

# Diálogos entre a Infância e a Filosofia da Diferença

Dissertação de Mestrado

Carla da Conceição Jorge Ganço

Mestrado em

**Filosofia para Crianças**



# Diálogos entre a Infância e a Filosofia da Diferença

Dissertação de Mestrado

Carla da Conceição Jorge Ganço

## Orientadores

Prof.<sup>a</sup> Doutora Magda Costa Carvalho

Prof. Doutor Tiago Almeida

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia para Crianças



## Agradecimentos

Para a concretização da presente Dissertação de Mestrado, pude contar com o apoio e a contribuição de algumas pessoas, às quais não posso deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Magda Costa Carvalho, por todo o apoio, paciência, disponibilidade, conselhos e, acima de tudo, por me ter direcionado para este tema, que me arrebatou desde o início e pelo qual sinto profundo interesse.

Ao meu orientador Prof. Tiago Almeida, pelo rigor, orientação, visão crítica e sugestões que contribuíram de forma significativa para este trabalho.

Aos meninos e meninas com os quais pude trilhar estes caminhos da Filosofia.

Ao Eduardo, ao Alexandre e ao Nuno, que moram no meu coração.

À Cristina Fraga, um agradecimento muito especial por ter podido contar sempre com a sua amizade e cuidado.

À minha querida Marta Pinto, pela sua amizade e apoio, valiosas críticas e sugestões de trabalho.

À Ana Lúcia Ribeiro, pelo incentivo, amizade e apoio.

Aos professores e colegas da turma de mestrado, que me ajudaram a crescer nestes dois anos de aprendizagem e entreajuda.

À Geninha, que já não está entre nós,  
mas cujas gargalhadas de criança continuam  
a ser minhas companheiras de viagem...

## Resumo

A presente Dissertação de Mestrado posiciona-se como uma análise crítica a alguns modelos dominantes de discurso sobre a infância, adultistas e normocentrados, com o objetivo de caracterizar e problematizar o conceito de *childism*. Propõem-se como objetivos investigar o projeto subjacente à proposta contemporânea designada por *childism*, enquanto projeto crítico, assim como os conceitos de idade, normalização, desenvolvimento, diferença, agência e cidadania, questionando como pode o conceito de *childism* estimular e proporcionar outras e diferentes perspectivas sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s). Para além disso, pretende-se refletir sobre como e de que forma a Filosofia para/com Crianças e o *childism* podem interligar-se em prol do empoderamento infantil. A análise pretende constituir-se como uma problematização filosófica que tenha ressonância a nível político e educativo, ao propor considerar as possibilidades decorrentes do afastamento da dicotomia adulto-criança e de sistemas de matriz representacional que possam constituir-se como obstáculo à ideia de criança como agente no seu mundo e cidadão por direito próprio. Pretendemos pensar nas possibilidades das crianças e dos jovens para fazerem a diferença (em vez de se constituírem como uma diferença) e nas várias formas como poderão contribuir para a remodelação do mundo social e político.

Destacamos que a leitura do conceito de *childism* adotada é a defendida por John Wall (2016, 2019, 2022), fundador e co-diretor do Childism Institute, por se tratar de uma abordagem que problematiza as relações entre os chamados estudos da infância e outras áreas do conhecimento. Nesta dissertação, e de acordo com a abordagem de John Wall, perspetiva-se o *childism* como um conjunto de movimentos e esforços que visam legitimar as experiências das crianças através da crítica às normas educativas, sociais e políticas.

Consideramos, assim, que uma reflexão filosófica da infância poderá contribuir de forma significativa para os propósitos da nossa investigação, ao permitir questionar e repensar a profunda história de dominação adulta da infância, no contexto ocidental, e propor considerar a agência infantil enquanto espaço político.

**Palavras-Chave:** Infância, desenvolvimento, *childism*, adultismo, Filosofia para/com Crianças, agência infantil.

## Abstract

This master's thesis is a critical analysis of some of the dominant, adultist and normocentric models about childhood, with the aim of characterising and problematizing the concept of childism. Its objectives are to investigate the project underlying the contemporary proposal named childism, as a critical project, as well as the concepts of age, normalization, development, difference, agency and citizenship, questioning how the concept of childism can stimulate and provide other and different perspectives on the child(ren) and childhood(s).

In addition, it seeks to reflect on how Philosophy for/with Children and childism can unite in favour of child empowerment. The analysis expects to constitute itself as a philosophical problematization that resonates at the political and educational levels, by proposing to contemplate the diversity of configurations and practices that occur outside the adult-child dichotomy and the representational systems, which might constitute an obstacle to the idea of the child as an agent and a citizen. It endeavours to think about the possibilities for children and young people to make a difference (instead of being a difference) and the various ways in which they can contribute to the remodelling of the social and political world.

It is emphasized that this "version" of childism is the one defended by John Wall (2016, 2019, 2022), founder and co-director of the Childism Institute, because it is a "positive" approach that questions the relationships between childhood studies and other areas of knowledge. In this dissertation, and according to John Wall's approach, childism is seen as a set of movements and efforts that aim to legitimize children's experiences through the criticism of educational, social and political norms.

It is believed, therefore, that a philosophical reflection on childhood can significantly contribute to the purpose of this research, by allowing for the questioning and the rethinking of the embedded history of the adult domination of childhood, in the western context, and by proposing to consider child agency as a political space.

**Keywords:** Childhood, development, childism, adultism, Philosophy for/with Children, child agency.

## Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract .....	6
Introdução.....	8
Capítulo I – Um olhar sobre a(s) infância(s).....	13
1.1 Criança(s), Infância(s) e Filosofia da Infância .....	13
1.2 A divisão do ser humano em crianças e adultos .....	17
1.3 A infância como uma construção histórica e social.....	22
1.4 O leitor da infância.....	26
1.5 A agência infantil.....	31
1.6 O valor da idade .....	34
Capítulo II – Desenvolvimento e norma(lidade).....	42
2.1 O uso do conceito de desenvolvimento em referência aos seres humanos .....	42
2.2 O estudo científico do desenvolvimento humano .....	45
2.3 A herança psicométrica e o mito da normalidade.....	46
2.4 O legado piagetiano na abordagem do desenvolvimento.....	51
2.5 (Des)construindo o conceito de desenvolvimento: contributos da psicologia crítica ...	54
Capítulo III – O childism e as suas possibilidades.....	64
3.1 Idadismo, Adultismo, Adultocentrismo e Childism .....	64
3.2 O childism nos estudos da infância .....	67
3.3 As possibilidades do Childism .....	70
3.4 Igualdade e diferença, participação e presença .....	75
3.5 Modelos de Cidadania.....	81
3.6 A crianças e a sua representação democrática.....	90
3.7 Poder votar?.....	93
3.8 Os dilemas da participação das crianças .....	96
3.9 O childism e a pedagogia da Filosofia para/com Crianças .....	102
Por fim... mas não finalmente .....	112
Bibliografia.....	115

## Introdução

A complexidade das investigações sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s) e o crescente interesse em fazer pesquisa *com* – em vez de *sobre* – as crianças tem motivado a necessidade de reexaminar e questionar alguns pressupostos e discursos sobre a(s) infância(s).

Partilhamos da posição de vários autores contemporâneos (Almeida, 2019, 2023; Burman, 1997, 2008, 2016, 2017, 2022, 2023; Kennedy, 1992, 1998, Kohan, 1999), que consideram que as várias teorias da infância têm moldado a forma como a criança é hoje abordada e que diferentes discursos constroem diferentes significados, pelo que a “infância” não parece ser apenas e somente um estado ou uma fase de desenvolvimento humano, mas o resultado de discurso(s) construído(s) e moldado(s) pelos adultos. A infância é entendida neste trabalho como uma construção social que varia ao longo do tempo e das culturas, sendo profundamente influenciada por discursos e práticas sociais, políticas e educacionais. Este entendimento da “infância” enquanto construção humana, que alberga diversas concepções e significados, leva a que alguns autores usem o plural - “infâncias” - para evidenciar os diferentes conceitos e a multiplicidade da infância (Barbosa *et al.*, 2017).

Partimos também da ideia de que alguns dos discursos sobre as infâncias são problemáticos na medida em que, ao produzir uma determinada construção da criança, poderão provocar a sua marginalização e afetar o seu estatuto enquanto um indivíduo de direitos. A este respeito, propomo-nos analisar como o adultismo – conceito ao qual nos dedicaremos de modo aprofundado nos capítulos deste trabalho – tem influenciado a agência infantil (ver, por exemplo, Moosa-Mitha, 2005).

Pretendemos examinar como e de que forma o pensamento filosófico com crianças e o recém-criado conceito de *childism* (Wall, 2013, 2016, 2019, 2022; Biswas *et al.*, 2023) podem informar-se como uma proposta para olhar para a agência infantil enquanto espaço político. O *childism* é uma abordagem que tem raízes na Filosofia e assume um compromisso moral, social e político em relação às crianças (Wall, 2008, 2010, 2012, 2013, 2016, 2019, 2022; Burman, 2023). O conceito assumiu significados diferentes, conforme abordaremos no terceiro capítulo da Dissertação.

A leitura do *childism* que discutiremos no presente trabalho é a defendida por John Wall (2008, 2010, 2012, 2013, 2016, 2019, 2022). Wall utiliza o termo *childism* para transmitir a

importância do reconhecimento da exclusão histórica de crianças e adolescentes do cenário político e a necessidade de reconfigurar os sistemas sociais. O *childism* é considerado um termo positivo relacionado com a agência e a transformação. Este conceito tem ganhado força e relevância na literatura acadêmica mais recente, descrevendo os esforços para legitimar as experiências vividas pelas crianças através do questionamento das normas acadêmicas, sociais e políticas. O *childism* fornece, assim, uma lente crítica que desafia o adultismo e procura a construção de sociedades mais inclusivas para as pessoas de menos idade.

Ao longo do presente trabalho, tentaremos, então, usar a abordagem crítica do *childism* para analisar como certos conceitos sobre as crianças podem ser problematizados em prol do reconhecimento da sua agência. Podemos imaginar o *childism* como uma lente de aumento que examina de forma crítica e atenta os conceitos e normas que nós-adultos construímos sobre as crianças.

Na presente Dissertação, optar-se-á por manter o uso do termo em inglês, *childism*, uma vez que a literatura de especialidade de expressão portuguesa ainda não consensualizou um termo para traduzir o conceito. O termo “criancismo” foi usado, por exemplo, na tradução autorizada de um artigo de Deszcz-Tryhubczak, do inglês para o português do Brasil (Deszcz-Tryhubczak, 2023). Muito recentemente, foi usado o termo *infancismo* em “Infancismo y reconocimiento del activismo infantil y juvenil”, título do editorial da revista *Sociedad e Infancias*, da Universidad Complutense de Madrid, (Equipo editorial, 2024). Também na língua espanhola, *infancismo* foi o termo usado no artigo traduzido de John Wall na *Revista Sociedad e Infancias* (2024). Padilla Rosas (2024) usou o termo *childism*, na língua espanhola e portuguesa do Brasil, uma vez que é também comum o uso do termo em inglês na literatura de especialidade de expressão castelhana. Foi também encontrado o termo “infantismo” no *abstract* redigido em português do Brasil de Roland e Iacobino, na revista *childhood & philosophy* (Roland *et al.*, 2024).

Relativamente ao estudo da infância, seguindo a mesma análise crítica de questionamento das normas e padrões, importa referir que alguns autores têm ressaltado a importância de serem produzidas investigações que incluam as perspectivas das crianças, ao invés de operar com uma visão adultista de compreensão das infâncias (ver, por exemplo, Alderson, 2005; Sarmiento *et al.*, 2005).

Ao reconhecer a ausência da voz e da participação das crianças na maior parte dos trabalhos em que elas próprias são objeto de estudo quando poderiam falar em seu nome (ver, por exemplo, James, 2007), este trabalho pretende fazer um tributo à sua voz e presença no mundo. Assim, é também nosso objetivo escutar os seus discursos e questionar as narrativas que essencializam a infância e definem o que as crianças são ou devem ser. Consideramos que esta descolonização dos discursos sobre a infância (ver Murriss, 2016, 2018) é fundamental para entender como as suas representações têm sido moldadas por estruturas de poder adultas. Defendemos a importância de questionar e reconfigurar as narrativas tradicionais que cercam a experiência infantil, especialmente em contextos sociais e culturais que historicamente marginalizaram as vozes das crianças e, ao mesmo tempo, naturalizaram para todos os seres humanos – incluindo as crianças – essa marginalização.

Estamos em crer que a investigação que a presente Dissertação exige se torna indistinguível do trabalho que foi realizado ao longo do Mestrado de Filosofia para Crianças, particularmente no que diz respeito às experiências de pensamento em comunidade de investigação filosófica (Lipman, 2003; Sharp, 1987) com as crianças reais com quem tivemos oportunidade de dialogar e que vivem fora dos livros. Assim, embora não tenha sido feita recolha de dados empíricos para a elaboração da presente Dissertação, as experiências de pensamento com crianças usando a abordagem da comunidade de investigação filosófica (*community of philosophical inquiry*) de Matthew Lipman (2003) e Ann Margaret Sharp (1987) estão sempre presentes. As vozes das crianças foram levantando questões, guiando o caminho e a escolha dos autores que nos acompanharam na escrita. As suas vozes foram caminhando conosco e ressoando na nossa mente, como que a recordar-nos passo a passo que, ao aprendermos a ouvir e estar com as crianças, já não sabemos – nem queremos – trilhar caminhos sem a sua companhia.

Matthew Lipman (2003) e Ann Margaret Sharp (1987) desenvolveram a noção de comunidade de investigação filosófica, um conceito pedagógico que combina ferramentas da filosofia com ideias do pragmatismo norte-americano, promovendo o ensino do pensamento em contexto educativo. A comunidade de investigação filosófica constitui-se como um modo filosófico de pensar baseado numa perspectiva de investigação cooperativa (Sharp, 1987). Lipman e Sharp fundaram um projeto curricular designado como “Filosofia para Crianças”. Este programa é caracterizado por um enfoque pragmatista, que combina elementos da

pedagogia de John Dewey e da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, visando criar um ambiente que favoreça o diálogo e a investigação filosófica, estimulando a capacidade de argumentação, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões alheias.

Como já referido, ao longo dos dois anos do Mestrado tivemos oportunidade de constituir grupos de crianças e jovens no âmbito da nossa atividade profissional em contexto educativo e partimos das experiências e das vozes, ideias, perguntas e propostas que surgiram nos diálogos filosóficos com essas crianças e jovens. Foram então constituídos três grupos: um com doze crianças a frequentar o primeiro ciclo, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, que funcionou de forma regular (aproximadamente mensal) durante dois anos letivos; foi também constituído um grupo com cerca de quinze alunos do segundo ciclo, com sessões não regulares, limitadas pela disponibilidade letiva; com o terceiro grupo, com jovens com idades entre os treze e os dezoito anos e a frequentar o terceiro ciclo, foram realizadas algumas sessões durante um ano letivo.

As experiências de pensamento com as crianças e jovens multiplicaram dúvidas e perguntas todos os dias e compeliram-nos a pensar que perguntas seriam “boas perguntas”, perguntas que valessem a pena serem pensadas e discutidas em comunidade de investigação filosófica. Ao longo do Mestrado e durante o trabalho de investigação, que se consubstancia na presente Dissertação, o desafio a que nos propusemos foi o de revisitar as chamadas construções normativas, essencialistas e binárias da infância e procurou-se indagar se as crianças com quem estabelecemos diálogos filosóficos se sentiam, de alguma forma, numa situação de desvantagem por serem crianças.

As questões sobre as suas próprias conceções de infância, do que julgam poder “ser” e “fazer” e o que lhes está vedado na sua vida quotidiana proporcionou vários diálogos e questionamentos sobre os seus direitos, como por exemplo, de dar opiniões e ter liberdade de pensamento, de expressão e autodeterminação. Pensámos, por exemplo, em que condições poderiam operacionalizar os seus direitos de cidadania, sendo um deles o direito de participar na vida pública e de votar. As experiências de pensamento em comunidade de investigação filosófica com crianças e jovens permitiram criar um espaço e um tempo para o pensamento conjunto e puseram em evidência o quanto um adulto pode ganhar e aprender com a escuta das vozes infantis e com a coconstrução conjunta de conhecimentos e, também, o quanto as crianças e jovens podem ganhar por serem escutadas e incluídas. Assim, o presente trabalho

tem por objetivo problematizar alguns discursos sobre a infância e as contribuições dos estudos sobre o *childism* para a Filosofia para/com Crianças.

Começaremos por refletir filosoficamente sobre algumas ideias de infância e sobre alguns conceitos que a subjetivam e limitam nos discursos e práticas atuais, pretendendo questionar algumas narrativas em torno da experiência infantil. Consideramos que os adultos, enquanto leitores e tradutores de imagens, ideias e conceitos sobre as crianças, constroem-nos por referência a si próprios e de modos que são deficitários e inferiorizantes para as pessoas de menos idade, levando a uma “injustiça epistêmica” (Fricker, 2007) contra as crianças. Nesta linha, investigaremos o *childism*, enquanto projeto crítico relacionado com a luta contra as normas adultistas e adultocentradas.

Pretendemos também questionar de que forma o pensamento filosófico com crianças e o *childism* podem informar-se como um olhar para a agência infantil enquanto espaço político, revisitando os conceitos de agência, cidadania e participação no domínio político.

Finalmente, propomo-nos explorar os novos olhares que reconhecem na infância uma força própria que age sobre o mundo e admitem que, para uma sociedade mais inclusiva, será necessário ouvir o que as crianças têm para dizer.

O desafio é colocado aos adultos: repensar e reformular ideias e práticas que sejam inclusivas para as pessoas de menos idade. Mas, defenderemos ao longo da nossa Dissertação, ouvir as crianças pode não ser suficiente – é apenas o princípio de um caminho a ser trilhado, um caminho de coconstrução da existência social no qual as crianças são participantes.

Consideramos que o reconhecimento da agência infantil e a possibilidade de participação das crianças em territórios e domínios cujo acesso lhes tem sido delimitado, ou mesmo vedado, poderá possibilitar a construção de práticas e discursos que respeitem a sua participação, promovam sua autonomia e permitam uma maior diversidade de experiências e perspectivas para todos os seres humanos.

A presente Dissertação tem, assim, por propósito o questionamento de conceitos, uma indagação com vista à “desconstrução de tudo o que se possa instalar com pretensões homogeneizantes” (Costa Carvalho, 2019, p. 28) para imaginar novas formas de olhar, de escutar, de pensar e de sentir em relação - e na relação - com aqueles e aquelas a quem chamamos “crianças” ou “pessoas de pouca idade” (Almeida, 2023, p. 3).

## Capítulo I – Um olhar sobre a(s) infância(s)

*Nem todos concordamos sobre quando começa a infância. Na concepção? À nascença? Num momento após a maternidade? E, certamente, não concordamos sobre quando termina. Na puberdade? Quando saímos da escola? Quando saímos de casa? Quando deixamos de ser financeiramente dependentes dos nossos pais? Quando temos idade para sermos criminalmente responsáveis, ou para fazer sexo, servir nas forças armadas, comprar bebidas alcoólicas ou conduzir um carro?<sup>1</sup> (Cunningham, 2006, p. 14)*

### 1.1 Criança(s), Infância(s) e Filosofia da Infância

O início do “ser criança” aparenta ser claro e, embora as investigações no campo das ciências da vida tenham evidenciado a existência de reações do feto aos estímulos externos, que configuram uma situação de pré-existência, considera-se comumente que se é criança ao nascer (Sarmiento, 1997, p. 15).

A questão da idade em que se deixa de ser criança poderá igualmente parecer simples, mas é também um desafio. Se observarmos a redação da *Convenção dos Direitos da Criança*<sup>2</sup> (1989), “criança” é entendida como o ser humano até aos dezoito anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo, ficando instituída uma equivalência entre ser criança e atingir a plenitude dos direitos cívicos, dos quais é exemplo o direito ao voto. Algumas sociedades consideram que é a entrada na puberdade que assinala o fim da infância, dando espaço a direitos e deveres como, por exemplo, o de poder constituir família ou o de participar na constituição da economia familiar (Sarmiento, 1997, p. 15).

---

<sup>1</sup> “We don’t all agree on when childhood begins. At conception? At birth? At some point beyond babyhood? And we certainly don’t agree on when it ends. At puberty? When we leave school? When we leave home? When we cease to be financially dependent on our parents? When we are of an age to be criminally responsible, or to have sex, serve in the armed forces, buy alcoholic drinks or drive a car?” (tradução nossa)

<sup>2</sup> <https://www.unicef.org/>

O que é, então, a infância? O que é ser criança (e ser adulto também)? E que relações podemos encontrar entre estes conceitos? Estas serão questões sobre as quais nos iremos debruçar na primeira parte da Dissertação. Começaremos por refletir sobre a origem e significado das palavras, sobre algumas concepções que foram surgindo ao longo do tempo em torno da infância e sobre aqueles e aquelas a quem chamamos crianças.

Analisando a etimologia da palavra *infância*, esta tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (falar), onde *fan* significa “falante” e *in* é a negação desse verbo. *Infans* será, então, o indivíduo que ainda não é capaz de falar, aquele que não fala. Em português, o termo que usamos para nos referirmos ao ser humano nos seus primeiros anos é *criança* e a palavra latina equivalente é *puer* (de onde derivam palavras como *pueril* ou *puerperio*). O termo parece designar um período cronológico, o tempo durante o qual se é criança e que vai até à adolescência, se bem que os limites não sejam claros (Castello *et al.*, 2005, p. 45).

Num sentido lato, *infans* pode designar as crianças numa idade mais avançada do que apenas o período em que não falam e parece remeter, não apenas para a criança pequena que não tenha ainda adquirido a capacidade de falar, mas também para os indivíduos que, por menoridade<sup>3</sup>, não estão habilitados a testemunhar num tribunal. Assim, *infans* é o indivíduo que não se pode valer da sua palavra para dar testemunho formal num contexto jurídico (Castello *et al.*, 2005, p. 45), necessitando de ser representado por outros. É importante destacar aqui a importância, numa *res publica* – entendida como a estrutura e as condições políticas das modernas sociedades ocidentais –, de falar ou testemunhar, pois os que não podem participar são, de algum modo, marginais, nem que seja temporariamente, como as crianças. As crianças, pela sua condição natural de não-falantes, não-maiores e não-cidadãos, veem-se confinadas ao domínio doméstico e privado e não podem usar a sua voz para participar no espaço público da sociedade.

Na língua inglesa, *child* e *childhood* têm origem no inglês antigo *cild* – feto, bebé, nascituro ou recém-nascido. O sentido mais amplo, *jovem antes do início da puberdade*, desenvolveu-se a partir do inglês antigo. A expressão *with child* (grávida) mantém o sentido

---

<sup>3</sup> Entende-se por menoridade a situação de incapacidade jurídica dos menores, que tem início com o seu nascimento e cessa com a maioridade, aos dezoito anos (causa normal do termo da incapacidade do menor nos termos do artigo 130.º do Código Civil), ou ainda com a emancipação pelo casamento, a partir dos 16 anos (conforme artigos 132.º e 1601.º, alínea a) do Código Civil).

original.<sup>4</sup> A extensão do sentido de “bebê” para o de “criança” é encontrada no francês *enfant* (do latim *infans*). *Enfant* é usado para descrever crianças de uma faixa etária mais larga, que inclui os bebês, mas também abrange crianças mais velhas. A maioria das línguas indo-europeias usa a mesma palavra para “uma criança” e “um filho”, embora haja exceções, como o latim *pueri/liberi*<sup>5</sup>, o que destaca como a linguagem traz tonalidades e nuances na forma como as culturas e os idiomas lidam com estes conceitos.

A partir dos sentidos etimológicos, podemos refletir, então, que a infância é mais comumente considerada a fase inicial do ciclo do ser humano, entendida como o princípio do percurso da vida do indivíduo, o tempo cronológico de vida transcorrido pelo número de anos que se tem: na infância vivem as crianças, que abandonam a infância para se tornarem algo diferente (Kohan, 2010, p. 1).

Para além dos sentidos já apontados, *infantia* foi adquirindo um outro significado: o que é novo, a novidade, evocando a noção de algo que emerge, que está a começar e tem potencial para crescer, podendo carregar um sentido de esperança e abertura a possibilidades (ver, por exemplo, Kohan, 2004, 2005, 2010, 2015). Assim, a filosofia contemporânea tem apresentado algumas propostas de exploração da infância para além de um sentido meramente cronológico. Autores como Nietzsche (1998), Deleuze (1997), Lyotard (1991) ou Agamben (2005) utilizaram o conceito de diferentes formas e, dentro da própria Filosofia da Infância, pensadores como Walter Kohan (2010) têm aprofundado esses sentidos. Kohan refere que o conceito de infância não tem apenas uma conotação cronológica, de passagem do tempo, mas também se refere à intensidade com que a infância é vivida. Este autor pensa a infância de duas formas: enquanto começo, a infância cronológica que é demarcada pela passagem do tempo e percebida pelo desenvolvimento humano; mas também uma infância que vai além da idade, a infância “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2005, p. 94).

Filosoficamente, a infância pode ser mantida viva ao longo de todo o tempo de vida (Kohan, 2004). Neste enquadramento, olhar para a infância como uma condição do ser humano que pode estar presente em qualquer idade, pode ser entendido de diversas maneiras, por exemplo, como figura do começo, da inocência e da afirmação (Nietzsche, 1998); uma

---

<sup>4</sup> *Oxford English Dictionary*, <https://www.oed.com/>

<sup>5</sup> *Oxford English Dictionary*, <https://www.oed.com/>

condição da experiência, da história e da linguagem, a infância como origem e pátria da história (Agamben, 2005); a infância como potência de movimento e de transformação (Deleuze, 1968, Deleuze & Guattari, 1997), uma dívida do humano com o inumano (Lyotard, 1997). Em qualquer dos casos, Kohan (2010) considera que há uma característica comum nestas formas de pensar a infância. A infância parece ser sempre entendida como alteridade, seja pela ausência do mais propriamente humano – a fala – ou pela presença do inumano no humano. Lyotard considera a infância um resto do inumano que o ser humano deve abandonar para nascer, é o testemunho de um esquecimento inicial do inumano que nos constitui para podermos habitar a humanidade e instalarmo-nos na comunidade da língua (Lyotard apud Kohan, 2010). A noção de “resto” sugere que existe na infância uma herança de um estado anterior, um testemunho do que fomos antes de nos tornarmos inteiramente inseridos na cultura, na linguagem e nas interações sociais que definem a nossa existência como "humanos". A linguagem é o meio através do qual interagimos com os outros e nos reconhecemos como parte de um grupo social, enquanto sujeito moral e ético. Assim, Kohan (2015) declara que:

A infância, (...) é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo. (p. 217)

Há, assim, várias formas de pensar a infância e algumas delas ultrapassam as ideias convencionais de temporalidade cronológica. As preocupações com quem são as crianças e o que é a infância têm feito parte de alguns debates filosóficos contemporâneos, tendo sido defendidas várias posições ontológicas e epistemológicas que fundamentam várias categorias de crianças e de infâncias que estão relacionadas com as condições particulares das épocas em que foram concebidas (ver, por exemplo, Kennedy, 1992).

Na presente Dissertação estamos particularmente interessadas em refletir sobre como alguns conceitos de infância se tornaram problemáticos para as crianças. Os conceitos, enquanto construções sociais, refletem não apenas significados culturais, mas têm implicações nas práticas e políticas que afetam a vida das crianças. Defendemos que é

necessário desconstruir ideias e refletir sobre os discursos que *nós-adultos* usamos para nos referir aos *outros-crianças*, uma vez que alguns deles se podem constituir como barreiras à agência política das crianças enquanto seres humanos e à relação que os adultos mantêm com as crianças.

Observamos que a Filosofia da Infância, atualmente, tem procurado debater como os discursos da infância podem ser observados através de lentes filosóficas e uma das abordagens é, por exemplo, a crítica ao enfoque deficitário da infância. Alguns autores (ver, por exemplo, Burroughs, 2020) argumentam que a filosofia contemporânea da infância deve desafiar as narrativas que veem as crianças meramente como seres em desenvolvimento, enfatizando, em vez disso, a sua agência. Esta perspetiva defende que as crianças não são apenas recetoras de cuidados e educação, mas agentes ativos com direitos próprios. As posições que criticam a ideia de desenvolvimento como universal, linear e dirigido em relação a um propósito ou produto (Murriss, 2017; Burman, 2017) – o adulto – são particularmente relevantes para a presente Dissertação.

Outra abordagem diz respeito à forma como Filosofia da Infância pode ajudar a perturbar os binários e desconstruir categorias rígidas (Murriss, 2016).

Defendemos, assim, que a Filosofia da Infância oferece novos entendimentos sobre a agência das crianças e o seu empoderamento, o que proporcionará uma compreensão mais rica e complexa das crianças no mundo contemporâneo. É neste âmbito que damos especial relevo ao conceito de *childism* e aos seus contributos enquanto projeto crítico. O *childism* será discutido em pormenor no terceiro capítulo do nosso trabalho.

## **1.2 A divisão do ser humano em crianças e adultos**

Propomo-nos, em primeiro lugar, questionar o significado da divisão social e política do ser humano em crianças e adultos. Nas experiências de pensamento em comunidade de investigação filosófica com crianças e jovens, a divisão do ser humano em crianças e adultos foi clara, embora tenham sido também propostas divisões em categorias mais “suaves”, como bebé, criança, adolescente, adulto e idoso, de acordo com critérios de idade e de aspeto físico, também critérios legais (menoridade/majoridade) e atividades quotidianas (por exemplo,

brincar, estudar, trabalhar) e foram os critérios, mais do que as categorias, que causaram maior discussão. Propusemo-nos, então, pensar não só sobre a divisão, mas também sobre os critérios que estão na sua base e nas implicações que essas divisões podem ter na vida dos seres humanos.

Alguns autores consideram que, apesar de ser comum uma categorização mais ampla do ser humano, assumindo-se o uso das categorias “intermédias” que referimos e que dissolvem um pouco a binariedade criança-adulto, o efeito deste binário é considerado muito marcado e carrega, de acordo com esses autores, significados que impõem exploração (Sundhall, 2017).

Ao pensarmos sobre os pressupostos e implicações da separação entre crianças e adultos, podemos colocar a questão de como fundamentar os seus limites e quais as consequências culturais, sociais e epistemológicas daí resultantes (Kohan, 1999, p. 62). De acordo com Kohan, esta divisão parece ter origem numa construção social, não natural:

Não há crianças por natureza. Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais e delimitam modos de vida (Kohan, 1999, p. 62).

Kohan assinala dois aspetos que nos parecem importantes no modo de entender a infância e os adultos. Em primeiro lugar, que a infância e a adultez não são categorias naturais ou universais, mas moldadas por contextos sociais, históricos e culturais, ou seja, variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas e sociedades. A construção social é visível nas ideias que temos sobre as crianças – vistas como necessitadas de cuidados e proteção e seres humanos em construção –, enquanto os adultos são perspetivados como autónomos e seres humanos completos, competindo aos adultos as responsabilidades relativas à proteção das crianças. Kohan identifica também que as normas e expectativas que cercam as crianças e os adultos originam certas práticas na vida quotidiana. Por exemplo, sendo as crianças consideradas como necessitando de cuidados e disciplina, as práticas educativas focar-se-ão na proteção, na obediência e na conformidade. Em contrapartida, os adultos são frequentemente tidos como agentes de responsabilidade e decisão. Esta é uma leitura com profundas raízes no pensamento filosófico ocidental, nomeadamente nas conceções de sujeito saídas da modernidade iluminista, entendido enquanto indivíduo racional, autónomo e

consciente, base da construção das chamadas democracias liberais deliberativas (Nishiyama, 2017). Nishiyama aponta que as crianças enfrentam uma desvalorização das suas capacidades e conhecimentos e, neste contexto, a sua participação é considerada prematura ou inadequada (2017). O conceito de "deliberadores", conforme apresentado por Nishiyama (2017), argumenta, então, que as crianças devem ser vistas como participantes plenas na esfera democrática e não como indivíduos que se tornarão cidadãos completos somente no futuro.

As atuais práticas educativas e sociais são profundamente influenciadas pelas construções “deficitárias” da infância. Por exemplo, a forma como as escolas abordam a educação e como operacionalizam as práticas educativas pode refletir uma visão de infância que enfatiza a obediência e a preparação para a vida adulta, em vez de valorizar a voz e o pensamento crítico das crianças. As regras de conduta e os conhecimentos transmitidos nas escolas e no seio nas famílias refletem uma hierarquia que privilegia as experiências e perspectivas adultas, desconsiderando ou minimizando as contribuições e saberes das crianças. Esta dinâmica social e política está profundamente dependente de um certo modo de perspetivar os espaços públicos (dominados por um uso específico das capacidades de verbalização e de racionalidade) e pode perpetuar um ciclo de desvalorização da infância e limitar as oportunidades das crianças. Assim, a divisão do ser humano em crianças e adultos demarca modos de ser, de viver e de se relacionar para aqueles que fazem parte de um ou de outro grupo.

David Kennedy – outro filósofo da infância – entende que o reconhecimento desta necessidade mútua dos termos adulto e criança é o começo daquilo a que chamou uma abordagem hermenêutica da infância, o que enfatiza a interdependência entre as categorias de "adulto" e "criança" (1992, p. 44). Kennedy argumenta que a separação entre adultos e crianças não é uma divisão rígida, reconhecendo a interdependência entre essas duas categorias. A perspectiva de Kennedy sugere que “ser criança” e “ser adulto” se definem mutuamente e, no processo de compreendermos o devir adulto, é importante termos em consideração que necessitamos mutuamente de ambos os termos (1992). A criança é um não-adulto e o adulto uma não-criança e, se seguirmos a perspectiva do tempo linear, a criança ainda não é um adulto e o adulto já foi uma criança (1992). Trata-se de duas fases do ciclo de vida do ser humano que parecem não ser fixas e que fazem parte de um *continuum* na sua história de vida, sendo constantemente interpretados (1992). Kennedy entende o *Eu* como

uma comunidade na qual todas as épocas do ciclo de vida, do futuro e do passado – o nascimento, a infância, a juventude, a meia-idade, a velhice e a morte – estão sempre presentes, mas a ser continuamente reinterpretadas, a partir de qualquer ponto em que o Eu se encontra<sup>6</sup> (Kennedy, 1992, p 44)

A este respeito, Misgeld pressupõe que, ao longo da vida do ser humano, ser adulto nunca é alcançado e, assim, somos sempre crianças: “ser adulto, se tratado como algo a ser alcançado repetidamente, faz-nos notar que nós, enquanto adultos, devemos pensar em nós mesmos enquanto crianças, para que possamos dizer que somos adultos”<sup>7</sup> (Misgeld, 1985, p.3).

Misgeld propõe uma visão que desafia a separação entre criança e adulto e a ideia de que ser adulto é um produto final. Segundo o autor, o ser humano está em contínuo processo de transformação, o que implica que a experiência de ser adulto nunca é completamente realizada (1998). Esta perspectiva também sugere que a infância é parte contínua e inerente da identidade e experiência humanas e não é uma fase que se encerra. A infância persiste na vida adulta. Ambas as visões – de Misgeld e de Kennedy – ressaltam a interdependência entre ser adulto e ser criança. A reflexão dos autores sobre a condição humana como um processo contínuo oferece uma visão da infância enquanto parte intrínseca da experiência humana.

“Criança e adulto são um par contrastivo mutuamente necessário”<sup>8</sup> (Kennedy, 2006, p. 31), o que indica um sistema cartesiano de significados que traz à existência a subjetividade infantil: a criança ainda está em desenvolvimento, não está completa. O adulto é o “significante transcendental”, maduro, desenvolvido e completo (Murriss, 2017, p. 192). Desconstruindo o adulto como significante transcendental, Kennedy defende que o Eu é múltiplo, nómada, sem identidade fixa, não localizado geográfica ou historicamente (Kennedy, 2006). Um nómada está sempre em movimento, sempre a caminho, o que “traz implicações para a compreensão das relações criança/adulto pois, para um ‘sujeito- sempre-

---

<sup>6</sup> “Self is a community in which all the epochs of the life cycle, the future as well as the past-birth, childhood, youth, middle age, old age, and death-are always present, but continually being reinterpreted, from whatever point at which self stands” (tradução nossa)

<sup>7</sup> “For being an adult, if treated as a matter to be achieved again and again, makes us take note that we, as adults, must sometimes think of ourselves as being like children in order for us to be able to say that we are adults”. (tradução nossa)

<sup>8</sup> “Mutually necessary contrastive pair” (tradução nossa)

em-processo’, a criança torna-se um ‘companheiro de viagem’” (Murriss, 2017, p. 192), caminha sempre ao nosso lado.

A apresentar também uma visão dinâmica da infância, filósofos como Deleuze e Guattari propõem o conceito de "devir-criança" (1980), uma criança que subsiste no adulto enquanto virtualidade e condição de divergência e diferenciação da cognição. Deleuze e Guattari declaram que “‘uma’ criança coexiste connosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos” (1997, p. 92). Esta ideia sugere que a infância pode ser vista como um espaço de potencialidade e criatividade que persiste ao longo da vida. O “infantil” e o “adulto” coexistem na cognição e a dimensão “infantil” é uma tendência virtual, capaz de fazer divergir as formas e estruturas constituídas.

Vemos, assim, nas abordagens destes autores um afastamento das narrativas que separam a infância da idade adulta, o questionamento da dicotomia criança-adulto. Uma dicotomia é uma qualquer divisão de um todo em exatamente duas partes não sobrepostas e mutuamente exclusivas – nada pode pertencer simultaneamente a ambas as partes – e conjuntamente exaustivas, ou seja, tudo deve pertencer a uma parte ou a outra.

A intenção das novas abordagens é precisamente quebrar ou perturbar os binários (ver, por exemplo, Murriss, 2016, Torres-Begines *et al.*, 2024), argumentando a multiplicidade de perspectivas e de pontos de vista e uma abordagem relacional e não representacional. Entendemos que estas formas alternativas promovem uma compreensão mais inclusiva e dinâmica do ser humano.

Da mesma forma, a ideia de uma interdependência entre humanos ressalta as vulnerabilidades e necessidades que são supridas e resolvidas nas relações que temos com os outros seres humanos e não-humanos. Se ser adulto é sinónimo de ser independente e autónomo, no sentido de que não necessitamos de ninguém além de nós próprios, então ser adulto é impossível (e talvez indesejável) de alcançar.

A divisão em crianças e adultos é uma construção social que evoluiu ao longo do tempo, o que significa que a construção do conceito de infância terá provocado também a invenção do adulto (Kennedy, 1992, p. 44). Esta ideia da “invenção” do conceito de infância leva-nos a explorar no próximo subcapítulo alguns aspetos dos contextos históricos e sociais que contribuíram para a edificação dos conceitos de infância atuais. Essa perspectiva parece-nos

fundamental para compreender como algumas narrativas adultocêntricas se foram construindo e enraizaram nos pensamentos e nas práticas em relação às crianças.

### **1.3 A infância como uma construção histórica e social**

Alguns autores evidenciam que os paradigmas ligados aos contextos históricos e sociais mudam a forma como as sociedades vivem e, por indissociabilidade, influenciam outros domínios como a família, a escola e também a infância (Archard, 1993). Por conseguinte, a infância poderá ser entendida como um conceito histórica e socialmente construído. A multiplicidade de perspectivas sobre a infância parece ser um dos aspetos que mais evidencia a sua natureza historicamente construída, uma vez que diferentes tempos, espaços e contextos produziram narrativas diversas sobre a infância. Esta pluralidade põe em evidência uma série de experiências e modos de pensar que se traduziram em práticas sociais e culturais específicas e localizadas no tempo sobre os seres humanos a quem chamamos crianças.

No nosso estudo do conceito de infância surge um nome incontornável, por ter sido quem apresentou um olhar histórico para o designado “sentimento de infância” no mundo ocidental. Para o historiador francês Philippe Ariès (1981), a infância é uma invenção da modernidade ocidental e a emergência do “sentimento de infância”, enquanto consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo, pois, uma herança natural. Quando falamos de invenção não nos estamos a referir a ter sido repentinamente descoberta ou compreendida, mas de uma ideia ou conceito que se produziu a partir de formas diferentes de falar e sentir dos adultos em relação às crianças e também de como as tratar e educar.

Ariès defendeu que, na sociedade medieval, a estrutura da unidade familiar era muito limitada e as crianças eram tratadas como pequenos adultos, começando a fazer parte do mundo adulto logo que podiam prescindir dos cuidados maternos. Não havia economia associada às crianças e ao seu desenvolvimento, nem existiam agências ou serviços de apoio. Segundo o historiador, foi sobretudo a partir do século XVI que se verificou um maior interesse e reconhecimento da infância, avaliada como uma fase de inocência. Ariès refere

que o sentimento de infância começou a surgir no final do século XVII, na sequência da convergência de fatores como a diminuição da mortalidade infantil, novas formas de vida familiar e também a influência do Cristianismo. A partir do século XVIII, a infância passou a ser perspectivada como uma fase de imaturidade e, por esse motivo, os adultos envidavam esforços para que as crianças fossem treinadas e disciplinadas.

Na obra de Ariès (1981), a figura do filósofo John Locke ocupa um lugar central no que respeita às ideias de treino e disciplina das crianças. As percepções de Locke sobre a natureza da aprendizagem e o papel da educação na formação dos indivíduos forneceram uma base para discussões contínuas sobre o propósito e a prática da educação nas crianças. Na sua obra, Ariès dá especial relevo aos princípios deste filósofo inglês, um dos principais representantes do empirismo. Para Locke, as crianças “são viajantes recém-chegados a um país estranho, do qual nada sabem” (Locke, 1889, §120). Locke sustentava que a mente humana podia, ao nascer, ser imaginada como um livro em branco. As crianças deviam, por esse motivo, ser educadas e considerava-se que uma boa educação proporcionaria o conhecimento e a razão, na forma de consciência sensorial direta do mundo ou de consciência reflexiva das próprias operações da mente. No trabalho de Ariès, a importância das necessidades das crianças no que toca à educação e a sua dependência em relação aos adultos para se tornarem sujeitos produtivos na sociedade põe em destaque, numa hierarquia de poder e de conhecimento, a supremacia do adulto sobre as crianças, recém-chegadas a um mundo já habitado e administrado por adultos. Ariès enfatiza o reconhecimento da infância e o tratamento e práticas educativas apropriadas às crianças.

Alguns autores examinaram o trabalho de Ariès e questionaram algumas das suas pressuposições, interessando-nos para o presente trabalho apenas a discussão em torno da emergência do conceito de infância. Archard (1993), por exemplo, reconhece, em concordância com Ariès, que a infância, vista como uma fase particular da vida humana, foi tendo um reconhecimento crescente que implicou uma maior consideração e solicitude moral em relação às crianças, tendo como resultado a sua sujeição à disciplina e à educação (p. 28). Não obstante, Archard discorda da afirmação de que o passado carecia de um conceito de infância (1993, p. 23). Ao invés, considera que as sociedades anteriores não deixavam de pensar nas crianças como diferentes dos adultos, mas apenas pensaram na diferença de formas diferentes. Archard assevera que Ariès acreditou ter encontrado uma ausência onde

apenas encontrou uma diferença (1993, p. 22). Tudo o que se pode dizer, seguindo o seu raciocínio, é que as sociedades anteriores tinham visões morais diferentes sobre como as crianças deveriam ser educadas, mas não é possível demonstrar que não tinham um conceito de infância.

Conforme podemos interpretar, Ariès terá entendido por “conceito de infância” uma consciência que se manifesta através de certas formas de tratamento dadas às crianças e uma separação dos mundos da criança e do adulto. Observando a distinção entre adultos e crianças, Archard entende-a como importante, pois “ter uma concepção de infância é ter uma visão de quais são essas diferenças interessantes”<sup>9</sup> (Archard, 1983, p. 27). Se temos uma ideia do que é uma criança ou o que é um adulto, temos uma percepção da diferença. Porém, essa percepção é social, não biológica. Assim, nós-adultos temos usado a palavra “crianças” para aludirmos a uma categoria especial de pessoas que se crê serem qualitativamente diferentes, de acordo com certos critérios que são estabelecidos pelos adultos. A identidade da criança foi construída a partir da relação de alteridade, onde o adulto é um “nós” e a criança um “outro diferente de nós”. Contudo, conforme abordaremos um pouco mais à frente, há limitações no ato de representar, traduzir e categorizar.

As contribuições produzidas no campo da Sociologia da Infância têm ajudado na compreensão de como as construções da infância ocorrem através de processos historicamente mediados (Sarmiento, 2005), ressaltando que a infância é construída a partir do entrecruzamento de práticas sociais, políticas públicas e fatores culturais de uma determinada época histórica. Queremos com esta discussão destacar que as narrativas sobre as crianças e sobre a infância e a separação entre crianças e adultos são histórica e socialmente relacionadas com mecanismos de representação e significação adulta e que uma análise crítica desses mecanismos poderá proporcionar uma problematização dos discursos essencialistas que historicamente marginalizaram a voz infantil. Ao pensarmos que, até aos dias de hoje, os conceitos sobre a infância foram sofrendo alterações decorrentes das formas de pensar e sentir em relação às crianças, perguntamo-nos o que poderá ser diferente agora e no futuro. Alguns autores contemporâneos propõem as chamadas concepções pós-humanistas,

---

<sup>9</sup> A conception of childhood is a specification of those attributes. In simple terms, to have a concept of ‘childhood’ is to recognise that children differ interestingly from adults; to have a conception of childhood is to have a view of what those interesting differences are. (tradução nossa)

um desafio epistemológico e ontológico que visa repensar a existência infantil além dos pressupostos tradicionais.

As concepções pós-humanistas da infância reconhecem as vozes pluralistas dentro da espécie humana em termos igualitários, questionando não só a dicotomia criança-adulto, mas também as noções essencialistas que consideram a infância temporal, espacialmente localizada e considerada uma característica de um ser humano jovem de uma determinada idade (Murriss, 2017). A "criança pós-humana" é concebida como um recetor e produtor ativo de conhecimentos, um componente dinâmico que surge a partir da interação contínua com dispositivos digitais e com práticas colaborativas que desconstróem a dicotomia entre o natural e o artificial.

Assiste-se, no pensamento sobre a infância, a um afastamento em relação às dicotomias, o que parece abrir caminho para novos olhares, não só da infância e das crianças, mas sobre as concepções de humano e não-humano. Infância e humano são conceitos normativos, expõe Karin Murriss (2017), o que leva a questionar as bases do que damos por adquirido e certo. Segundo Murriss (2017), falarmos de infância, de adulto, de humano ou de animal não alude a objetos individuais que existem no mundo, mas a categorias construídas.

Com os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea e com a agência das máquinas, desconstrói-se a noção humanista de “seres humanos”, questionando-se não só a definição de humano, mas também a excecionalidade e superioridade humana sobre as outras espécies e, no domínio intra espécie, a superioridade do “Homem branco ocidental” sobre os outros seres humanos (Murriss, 2017).

O pós-dualismo revisita o pensamento cartesiano das construções sociopolíticas hierárquicas, pondo em causa os dualismos mente-corpo, natural-artificial, homem-animal e adulto-criança. Este questionamento não significa a rejeição do caminho feito até agora, mas um compromisso de seguir um caminho em “constante diálogo com reconhecimentos e possibilidades do passado, do presente e do futuro” (Ferrando, 2019, p. 59).

## 1.4 O leitor da infância

Considerar o sujeito infantil como constituído nas práticas culturais e pelas mesmas, leva-nos à ideia de que o conhecimento sobre a infância é produzido por uma determinada construção epistémica e política que, ao mesmo tempo, produz o objeto que se propõe conhecer (Hillesheim e Guareschi, 2007). Sendo a infância uma construção dos adultos, surge a questão da representação: quem representa a infância, quem a traduz. Hillesheim e Guareschi apontam que

O “tradutor” da infância é o adulto, pois é ele quem transforma as vozes infantis em vozes semelhantes à sua, assimilando-as à própria língua e, a partir da tradução, afirma uma diferença. Traduzir tem o sentido de adaptar, ou seja, transportar o outro para o lugar do mesmo. (2007, p. 80)

Para o filósofo Deleuze, “o primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (2009, p. 15), o que significa que, nesta imagem do pensamento, conhecer nada mais é do que reconhecer o que permanece constante, idêntico a si mesmo ao longo do tempo e espaço. Representar limita o pensamento a uma condição de reconhecimento (Deleuze, 2009, p. 15). Aponta-se para um problema epistemológico e ontológico central: que o reconhecimento de algo a partir dos seus aspetos estáticos impede a compreensão das relações de diferença e do fluxo incessante da mudança. Ao reconhecer que as narrativas sobre a infância são representações dos adultos, a tradução e representação das vozes infantis pode implicar processos estáticos de categorização, simplificação e acomodação que obscurecem a individualidade, reduzem a complexidade e não dão conta do fluxo de mudança e do que é dinâmico nas experiências das crianças.

De igual forma, a representação “traz o outro para o nosso lugar”, o que pode provocar um alinhamento ou “equalização” das vozes infantis com as expectativas e normas adultas. Spyrou, adverte que, embora as vozes das crianças sejam apresentadas como um “falar por si mesmas”, é sempre realizada alguma forma de análise, mesmo que seja reconhecer, classificar, ordenar ou apresentar citações das crianças (2011). Uma abordagem reflexiva da análise de dados indaga que referenciais analíticos se impõem às vozes das crianças.

O ato de representar a criança, ao mesmo tempo que a coloca junto a nós, é também um ato de mediação entre adulto e criança, onde o conhecedor-adulto se coloca à distância para observar o objeto-criança. O adulto representa a criança à luz da sua percepção, pelo que podemos questionar que significados os investigadores impõem aos dados que recolhem das crianças, em vez de prever outras possibilidades de interpretação (Spyrou, 2011).

Outros autores discutem os desafios inerentes à investigação sobre a infância, dos quais destacamos Komulainen (2007), que desconstrói a noção de "voz" e presta especial atenção à ambiguidade da comunicação humana e à noção do um "sujeito falante" (ver também Lee, 2001). A autora considera que a voz é social e coconstruída, não é individual, fixa, direta, linear ou clara (2007, p. 18, p. 23). Para Komulainen, os pesquisadores devem tomar consciência de como as vozes das crianças são constantemente restringidas e moldadas por múltiplos fatores, como os nossos próprios pressupostos sobre as crianças, o uso particular da linguagem, os contextos institucionais em que operamos e os climas ideológicos e discursivos gerais que predominam (Komulainen, 2007).

Se a infância é, em grande parte, resultado das expectativas dos adultos (Andrade, 1998), interpretar os seus discursos remete para a compreensão daquilo que os adultos pensam e sentem sobre os mais jovens. Wrigley argumenta que as construções adultas de crianças “envolvem necessariamente questões profundas de julgamento moral que se baseiam em ideias implícitas do lugar da criança na ordem social”<sup>10</sup> (Wrigley, 2003, p. 693), sendo importante refletir sobre os riscos de se pretender saber o que são as crianças e do que precisam.

Estamos em crer, então, que os adultos, enquanto leitores e tradutores de imagens, ideias e conceitos sobre as crianças, não só não são leitores neutros, como são também construtores de narrativas que moldam as experiências infantis. Essas narrativas construídas podem ser deficitárias e inferiorizantes para as crianças, podendo provocar o que se poderá chamar de uma “injustiça epistémica” (Fricker, 2007), o que traz um problema ético e político que afeta as crianças enquanto sujeitos que possuem, geram e transmitem conhecimentos e também na sua capacidade de ter voz e agência.

---

<sup>10</sup> “(...) necessarily involve profound questions of moral judgement that rest on implicit ideas of children's place in the social order.” (tradução nossa)

Assim, na hierarquia social das sociedades ocidentais contemporâneas, as crianças estão posicionadas na base e são quem menos voz e poder tem, sendo o poder baseado nas concepções de identidade social compartilhadas no “imaginário social coletivo, que governam, por exemplo, o que significa ser uma mulher ou um homem” (Fricker, 2007, p. 14), criança ou qualquer grupo social. Homens, mulheres, adultos e crianças são categorias construídas e, portanto, fazem parte do imaginário socialmente partilhado.

Numa dicotomia adulto-criança, os membros dos grupos com “poder de identidade” – os adultos – são dominantes, ou seja, organizam a formação de discursos e, por isso, não só têm uma maior ascendência no mundo social como têm credibilidade epistémica. Podem, por esse motivo, controlar a voz dos grupos com menos poder – as crianças – ou descredibilizar os seus testemunhos por considerá-los pouco importantes ou inferiores (Fricker, 2007). Neste aspeto, ter voz e dar oportunidade para que outras vozes sejam ouvidas torna-se importantíssimo, exigindo uma responsabilização pela posição que se detém em relação aos que não têm voz ou aqueles cuja voz é considerada sem valor.

Segundo Fricker, há uma dimensão epistémica nas consequências de julgar como inferiores as crianças e as suas vozes, mas também uma dimensão ética (2007). Causa-se um primeiro dano ético ao afetar a dignidade humana, pois há um significado social em considerar o “sujeito menos que um ser humano completo” (2007, p. 44). Contudo, há uma extensão do dano ligada às desvantagens daí decorrentes, no sentido de que o sujeito pode ser profundamente afetado nas diferentes dimensões da sua vida se lhe for causado algum prejuízo ou impedimento.

Examinando a literatura sobre a infância e sobre as crianças, observa-se a produção de diferentes narrativas partilhadas socialmente sobre as crianças que as colocam em situação de desvantagem epistémica. David Kennedy, a este respeito, assinala os discursos sobre a infância a partir do que foi possível analisar em registos históricos e evidencia a marginalização a que as crianças têm sido sujeitas no ocidente, referindo que terão sido submetidas à condição de um “sujeito marginalizado” (1998, p. 53). Kennedy observa que as crianças, tal como as mulheres, parecem ser um “caso especial de marginalização” e que há uma dificuldade em estudar a história da infância pelo facto de as crianças sempre terem ocupado posições subordinadas em relação aos adultos (Kennedy, 1998, p. 54). Kennedy refere o exemplo dos antigos lares gregos e romanos, onde o pai detinha o poder de vida ou

morte sobre os filhos, revelando uma atitude de posse ilimitada; a criança não era percebida como tendo qualquer humanidade para além da que lhe era atribuída pelo adulto. O grau em que as crianças atualmente ainda são percebidas como propriedade material dos seus pais é evidenciado pelos conflitos que envolvem a guarda dos filhos, exemplifica Kennedy (1998). O autor refere também que, normalmente, as crianças não têm direito à propriedade, a meios económicos e a um trabalho significativo (Kennedy, 1998, p. 55).

Para além de a criança ter sido submetida à condição de sujeito marginalizado, a criança foi também percecionada como “um outro ontológico” (Kennedy, 1998, p. 55), um forasteiro cultural, “alguém que não alcançou ou é incapaz de alcançar a ‘substância humana’” (Kennedy, 1998, p. 56). Estamos em crer que Kennedy terá provavelmente aludido à substância humana no sentido aristotélico (Aristóteles, 2009), ligada à ideia de que o ser humano é definido pela atividade da alma, por aquilo que o torna essencialmente racional. Para Aristóteles, ser humano significa ser um agente ativo cuja identidade se constitui na prática da razão e na capacidade de desenvolver virtudes. Assim, para que a criança se torne humana, é necessário que seja sujeita um processo de educação e formação.

Numa cultura ocidentalizada ajustada para ser repressiva e corretiva da natureza humana, refere Kennedy (1998), a criança é “o corpo selvagem”, representando a natureza, a origem. A “animalidade infantil” está em oposição ao humano adulto, de acordo com a leitura crítica de Toby Rollo (2018). As crianças não são seres humanos com diferentes modos de interagir com o mundo e com os outros. São uma forma inferior, deficiente ou incompleta de ser humano (Rollo, 2018). Rollo argumenta, a este respeito, que o progresso civilizacional e o colonialismo de povoamento são estruturados de acordo com a oposição entre a política governada pela razão ou fé e a figura da criança como pecadora ou bestial (2018). Rollo ilustra como o vínculo teórico entre povos indígenas e crianças emerge, não como uma analogia, mas como a origem dos binários pré-moderno-moderno e selvagem-civilizado (Rollo, 2018).

Apesar das várias conceções, a criança tem sido consistentemente entendida como um ser subordinado e apenas parcialmente humano que deve ser guiado para a maturidade através da educação. A idade adulta é vista como uma existência inerentemente política, em oposição ao modo de ser não-político ou pré-político de uma criança.

A criança percebida como “o outro ontológico” pode ter também uma interpretação positiva, por exemplo, na noção romântica da infância como um estado natural e ainda não corrompido pela sociedade, a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade (Kennedy, 1998). Jean-Jacques Rousseau, filósofo iluminista do século XVIII, é amplamente reconhecido por esta noção de que a criança é um estado especial que deve ser preservado o maior tempo possível (Rousseau, 1973).

Para além da visão de um “outro-ontológico”, a criança também foi sujeita à condição de epistemologicamente incompleta (Kennedy, 1998), tal como encontramos nas teorias psicológicas do desenvolvimento humano (ver, por exemplo, Piaget, 1959; Murriss, 2016), nas quais a criança é cronologicamente colocada na extremidade inferior do *continuum* de desenvolvimento (Kennedy, 1998). Segundo esta perspectiva, a criança ainda não adquiriu as competências epistemológicas e ontológicas que são próprias do estado adulto. Na trajetória de desenvolvimento, descrita de forma empírica e biológica, há um movimento da imaturidade para a maturidade, atingida no estado adulto.

Esta produção de diferentes narrativas partilhadas socialmente – a criança como “natural”, ou “animal”, um “outro” ontológico, não pensante, não falante, necessitada de domesticar e civilizar através da educação e da cultura – são importantes de analisar pois trata-se de influências teóricas ocidentais que se tornaram normas através das quais entendemos as crianças e a infância (Murriss, 2016). O dualismo natureza-cultura evidencia a leitura que o adulto faz da criança, considerada como ser em desenvolvimento e necessitado de educação e cuidados (Murriss, 2016).

Estas várias visões de infância foram assumindo diferentes formas de representação da realidade infantil e têm privilegiado o ponto de vista dos seus observadores e tradutores. Inquieta-nos, pois, pensar nas várias formas de marginalização que sujeitaram a infância, mas, também nas forças que resistem ao que não pode ser visto nem explicado pelo olhar adulto.

## 1.5 A agência infantil

No campo da Sociologia, alguns autores têm ressaltado a importância de incluir as perspectivas das crianças nas investigações, ao invés de operar com uma visão adultista de compreensão das infâncias (ver, por exemplo, Alderson, 2005; Sarmiento *et al.*, 2005). Como refere Alderson, “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa implica aceitar que elas podem ‘falar’ em direito próprio e relatar visões e experiências válidas” (2005, p. 423).

Alguns investigadores afirmam que as pesquisas que envolvem as crianças devem ser feitas *com a criança*, e não *sobre a criança*, e consideram essencial incluir sua voz, num sentido de compromisso com a própria infância e com a inclusão das crianças (ver James, 2007; Christensen & James, 2008). Assim, de forma progressiva, tem-se assistido ao surgimento e participação das crianças, não só nas investigações científicas, mas também nas principais instituições sociais da família, da escola, da justiça penal, da saúde, da cultura e do trabalho e das estruturas políticas. As crianças são cada vez mais encaradas como sujeitos de direitos, sendo discutida a sua participação no processo de tomada de decisões e o seu papel na formação das instituições e organizações que as moldam (Oswell, 2013), o que nos leva a indagar que papel podem as crianças e jovens ter nas suas famílias, nas suas escolas, nos ambientes onde se movimentam e, inclusivamente, na investigação.

No aspeto social, como também nas questões políticas, podemos pensar nas possibilidades das crianças e dos jovens para fazerem a diferença (em vez de se constituírem como uma diferença) e nas diferentes formas como poderão contribuir para a remodelação da existência social, o que nos leva às questões da agência infantil. A agência das crianças pode ser entendida como a ação intencional, a influência no seu meio e a participação ativa em contextos sociais, políticos e educacionais.

A agência das crianças ganhou vigor com o trabalho de autores como Jens Qvortrup, Allison James, William Corsaro e Alan Prout, entre outros. Allison James e Alan Prout, em *Constructing and Reconstructing Childhood* (1990), consideram a infância como uma face da estrutura social e uma variável de análise social (ao lado, por exemplo, de raça, género e sexualidade). As crianças são vistas como agentes na construção da sociedade, ou seja, como sendo ativas e tendo autonomia, o que as ajuda a refletir sobre a estrutura social.

Neste entendimento da agência infantil, há um imperativo de não olhar para as crianças em termos da sua diferença relativamente aos adultos, reconhecendo-as como atores sociais. Reivindica-se o seu poder para moldar a sociedade e exige-se uma maior compreensão e conhecimento acerca do modo como podem contribuir para a própria construção da sociedade (James & Prout, 1997). Qvortrup (1990) sugere a necessidade de novas análises das posições das crianças, afirmando que o facto de lhes dar voz equivale a representá-las em igualdade de condições com outros grupos sociais e considerá-las como unidade de observação.

Uma abordagem contemporânea ressalta que a agência infantil não decorre unicamente dos atributos individuais das crianças. Um modelo de agência que se desenrola em paralelo com esta análise das crianças enquanto atores, aborda justamente as interações complexas com o meio social, cultural e político.

Esta abordagem é influenciada pelos contributos da Teoria ator-rede de Bruno Latour e o trabalho de Donna Haraway, ambos enformados pela filosofia de Gilles Deleuze. Trata-se um modelo centrado nas interações que envolvem as crianças e nas redes de comunicação que são estabelecidas. Haraway e Latour não trabalharam em conjunto, mas as suas abordagens fornecem contributos relevantes para este modelo que reivindica a agência infantil.

A Teoria ator-rede, desenvolvida por Bruno Latour (2021) é uma abordagem sociológica que procura entender como os atores humanos e não-humanos interagem, desafiando a dicotomia tradicional entre sociedade e tecnologia e propondo que ambos estão intrinsecamente ligados e se coconstroem num processo contínuo de tradução e negociação (2021). O mundo social é considerado confuso e híbrido, uma mescla de social, natural e tecnológico, pelo que a análise social deve ter em linha de conta este emaranhamento. O modelo interrelaciona esta forma diferente de pensar a agência, a materialidade e interconexão entre humanos e não humanos. Haraway, na sua conceptualização, também enfatiza que humanos e não-humanos não são entidades separadas, mas parte de uma rede complexa de interações (1991). Haraway desafia as distinções tradicionais entre o humano e não-humano e entre natural e artificial. A autora propõe que a identidade humana é complexa e multifacetada e sustenta que, ao examinarmos como os humanos e os não-humanos interagem, somos levados a repensar as ideias de género, raça e classe nos contextos tecnológicos (Haraway, 1991; Williams, 2009). Haraway argumenta que a ciência e a

tecnologia não são neutras e, portanto, devemos explorar como essas forças determinam as nossas vidas e a nossa sociedade (Williams, 2009).

Deleuze e Guattari (2000) oferecem uma edificação filosófica a este modelo, abordando questões de multiplicidade e transformação. Em *Mil Planaltos*, os filósofos introduzem as ideias de agenciamento, de rizoma e devir, que proporcionam um entendimento para a interconexão e a multiplicidade. Para os filósofos, a realidade é composta de linhas de fuga e possibilidades. O foco é colocado nos processos dinâmicos e não nos estados fixos.

As visões de Haraway e Latour seguem esta linha da natureza interrelacionada do saber e da existência (Dumit, 2014). A ideia de "rizoma" dos filósofos Deleuze e Guattari sugere um modelo de conhecimento e organização social não-hierárquico e multicamadas, permitindo que relações diversas se desenvolvam de forma não linear (Dumit, 2014). Esta noção alimenta a ideia de como as redes de atores, incluindo humanos e não-humanos, operam em interdependência, construindo significados e realidades de forma contínua e interativa. Ao reconhecer que constroem redes interdependentes com "outros", as crianças são consideradas seres com agência.

Observamos que, embora a agência das crianças esteja progressivamente a ser alvo de reconhecimento em certas esferas, há desafios persistentes. As estruturas sociais, culturais, educacionais e políticas impõem normas que limitam as interconexões que são permitidas às crianças e as suas oportunidades de interagir de forma independente, expressar vontades e influenciar os acontecimentos das suas vidas e dos ambientes onde se movem.

As novas formas de conceptualizar a agência no campo dos estudos da infância resultaram na discussão da cidadania das crianças, um conceito que tradicionalmente as exclui (Archard, 1993; Oswell, 2013, Sundhall, 2017).

A cidadania, pela forma como é conceptualizada, está historicamente associada ao sujeito adulto e é vista como a capacidade dos indivíduos para participar plenamente na sociedade, exercendo direitos e deveres. Trata-se, portanto, de uma norma adulta e implica, nesta conceptualização, não apenas gozar de direitos, mas também assumir responsabilidades, o que tem resultado na exclusão das crianças do campo da participação cívica e social.

A ideia de que a criança é "diferente" do adulto tem sido uma justificativa para a sua marginalização dos assuntos que dizem respeito à cidadania. A própria noção de cidadania é uma construção social e política e depende da forma como as sociedades neoliberais estão organizadas. A norma do cidadão é o sujeito adulto e a criança é considerada não-cidadão e, por isso, não apta para participar nos processos cívicos (Sundhall, 2017). Os direitos políticos, que incluem o direito ao voto e a participação nas decisões políticas geralmente são excluídos para os menores de idade, refletindo uma norma que favorece o adulto e exclui as crianças.

Se os adultos são cidadãos e as crianças, aparentemente, não o são, perguntamos se as normas relacionadas com a idade funcionam socialmente como um critério para a exclusão dos direitos de cidadania. Procuraremos, então, no próximo subcapítulo discutir os conceitos ligados à idade.

## **1.6 O valor da idade**

No decurso das experiências de pensamento em comunidade de investigação filosófica com crianças e jovens, fomos levadas a pensar na complexidade do conceito de idade e nos resultados do uso desse conceito para a diferenciação e marginalização dos seres humanos, em particular das crianças, enquanto indivíduos de direitos. Que valor tem a idade na diferenciação dos seres humanos? O que é que a idade permite e limita? Para uma criança, é bom ser criança?

Quando pensamos na vida de um ser humano, parece haver uma noção de ciclo vital desde a infância à velhice, do nascimento à morte, formando-se uma espécie de conhecimento normativo e de senso comum sobre a organização da vida em diferentes fases e da forma como gradualmente mudamos de uma para outra. Concebe-se comumente que o ciclo da vida se sucede por etapas, numa ordem previsível e com um conteúdo definido, mais ou menos dado pela natureza.

Este conhecimento comum torna evidente que a infância dê lugar à adolescência, depois à vida adulta e, por fim, à velhice. Contudo, existem diferenças culturais na forma

como o ciclo da vida e as suas diferentes fases são compreendidos e o que marca as transições de uma fase da vida para outra, à medida que a idade avança.

À primeira vista, o conceito de idade pareceria ser fácil de definir. Existem unidades de medida para a idade, o que não provocaria, à partida, grandes dúvidas relativamente ao número de anos, meses e dias de um ser humano, contados a partir do seu nascimento. Entretanto, idade pode significar o curso da vida, a passagem do tempo, a mudança biológica, a idade cronológica ou a idade social e existem crenças relacionadas com a idade que se referem ao ciclo de vida e à forma como este se divide em diferentes fases (Närvänen, 2004), o que poderá tornar o conceito de idade um pouco mais complexo do que se imaginaria. Vários autores têm teorizado que, tal como o conceito de infância, também o conceito de idade é construído socialmente. Entre eles, está Pierre Bourdieu que descreve a idade cronológica como socialmente construída, manipulada e manipulável:

(...) a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação (2003, p. 153).

Com esta ideia, o autor pretende assinalar que os significados da idade e dos grupos construídos com base na idade mudam em diferentes contextos sociais e ao longo do tempo e do espaço ou, dito de outra forma, como aponta Närvänen, “a idade é um fenómeno social e um processo biológico cujo significado é social e culturalmente definido” (Närvänen, 2004, p. 21).

Para além disso, Bourdieu considera que a idade constitui um fundamento para uma divisão dos seres humanos em categorias etárias e fases da vida, criando uma base para a ordem social. Para Bourdieu, a idade constitui uma das ordens de poder da sociedade que se manifesta numa luta contínua por estatuto, por traçar fronteiras entre mais jovens e mais velhos (Bourdieu, 2003).

Se as divisões etárias têm um significado social e cultural, analisar de modo crítico o significado da idade e das fases da vida relacionadas com a idade permitirá entender como este conceito pode ser um dispositivo social de um determinado tempo histórico, usado como fundamento para criar semelhanças e diferenças, distribuição de direitos e obrigações e para definir e interpretar as possibilidades de ação de indivíduos e grupos (Närvänen & Näsman,

2007). Consideramos, pois, importante observar como os conceitos relacionados com a idade operam, o que representam e como são usados para criar, por exemplo, discursos e ordens de poder que coloquem as crianças numa situação de desvantagem.

Lee (2001) introduz a ideia de binariedade do conceito de idade, ao observar que os seres humanos são normalmente divididos em crianças e adultos. Sundhall (2017, p. 165) observa uma ampliação da categorização e refere que as divisões etárias normalmente incluem termos como “bebê”, “criança”, “adolescente”, “jovem” e “jovem adulto”, suavizando o efeito da divisão binária e dando a impressão de que a fronteira entre criança e adulto é flexível (Sjöberg, 2013, p. 30; Sundhall, 2017, p.165). Porém, apesar do uso destes termos “intermédios”, alguns autores creem que o efeito do binário adulto-criança é muito marcado, havendo uma tendência para tratar adultos e crianças como grupos homogêneos e posicionar os adultos como “seres humanos” e as crianças como “ainda-não-humanos” (Sjöberg, 2013, p.30) o que, não só coloca as crianças numa posição de desvantagem epistémica (Murriss, 2013), como não contempla as diferenças e multiplicidade de experiências, reduzindo toda a riqueza e potencialidades de olhar para as pessoas de forma individual.

Em resultado disso, o poder dos adultos sobre as crianças torna-se estabelecido e legitimado em função de critérios de idade, tendo por consequência a subordinação, o silenciamento e a exclusão dos contextos escolares (Murriss, 2013) e públicos (Sjöberg, 2013), conduzindo à falta de oportunidades para serem ouvidas. Alguns autores consideram que, sendo a idade e as divisões relacionadas com a idade geradoras de desequilíbrios de poder, então tal deverá ser problematizado (Närvänen, 2009), observando que, em comparação com o sexismo e o racismo, por exemplo, são relativamente incomuns as situações em que se discuta a idade como motivo para a discriminação e a segregação (Sjöberg, 2013).

Para além de a idade ser um construto social, Sundhall apresenta a ideia de que a idade adulta é aquela com a qual as outras categorizações etárias estão relacionadas e com a qual são comparadas. A idade adulta é a norma, mas trata-se de uma norma invisível: uma “naturalização” (Sundhall, 2017, p. 165). Nas palavras de Sundhall (2017, p. 165), a idade adulta parece ser fundamental para um ser humano ser visto como pleno, de tal forma que é natural que as crianças não sejam consideradas completa e totalmente humanas.

Dando como exemplo os contextos educativos, nas escolas as crianças encontram-se numa posição subordinada ao adulto e “as concepções naturalizadas das crianças como inconscientes, irracionais e imaturas determinam se consideramos as relações educativas simétricas ou assimétricas”<sup>11</sup> (Murriss, 2013, p. 5) e afetam a credibilidade da criança, pois “ter uma determinada idade tem um impacto significativo na credibilidade que um ouvinte confere a um orador e quando e como é sistematicamente silenciado”<sup>12</sup> (Murriss, 2013, p. 5)

A chamada adulez, quando comparada com outras fases da vida, tem habitualmente um estatuto mais elevado do que a idade daqueles a quem chamamos crianças, mas também aos que apelidamos de idosos, uns porque se considera que ainda não são humanos de pleno direito e os outros porque, embora adultos, se entende que estão numa fase de declínio. Parece ser uma visão simples e linear da vida e da ordem geracional, na qual os adultos são quem contribui para a sobrevivência da sociedade e os indivíduos pertencentes às fases da vida da infância, juventude e velhice são considerados consumidores não contributivos, usando os recursos produzidos pelos adultos (Närvänen & Näsman, 2007, p.24).

Esta visão linear das sucessões geracionais tem despertado os autores para um novo olhar sobre as relações entre gerações e Tim Ingold (2023), por exemplo, propõe uma reconceptualização da forma como as gerações são entendidas na vida social, reconhecendo os processos fluidos e dinâmicos que caracterizam as relações intergeracionais (2023). Esta perspectiva procura compreender os diálogos entre indivíduos de diferentes gerações, considerando-se que a vida social não é apenas uma progressão ou série de etapas, mas uma intrincada malha de "linhas de vida" que interagem continuamente (Ingold, 2023). Ingold entende que a participação na vida social pode ser vista como um fluxo colaborativo, o que aumenta o potencial das contribuições sociais para criar impactos duradouros através do tecido coletivo da vida comunitária. Consequentemente, as práticas sociais são processos contínuos tecidos através de experiências históricas e contemporâneas, ilustrando uma não-linearidade da existência geracional (2023).

---

<sup>11</sup> “Collective naturalised conceptions of child as unknowing, irrational and immature influence whether we regard educational relationships symmetrical or asymmetrical.” (tradução nossa)

<sup>12</sup> “Credibility deficit is related to age in that being of a particular age has significant impact on how much credibility a hearer affords a speaker, and when and how s/he is silenced systematically.” (tradução nossa)

Observar os aspetos do poder inerentes às categorizações tradicionais do ser humano em função da idade levanta a questão de como e em que contextos estas categorizações têm consequências em termos de direitos e obrigações para os seres humanos. Esta questão torna-se mais premente quando nos referimos a indivíduos que pertencem a determinados grupos construídos com base na idade, mas também com base em outros critérios, como por exemplo o género, etnia, religião, deficiência e orientação sexual. As pessoas são comumente categorizadas com base em mais do que um critério e a idade é sempre um deles. A idade tem uma forte influência social. Além disso, a pertença a uma determinada categoria etária pode proporcionar acesso, mas também poderá impedir ou limitar o espaço de oportunidades (Bourdieu, 2003). A estrutura social é composta por relações de poder que estão imbuídas nas práticas sociais e na formação da identidade dos indivíduos. As normas e expectativas sociais variam entre estas categorias, moldando assim as perspetivas de acesso a recursos e experiências. Neste sentido, pertencer a determinada faixa etária abre certas oportunidades, mas não abre outras que, pelas normas sociais, não estejam previstas ou sejam sancionadas.

A idade parece também indicar o que é adequado ou inadequado; as crenças sobre o ciclo e as fases da vida definem o que é normal ou apropriado numa determinada fase (Närvänen, 2004, p. 25). Neste âmbito, a idade cronológica pode ser usada como um marcador de normalidade. Holstein e Gubrium (2000, p. 79) referem-se às normas *on-time* e *off-time*, ou seja, normas que estabelecem que comportamentos são aceites numa determinada fase da vida e quais os que não são. As crianças aprendem desde muito cedo o que podem e não podem fazer em função da sua idade e também o que é permitido aos adultos. Quantas vezes ouvimos as crianças dizerem “Não posso, ainda não tenho idade”? E em quantas ocasiões e contextos não são as crianças advertidas sobre o que lhes é consentido ou está vedado por “ainda serem muito novas”? Nas experiências de comunidade de investigação por nós realizadas com crianças e jovens, as discussões em torno do que é ser criança e ser adulto conduziram a diálogos sobre o valor de ser criança ou jovem e sobre o que é admitido fazer em função da idade. Para as crianças, a infância surgiu como um período da vida em que se é cuidado e protegido. As crianças, ao sustentarem esta visão, ecoam os sentimentos de Rousseau (1973) e a visão romântica da infância como um tempo de inocência. Ser criança foi muito frequentemente associado ao brincar e à ausência de preocupações. A atividade

lúdica surge como uma atividade própria e exclusiva das crianças. Ir à escola e aprender, obedecer aos adultos e portar-se bem está na lista do que é requerido às crianças.

Para as crianças com quem discutimos as questões da idade, estavam bem identificadas as noções do que lhes é próprio e consentido e também o que lhes é vedado, bem como o que é distinto e característico da idade adulta. Surgiu um conjunto definido de atividades que se consideraram as atividades típicas dos adultos que, contudo, as crianças não consideraram atrativas. Os adultos não brincam – a não ser que seja para brincar com os filhos – e têm funções a desempenhar como trabalhar, cuidar dos seus filhos e sustentar a família.

As experiências de pensamento com jovens de idades compreendidas entre os treze e os dezoito anos destacaram também esta ideia de que a idade adulta não é atraente – ser adulto é deixar de brincar, passar a ter responsabilidades e assumir uma profissão – , exceto no aspeto de que o adulto é livre para se autodeterminar.

Como se apreende, ter uma certa idade envolve um “fazer” que lhe está associado e que parece ter vantagens e desvantagens ou algum tipo de valorização subjetiva, aprendida ou adquirida socialmente desde cedo.

Assim, a idade e as fases da vida concebidas de acordo com a idade parecem ser usadas na sociedade para criar um sistema de normas produzidas nas práticas sociais e na interação com outras pessoas (Närvänen & Näsman 2007). A construção do ciclo de vida expressa que as suas diferentes fases foram estabelecidas, separadas e organizadas umas em relação às outras numa espécie de ordem e posicionadas em termos de estatuto. A fase da vida adulta pode, assim, ser vista “como uma fase privilegiada e dominante em relação às outras” (cf. Närvänen & Näsman, 2007, p. 24) e a ideia de “escada da vida” poderia, então, ser interpretada como “escada do estatuto” (Närvänen, 2004, p. 25), onde as crianças e os jovens se encontram a subir, enquanto os que os idosos estão a descer, o que terá implicações nas dinâmicas de poder.

Os diálogos com as crianças e jovens, por um lado, e a investigação da literatura, por outro, levaram-nos a pensar que as categorizações com base na idade e a noção dessas categorias etárias como grupos compactos e com “fazeres” distintos surgiu de forma clara para estas crianças. Contudo, para as crianças, a idade privilegiada pareceu ser a sua, aquela em que se encontram, baseada na ideia de que são livres para brincar, mas também de se

sentirem livres das preocupações e responsabilidades que habitualmente veem acometidas aos adultos.

O brincar, este “fazer” que é considerado próprio das crianças foi conotado como muito mais atraente do que os “fazeres” próprios dos adultos. A idade adulta não foi considerada interessante, pelo menos para estas crianças e jovens. Apesar da falta de interesse pelo “fazer adulto”, as crianças reconheceram alguns atributos da idade adulta que colocam as crianças em situação de desvantagem (os adultos mandam nas crianças) ou que são particularmente atrativos – por exemplo, poder conduzir e tomar decisões sozinho, expressar opiniões em qualquer contexto e autodeterminar-se –, ações estas que são limitadas no “fazer infantil”.

Considerar a idade e as fases da vida como um “fazer” – não aquilo que as pessoas são, mas o que fazem – evidencia que o interesse está em como as normas podem mudar, na forma como os processos de definição de limites podem ser identificados nos diferentes contextos e também questionar como o significado social da idade é negociado, por exemplo, quando são criados novos discursos sobre uma determinada fase da vida (Närvänen, 2004, p. 25).

Como exploramos até aqui, e de acordo com as visões tradicionais do mundo ocidental, a idade é uma marcação cronológica que desempenha um papel social e político relevante no controlo das relações entre os seres humanos e das ações que lhes estão destinadas. A idade tornou-se um dispositivo de atribuição de estatuto na sociedade (“ser maior” de idade, por oposição ao ser “menor”, por exemplo), um mecanismo de definição de papéis sociais e permissão ou limitação de movimentação e ação em certos contextos.

O que nos é permitido fazer tem uma cobrança social relacionada com a idade, mas também, em conjunto com outras categorias construídas socialmente (género, etnia, orientação sexual, estatuto social, por exemplo), definem uma identidade individual, pois as categorizações sociais não parecem operar de forma isolada.

Por outro lado, os limites impostos estão imbricados em relações de poder que emergem das instituições e dos discursos sociais. A partir de uma perspectiva foucaultiana (Foucault, 1975), pode-se questionar que práticas discursivas e regimes de verdade operam para disciplinar os corpos e as subjetividades, atribuindo-se um conjunto de comportamentos associados a cada categoria social. A idade, neste cenário, é ao mesmo tempo um marcador do tempo de vida, mas também categoriza os indivíduos em faixas associadas a determinados direitos, deveres e até mesmo a formas de exclusão ou inclusão social.

Somos levadas a crer que o conceito de idade, enquanto construção social, e o uso de critérios etários, também construídos, parecem demasiado simplistas e não dão conta da variedade e multiplicidade dos seres humanos. Para além disso, surgem no contexto de uma ideia normativa, unilinear e mensurável de tempo, um tempo cronológico que provoca um amadurecimento nas crianças com o objetivo de que cresçam para que se tornem adultas.

Desassossega-nos também verificar que, à medida que vamos analisando cada conceito, percebemos que não operam sozinhos, mas que se articulam em conjunto. Quando se combina a dimensão etária com outras categorias, como género ou etnia, poderá haver um efeito de reforço das imposições normativas. A articulação destas múltiplas categorias, todas elas produzidas socialmente, contribuem para a construção da identidade de cada ser humano. Se as identidades são narrativas construídas e articuladas a partir de papéis socialmente atribuídos e moldadas pelas expectativas da sociedade, torna-se importante problematizar as relações assimétricas de poder e de exclusão a que são sujeitas as crianças.

No segundo capítulo, continuaremos a revisitar conceitos que, do nosso ponto de vista, marginalizam a criança enquanto ser humano. Faremos um caminho pelo terreno da atual Psicologia e pelas formas de pensar as crianças e as infâncias, tal como foram consideradas pelas teorias do desenvolvimento no século XX e pela Psicometria.

Propomo-nos dar um passo numa jornada de repensar as crianças para além dos conceitos de desenvolvimento, norma e normalidade. Importa salientar que não pretendemos negar as visões psicológicas – sede da nossa formação inicial e do nosso trabalho profissional –, mas reconhecer a necessidade de revisitar certos conceitos que se tornam problemáticos para as crianças ao limitar a sua agência no mundo.

## Capítulo II – Desenvolvimento e norma(lidade)

*As crianças são importantes e sem importância; espera-se que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo, deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (Pollard, cit. por Sarmiento & Pinto, 1997).*

### 2.1 O uso do conceito de desenvolvimento em referência aos seres humanos

Um dos aspetos centrais da chamada descolonização dos discursos sobre a infância é a crítica às abordagens psicológicas de inspiração desenvolvimentista que a consideram uma fase da vida e propõem que o desenvolvimento infantil é linear e universal. Tem, por isso, particular interesse para a nossa Dissertação a exploração prévia do conceito de desenvolvimento e os seus pressupostos.

A origem da palavra "desenvolvimento" remete para conceitos que transcendem as interpretações contemporâneas, englobando aspetos filosóficos, económicos e culturais que moldaram o seu significado.

O desenvolvimento é visto como uma metáfora do crescimento a estruturas ou conjuntos passíveis de génese, de progresso e de decadência (Pereira, 1990). Herder (cit. por Pereira, 1990, p. 106) usou o conceito de desenvolvimento organológico que, numa subida progressiva avançaria dos minerais, plantas e animais até ao ser humano, segundo o que se considerava um plano de Deus. O verbo “desenvolver” é usado no género humano, portador de um processo de realização que se manifesta através do seu desenvolvimento organológico de mudanças temporais de estruturas irreversíveis e que operam segundo leis próprias (Pereira, 1990, p. 107). O desenvolvimento teve lugar no Idealismo Especulativo. Schelling escrevia em 1798 que “tudo o que acontece na realidade, é apenas desenvolvimento de uma Razão Absoluta” (cit. por Pereira, 1990, p. 107), tendo como fim a revelação completa de

Deus. Pereira refere que Fichte, em 1804, concebeu a história como o desenvolvimento do género humano em cinco idades, que vão desde o estado da natureza à união da razão e da liberdade (Pereira, 1990, p. 107) e menciona Hegel por ter concebido o desenvolvimento como tendo um papel na realização do espírito coletivo. O desenvolvimento, para Hegel, tem uma potência e implica ação (1990, p. 108). Desde 1850, a palavra “desenvolvimento” é muito usada nos debates políticos e “parece ser uma realidade que não carece de justificação” (Pereira, 1990, p.108).

Robert Nisbet (1980) estudou a construção histórica e sociológica da ideia de desenvolvimento da sociedade humana e o suporte da ideia de desenvolvimento, reconhecendo a relevância da cultura grega antiga e da sociedade cristã na formulação da noção de progresso das civilizações, mas considerando que esta ideia se manifestou de forma mais significativa nos séculos XVII e XVIII com o pensamento Iluminista. Nisbet (1980) considerou a noção de desenvolvimento uma metáfora que se tornou responsável por solidificar uma estrutura de pensamento que, em certa medida, se estabeleceu como a base da formação do mundo moderno. O cartesianismo, movimento intelectual suscitado pelo pensamento filosófico de René Descartes durante os séculos XVII e XVIII, provocou mudanças na filosofia da ciência. As ideias de progresso e de evolução transcenderam a construção do conhecimento numa perspetiva mais ampla, que abarcava governos, economias e organização das sociedades (Nisbet, 1980). A ideia de progresso como natural e inerente à vida humana é o que impulsiona a sociedade e, no decurso do século XVIII, esta noção de progresso consolida-se e relaciona-se com a melhoria das condições de vida dos seres humanos, apoiando-se nos avanços da tecnologia, da ciência e no aprimoramento da organização social, numa lógica de evolução contínua (Nisbet, 1980).

Nisbet destaca os princípios do pensamento desenvolvimentista que se consolidou no século XX (Nisbet, 1980). Primeiro, que a mudança é considerada como natural e inerente ao tempo. Segundo, que a mudança é direcional, entendida como um processo que tem um início dirigido para um fim. O terceiro princípio enuncia a imanência da mudança, algo que deriva de forças internas e não relacionado com fatores externos. O quarto princípio refere-se à ideia de continuidade, que a mudança ocorre a partir de gradações numa progressão ascendente. O quinto identifica a mudança como necessária e o sexto, finalmente, que a mudança deriva de causas uniformes (Nisbet, 1980). A partir do estabelecimento dos princípios do progresso

para onde as sociedades devem caminhar, surgem termos como “civilizado”, “moderno” e “desenvolvido” para classificar sociedades e culturas.

Na área da Biologia, a noção de desenvolvimento referia-se ao movimento de um ser vivo do estágio inicial até à sua forma apropriada (Fisher, 2002). Com a obra *A Origem das Espécies*, Charles Darwin (2009; edição original de 1859), naturalista e geólogo inglês, coloca o conceito de evolução em evidência nas discussões biológicas sobre as espécies, incluindo o ser humano. Na sua obra, Darwin considera que a seleção natural atua para o bem de cada espécie, admitindo o caráter benigno da evolução, uma vez que progride para a perfeição (2009). O método comparativo torna-se importante para estabelecer paralelos entre as sociedades e entre os organismos vivos.

No pensamento contemporâneo, a ideia de desenvolvimento fica, assim, ancorada na premissa de tendência evolutiva e de progresso inevitável da vida humana e das sociedades.

A ideia de progresso como um caminho certo e glorioso percorrido pelas sociedades tem sido desafiada por alguns autores. Entre eles está Gilberto Dupas (2007), que considera que o progresso é uma construção ideológica, confiante e hegemónica e pode ser, na verdade, um mito que oculta realidades complexas e problemáticas. Dupas (2007) argumenta que o aparato ideológico otimista da ideia de progresso não tem em linha de conta os potenciais riscos que corremos a nível social, ambiental e existencial e ignora as catástrofes potenciais que podem advir da exploração irresponsável dos recursos (2007).

Conforme abordaremos em seguida, as metáforas do desenvolvimento provenientes do estudo das sociedades e dos organismos, na área da Biologia, foram cooptadas, a certa altura, pela Psicologia atual, providenciando discursos e relatos científicos sobre a forma como os seres humanos se organizam e proporcionando conceções idealizadas do desenvolvimento humano que, por comparação com as sociedades, se dirige para um estado evolutivamente superior.

## 2.2 O estudo científico do desenvolvimento humano

O interesse pelo desenvolvimento infantil teve origem na preocupação com os cuidados e educação das crianças e com a concepção de infância como um período particular do ciclo de vida (Mahoney, 1998). Há atualmente algum consenso relativamente à questão de ser estudado todo o ciclo vital. Esta ideia ganhou ímpeto com o aumento da esperança de vida e com os estudos sobre os adultos mais velhos, alargando-se, então, o estudo do desenvolvimento para todo o ciclo de vida e não o circunscrevendo aos sujeitos infantis.

O estudo científico do desenvolvimento humano, entendido como a investigação de como as pessoas mudam ou permanecem as mesmas ao longo do seu ciclo de vida (Baltes *et al.*, 1998), visa análise dos padrões de continuidade e mudança nos diversos domínios do comportamento humano, partindo do pressuposto de que ocorrem transformações significativas em termos cognitivos, emocionais e sociais no ser humano ao longo do ciclo vital (Baltes, 1987). As mudanças não ocorrem apenas por via da passagem do tempo nem são meramente devidas ao crescimento biológico e, assim, segundo Biaggio (1978), será necessário entender como as condições internas e externas ao indivíduo afetam e promovem essas alterações.

No que toca às crianças, e tendo a noção de que crescem e se desenvolvem de uma certa forma, filósofos como Platão, Locke ou Rousseau evidenciaram a especificidade da infância, atribuindo às crianças um conjunto de características e de necessidades educativas para se tornarem boas cidadãs. No entanto, nos respetivos períodos em que estes autores escreveram as suas obras, os seres humanos e, em particular, as crianças, não eram ainda objeto de estudo comparativo ao nível do desenvolvimento (Almeida, 2023, p. 10). A ideia da existência de ritmos de desenvolvimento passíveis de ser comparados entre diferentes indivíduos ainda não tinha sido concebida.

G. Stanley Hall, psicólogo norte americano do final do século XIX, apresentou o que pareceu ser uma abordagem relativamente nova ao defender que, para estudar o desenvolvimento infantil, deviam ser usados métodos científicos e, sobretudo, que os conhecimentos daí resultantes deviam ser utilizados para melhorar os métodos de educação e ensino das crianças (Woodhead, 1999; Arnett, 2006). Deu-se, assim, início a uma tendência para tratar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como um terreno

fértil para o estudo científico. Sully defendeu igualmente o estudo científico das crianças através de métodos psicológicos, sociológicos e antropométricos que incluíssem “tanto o normal como o anormal, prestando especial atenção às causas mais comuns de pequenos desvios entre crianças normais e ao diagnóstico dos tipos anormais ou patológicos mais raros”<sup>13</sup> (cit. por Rose, 1985, p. 115).

O estudo científico do desenvolvimento humano, tal como Nisbet o observou para aludir às sociedades – uma metáfora, uma ideia de evolução dirigida para um fim –, procurou, então, investigar de que forma o ser humano progride para o seu estado de perfeição, levando a que as crianças, consideradas seres em progressão e em desenvolvimento, fossem estudadas e comparadas, dando especial atenção ao que era considerado “normal” e às formas de o atingir, bem como ao que podia ser visto como desvio e aos meios de o evitar, contornar ou corrigir. O método comparativo fornecia as ferramentas para definir e identificar a normalidade e os seus desvios e a Estatística tinha por objetivo obter, organizar e resumir dados coletados, bem como analisá-los e interpretá-los, para retirar certas conclusões.

Como discutiremos no próximo subcapítulo, a Psicologia do Desenvolvimento assimilou estas técnicas com vista à medição e standardização do que se considerou importante estudar nas crianças e, conforme salienta Almeida, “a Psicologia do Desenvolvimento passou a standardizar, através dos números, o que é esperado e o que não é esperado, de modo que cada criança passa a ser vista como unidade, ocupando o seu lugar no conjunto” (2024, p. 77).

### **2.3 A herança psicométrica e o mito da normalidade**

O casamento entre a Psicologia e a Estatística deu origem à Psicometria – campo de estudo que alia a medição ao conhecimento psicológico –, com o propósito de estabelecer medidas para construtos relacionados com as variáveis psicológicas. A herança psicométrica

---

<sup>13</sup> “It urged the importance of making ‘a scientific study of individual children by psychological, sociological and anthropometric methods’, in particular, it promoted the development of methods for the ‘direct assessment’ of intellectual, emotional and moral qualities, instead of relying on indirect inferences from physical characteristics, and the study of ‘the normal as well as the abnormal, paying special attention to the investigation of the commoner causes of minor deviations among normal children, as well as to the diagnosis of the rarer abnormal or pathological types” (tradução nossa).

está ligada a nomes como Francis Galton (1822-1911), James McKeen Cattell (1860-1944), Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961), que desenvolveram definições e padrões de normalidade que influenciaram a forma como as crianças são tratadas no contexto familiar ou doméstico, mas também na saúde, na educação, nas instituições sociais e no espaço político.

A Psicometria abriu um caminho que se propunha a uma nova compreensão dos seres humanos, da sua natureza e do seu desenvolvimento. As características humanas pretendiam-se mensuráveis para passar a identificar normas e avaliar os seus desvios. Foi definido o que é esperado das crianças nas suas fases de desenvolvimento, assim como sinais de alerta para quando o que é esperado não acontece.

Para Woodhead (1999), o exemplo mais concludente de normalização teve, então, origem na Psicometria que, sob a aparente precisão técnica da avaliação mental, ofereceu legitimidade científica às práticas educativas nas quais as crianças ao longo do século XX foram medidas, organizadas e selecionadas em termos de expectativas padronizadas e definição de normas estatísticas e valores de normalidade para a infância.

John Morss (1995) reflete que o contributo de Charles Darwin dentro da emergente Psicologia do Desenvolvimento, paradoxalmente, reforçou as versões pré-darwinianas da Biologia, mais focadas na hereditariedade do que na variabilidade. Na Europa e nos EUA floresceram instituições que se dedicaram ao estudo das crianças, o que reflete a importância crescente de um modelo particular de ciência, não apenas enquanto conjunto de procedimentos de investigação, mas como um conjunto de práticas e modos de estar e ser numa sociedade. Nas palavras de Almeida (2023, p. 7), tendo como referência a noção de “normal”, as pessoas passaram a ser classificadas em categorias construídas e validadas cientificamente, sendo importante pensar como a ideia de normalidade se tornou um modo de pensamento e de conhecimento que molda a nossa ideia do que é ser pessoa. Parte-se da premissa que a ideia de normalidade é neutra, objetiva e avalia aquilo que efetivamente pretende avaliar (Almeida, 2023, p. 8). Contudo, a normalidade é uma construção social que carrega significados subjetivos e contextuais. O que se considera “normal” reflete valores, preconceitos e padrões culturais de uma determinada época e lugar, fazendo com que a normalidade não seja apenas uma diretriz, mas um dos pilares que sustentam a construção da identidade pessoal em diversas sociedades, introduzindo um conjunto de práticas e discursos

subjetivos que atuam num determinado sentido e transformando-se numa forma de pensar e conhecer que define os comportamentos e as formas de ser. “Ser normal” torna-se um objetivo a alcançar e parte da premissa de que há um modo certo de ser, excluindo todos os outros. A noção de normalidade, ao propor uma categorização ao invés de considerar a diversidade, atua como um instrumento de controlo e exclusão.

O estudo do desvio e da normalidade e a categorização dos seres humanos por tipologias ou traços, do ponto de vista de Hacking (1995, 1998) contribuiu para classificar pessoas e, por consequência, inventar modos de ser pessoa. Enquanto campo de estudo, a Psicologia do Desenvolvimento tinha, então, por objetivo expor e definir o que é “normal” e expectável para cada idade ou fase do ciclo vital dos indivíduos, com vista ao fim último de identificar leis gerais e universais do desenvolvimento humano, ancoradas nestes pressupostos que referimos.

A investigação do desenvolvimento das crianças procurava explicar como e por que razão estas pensam, sentem e se comportam de determinadas formas, bem como avaliar as influências ambientais, tanto positivas como negativas, com vista a maximizar os fatores positivos. Essas informações eram privilegiadamente usadas para orientar a tomada de decisões sobre a saúde, a educação e o bem-estar das crianças (Woodhead, 1999).

No caso particular da educação, a ideia de normalidade influenciava a definição dos modos de aprender e constituía uma referência para padrões de comportamento, moldando a experiência educacional das crianças de diversas formas. Os estudos sobre a medição da capacidade intelectual multiplicaram-se rapidamente pois os valores considerados normais eram usados pelas instituições educativas para adequar e justificar as suas tecnologias de governo no sentido de desenvolver, produzir e moldar as crianças em cidadãos do futuro (Almeida, 2023, p. 13). Surgiu um interesse particular pelos testes de inteligência, uma vez que se trata de um construto tido como específico e distintivo dos seres humanos e, como tal, desejável de estimular (Almeida, 2023, p. 13). Este interesse pela inteligência e pelos instrumentos que postulam a sua medição tem-se prolongado até aos dias de hoje em vários contextos.

No que concerne especificamente aos contextos educativos, a avaliação das crianças, por exemplo, com a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças<sup>14</sup> (Wechsler, 1949), criada por David Wechsler no final da década de 40 do séc. XX, mas alvo de várias atualizações até ao presente, é testemunho do manifesto e persistente interesse em medir e caracterizar o rendimento cognitivo das crianças para fins alegadamente pedagógicos. Para além das medidas de Quociente Intelectual, vulgarmente designado por Q.I., considerou-se importante medir traços de personalidade e outras características tidas por importantes para as tomadas de decisão a nível pedagógico, como dependência e independência, impulsividade, ansiedade e persistência (Wechsler, 1944, 1950, 1975, 1991; Zachary, 1990). Várias teorias sobre o que é considerado um comportamento inteligente foram surgindo e com elas as discussões sobre se a inteligência seria a habilidade para aprender, abstrair, tirar proveito de experiências ou uma capacidade de adaptação e realização e se as habilidades intelectuais por si mesmas poderiam ser insuficientes à execução de uma tarefa ou à adaptação ao meio (Wechsler, 1950).

Considerou-se, então, todo um conjunto de competências estudadas, testadas e destinadas a avaliar o grau de adequação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças ao padrão de normalidade de uma determinada sociedade. A Estatística permitiu definir valores médios e determinar comportamentos e aquisições “normais” para cada uma das idades, proporcionando indicadores que passaram a orientar as práticas educativas, o que nos leva a pensar a quem servem, para que fins e se estão realmente a ser usados com propósitos benignos para as crianças.

Desafiando a visão estatística de norma e desvio e do que é considerado normal ou patológico, durante a década de 1940, Georges Canguilhem, filósofo e médico francês, criticou os conceitos vigentes e argumentou que “normal” e “patológico” não podem ser consideradas categorias fixas, mas dinâmicas e contextuais (Canguilhem, 2002). A sua perspetiva enfatizou que o que podemos considerar normal num contexto pode ser patológico noutra, dependendo das capacidades adaptativas do indivíduo e das exigências do seu ambiente. Canguilhem propõe, então, que a norma não seja entendida como um padrão

---

<sup>14</sup> A Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC foi publicada em 1949 e sofreu várias atualizações. Atualmente, é usada em Portugal a WISC-III e está a ser aferida para a população portuguesa a WISC-V.

estatístico, mas como uma capacidade do organismo para se adaptar e responder às suas condições particulares de vida (2002). O autor argumenta que uma abordagem estatística ou de comparação à média pode ser redutora, pois ignora a complexidade da vida e a variabilidade. Assim, o “normal” pode ser entendido como a expressão da capacidade de um organismo ou sistema para manter a estabilidade face a desafios, enquanto o “patológico” reflete a incapacidade de tal adaptação.

Esta perspectiva de normalidade enquanto adaptabilidade abre espaço para uma reflexão sobre o papel do ambiente, das relações sociais e das estruturas de poder na manifestação de estados patológicos ou não adaptativos. A exploração dos conceitos de “normalidade” e de “patologia” revela, não apenas uma dicotomia teórica, mas uma complexa teia de interações entre organismos, ambientes e estruturas sociais. Compreende-se, então, que o que se entende por normalidade não é um dado absoluto, mas um construto dinâmico, passível de reinterpretações.

Interessa-nos para a presente Dissertação pensar na metáfora do desenvolvimento como um caminho ou trajetória natural e linear do destino dos seres e das sociedades e, também, como as ideias de normalidade como forma de inventar pessoas se interligam para produzir um certo tipo de crianças. Se, numa perspectiva tradicional, o que chamamos desenvolvimento das sociedades segue uma trajetória com vista a um destino, os futuros cidadãos devem assegurar esse caminho. Tendo por base a definição do que é desejável e normal desenvolver nas crianças, o futuro das sociedades recai na competência dos atuais adultos para “produzir” crianças que sejam “normais” ou, pelo menos, se encaixem nos padrões de normalidade definidos, cabendo-lhes prepará-las e conduzi-las nessa visão de futuro progressivo das sociedades e, nesta lógica, as crianças têm “valor” por darem continuidade ao que se prevê que seja o progresso civilizacional.

A preocupação parece recair na garantia de providenciar o melhor desenvolvimento possível àqueles e àquelas que serão os cidadãos do futuro, mas que, por agora, ainda não são consideradas como tal.

Torna-se central, neste raciocínio, o que as crianças se devem tornar, com base nas normas e ideias adultas de desenvolvimento e progresso civilizacional. Questionamos, então, se desconstruirmos as premissas do desenvolvimento, que lugar para as crianças?

## 2.4 O legado piagetiano na abordagem do desenvolvimento

Na Europa do início do século XX, um dos nomes apontado como de relevo para o estudo do desenvolvimento das crianças é o de Jean Piaget, psicólogo e biólogo suíço que se dedicou ao estudo da construção do conhecimento no ser humano. Incluímos uma referência ao seu trabalho na presente Dissertação, conscientes de que, ainda nos dias de hoje, inspira de forma muito vigorosa as práticas educativas e os modos como os adultos – pais, educadores e professores – perspetivam as competências das crianças, a forma como elas devem ser ensinadas e, inclusive, os quadros jurídicos em que se baseiam as leis e políticas relativas às crianças e aos seus direitos.

Piaget propôs a existência de quatro estágios universais e sucessivos do desenvolvimento cognitivo do ser humano – da ação sensoriomotora para a lógica pré-operatória, passando pelo pensamento operatório concreto até ao pensamento lógico autónomo ou formal (Piaget, 1959). A sua teoria realça o carácter progressivo, unidirecional e adaptativo do processo de desenvolvimento ao considerar que, ao progredir na sequência dos estádios, o organismo dispõe de mecanismos psicológicos diferenciados e qualitativamente superiores de intervenção no meio, fazendo com que o ser humano fique cada vez melhor “equipado” para se ajustar.

Embora Piaget tenha reconhecido o papel das influências ambientais no desenvolvimento cognitivo, considerou que os processos maturativos internos, mais do que os contextos ambientais, determinam a sequência da progressão, tratando-se, segundo o autor, de uma prossecução linear e universal, ou seja, pela qual todas as crianças passam. Supõe-se que as crianças se desenvolvam de forma inata, de acordo com as leis gerais, através de estágios claramente identificáveis de crescimento intelectual que são ordenados cronologicamente e hierarquicamente organizados. O processo de amadurecimento da criança e o projeto da epistemologia genética completam-se quando a mente da criança é científica e racional, ou seja, quando pensa como um adulto.

As teorias de desenvolvimento cognitivo inspiradas no pensamento de Piaget têm o seu fundamento na ideia aristotélica de que a mente e o corpo da criança estão em processo de formação, de acordo com seu potencial inato. Surge, neste pressuposto, o motivo para uma das principais críticas ao modelo piagetiano: se o desenvolvimento é considerado um

processo “natural”, não se reconhece um papel ativo das crianças no seu próprio desenvolvimento (Peleg, 2013, p. 528). Ao encarar o ser humano como um ser biológico rodeado pelo meio social – e não na sua dimensão temporal e espacial –, não se leva em consideração as relações históricas e sociais que contribuem para a formação dos indivíduos.

Nesta linha de desacordo relativamente à pouca ênfase atribuída por Piaget aos estímulos ambientais, surge o trabalho de Lev Vygotsky (1991), que considerou que o desenvolvimento procede de fora para dentro, pela internalização do conhecimento proveniente do contexto, colocando as influências sociais num lugar central, em contraste com Piaget.

Outra linha de divergência provém de estudos realizados posteriormente, principalmente em contextos culturais diferentes, os quais demonstraram diferenças no ritmo ou na sequência de estágios, contrariando as previsões de Piaget (Rego, 2003).

Além disso, embora a teoria piagetiana admita diferenças individuais no modo como são atingidos os estádios de desenvolvimento cognitivo – atribuindo-se as diferenças de variação a fatores como a maturação, os aspetos culturais e o efeito da experiência –, os seus pressupostos têm demonstrado fragilidades na explicação da forma e do tempo necessário para a passagem de um estágio para o seguinte (ver, por exemplo, Karplus *et al.*, 1970).

Algumas das críticas que mais frequentemente são endereçadas à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget dirigem-se particularmente à teoria dos estádios, aos níveis etários para cada etapa e às propriedades distintivas das várias etapas sem, contudo, ser negada a existência dos estádios em si e o seu carácter sequencial e evolutivo (ver, por exemplo, Ausubel *et al.*, 1978). A título de exemplo, Eylon e Linn (1988) defendem que é possível alguns adultos permanecerem ao nível das operações concretas em várias perspetivas da sua vida quotidiana e, da mesma forma, algumas crianças e jovens utilizarem um pensamento marcadamente abstrato na resolução de problemas e, portanto, mais “avançado”, o que contradiz a teoria de Piaget no que concerne às idades em que são esperadas as transições de estágio.

O pensamento chamado de “desenvolvimentista” tornou-se uma proposição de natureza ontológica e epistemológica e, como se tornou claro nas últimas décadas de tomada de decisões políticas, tem tido implicações e imperativos éticos muito fortes (Malone *et al.*, 2020). O legado de Piaget revela fortes contextos filosóficos e correntes éticas que ainda têm

valor no pensamento contemporâneo que se observam nas práticas pedagógicas atuais, que minimizam o papel do meio e das inter-relações construídas pelas crianças e preveem que a aprendizagem das crianças tem de ser estruturada pelo perito adulto "dentro das fases de desenvolvimento, de uma fase para outra" para obter os resultados pretendidos (Murriss, 2019). Nesta sequência, alguns autores consideraram o modelo piagetiano um paradigma "descontextualizado, hierárquico e androcêntrico" (Miller & Scholnick, 2000), convidando a analisar as consequências e problemas das premissas deste modelo.

Recordemos, porém, que o modelo piagetiano, na sua visão construcionista e interacionista do conhecimento humano, contribuiu, nos contextos educativos, para as chamadas pedagogias participativas (Piaget, 1983), ao lado de Vygotsky (1991) e Dewey (1971, 2002, 2007) que se propunham afastar dos modelos tradicionais de educação e colocar em evidência a importância da construção de ambientes de aprendizagem, da diversidade de experiências e de formas de expressão, com o intuito de favorecer a sucessão dos estádios e otimizar as condições para o desenvolvimento.

Também Matthew Lipman, fundador do projeto de Filosofia com Crianças, foi encontrar suporte no construtivismo de Piaget ao partir do princípio de que a construção do conhecimento depende da criança (Lipman, 1998). Tal como Piaget, Lipman faz apelo às atividades espontâneas da criança, para que se proporcione o desenvolvimento das habilidades cognitivas. De acordo com Piaget, as alterações do meio rompem com o estado de equilíbrio do organismo, iniciando-se um processo natural de adaptação às solicitações ambientais. Quanto mais o organismo for desafiado a adaptar-se às alterações, mais complexas serão as suas estruturas cognitivas. Lipman não usa a mesma terminologia, mas apoia a ideia de que as habilidades de pensamento serão desenvolvidas somente se houver solicitação do meio. De acordo com Lipman, agir de forma racional e fazer bons juízos não são habilidades inatas nos seres humanos. Há diferenças entre o simples pensar e o pensamento de ordem superior (Lipman, 1998). O desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo necessita, assim, de ambientes e de práticas pedagógicas que incentivem o exercício do pensamento (Lipman, 1998). Contudo, Lipman diferencia-se de Piaget ao afirmar que a prática dialógica e reflexiva, própria do fazer filosófico, não é um processo reservado apenas aos adultos, ou seja, que as crianças o conseguem fazer.

Não nos propomos debater se Lipman seria ou não desenvolvimentista, mas observamos a sua preocupação com a promoção ativa da investigação lógica e da melhoria das competências de pensamento crítico, raciocínio, argumentação e habilidades de diálogo nas crianças. Ao examinarmos as questões epistemológicas relativas ao raciocínio, observamos que, enquanto Piaget se concentrou nos estágios cognitivos individuais, Lipman incorpora influências da abordagem pragmática de John Dewey e, como tal, enfatiza a deliberação e investigação colaborativa em grupo. Esta análise põe em evidência que a comunidade de investigação de Lipman pode superar algumas das limitações dos modelos de desenvolvimento, estritamente individualistas, incorporando o raciocínio coletivo e a aprendizagem compartilhada. A Filosofia para Crianças de Lipman está focada na aprendizagem do exercício conjunto do pensamento, através do envolvimento ativo, e na exploração de metodologias dialógicas para envolver os alunos numa investigação reflexiva e colaborativa.

## **2.5 (Des)construindo o conceito de desenvolvimento: contributos da psicologia crítica**

Criança(s) e infância(s) têm sido alvo de várias conceptualizações ao longo do tempo, mas o questionamento sistemático dos pressupostos epistemológicos, ontológicos, políticos e éticos que informam essas conceções é um campo relativamente novo de investigação académica (Murriss *et al.*, 2020).

No que se refere à forma como as crianças são conceptualizadas a partir dos conhecimentos produzidos pela Psicologia do Desenvolvimento, alguns autores problematizam atualmente os discursos provenientes deste campo da Psicologia, ao considerar que se produziram saberes sobre as crianças de um determinado ponto de vista, reputado por científico, mas também se criou um sujeito infantil a partir de classificações e critérios de normalidade/anormalidade que determinam modos de ser criança (ver, por exemplo, Almeida 2023; Burman, 2017).

Nesta linha, Almeida (2023) investiga como a narrativa desenvolvimentista, no contexto sócio histórico da Modernidade, se tornou dominante e inquestionável nos contextos educativos. A partir de uma ontologia crítica que procura examinar ideias e princípios em que

se baseiam as nossas formas habituais de pensar e agir, o autor problematiza o conceito de desenvolvimento e como foi absorvido pelo discurso e pela prática na forma como “produz um modelo de desenvolvimento infantil que determina modos de ser” (Almeida, 2023, p. 6). Almeida reflete sobre os agenciamentos históricos que vinculam a infância a uma ideia de desenvolvimento, percebida como progresso e evolução, entendendo que esses agenciamentos vinculam a infância (enquanto tempo cronológico) a uma certa ideia de desenvolvimento.

O autor assinala que uma ideia de infância construída a partir de um olhar “eurocêntrico” e “adultocêntrico” delimita as possibilidades de considerarmos outros modos de relação com as crianças que não sejam “os modos ‘certos’ de estar-a-ser-criança” (Almeida & Boto, 2022). O pensamento desenvolvimentista, ao inventar tipos de pessoas, também coloca limitações sobre quem os indivíduos se podem tornar fora de uma ideia de “normalidade” aceite como referência (Almeida, 2023, p. 10). Refere o autor que, perante um ideal de existência, as pessoas são incentivadas a aceitar e moldar-se de acordo com o que é considerado o normal e o esperado (Almeida, 2023).

As normas, frequentemente baseadas em padrões que definem o normal e o não-normal, podem limitar as possibilidades de desenvolvimento e autoidentificação de indivíduos que não se encaixam nesses padrões, mas também levar os indivíduos a almejar atingir esses padrões, podendo sentir-se inferiores se não o conseguirem. Por exemplo, crianças consideradas pelos seus professores como tendo dificuldades na aprendizagem ou no acesso ao currículo escolar podem ser conotadas – e autoidentificadas – como menos capazes, o que limitará a expectativa do que poderão conquistar e restringirá oportunidades educativas e, por consequência, as trajetórias de vida, perpetuando ciclos de marginalização e de exclusão. Assim, as noções dominantes de infância que são produzidas nas práticas sociais e nos saberes académicos excluem as formas particulares da infância e provocam uma categorização que não contempla a diversidade e a multiplicidade.

Erica Burman, por outro lado, critica a forma como os conceitos da Psicologia do Desenvolvimento estruturaram as normas e as formas de intervenção que acompanham as políticas assistencialistas de proteção e cuidados prestados às crianças, provocando, na sua ótica, a regulação das crianças, das mulheres e das famílias, a normalização das formas de família ocidentais da classe média, a marginalização da classe trabalhadora e das minorias

étnicas e a patologização materna (Burman, 2017). Esta análise destaca como as normas de desenvolvimento podem levar à estigmatização e à patologização, não só das crianças, mas também das estruturas familiares, nas quais as expectativas normativas poderão criar pressões e contribuir para a marginalização de famílias que não seguem os modelos tradicionais.

Ao propor um modelo de normalidade, a Psicologia do Desenvolvimento não apenas reflete, mas também reforça as desigualdades sociais existentes (Burman, 2017), sendo importante pensar como a narrativa do desenvolvimento determina formas de ser criança, mas também as forma de ser família. A normalização das experiências da classe média ocidental pode obscurecer as realidades vividas por grupos marginalizados, levando a uma falta de representatividade e a uma compreensão limitada das diversas formas de desenvolvimento humano (Guimarães *et al.*, 2024).

Ao produzir relatos descontextualizados da experiência humana, a vida das pessoas que não pertencem a grupos e classes sociais considerados normais ou médios são vistos como um desvio. Os grupos e classes sociais “normais” ou “ideais” são um certo tipo de grupos de classes sociais, refere Burman (2017). O chamado “desenvolvimento infantil modelo” produzido pela Psicologia carrega o ideal ocidental de uma infância branca, de classe média e culturalmente masculina, que se inscreve como o ponto de partida de uma trajetória guiada pela norma do desenvolvimento que vai linearmente da irracionalidade à racionalidade, da dependência à autonomia (Burman & Stacey, 2010).

Assim, os discursos da Psicologia do Desenvolvimento delimitaram certas formas de ser criança que se manifestam nos tipos de comportamento promovidos como adequados ou ideais, levando a concepções de infância baseadas em perspectivas culturais e sociais específicas, predominantemente ocidentais. Contudo, a definição normativa pode resultar numa infância ideal, abstrata, que não existe fora dos livros de Psicologia do Desenvolvimento.

As análises de Almeida (2023) e Burman (2017) oferecem uma visão crítica da Psicologia do Desenvolvimento, destacando suas implicações históricas, sociais e políticas. Ao questionar as ideias de normalidade e como fabricam modos de ser, ao revisitar as normas estabelecidas e o seu impacto na vida das crianças e das famílias, somos convidados a refletir sobre a necessidade de abordagens mais inclusivas e sensíveis às realidades diversas que

compõem a experiência humana. A Psicologia do Desenvolvimento parece ter dificuldade em descrever e compreender a vida comum das crianças e das suas famílias, a sua participação ativa nos seus mundos sociais, a experiência subjetiva, a variabilidade e a diferença (Burman, 2008).

Não apresentamos estas críticas para mostrar os discursos da Psicologia como falsos ou inexatos, mas no sentido de os problematizar. As teorias não revelam ou descobrem o desenvolvimento infantil, mas produzem discursos que edificam formas “normais” e “anormais” de desenvolvimento e, nesta ótica, torna-se importante revisitar e possibilitar outras formas de compreensão da mudança que sejam sensíveis à diversidade humana.

Se a constituição humana é heterogênea, multifacetada e complexa, por conseguinte, a infância e as experiências das crianças também o serão, tornando-se de difícil apreensão por qualquer ramo da Psicologia. As interpretações e as generalizações que se fazem a partir dos dados encontrados carecem, a nosso ver, de questionamento e problematização relativamente aos efeitos que possam produzir. Assim, a discussão crítica em relação aos conceitos ligados ao desenvolvimento enfoca a forma como este campo de estudos moldou a compreensão da infância, em particular a partir de uma perspectiva que privilegia as normas ocidentais. Esta visão ressoa não apenas na construção de normalidade e patologia, mas também marginaliza diversas experiências e realidades que não se encaixam nos moldes estabelecidos.

No que concerne em específico ao conceito de desenvolvimento, vários autores têm discutido os seus pressupostos. Burman (2017), por exemplo, considera-o uma noção “masculina” estruturada numa ideia de progresso e evolução, no domínio do cognitivo sobre o afetivo, utilizando a metáfora da flecha de Kofsky Scholnick:

A metáfora da flecha expressa três explicações contemporâneas da mudança desenvolvimental: (1) a biologia, que lança movimentos; (2) uma solução ideal para uma tarefa cognitiva é o alvo para o desenvolvimento; e (3) linearidade – as setas descrevem o pensamento linear e o desenvolvimento linear numa criança universal. (...). Uma flecha expressa o desenvolvimento como um impulso para a mudança, não como uma força que simultaneamente transforma e se transforma. <sup>15</sup>(Kofsky Scholnick, 2000, p.34).

---

<sup>15</sup> The arrow metaphor expresses three contemporary explanations of developmental change: (1) biology, which launches movements; (2) an ideal solution to a cognitive task, which serves as the target for development; and (3) linearity, which ensures continuity of travel. Arrows describe linear

A metáfora da flecha sintetiza de forma incisiva três aspectos do desenvolvimento tal como são considerados pelas abordagens contemporâneas. O primeiro aspecto diz respeito à sua concepção biológica, na qual o desenvolvimento é considerado decorrente de forças inatas e mecanismos genéticos que “lançam” os movimentos da vida. Esta perspectiva, associada às abordagens evolucionistas, enfatiza a sequência ordenada, predefinida e endógena da mudança. A segunda dimensão advém de uma abordagem cognitiva, onde o desenvolvimento é um alvo, um destino. De acordo com esta visão, o desenvolvimento é direcionado para a realização de uma meta preestabelecida. A terceira vertente destaca a linearidade do desenvolvimento, a ideia de uma progressão contínua e unidirecional, como o percurso retilíneo de uma flecha. Nesta perspectiva, o desenvolvimento é assumido como uma sequência de etapas progressivas e acumulativas, que conduzem a uma maturidade ou estado avançado.

A metáfora da flecha demonstra de forma clara como a Psicologia do Desenvolvimento contribuiu para uma ideia de criança que podemos chamar de previsível, esperada e incompleta. A concepção de desenvolvimento humano como sequencial e linear confere à infância uma condição de menoridade, pelo seu estado transitório, inacabado e imperfeito, onde cada fase da vida é uma construção sobre a anterior. Associar o desenvolvimento a um processo linear e cumulativo, implicando uma trajetória universal e direta de maturação, cujo desdobramento se dará no estado adulto (Murriss, 2016) torna-se problemático para as crianças pois, nesta visão, não são consideradas seres ontológica e epistemologicamente completos.

Embora esta metáfora ofereça uma imagem poderosa do impulso que direciona a mudança e esteja alinhada com as ideias de tradicionais de desenvolvimento e progresso das sociedades (Nisbet, 1980), esta visão impõe restrições e carece de questionamento acerca da validade dos modelos unidimensionais e progressivos para representar as mudanças desenvolvimentais que podem ocorrer nos seres humanos, indicando-se a necessidade de abordagens que considerem as interações complexas entre fatores biológicos, cognitivos e ambientais, a multiplicidade de trajetórias, a plasticidade, a variabilidade e a não linearidade

---

thought and linear development in a universal child. Arrows are also, of course, typically associated with aggression, domination, imposition of a view, and penetration of an influence. An arrow expresses development as a push towards change, not as a force that simultaneously transforms and is transformed. (Kofsky Scholnick, 2000, p. 34)

na descrição do desenvolvimento. O desenvolvimento não é observado como uma força que simultaneamente transforma e se transforma.

Esta metáfora do desenvolvimento não contempla os contextos variáveis e a natureza interativa das mudanças, obscurecendo a complexidade inerente aos processos humanos. Assim, a reflexão crítica do conceito de desenvolvimento revela a necessidade de abordagens que integrem dimensões múltiplas – biológicas, cognitivas e sociais –, estimulando assim uma compreensão mais contextualizada do desenvolvimento, tal como preconizado, por exemplo, pela teoria de Lev Vygotsky (1991) e pela teoria da complexidade (Morin, 2005), que sugerem que o desenvolvimento humano é não linear, complexo, fruto de um processo dinâmico e interativo.

Assim, consideramos que os conceitos da tradicional Psicologia do Desenvolvimento parecem desvalorizar o impacto de fatores socioculturais, económicos e ambientais que influenciam o crescimento, a aprendizagem e as especificidades das vivências individuais.

Face ao que temos exposto, observamos que se tem prestado muita atenção à categorização, à representação, à homogeneidade, a normas e semelhanças, desconsiderando-se as diferenças e as condições de possibilidade de desenvolvimento que são produzidas socialmente (Castro, 1998).

Defendemos, então, que a Psicologia do Desenvolvimento deve não apenas dismantelar as noções de desenvolvimento, mas também construir práticas e políticas que reflitam a diversidade das experiências infantis e que considerem o potencial das crianças a partir de uma visão mais pluralista e inclusiva. Nesse sentido, propõe-se que o que chamamos de “desenvolvimento” seja um conceito constantemente negociado e reconstruído para que possa abrir portas a práticas que respeitem e valorizem diferentes formas de ser criança e de ser humano.

Mas será, então, possível dismantelar o conceito de desenvolvimento, mantendo a relevância da Psicologia do Desenvolvimento? Ao questionar o paradigma tradicional que pressupõe que os seres humanos se desenvolvem individual e inatamente, de acordo com leis universais, passando a contemplar uma análise que leve em conta as dimensões sociais e ambientais, propõe-se um novo caminho para a Psicologia do Desenvolvimento.

Para que os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento se tornem mais justos para as crianças, defendemos a necessidade de revistar certas premissas, que expomos. O

determinismo biológico e a noção de estágios universais podem ser reequacionados para uma visão do desenvolvimento infantil considerado como uma rede de processos e mudanças que envolvem a criança e o seu ambiente particular, através do tempo. Trata-se de uma noção de desenvolvimento que se alinha, por exemplo com os pressupostos de teóricos como Bronfenbrenner (1979) e Vygotsky (1991), que conferem valor aos fatores contextuais e ambientais nos processos de desenvolvimento. Não se vê como imperativo ignorar as forças biológicas, mas consideramos que é irrealizável não contemplar as experiências subjetivas das crianças ou descartar os seus contextos materiais, relacionais e temporais. Vários autores atualmente seguem esta linha de pesquisa (ver, por exemplo, Tudge & Hogan, 2005; Westcott & Littleton, 2005).

Consideramos também a importância de refletir criticamente sobre as teorias e abordagens metodológicas que pretendem legitimar a "verdade" sobre as experiências das crianças e reclamar, em vez disso, uma vigilância em relação aos valores que subjazem à construção de certos conceitos e abordagens, tendo em conta as suas implicações de longo alcance no que respeita a possibilidades futuras de melhorar as políticas e as práticas com e para as crianças.

Subscrevemos também a ideia de que a Psicologia do Desenvolvimento tem a possibilidade de refletir sobre o "quê" e o "porquê" das medições em Psicologia, isto é, questionar que propósitos têm e a quem servem as medições e critérios de normalidade, se para as crianças e para as suas famílias, ajudando-as a resolver os seus problemas, ou se servem critérios políticos e educacionais de intenção obscura.

Defendemos que a Psicologia do Desenvolvimento pode ter um importante papel de explorar e estudar os aspetos que compõem as experiências de vida dos seres humanos nos seus contextos materiais e imateriais, sem recurso, por um lado, a generalizações e interpretações de dados e, por outro, ao silenciamento e desconsideração das crianças. Procurar compreender os processos de mudança no funcionamento individual não nos parece incompatível com uma perspetiva da criança como um ser epistemologicamente capaz e um agente ativo no seu próprio mundo.

O desmantelamento do conceito de desenvolvimento pode também, a nosso ver, servir um propósito maior de redefinir o que se considera o desenvolvimento das sociedades e das culturas. Consideramos importante revisitar os princípios do pensamento desenvolvimentista

que consideram a mudança como natural e inerente ao tempo cronológico, que entendem o desenvolvimento como um processo direcional e progressivo que caminha para um destino, ancorado numa ideia de progresso, civilização e modernidade. Como vimos anteriormente, já é discutida por alguns autores a ideia de desenvolvimento como progresso, os quais acentuam que os crescentes problemas ambientais ocorridos no mundo, o não cumprimento da melhoria nas condições sociais dos países que se submeteram à lógica desenvolvimentista e a falência dos discursos de democracia e liberalismo económico têm contribuído para a queda da metáfora do desenvolvimento (Silva *et al.*, 2020), considerada um discurso hegemónico ocidental. O abandono da ideia de desenvolvimento como um único caminho possível permitiria pensar a partir da multiplicidade das linhas, percursos e trajetórias possíveis, contemplando as culturas, histórias, geografias e vidas compartilhadas e a diversidade de formas alternativas de existências sociais, proporcionando um olhar diferente sobre a forma como coabitamos com os outros seres humanos e não humanos neste planeta.

Ao longo destes dois primeiros capítulos, investigámos como as perceções deficitárias da infância têm uma história longa e robusta no mundo ocidental. Discutimos anteriormente como a divisão do ser humano em crianças e adultos, as ideias construídas sobre o significado da infância e o lugar das crianças, os conceitos de idade, de normal e patológico e as noções desenvolvimentistas do ser humano tornaram o binário criança-adulto uma norma aceite e naturalizada.

Nesta análise conceptual, discutimos também como o conceito de desenvolvimento surgiu, que implicações carrega, como foi levado para o campo da Psicologia e como a metáfora do desenvolvimento se pode tornar complexa e também problemática. Quer seja para descrever os processos que ocorrem nos seres humanos ou nas sociedades, a ideia de que o desenvolvimento significa progresso e evolução em direção a estados mais avançados carece de ampla discussão crítica.

Ao longo deste caminho (provavelmente, a melhor metáfora não será a construção de um caminho, por ser já de si a sugestão de uma linearidade, mas de uma trama de ideias e linhas que se entrelaçam), procurou-se analisar a importância do reconhecimento da exclusão histórica e conceptual das crianças e jovens e a necessidade de reler e visitar conceitos deficitários, mas também de procurar questionar onde é que se tornam problemáticos para percecioná-los de uma forma mais inclusiva para as pessoas de menos idade.

Ao analisar as percepções deficitárias de infância, podemos, de acordo com John Wall, identificar três modelos conceituais da percepção deficitária da criança que se revelaram historicamente fortes e resilientes (2010). Cada um dos modelos procurou responder o melhor possível às crianças, em termos de qual seria a melhor educação e cuidados a proporcionar-lhes, tendo em mente, contudo, que se trata de modelos alicerçados em pressupostos centrados no adulto, logo, adultistas por natureza (Wall, 2010). Um primeiro modelo é o que Wall chamou de *top-down* e que vê as crianças como seres irracionais que carecem de disciplina, tal como preconizado por Platão e Kant (Wall, 2010). Um segundo modelo é chamado de *bottom-up* e perspectiva as crianças como puras e virtuosas. Trata-se de uma ideia que humanizou as crianças, mas, nas palavras de Wall, ao sentimentalizá-las, marginalizou as suas lutas morais, complexidades e diversidade (Wall, 2013, p. 72). Finalmente, um terceiro modelo, o desenvolvimentista, que trata a infância como uma fase de crescimento para a idade adulta, descrevendo frequentemente as crianças como pré-rationais. A infância consistirá então numa fase preparatória para a idade adulta, tornando-se instrumental em relação aos valores, bens e interesses da segunda (Wall, 2010). Neste modelo, a infância é considerada como uma condição para fora da qual os adultos devem conduzir as crianças (Cassidy *et al.*, 2017).

São as perspectivas dos adultos que dominam e definem o que as crianças devem alcançar em benefício do adulto que a criança se tornará no futuro, são os adultos que definem e moldam a sociedade a que as crianças devem aspirar (Cassidy *et al.*, 2017). Ao conceber a infância como um estado ou uma fase corre-se o risco de esta ser usada para servir os interesses dos adultos.

No pensamento ocidental, desde o Iluminismo que o papel da educação se tem centrado particularmente na promoção da racionalidade. A percepção deficitária da criança – em qualquer um dos modelos – está entrelaçada com esta arquitetura iluminista da democracia moderna. Portanto, os esforços educacionais têm-se concentrado em ensinar às crianças conhecimentos, valores e competências comunicativas e capacidades de pensamento crítico para que se aproximem progressivamente de um pensamento considerado superior, o pensamento adulto. O propósito de ensinar para a democracia parece ser o de encorajar e corrigir as crianças para que se adaptem aos valores democráticos estabelecidos pelos adultos.

Democracia não é, então, um conceito neutro e, assim, educar as crianças para a democracia é educar para as normas construídas pelos adultos. Educar para a democracia não observa a criança, mas o adulto em que se tornará.

Questionamos, então: como construir um mundo que inclua as crianças enquanto cidadãs de direitos e que não se limite apenas a educá-las para se tornarem cidadãs somente no futuro?

No próximo capítulo, introduzimos o conceito de *childism* no nosso trabalho, com a expectativa de que apresente formas de produzir uma malha mais alargada para a consideração da nossa temática. Como temos vindo a afirmar, entendemos o projeto do *childism* como uma lente crítica que identifica e problematiza normas adultistas e adultocentradas, procurando novas perspetivas sobre as crianças e sobre os seus direitos de participação e representação.

## Capítulo III – O *childism* e as suas possibilidades

*...pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (Kohan, 2015, p. 217).*

Nesta terceira parte da nossa Dissertação abordamos o conceito de *childism* e relacionamo-lo com os conceitos de idadismo, adultismo e adultocentrismo. Propomo-nos também analisar como o *childism* pode proporcionar outras e diferentes perspectivas sobre a(s) criança(s) e como pode estimular a discussão sobre a sua cidadania, representação e participação. Estes conceitos são construídos pelos adultos e, como tal, propomo-nos analisar de que forma poderiam incluir as crianças.

Pretendemos também analisar de que modo a Filosofia para/com Crianças e o *childism* podem interligar-se em prol do empoderamento infantil e de organizações políticas mais inclusivas para as crianças.

### 3.1 Idadismo, Adultismo, Adultocentrismo e *Childism*

Atualmente, a Filosofia parece ser desafiada pela infância de duas formas: a primeira, pela problematização do próprio conceito de infância e, a segunda, com a abordagem da situação daqueles que são considerados crianças (Biswas *et al.*, 2023, p.14). Enquanto o conceito de infância é pensado no campo da ontologia e da metafísica, a situação das crianças é tratada nos domínios da ética e da política (Biswas *et al.*, 2023, p.14). Quando nos referimos ao desafio que a infância coloca à Filosofia estamos a referir-nos aos campos de tensão e de oportunidade que podem ser criados. As diferentes formas de pensar a infância e as diversas maneiras pelas quais as crianças são abordadas na sociedade atual impõem que a Filosofia

reexamine as suas premissas e se comprometa, em termos morais e éticos, com os seres humanos a quem chamamos de crianças.

Para analisar as crianças e a sua relação com o mundo adulto, surgiram na literatura da década de 70 do século XX alguns estudos que introduziram os conceitos de idadeísmo, de adultismo, adultocentrismo e *childism*, que abordaremos por estarem interrelacionados. De acordo com esses estudos, idadeísmo significa a discriminação de um grupo em relação a outros grupos etários, referindo-se principalmente aos preconceitos em relação a indivíduos mais velhos (ver, por exemplo, Butler, 1969; Nelson, 2004). A sua definição assumiu diferentes conotações: por um lado, pode ser entendido como a discriminação de um grupo contra outros grupos etários e relaciona-se particularmente com o preconceito contra os idosos (Florio *et al.*, 2020), mas poderá ser considerado como qualquer relação de poder baseada na idade (Biswas, 2024), interessando-nos, neste âmbito, a relação entre os que consideramos adultos e os que são subordinados, em que o adulto é o *savant*, o humano e a criança o sub-humano, o colonizado (Roland, 2017, cit. por Biswas *et al.*, 2024).

Em relação ao adultismo, o termo foi usado pela primeira vez por Patterson DuBois (1903) para se referir às "formas pelas quais o desenvolvimento das crianças é prejudicado por imposições indevidas de pontos de vista dos adultos"<sup>16</sup> (citado por Wall, 2023). Foi também empregue em 1978 por Flasher para descrever e explicar, não só a posição desfavorecida das crianças na vida social, mas também o seu posicionamento na pesquisa centrada no adulto e na prática gerada pelo campo da psicologia tradicional (ver, por exemplo, Bell, 1995; Burman, 2008; LeFrançois, 2013) designando atitudes, comportamentos e resultados de um paradigma adultocêntrico, designadamente os que se configuram como prejudiciais, desrespeitosos e opressivos em relação às crianças ou jovens. O adultismo refere-se a "todos os comportamentos e atitudes que decorrem do pressuposto de que os adultos são melhores do que os jovens e têm o direito de agir sobre os jovens de inúmeras maneiras sem o seu acordo"<sup>17</sup> (Bell, 1995, p. 1).

---

<sup>16</sup> "The ways that children's development is hindered by undue impositions of adult points of view" (tradução nossa)

<sup>17</sup> "(...) all those behaviors and attitudes which flow from the assumption that adults are better than young people, and entitled to act upon young people in myriad ways without their agreement." (tradução nossa)

Acredita-se que David A. Goode tenha cunhado o termo “adultocêntrico”<sup>18</sup>, considerando-o “uma forma particular de etnocentrismo”<sup>19</sup> (Goode, 1986, p. 84). Na literatura, adultismo e adultocentrismo têm sido usados como sinónimos (LeFrançois, 2014; Biswas *et al.*, 2024). O adultismo relaciona-se com as diferenças de poder adulto-criança e pode incluir experiências individuais de preconceito ou discriminação, violência e abuso, controlo social, opressão, autoritarismo e perspectivas centradas no adulto na interação e na compreensão das experiências das crianças (LeFrançois, 2013). O adultismo é evidente quando os adultos não questionam os seus próprios pressupostos sobre as crianças e as medem pelos seus próprios padrões (Petr, 1992, p. 408).

A um nível mais amplo, o adultismo pode incluir a legislação, políticas, regras, sistemas e práticas centradas no adulto das estruturas e instituições sociais que influenciam negativamente a vida quotidiana das crianças. O adultismo pressupõe a análise das experiências de desvantagem e desigualdade de poder em relação aos adultos (LeFrançois, 2013).

“O adultismo, o racismo, o sexismo, o idadismo e outros ‘ismos’ reforçam-se mutuamente”<sup>20</sup> (Bell, 1995, p. 6), ou seja, as crianças e jovens podem passar por experiências de descapacitação nas quais a sua classe social, género ou origem étnica estão interligadas e são inseparáveis. O adultismo é difícil de identificar, desafiar e eliminar porque as formas que adota parecem ser normalizadas e legitimadas pela maior parte das pessoas, incluindo as próprias crianças; esta descapacitação que vem “de dentro” parece-nos assumir uma importância fundamental, pelo que voltaremos a esta questão em particular.

Finalizamos esta análise conceptual o conceito de *childism*, que assumiu significados distintos desde a sua primeira utilização, em 1975, refletindo os campos de estudo a partir dos quais se desenvolveu (Wall, 2022). Na Psicanálise, Pierce e Allen (1975), usaram o termo para designar o preconceito contra as crianças e descrever como as que são oprimidas aprendem a tornar-se opressoras na idade adulta. Young-Bruehl (2009; 2012) usou o termo *childism* para se referir ao preconceito contra as crianças, de forma semelhante, embora não

---

<sup>18</sup> “They are adult-biased or, to coin a phrase, adultcentric, interpretations of children.” (tradução nossa)

<sup>19</sup> “The epistemological implication of adultcentricism, which as we shall see below is indeed a particular form of ethnocentrism (...)” (tradução nossa)

<sup>20</sup> “Adultism, racism, sexism, and other “isms” all reinforce each other.” (tradução nossa)

idêntica a Pierce e Allen. A autora estava preocupada em analisar de que forma as crianças são vítimas de opressão por parte dos adultos. O conceito de *childism* surge em analogia a conceitos como racismo e sexismo, onde o sufixo “ismo” indica “preconceito em relação a...”.

Em 2001, uma contribuição relevante proveio dos estudos literários, a partir de Mary Galbraith, num projeto focado no entendimento das crianças “do ponto de vista da primeira pessoa, explorando as forças contingentes que bloqueiam a emergência total das crianças como sujeitos expressivos e descobrindo como essas forças podem ser superadas”<sup>21</sup> (Galbraith, 2001, p. 188). Galbraith defendeu a necessidade de este modelo ser difundido nas disciplinas acadêmicas e na sociedade em geral “para encontrar formas de admitir desejos, experiências e dificuldades da infância em todas as práticas da comunidade humana”<sup>22</sup> (Galbraith, 2001, p.194).

Adams menciona o *childism* num texto sobre infanticídio (Adams, 2000) e Webb emprega-o num artigo sobre discriminação em saúde (Webb, 2004). O *childism* é também abordado na Psicanálise por Barbre (2012, 2013). Como podemos observar, o conceito tem vindo a ser abordado por autores de áreas distintas do conhecimento, tendo sido sempre relacionado com os (pre)conceitos dos adultos em relação às crianças e com os efeitos que estes conceitos podem ter na relação entre ambos. Nos estudos filosóficos da infância, como veremos, o *childism* tem um significado aproximado, mas diferente na perspetiva e no propósito.

### 3.2 O *childism* nos estudos da infância

Nos estudos da infância, em analogia a conceitos como feminismo e pós-humanismo, o termo *childism* tem assumido outro significado, referindo-se ao empoderamento das crianças e sendo perspetivado como um conjunto de movimentos e esforços que visam

---

<sup>21</sup> “(...) a commitment to understanding the situation of babies and children from a first-person point of view, exploring the contingent forces that block children’s full emergence as expressive subjects, and discovering how these forces can be overcome.” (tradução nossa)

<sup>22</sup> “(...) this project assumes that finding ways to admit childhood desires, experience, and predicaments into all practices of the human community is the only path to human emancipation (...)” (tradução nossa)

capacitar as experiências das crianças através da crítica às normas educativas, sociais e políticas. O *childism* posiciona-se como uma crítica às estruturas adultistas, questionando o pressuposto de que os adultos são inerentemente superiores às crianças e argumentando que estas têm perspectivas, experiências e direitos únicos que devem ser reconhecidos e respeitados, que são capazes de tomar decisões e são merecedoras de direitos e autonomia. O *childism* defende, assim, a importância de envolver as crianças nos processos de tomada de decisão que têm impacto nas suas vidas e de proporcionar oportunidades iguais para o seu crescimento e desenvolvimento.

Na Filosofia da Infância, o *childism* procura estimular a discussão relativamente às dinâmicas e hierarquias de poder tradicionais que existem entre crianças e adultos e analisar o tratamento ético e político dado às crianças, bem como a forma como as estruturas e normas sociais contribuem para a sua subordinação (Biswas *et al.*, 2023).

Os debates filosóficos sobre o *childism* têm sido dirigidos para questões relacionadas com a cidadania, a participação, os direitos das crianças, o seu arbítrio, a sua voz e as obrigações morais dos adultos para com as crianças (Biswas *et al.*, 2023).

Analisando o conceito de *childism* de Young-Bruehl, Wall é da opinião que este oferece uma *lente negativa* e deficitária para estudar a infância e não uma lente positiva, agente (Wall, 1999, p. 7). Na apreciação de Wall, Young-Bruehl apenas faz referência às atitudes dos adultos em relação às crianças, não as considerando agentes socialmente empoderados e construtores de sentido por direito próprio. Wall observa que o conceito de *childism* da autora reitera uma limitação encontrada em muitas das pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento: as crianças serem consideradas objetos passivos de socialização. Estudar as crianças e os jovens através do conceito deficitário de *childism* poderá, na opinião de Wall, agravar a opressão de que são alvo (Wall, 1999, p.7). Young-Bruehl pressupõe que apenas os adultos podem agir de forma a capacitar as crianças, o que as desempodera dos seus papéis de atores sociais.

Esta distinção é relevante para a presente Dissertação porque a perspectiva de *childism* de John Wall procura colocar-se do ponto de vista das crianças, perspectivando-as como seres humanos com agência. Tendo este aspeto em consideração, a versão do *childism* que

discutiremos no presente trabalho é a defendida por John Wall<sup>23</sup> (2013, 2016, 2019, 2022), por se tratar de uma abordagem positiva que interroga e problematiza as relações entre as crianças e os adultos de uma forma que empodere as crianças. Tal como Wall esclarece, o *childism* aparece nos estudos da infância em analogia a conceitos como feminismo e ambientalismo (Wall, 2019, p. 1), os quais são formas de ativismo e não as formas de discriminação contra as quais eles lutam, como o sexismo, o racismo e o idadismo, por exemplo. O *childism* é um termo positivo relacionado com a agência e a transformação.

Importa pensar que, embora o termo *childism* tenha sido utilizado de modos diferentes, os vários usos do termo desafiam a marginalização das experiências das crianças e trazem à luz a relação criança-adulto de uma forma que é particularmente relevante para a Filosofia da Infância e para a prática da Filosofia para/com Crianças.

A abordagem de John Wall e Tanu Biswas procura capacitar as crianças ao tratá-las como agentes, enquanto o trabalho de Young-Bruehl se centra mais na forma como as crianças foram vítimas da agência dos adultos (Biswas & Wall, 2023, p. 2). As contribuições teóricas emergentes do Childism Institute, um programa de pesquisa internacional coorganizado pelas Universidades de Rutgers Camden (EUA), de Stavanger (Noruega) e de Roskilde (Dinamarca), mostram que, embora existam muitas abordagens *childistas* possíveis (Biswas *et al.* 2023), todas partilham uma atitude crítica em relação ao adultismo e idadismo, com o intuito de promover o reconhecimento, a justiça social e a inclusão para todos os grupos marginalizados. David Kennedy e Hanne Warming afirmam que as experiências, críticas e ações vividas pelas crianças constituem um recurso essencial para a identificação e compreensão do adultismo e do idadismo (Biswas *et al.*, 2023).

Convém destacar que este reconhecimento não conduz à concessão imediata de autoridade epistémica às crianças, mas dilui a dicotomia entre adultos (considerados autónomos e independentes) e crianças (vistas como subordinadas), enfatizando a dependência ontológica mútua como fundamental para a existência humana. Ao fazê-lo, a autoridade epistémica torna-se inerentemente relacional e interdependente, mantendo uma posição crítica em relação às relações de poder, particularmente aquelas que são reproduzidas através da binariedade adulto-criança (Biswas *et al.*, 2023).

---

<sup>23</sup> John Wall é fundador e codiretor do *Childism* Institute.

### 3.3 As possibilidades do *Childism*

Além de incluir crianças e jovens como participantes sociais ativos, esta versão positiva e transformadora do *childism* propõe-se desafiar e alterar os pressupostos adultistas que sujeitam e marginalizam as crianças, fornecendo uma lente crítica para desconstruir esses pressupostos e reconstruir sociedades ética e politicamente mais inclusivas para as pessoas de menos idade. O *childism* tenciona levar a sério as suas experiências e perspetivas e problematizar as crenças e práticas que perpetuam a sua marginalização, com vista a reconstruções teóricas que integrem as críticas e a reivindicações sobre justiça social e reconhecimento das crianças no espaço social e político (Biswas *et al.*, 2023).

O *childism* é uma abordagem filosófica que procura contribuir para compromissos mais estáveis entre a filosofia e as crianças, incluindo a Filosofia para/com Crianças (Daniel & Auriac, 2011) e faz reivindicações pedagógicas e políticas, como por exemplo o direito de voto das crianças ou o ativismo juvenil face às mudanças climáticas, que mostram a necessidade de paradigmas que vão além da mera inclusão das crianças na política.

O *childism* surgiu como uma nova abordagem conceptual e metodológica a partir das renovações teóricas nos estudos da infância e impõe uma maior atenção às condições materiais, políticas e geográficas particulares da vida das crianças (Burman, 2022).

Filosoficamente, o conceito de *childism* destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre o tratamento dado às crianças na sociedade e as considerações éticas e políticas do seu bem-estar e direitos (Biswas *et al.*, 2023).

O *childism* abre diversas possibilidades pois, tal como a Filosofia da Infância e a Filosofia para/com Crianças, as vozes e experiências das crianças são o foco da investigação. O *childism* faz-nos questionar o que de novo podemos ver na infância a partir desta perspetiva e como é que poderá contribuir para uma compreensão mais ampla de todos os seres humanos – não só das crianças –, questões que têm sido também discutidas por autores da Filosofia da Infância e da Filosofia para/com Crianças (Biswas *et al.*, 2023).

O *childism* tem proporcionado novas abordagens da teoria e da prática. Nas ciências humanas, o *childism* fornece uma perspetiva crítica sobre a literatura infantil e adulta, sobre a democracia, o direito a voto e as teorias dos direitos humanos, entre outros. Nas ciências

sociais, o *childism* examina, por exemplo, o ativismo político local e internacional, a cidadania infantil e o envolvimento das crianças jovens na educação e a migração infantil.

Autores como Biswas e Mattheis (2022) têm estudado o ativismo das crianças e dos jovens face às mudanças climáticas, para mostrar a necessidade de existência de paradigmas que ultrapassem a mera inclusão das crianças no pensamento filosófico e político e evidenciar que o ativismo “convida a repensar o que é o político e, ao fazê-lo, destaca como isso transforma as relações adulto-criança e as ordens intergeracionais de tal forma que as crianças se tornam originadoras e autoras do conhecimento”<sup>24</sup> (Burman, 2022, p. 1024).

Os defensores do *childism* lutam pela consideração igualitária das crianças e dos jovens em todas as arenas locais, nacionais e internacionais, exigindo que as perspectivas das crianças sejam ouvidas. Reconhecem que as normas da vida adulta impõem limites às possibilidades de incluir as crianças nos processos democráticos e à perspetivação das crianças como sujeitos políticos. Este reconhecimento poderá significar a exposição e reconstrução dos danos causados pelo domínio adulto nos espaços políticos. Mas, como pontuam Biswas e Mattheis (2022), não é o *childism* em si que oferece ferramentas para desconstruir a naturalização da idade adulta, mas a participação política proativa das crianças que permite aos teóricos adultos desenvolver ferramentas para a desconstrução e reconstrução das normas adultistas nos domínios da teoria política e da filosofia da educação. Refletiremos mais à frente sobre esta questão da participação política das crianças.

Anne Warming, co-autora do artigo “*Childism* and philosophy: A conceptual co-exploration” (Biswas *et al.*, 2023, p. 6) evidencia que a posição crítica do *childism* em relação ao adultismo e ao idadismo tem potencial para promover o reconhecimento, a justiça social e a inclusão para todos os grupos marginalizados. Adverte, contudo, que o “o *childism* não outorga autoridade epistémica às crianças, como o feminismo fez com as mulheres”<sup>25</sup> (p. 6) e que as crianças, da mesma forma que outros grupos marginalizados, podem ver a sua marginalização como algo natural, assim como as pessoas em posições privilegiadas às vezes também, acrescenta.

---

<sup>24</sup> “Rather, what such activism and engagement invites is rethinking of what the political is and, in so doing, they highlight how this transforms adult–child relations and intergenerational orders such that children become originators and authors of knowledge”. (tradução nossa)

<sup>25</sup> “However, *childism* does not grant epistemic authority to children, as first-wave standpoint feminism did to women” (tradução nossa)

Na realização de experiências de discussão deste tema em comunidade de investigação filosófica em contexto escolar, as crianças com quem discutimos as diferenças entre as crianças e os adultos e a natureza da relação criança/adultos mostraram uma percepção “normalizada” dessas diferenças e não identificaram propriamente uma marginalização em relação aos adultos. As diferenças entre as crianças e os adultos são reconhecíveis, mas interpretadas como positivas, quase até desejáveis: “sim, somos crianças, os adultos mandam em nós”, “as crianças ainda estão a aprender”, “os adultos têm de tomar conta de nós, só quando formos maiores podemos tomar decisões”, identificando direitos de proteção devidos à condição de “ainda-não-adultos”.

Podemos destacar o facto de as crianças percecionarem os adultos como sendo quem define os limites do seu mundo infantil e cuida das crianças, o que mostra comportamentos de proteção. A atitude protetora poderá ser considerada natural ou excessiva (no sentido de que pode ser percecionada como limitadora de oportunidades de participação). Neste aspeto, as crianças não mostraram ter algum tipo de participação para além do “seu mundo” (escola e casa). As crianças relacionaram as imposições dos adultos com os deveres de as proteger. Assim, verificou-se a existência de uma consciência das relações criança-adulto que não parece ser considerada necessariamente prejudicial. Podemos observar que os conceitos de idade e desenvolvimento dominam os seus discursos, os quais as colocam, numa hierarquia de poder, numa posição inferior aos adultos e, neste aspeto, percecionamos que apenas uma visão crítica poderá – ou não – alterar de alguma forma a perspetiva das próprias crianças.

Poderemos, então, pensar, através dos discursos que foram gerados pelas crianças, que a mudança de pensamento e a reconstrução de discursos poderá incluir uma reconstrução dos discursos que as próprias crianças têm sobre si próprias e as suas possibilidades de agência. Neste aspeto, surgiu-nos a suspeita de que as crianças com quem dialogámos sobre as diferenças entre crianças e adultos poderão não ter motivos para sentir como negativas as dissemelhanças que reconhecem entre ambos e que outras crianças, com outras circunstâncias de vida, poderiam oferecer ideias diferentes.

Esta questão torna-se tão mais premente se pensarmos nas respostas que as crianças ofereceram relativamente à idade adulta, que foi considerada muito pouco atrativa por estar desprovida de diversão e dominada pelas responsabilidades de ser "adulto".

Será que a consciência crítica e a reivindicação de direitos dependerão de eventuais experiências de descapacitação que vivam ou possam ter já vivido? Sobre este aspeto, Warming refere que a consciência crítica do adultismo não é condicionada por experiências em primeira mão nem está relacionada com a identidade do ser, por exemplo, "criança" (Biswas *et al.*, 2024). Pelo contrário, refere Wylie, é algo que se consegue, “com o envolvimento epistémico, a consciência crítica, empírica e conceptual, das condições sociais sob as quais o conhecimento é produzido e autorizado”<sup>26</sup> (Wylie, 2012, p. 63). Dessa forma, o *childism* supera o que John Wall identifica como uma tendência da pós-modernidade de assumir que as críticas só podem ser realizadas a partir da perspectiva dos marginalizados. Segundo Warming, não só o *childism* pode partir de qualquer pessoa que cultive o pensamento crítico, como também possibilita contribuir para uma melhor compreensão dos seres humanos e das relações (Biswas *et al.*, 2024).

Provavelmente, ter uma vida dedicada ao brincar, à aprendizagem e à diversão parece ser desejável, mas o que será considerado mais importante? Será relevante para as crianças ter a oportunidade de tomar decisões que afetam a própria vida?

Uma reflexão crítica neste âmbito leva-nos a pensar, por um lado, que é importante, para os adultos, perceber como é que as crianças se concebem a si próprias e que perspectivas têm das suas possibilidades de agência no mundo e, por outro, que efeitos os conceitos de idade e desenvolvimento têm nos seus discursos, propondo que a Filosofia para/com Crianças se constitua como ferramenta para a desconstrução e reconstrução de conceitos junto das crianças e, também, a abertura de uma visão emancipatória e libertadora das suas possibilidades de participação no mundo.

Wall defende que este olhar gerará conhecimento sobre a vida e as perspectivas das crianças, mas também lançar luz sobre a própria vida humana, a sociedade e as relações sociais, ajudando também a rever as teorias existentes (Wall, 2019).

Enquanto movimento que investiga as normas instituídas e estimula o pensamento crítico, o *childism* pode contribuir para uma melhor compreensão da identificação e

---

<sup>26</sup> “a particular kind of epistemic engagement, a matter of cultivating a critical awareness, empirically and conceptual, of the social conditions under which knowledge is produced and authorized” (tradução nossa)

desnaturalização de normas e pressupostos enraizados, veiculados e permitidos na sociedade e na própria investigação e literatura acadêmica.

Tal como a Filosofia para/com Crianças, o *childism* leva a sério as experiências das crianças e as suas formas de estar no mundo e ajuda a repensar e desconstruir formas de pensar e atuar em relação às crianças, reequilibrando as assimetrias de poder entre os adultos e as pessoas de menos idade.

Veremos, contudo, que o restabelecimento das assimetrias não é fácil, por esbarrar em discursos desenvolvimentistas e protecionistas dos direitos das crianças e sobre as considerações adultistas do que deve ser a sua inclusão em territórios dominados pelos adultos, como é o caso da pertença à cultura pública e à participação política.

Questionamos então: se os conceitos e discursos são construções sociais, como os reconstruir de forma que incluam e reconheçam as crianças enquanto seres humanos com direitos próprios? E, também, como pode a Filosofia para/com Crianças estimular o pensamento e a consciência crítica das normas adultistas?

Esta questão trouxe-nos à memória a voz de um menino que, nas nossas experiências de pensamento em comunidade de investigação filosófica onde estavam a ser discutidos os direitos das crianças, perguntou: “Mas nós não somos seres humanos? Porque é que há direitos para as crianças e depois há os outros [– os direitos humanos]? Não são os mesmos?” Uma pergunta feita de um modo muito inquiridor. Aquilo deu que pensar: se somos todos humanos, não bastaria existir um documento que registasse os direitos? A Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>27</sup>, no seu artigo primeiro, diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Se as crianças são seres humanos, o que mais seria preciso dizer? Mas então, uma menina acrescentou: “Sim, mas nós temos de ser protegidos!” Estava, aparentemente, explicado.

---

<sup>27</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

### 3.4 Igualdade e diferença, participação e presença

O direito das crianças à proteção é alvo de concordância geral e, neste contexto, alguns defensores desta proteção (Goldstein *et al.*, 1979, 1980, cit. por Moosa-Mitha, 2005) definem os direitos das crianças em referência à sua condição de *ainda não adultos*, considerando que os seus direitos são determinados por serem dependentes e pela necessidade de serem cuidadas, sendo igualmente afirmados os deveres dos adultos de proteger as pessoas pequenas que estão ao seu cuidado. Nesta linha de raciocínio, tratar as crianças como participantes iguais seria potencialmente desastroso pois obrigá-las-ia a arcar com responsabilidades que estão para além das suas capacidades (Moosa-Mitha, 2005).

Outros autores (ver por exemplo, Farson, 1978; Franklin, 1986;) defendem que crianças e adultos devem ser iguais em direitos e alargam o conceito de liberdade e direitos para incluir as crianças, interpretando a participação como normativa, onde as crianças são vistas como tendo as mesmas obrigações e as mesmas responsabilidades de participação que os adultos. Neste caso, os direitos de liberdade das crianças ignoram as suas diferenças (Moosa-Mitha, 2005).

Os autores que defendem os direitos das crianças em termos de obrigações tratam o “Eu participativo” como um “Eu responsável”, concluindo que as crianças não devem possuir os direitos de livre participação porque não são iguais aos adultos.

Por exemplo, O'Neil (1996) sugere que a real dependência das crianças é uma evidência de que não têm poder nem capacidade de manter responsabilidades. Nesta perspetiva, tratar as crianças como iguais e responsáveis seria uma farsa contra as crianças.

Uma outra visão sobre este tema, considerada “paternalista liberal” (Freeman, 1983; Moosa-Mitha, 2005), tenta posicionar-se a meio das duas primeiras, reconhecendo a diferença entre as crianças e os adultos e analisando individualmente cada situação, em especial quando se trata de crianças mais velhas. O foco para determinar os seus direitos de liberdade é a capacidade das crianças para tomar decisões racionais em relação aos seus próprios interesses e de viver vidas independentes. Os autores que partilham desta posição consideram a infância uma construção social, mas também enfatizam a vulnerabilidade e dependência das crianças em relação aos adultos (Moosa-Mitha, 2005).

É criticável o argumento de que a incapacidade psicológica para tomar decisões é o que justifica a falta de liberdade das crianças, pois, na mesma linha, o pressuposto normativo do cidadão adulto capaz, independente e autônomo não parece ser válido para todos os adultos. Podemos, então, refletir que a falta de participação das crianças não é um problema de capacidade psicológica, mas, sobretudo, de construção social (Hughes, 1996). Como refere Hughes, a agência infantil não é reconhecida porque lhe falta “a autoridade ou a presença autoral, onde suas opiniões ou presença são levadas a sério na sociedade”<sup>28</sup> (1996, p. 46).

Os autores que interpretam os direitos de liberdade das crianças em termos dos seus direitos de participação, como membros iguais da sociedade (ver por exemplo, Franklin, 1986; Farson, 1978; Moosa-Mitha, 2005) consideram a infância uma construção social criada “por” e “no interesse” dos adultos e que as crianças estão em relações de poder desiguais. A opressão é exercida na construção social das crianças, entendidas como inferiores aos adultos, através de uma dependência imposta e geradora de desigualdade de direitos (Moosa-Mitha, 2005).

Poderá ser o conceito de diferença a fazer uma demarcação fundamental nas teorias dos direitos das crianças, aludindo ao pensamento de Gilles Deleuze sobre a diferença. Deleuze propôs “arrancar a diferença ao seu estado de maldição” (1968, p. 83) e defendeu a sua importância fundamental na criação de multiplicidade e diversidade. A diferença é uma força produtiva e em movimento que gera novas conexões e possibilidades, uma energia ativa, geradora e dinâmica que subjaz à diversidade e complexidade do mundo. O pensamento deste autor desperta para a rutura com o pensamento tradicional de cristalização de identidades e de modelos fixos de existência no mundo, que considera reduzir o ser humano. Somos constituídos pela diferença, seres únicos, singulares e originais.

Os teóricos centrados na diferença, de que é exemplo Moosa-Mitha (2005), posicionam-se contra as dicotomias e celebram a diferença e a singularidade. Procuram um espaço onde a infância seja reconhecida como um período importante da vida em si própria, que a idade adulta não seja o padrão e que as crianças não sejam entendidas em termos de “menos que” (Moosa-Mitha, 2005, p. 378).

---

<sup>28</sup>“(…) because they do not have the authority or the authorial presence, where their views or presence is taken seriously in society.” (tradução nossa)

Moosa-Mitha refere que, normalmente, “a diferença é marginalizada, considerada um desvio ou inferiorizada, por ser menos que o ‘ideal’”<sup>29</sup> (Moosa-Mitha, 2005, p. 377). Mas a diferença poderá ser vista como a base para a individuação e o devir, possibilitando novas ligações, relações e possibilidades numa realidade em constante mudança. O reconhecimento dos aspetos positivos e criativos da diferença conduz à identificação e apreciação da diversidade e a um afastamento da categorização e da normalização.

É feito um convite a olhar para a infância como constitutiva do ser humano, questionando quaisquer categorizações e normas que definam modos de ser e deslocando o pensamento para a multiplicidade e diferença e unicidade dos indivíduos como algo que deve ser celebrado e reverenciado.

Moosa-Mitha defende que a diferença fornece uma visão alternativa dos direitos de liberdade das crianças, ultrapassando e alargando os pressupostos normativos de participação. Entender a participação como expressão de agência, por mais diferente que possa ser expressa, oferece uma alternativa real para compreender o *Eu participativo* (Moosa-Mitha, 2005).

Os modelos centrados na diferença redefinem o conceito de cidadão, introduzindo a ideia de que este tem um “Eu ativo”, com agência (Lister, 1997). Para além disso, também definem o “Eu” como “relacional”, dialógico, que ganha um sentido de si através das relações com “o outro” (Yuval-Davis, 1997).

A agência é entendida como a relação dialética entre o sentido individual de si e a ação coletiva. O arbítrio dos cidadãos fá-los participar contra a opressão, o que leva à conquista dos direitos exigidos, o que conduz a um maior sentimento de autoconfiança e a uma maior politização das pessoas que lutam por direitos, e assim por diante (Yuval-Davis, 1997).

Moosa-Mitha faz notar que o “Eu participativo” nas teorias centradas na diferença é responsivo, mostrando agência na interação com sua própria realidade vivida, mas não é necessariamente um Eu responsável, que cumpra as normas e expectativas de deveres e obrigações (p. 375). A liberdade, nas teorias centradas na diferença, é entendida em termos do direito de participar de forma diferente nas instituições sociais e na cultura da sociedade. A falta de liberdade constitui uma falta de reconhecimento da participação e contribuição em

---

<sup>29</sup> “Difference is marginalized, considered a deviation, or inferiorized for being less than ‘ideal’”. (tradução nossa)

resultado da diferença em relação aos pressupostos normativos de participação e participantes (Moosa-Mitha, 2005).

Assim, nas palavras de Moosa-Mitha, as crianças podem não ter os meios psicológicos para fazer o que se chamaria de escolhas racionais, de acordo com uma certa caracterização de racionalidade, mas respondem e interagem de acordo com as suas condições sociais, têm ideias e visões que devem ser ouvidas, são cidadãos responsáveis, mas não forçosamente responsáveis no sentido das obrigações e deveres instituídos pela sociedade, o que não as torna menos do que os adultos (Moosa-Mitha, 2005).

Neste âmbito, os direitos de participação das crianças, em sentido lato, são definidos em função das múltiplas relações que estas têm na sociedade. Reconhecendo o “Eu relacional”, verificamos os direitos de participação das crianças analisando como participam nas relações interdependentes. Moosa-Mitha redefine os direitos de liberdade das crianças ao observar se elas são capazes de ter presença nessas relações, definindo esta presença como o grau em que a voz, a contribuição e o arbítrio da criança são reconhecidos (Moosa-Mitha, 2005). A presença, mais do que a autonomia, reconhece o Eu como relacional e dialógico, sugerindo-se que não basta ter voz; é igualmente importante ser ouvido para que se possa ter uma presença na sociedade (Moosa-Mitha, 2005).

Assim, a autora considera que os direitos das crianças a participarem na sociedade só são determináveis nos contextos sociais e históricos particulares, que podem atuar como facilitadores ou barreiras à participação.

Nesta linha, as normas e pressupostos adultocêntricos, que consideram a criança dependente, necessitada ou pouco racional, não reconhecem a sua participação e agência, constituindo-se como barreiras. Os direitos de proteção das crianças, da forma como são atualmente concebidos, ignoram a presença das crianças nas suas múltiplas relações e constroem-nas no âmbito de uma dicotomia participação-proteção, em que a proteção lhes condiciona a participação.

O conceito de pertença é central para as teorizações dos direitos das crianças da mesma forma que a participação é central na definição dos direitos de liberdade, particularmente no âmbito das teorias de cidadania centradas na diferença que concebem a cidadania em termos de pertença à cultura pública (Moosa-Mitha, 2005).

Em vez de observar a criança na sua relação com a família, os teóricos centrados na diferença examinam as experiências das crianças e as suas múltiplas relações, incluindo as relações das crianças dentro das instituições educativas, de saúde, de vizinhança e outras instituições sociais (Moosa-Mitha, 2005).

No que concerne aos direitos humanos e à inclusão das crianças nos processos democráticos, John Wall preocupa-se em redefinir normas que possam passar a incluir as experiências das crianças, que é exatamente o que Moosa-Mitha discute. Wall e Moosa-Mitha defendem que as teorias dos direitos humanos são construídas com referência à idade adulta e que as crianças são colocadas numa posição de “*falta de ‘direito a ter direitos’*” (Wall, 2008, p. 530), em alusão a Hannah Arendt (2000, p. 330).

Segundo Wall, a inclusão das crianças nos processos democráticos requer uma conceção alargada do sujeito e terreno políticos, sendo necessário um espaço onde as crianças tenham o direito de expressar suas próprias opiniões e reivindicar sua diferença em relação aos outros (Wall, 2012).

Na sua perspectiva, o modelo de diferença defendido por Moosa-Mitha tem a vantagem de dar às crianças a oportunidade de reivindicar a sua marginalização histórica e pode ser usado para desconstruir os pressupostos normativos que veem as crianças como não sendo sujeitos políticos completos, deixando claro que as crianças não são um grupo homogêneo, vivem sob várias circunstâncias e, portanto, podem participar da política de várias maneiras.

Contudo, Wall aponta que uma das coisas que torna as crianças diferentes é o facto de terem menos experiência que os adultos na luta pelo poder. Por outras palavras, a idade provoca uma diferença real e genuína na capacidade de luta em nome das diferenças (Wall, 2012). Wall considera é possível ultrapassar esta questão repensando os fundamentos da representação política de uma forma simultaneamente interdependente e orientada para a diferença.

Não se propõe que as crianças se encaixem nos fundamentos existentes. O que se propõe é uma redefinição da representação política que permita e contemple a diferença. Vários autores defendem, então, que os adultos podem aprender um novo significado da democracia a partir das experiências diferentes e particulares das crianças e que a representação política deve, em última análise, significar capacitar as diversidades e fazer a

diferença nas estruturas políticas interdependentes (ver Moosa-Mitha, 2005; Wall, 2012; Sundhall, 2017).

A desconstrução do poder vai ao encontro do objetivo de criar uma comunidade verdadeiramente democrática ao construir um todo político diferente (Wall, 2012). Wall enfatiza que as crianças podem ser politicamente responsáveis e que ser representado politicamente não significa apenas expressar os próprios interesses, mas também, juntamente com os outros, criar um todo político mais diversamente construído (Wall, 2012).

Stasiulis, na mesma linha, mostra uma visão contemporânea das crianças como “cidadãos capacitados, conhecedores, compassivos e globais, que, no entanto, como outros grupos marginalizados, necessitam de proteções especiais e diferenciadas por grupos”<sup>30</sup> (Stasiulis, 2002, p. 507), o que ressalta a conciliabilidade de exercer direitos de cidadania e, ao mesmo tempo, beneficiar de direitos de proteção. Lister evidencia, corroborando esta ideia, que “as atuais práticas de cidadania das crianças em diferentes esferas as constituem como cidadãos de facto, mesmo que não gozem de todos os direitos de cidadãos plenos”<sup>31</sup> (Lister, 2007a, 2007b).

Estes autores defendem a possibilidade de reconstruir o conceito de cidadania para a receber as diferenças de todos os cidadãos, incluindo as crianças, capacitando a diversidade para criar comunidades verdadeiramente democráticas.

Considerando que o conceito de cidadania é uma construção social, propõe-se a reformulação do conceito de uma forma que seja inclusiva para todos os cidadãos, em particular para as crianças. Assim, consideramos premente a reconstrução do conceito de cidadania de uma forma interdependente, isto é, que observe as relações entre os seres humanos, e simultaneamente orientada para a diferença, ou seja, que contemple o que é diferente e único em todos os seres humanos. Subscrevemos também a ideia de que é possível compatibilizar os direitos de proteção e de cidadania das crianças. Porém, para tal, a perspectiva do que é a cidadania e como se exerce poderá ter de sofrer alterações.

---

<sup>30</sup> “In contrast to the relative failure of adult decision-makers to implement the participation rights of children, the contemporary children's movement advances a view of children as empowered, knowledgeable, compassionate and global citizens, who are nonetheless, like other marginalized groups, in need of special, group-differentiated protections.” (tradução nossa)

<sup>31</sup> “Children’s citizenship practices in different spheres could be said to constitute them as de facto citizens even if they do not enjoy all the rights of full de jure citizens.” (tradução nossa)

### 3.5 Modelos de Cidadania

A literatura de estudos da infância tem procurado compreender a cidadania e representação das crianças e dos jovens, entendendo-os como como mais do que cidadãos em processo de construção e agentes políticos merecedores de direitos à participação política (Pufall & Unsworth, 2004; Wall, 2012). Neste âmbito, os defensores do *childism* interrogam todas as normas e desigualdades que têm sido geradas pela binariedade criança-adulto e questionam também o próprio conceito de igualdade pois, de acordo com alguns autores, qualquer noção de igualdade baseada nas normas adultas não será, à partida, uma igualdade (Biswas *et al.*, 2023).

Uma narrativa proeminente na teoria e prática da cidadania na última década tem sido que a cidadania inclusiva está ligada ao reconhecimento e ao acesso aos direitos. Este é um aspeto do que Isin e Turner identificam como “uma definição sociologicamente informada de cidadania em que a ênfase é menor nas regras legais e maior nas normas, práticas, significados e identidades”<sup>32</sup> (2002, pág. 4). Werbner e Yuval-Davis definem a cidadania como “uma relação mais total, flexionada pela identidade, posicionamento social, pressupostos culturais, práticas institucionais e sentimento de pertença”<sup>33</sup> (1999, p. 4).

Uma outra questão sobre a qual se debruçam é perceber até que ponto a diferença discrimina os cidadãos, ou seja, se o cidadão é um sujeito abstrato com igual acesso a direitos, incluindo o direito de participar na política democrática ou se há discrepâncias Werbner & Yuval-Davis, 1999).

As autoras fazem parte de uma tendência no estudo da cidadania que reconhece que a situação específica de um ser humano na sociedade – a pertença a um grupo ou a categorização de acordo com o género, a nacionalidade, a religião, a etnia, capacidades, a idade ou o estágio do ciclo de vida – medeia a construção de uma cidadania diferente e, portanto, determina o acesso a direitos e a capacidade de exercer uma agência independente (Werbner e Yuval-Davis, 1999, p. 5).

---

<sup>32</sup> Such developments have led to a sociologically informed definition of citizenship in which the emphasis is less on legal rules and more on norms, practices, meanings, and identities.

<sup>33</sup> Our alternative approach defines citizenship as a more total relationship, inflected by identity, social positioning, cultural assumptions, institutional practices and a sense of belonging. (tradução nossa)

Uma grande parte da literatura atual sobre cidadania é marcada pelos desafios colocados às questões excludentes da cidadania. Naila Kabeer reuniu estudos de caso para tentar compreender o que a cidadania pode significar do ponto de vista daqueles que são excluídos (2005) e sugere que:

(...) há certos valores que as pessoas associam à ideia de cidadania ...[que] podem não ser universais, mas estão suficientemente difundidos para sugerir que constituem um aspeto significativo da organização da vida coletiva e do modo como as pessoas se ligam umas às outras. E, por estarem a ser articulados por grupos que vivenciaram a exclusão de uma forma ou de outra, esses valores também articulam a visão do que uma sociedade mais inclusiva poderia implicar (Kabeer, 2005, p. 3).<sup>34</sup>

Os quatro valores da cidadania inclusiva que emergiram destes relatos são a Justiça, no sentido de “quando é justo que as pessoas sejam tratadas da mesma forma e quando é justo que sejam tratadas de forma diferente” (Kabeer, 2005, p.3); o reconhecimento “do valor intrínseco de todos os seres humanos e respeito pelas suas diferenças” (Kabeer, 2005, p. 4); a autodeterminação ou “capacidade das pessoas de exercerem algum grau de controlo sobre as suas vidas” (Kabeer, 2005, p. 5). A solidariedade, isto é, “a capacidade de se identificar com os outros e de agir em unidade com eles nas suas reivindicações de justiça e reconhecimento” (Kabeer, 2005, p. 7). Este último valor reflete uma visão horizontal da cidadania que atribui tanta importância às relações entre os cidadãos como à relação vertical entre o Estado e o indivíduo.

Todos os aspetos apontados têm levado autores como John Wall a defender um aperfeiçoamento do conceito atual de cidadania, a fim de determinar como operacionalizar a representação democrática das crianças.

Wall (2012) refere três formas pelas quais a cidadania infantil tem sido politicamente teorizada na literatura de estudos da infância - como agência infantil, como interdependência

---

<sup>34</sup> “...there are certain values that people associate with the idea of citizenship which cut across the various boundaries that divide them. These values may not be universal, but they are widespread enough to suggest that they constitute a significant aspect of the organization of collective life and of the way in which people connect with each other. And because they are being articulated by groups who have experienced exclusion in some form or other, these values also articulate their vision of what a more inclusive society might imply” (Kabeer, 2005, p. 3). (tradução nossa)

e como diferença – e tornam-se importantes de analisar, uma vez que um dos objetivos deste trabalho é pensar de que forma as crianças poderão ter agência e que remodelações a existência social teria de sofrer para as crianças serem incluídas e exercerem os seus direitos de cidadãos.

### **Cidadania como agência**

O modelo de agência argumenta que, sendo dada a oportunidade, as crianças são tão capazes de participar ativamente na vida política como os adultos. Este modelo nasce do movimento de estudos da infância que concebe as crianças como atores e construtores de contextos sociais, com voz, arbítrio e influência nos assuntos públicos.

Tal como referem James e Prout, as crianças devem ser encaradas como “ativamente envolvidas na construção da sua própria vida social, da vida dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem”<sup>35</sup> (James & Prout, 1997, p. 4). Percy-Smith e Thomas (2010) vão um pouco mais longe e referem que é insuficiente para as crianças entregar aos adultos a garantia dos seus direitos de participação e que

se quisermos que as crianças alcancem benefícios reais nas suas próprias vidas e nas suas comunidades e criem um futuro melhor, só o podem fazer sendo cidadãos ativos, articulando os seus próprios valores, perspetivas, experiências e visões para o futuro, utilizando-os para informar e agir por direito próprio e, quando necessário, contestando com aqueles que têm poder sobre as suas vidas<sup>36</sup> (Percy-Smith e Thomas, 2010, p. 3).

Considerando que a cidadania inclui a realização de atividades como a participação cívica, a utilização dos meios de comunicação social e a liberdade de expressão, estes autores sugerem claramente que as crianças devem ter voz e participar por si próprias na política democrática.

É exemplo desta noção o que está consagrado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, um dos principais quadros

---

<sup>35</sup> This means that children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. (tradução nossa)

<sup>36</sup> If children are to achieve real benefits in their own lives and their communities, and create a better future, they can only do this by being active citizens, articulating their own values, perspectives, experiences and visions for the future, using these to inform and take action in their own right and, where necessary, contesting with those who have power over their lives. (tradução nossa)

jurídicos em que se baseiam as leis e políticas nos vários países que são relativas às crianças e o instrumento de direitos humanos mais aceite na História Universal.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança apresenta-se como manifesto em nome das crianças que articula normas morais globais para o seu tratamento (Freeman, 1997, p. 68, cit. por Stasiulis, 2002) e insta os governos a introduzir estes princípios e a “orientar as práticas não só dos legisladores e tribunais, mas também dos pais, da polícia, das agências de assistência social, dos profissionais de saúde e de outros que trabalham com as crianças e têm responsabilidade pelas mesmas”<sup>37</sup>(Childhood, 1999, p. 403). Uma inovação desta Convenção, por comparação às suas antecessoras, é que profere o direito das crianças a terem uma palavra a dizer sobre as questões que lhes dizem respeito e a que as suas opiniões sejam tidas em conta.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança assinala a necessidade de a sociedade abandonar as perspetivas centradas no adulto e adotar uma estrutura baseada em direitos (Lansdown, 2005; Biswas *et al.*, 2024). Em alguns contextos, isso pode traduzir-se em renovações nas práticas psicológicas e pedagógicas centradas nas crianças fundadas na suposição de uma “criança universal” que progride através de estágios predeterminados de desenvolvimento (Burman, 2017).

A afirmação dos direitos de participação tem funcionado como um dos principais impulsionadores dos movimentos políticos das crianças e torna-se importante enquadrar a cidadania ativa das crianças em termos de direitos de participação para que estas ganhem agência política.

Conforme podemos examinar, cidadania política e agência não são o mesmo que poder político e podemos questionar quem tem o poder real de definir o que significa agência política e de verificar os seus limites.

Os adultos estão numa posição de decisão nesta matéria, pois têm a experiência, a prática e os recursos para criar as normas que controlam a ação política, podendo determinar que liberdades e direitos são importantes e que mecanismos públicos devem ser utilizados para os promover.

---

<sup>37</sup> “The Convention seeks to guide the practices not only of legislatures and courts, but also parents, police, social welfare agencies, health care professionals and others who work with and have responsibility for children”. (tradução nossa)

Lansdown (2001) defende que uma real democracia deve promover formas reais de participação infantil, por se tratar de um direito humano fundamental. O autor declara que uma participação considerada realmente democrática ocorre quando:

As crianças compreendem do que se tratam os projetos e qual é o seu papel; as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões são transparentes; as crianças são envolvidas desde os estágios iniciais de algum projeto que venha ser desenvolvido; todas as crianças são tratadas com igualdade de direitos, considerando a sua idade, situação, etnia, habilidades e outros fatores; as regras são estabelecidas com as crianças desde o início dos projetos; a participação é voluntária e permite a saída das crianças quando desejarem; são respeitadas as perspectivas e experiências infantis.<sup>38</sup> (Lansdown, 2001, p. 9-10) (tradução nossa)

De um ponto de vista *childista*, a própria agência é uma norma política, determinada pelos adultos, com fundamentos centrados no adulto e que mais não faz do que procurar encaixar as crianças nessas construções políticas já existentes, em vez de desafiar e desconstruir claramente essas construções (Wall, 2012).

Defendemos, então, que procurar arranjar espaço para as crianças numa construção de cidadania pré-existente e fabricada pelos adultos não será uma verdadeira inclusão das crianças e corre o risco de não promover a sua participação real nas arenas democráticas.

### **Cidadania como interdependência**

Alguns autores sugeriram um modelo alternativo de cidadania política infantil baseado na interdependência – uma independência que é ao mesmo tempo ativa e passiva. Barbara Woodhouse aplicou esta perspectiva aos direitos políticos das crianças, afirmando que “as ilusões de autonomia, tão caras aos esquemas de direitos centrados nos adultos, se dissolveriam, abrindo espaço para a realidade da dependência e da interdependência”<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> “Children must understand what the project or the process is about, what it is for and their role within it. Power relations and decision-making structures must be transparent. Children should be involved from the earliest possible stage of any initiative. All children should be treated with equal respect regardless of their age, situation, ethnicity, abilities or other facts. Ground rules should be established with all the children at the beginning. Participation should be voluntary, and children should be allowed to leave at any stage. Children are entitled to respect for their views and experience.” (tradução nossa)

<sup>39</sup> Illusions of autonomy, so dear to adult-centric schemes of rights, would dissolve, making room for the reality of dependency and interdependency. (tradução nossa)

(Woodhouse, 2008, p. 309).

Tal significa que as crianças poderão ser consideradas cidadãos plenos se o conceito de cidadania for aperfeiçoado e incluir as interdependências sociais e políticas e as relações sociais estabelecidas entre todos os seres humanos.

Alguns autores consideram que a interdependência política das crianças revela a verdadeira essência da cidadania ao estabelecer a igualdade de todos os seres humanos. A cidadania é o esforço conjunto de todos os membros de uma sociedade para dar sentido ao seu ambiente através de um “processo de aprendizagem dinâmico e contínuo”<sup>40</sup> (Jans, 2004, p. 40).

Estes modelos são baseados em novas formas de teoria política, como a noção de Habermas de que a vida política é intersubjetiva ou comunicativa, ou seja, parte da ideia de que os indivíduos não podem apreender o cenário político sozinhos e dependem de um processo de discurso aberto e real com os outros para avançar em direção a áreas de consenso genuinamente inclusivas (Habermas, 1990).

Contudo, o modelo de interdependência de cidadania política corre o risco de favorecer os adultos, uma vez que estes dispõem de poder para controlar o diálogo, mais uma vez colocando as crianças em desvantagem.

### **Cidadania como diferença**

Os investigadores da infância que seguem a linha de pensamento de uma filosofia da diferença procuram um desenho de cidadania mais inclusivo e centrado na diversidade. Com base nesses movimentos, a cidadania é analisada em termos de uma “concepção radical e democrática de cidadania”<sup>41</sup> (Mouffe, 1993, p. 71, p. 82).

Como tal, os teóricos rejeitam a posição normativa dos modelos liberais de cidadania, que considera o Eu do cidadão com direitos inerentes pelo facto de ter nascido, entendidos em termos singulares e universais. Neste terceiro modelo de cidadania política são abordadas diretamente as questões do poder. Democracia significa lutar contra as normas históricas de poder para a inclusão da maior diversidade possível de diferenças sociais e parte da ideia de

---

<sup>40</sup> Nowadays, within late modernity, citizenship presents itself as a dynamic and continuous learning process. (tradução nossa)

<sup>41</sup> A radical democratic conception of citizenship. (tradução nossa)

que “a representação é mais inclusiva [das crianças] quando encoraja os grupos marginalizados a expressarem as suas perspetivas”<sup>42</sup> (Thomas, 2007, p. 210).

Neste âmbito, o que parece ser necessário é um espaço político que permita às crianças ter o poder de expressar os seus próprios pontos de vista. Ganhar representação como cidadãos não é apenas ter voz ou participar na conversa, mas, principalmente, afirmar a própria diferença em relação aos outros e ver os efeitos dessa afirmação.

Ruth Lister argumenta que as crianças só podem ser incluídas como cidadãos plenos através de um “universalismo diferenciado” (Lister, 2007b, p.709) que se coloque em tensão criativa à diversidade e à diferença e que desafie as divisões e desigualdades excludentes que podem resultar da diversidade (Lister, 1997, p. 39). Defende-se, então, a necessidade de uma arena política pluralista que tenha espaço para acomodar as crianças.

Esta teorização de cidadania centrada na diferença tem por suporte o direito de participar de forma diferente nas instituições sociais e na cultura da sociedade (Moosa-Mitha, 2005, p. 375) e fundamenta-se nas teorias políticas de Laclau e Mouffe, que defendem que a representação democrática tem de ser encarada como uma luta agonística e antagónica pelo poder.

A democracia é encarada como um sistema político onde a finalidade não é o consenso, mas o conflito, e não um todo unificado, mas uma multiplicação de antagonismos com vista à construção de uma pluralidade de espaços (Laclau e Mouffe, 2001) e que encoraja as perspetivas particulares de grupos sociais relativamente marginalizados a receberem uma representação específica (Young, 1997, p. 8).

Para as crianças e jovens, o modelo da diferença é vantajoso no sentido de que, ao incluir os seres humanos marginalizados e as vozes suprimidas, expande o exercício do poder e abre o palco político para desconstruir os pressupostos normativos que impedem as crianças de se tornarem sujeitos políticos plenos.

Uma visão de diferença estende o poder às crianças, não como um todo, mas na multiplicidade de seres humanos com todos os tipos de características (idade, género, etnia, cultura, classe), situações e contextos. A diversidade é reconhecida e celebrada.

---

<sup>42</sup> Representation is most inclusive when it encourages marginalized groups to express their perspectives. (tradução nossa)

Têm sido feitas algumas tentativas para articular uma política de cidadania da diferença, de multiplicidade e pluralização. Assim, a diferença é reconhecida no que se refere às experiências de pertença e participação dos cidadãos, fora da visão conceptual de um ser humano universal a quem é entregue um conjunto de direitos pelo facto de ter nascido (Moosa-Mitha, 2005). Cidadania significará, então, o reconhecimento da diferença dos cidadãos com distintas circunstâncias históricas e vulnerabilidades (Moosa-Mitha, 2005) mas também significa pertença, ao serem reconhecidos os desejos subjetivos dos cidadãos de pertencer à sociedade em vez de através de uma postura normativa de atividades socialmente prescritas assumidas como cidadania (Moosa-Mitha, 2005).

Nas teorias centradas na diferença é adotada uma abordagem fluida e pluralista de cidadania. A liberdade é entendida em termos do direito de participar de forma diferente nas instituições sociais e na cultura da sociedade, sendo a privação de liberdade a falta de reconhecimento da participação e contribuição em resultado da sua diferença face aos pressupostos normativos de participação (Hall & Held, 1989, cit. por Moosa-Mitha, 2005).

Reconhecer a diferença das pessoas nos seus interesses, presença e arbítrio é visto de forma transformadora como uma mudança de significados fixos e hegemónicos de cidadania para significados fluidos e centrados na diferença.

Lister (1997) resume este ponto quando diz:

A cidadania como participação representa uma expressão da agência humana na arena política, definida de forma ampla: a cidadania como direitos permite que as pessoas atuem como agentes. Além disso, os direitos de cidadania não são fixos. Continuam a ser objeto de lutas políticas para os defender, reinterpretar e alargar. Quem está envolvido nestas lutas, onde são colocadas na hierarquia política e o poder político e a influência que podem exercer ajudarão a determinar os resultados... (Lister, 1997, p. 9) <sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Citizenship as participation represents an expression of human agency in the political arena, broadly defined; citizenship as rights enables people to act as agents, individually or in collaboration with others. Moreover, citizenship rights are not fixed. They remain the object of political struggles to defend, reinterpret, and extend them. Who is involved in those struggles, where they are placed in the political hierarchy, and what political power and influence they can wield will help to determine the outcomes of such struggles. (tradução nossa)

Reconhecer as diferenças é também reconhecer a interdependência entre os seres humanos, compreender que não têm todos as mesmas experiências e necessidades e que não é possível aplicar o princípio universal de dar a todos o mesmo e tratar todos da mesma forma.

O ativismo das crianças e jovens tem crescido, o que poderá mostrar, por um lado, que estão mais despertos para a procura de soluções para os problemas que têm impacto nas suas vidas e, por outro, que têm dificuldade em ver legitimidade ou capacidade nas instituições de governo para encontrar soluções justas e eficazes (Josefsson & Wall, 2020)

Josefsson e Wall acreditam que a justiça global precisa ser reavaliada para refletir a interdependência entre as pessoas e propõem o conceito de "inclusão empoderada" (2020). A noção de inclusão empoderada parte do pressuposto de que a justiça global depende do empoderamento daqueles cujas experiências particulares tenham maior probabilidade de serem tornadas invisíveis aos olhos da vida política global, os que facilmente são reduzidos, no sistema de governação global, a pessoas não políticas ou não capazes (Josefsson & Wall, 2020). Este aspeto é particularmente relevante porque, no que se refere à situação particular das crianças e jovens, propõe-se não só que os espaços políticos lhes sejam abertos, mas que estes possam ser capacitados e encorajados a defender os seus próprios pontos de vista, principalmente se se encontrarem numa situação de vulnerabilidade social (Josefsson & Wall, 2020).

Esta visão da inclusão entende que cada ser humano experimenta a realidade de forma diferenciada e reconhece que as divisões sociais de idade, etnia, género, deficiência, orientação sexual e localização geográfica têm impacto real nas vidas dos seres humanos. Trata-se de uma proposta de inclusão interdependente, na qual todas as pessoas e grupos são ativamente capacitados para transformar as relações de poder globais com base na capacidade de resposta compartilhada às experiências vividas de diferença.

Questionamos: Esta visão da inclusão poderá permitir que as crianças tenham representação numa democracia?

### 3.6 A crianças e a sua representação democrática

As democracias são formas de governo que representam *o povo*. Contudo, as crianças e jovens raramente foram incluídas, apesar de as pessoas com menos de dezoito anos perfazerem cerca de um terço da humanidade (Wall, 2012). Wall afirma que

as crianças e os jovens raramente gozam de direitos democráticos significativos para influenciar políticas, moldar leis ou eleger representantes. A democracia é definida pela filosofia política moderna como um domínio principalmente adulto, sendo as crianças consideradas demasiado incompetentes, irracionais ou dependentes para exercerem as alavancas do poder para si próprias (Wall, 2012, p. 86).<sup>44</sup>

Tendo em consideração que a representação é mais do que participação ou cidadania, Wall entende que as atuais democracias deverão sofrer alterações para poder representar as crianças. Ao analisar os movimentos políticos infantis atuais, Wall aponta que esses movimentos fornecem a leitura de uma política mais expansiva de representação direta, independentemente da idade, e que a exclusão das crianças nos processos democráticos centrais se deve a uma falta, não nas próprias crianças, mas nas concepções existentes de democracia (Wall, 2012).

Wall defende a reestruturação das normas sociais fundamentais em resposta às experiências das crianças, uma democracia que represente pessoas de todas as idades (Wall, 2010). Conclui, então, que a democracia só representará adequadamente as crianças se for conceptualizada como uma política da diferença, uma partilha genuinamente inclusiva do poder por parte de todos os cidadãos que reclamará procedimentos de representação que permitam que as diferenças de experiência sejam capazes de criar diversidade estrutural para o todo político. Wall considera que será necessário que as estruturas democráticas se abram à participação e representação direta das crianças e jovens (Wall, 2010).

Neste âmbito, já existem agências governamentais de proteção dos direitos de liberdade de expressão das crianças. Embora não exerçam exatamente o poder político, é-lhes “emprestada” uma voz que é ouvida por aqueles que detêm o poder. Outra forma de

---

<sup>44</sup> Children and youth rarely enjoy significant democratic rights to influence policies, shape laws, or elect representatives. Indeed, modern political philosophy has long defined democracy as a principally adult realm, children being considered too incompetent, irrational, or dependent to exercise the levers of power for themselves. (tradução nossa)

representação são os parlamentos infantis ou juvenis, seja a nível nacional ou em cidades, aldeias ou escolas, sendo que a maior parte é mais educativa do que propriamente uma forma de levar as crianças e jovens a exercer os seus direitos democráticos (Wall, 2012). Wall refere que os parlamentos infantis de comunidades mais pobres, provavelmente devido ao envolvimento mais profundo das crianças no trabalho e na vida pública, exercem maior poder real (2012).

Apesar destes exemplos, as crianças não são democraticamente representadas na mesma medida que os adultos e, tal como sugere Wall, a utilização de conceitos como cidadania, agência e interdependência fazem, na sua opinião, uma aproximação ao problema da representação democrática das crianças, mas que embate num dilema fundamental: se cidadania significar interdependência política, então as crianças não têm capacitação para lutar contra a opressão a que têm sido sujeitas. Se a cidadania significar luta entre diferenças, as crianças são marginalizadas pela sua dependência dos outros para exercerem o poder (Wall, 2012).

Segundo Wall, “os atores políticos não podem ser incluídos de forma interdependente e, ao mesmo tempo, dotados de poderes diferentes. Contudo, tal é, precisamente o que as crianças exigem”<sup>45</sup> (Wall, 2012, p. 94). Wall propõe repensar os próprios fundamentos da representação política de uma forma que seja simultaneamente interdependente e orientada para a diferença, defendendo que tal poderá ser realizado aprendendo sobre o significado mais amplo da democracia a partir das experiências particulares das crianças.

A representação política deve, em última análise, significar capacitar as diferenças vividas para fazer a diferença nas estruturas políticas interdependentes. A representação democrática deve responder à diversidade vivida por uma comunidade política e responder aos seres humanos enquanto indivíduos sociais inteiros, com poderes ativos de luta e vulnerabilidades e dependências passivas. Se o objetivo da representação democrática é responder à maior diversidade possível de experiências sociais, então deve responder à diversidade infinita das crianças e à diversidade infinita dos adultos.

Numa lógica de diferença, ser representado na esfera política deve depender das

---

<sup>45</sup> “On current models, it would seem that political actors cannot be interdependently included and differently empowered at the same time – which is precisely what children in particular call for.” (tradução nossa)

diferentes experiências de cada ser humano e não deve depender de quão eficazmente se pode argumentar em prol dos próprios interesses ou quão eficientemente se pode lutar contra os outros pelo poder.

Nesta perspectiva, as crianças podem ser entendidas não só como respostas, mas também como politicamente responsáveis, unindo-se aos outros na criação de um todo político construído na diversidade (Wall, 2012). Tanto as crianças como os adultos têm a responsabilidade política de expressar as suas próprias diferenças aos outros e fazer das diferenças dos outros a sua própria resposta. Wall refere que este círculo de resposta mútua é o que significa eticamente ser humano (Wall, 2012).

Em geral, a inexperiência das crianças na vida política sugere que elas têm relativamente menos responsabilidade na diversidade das diferenças políticas que as rodeiam. Do mesmo modo, aqueles que têm mais idade, recursos e poder têm responsabilidades políticas correspondentemente mais amplas. Mas estas não são espécies separadas de obrigações, mas pontos ao longo de um *continuum* político comum. As crianças, tal como os adultos, devem dispor de vias de participação, tanto para exigirem respostas aos detentores do poder, como para exercerem elas próprias as suas responsabilidades de partilha do poder.

Esta política da diferença pode ser concretizada para responder às diferenças de experiência de um determinado grupo, dando voz às crianças e respondendo às suas vozes, fazendo a diferença nas leis e nas políticas. Wall oferece uma solução de transformar as estruturas parlamentares gerais para se tornarem mais sensíveis à diferença em geral, o que inclui as diferenças das crianças.

A representação parlamentar existente teria de ser reconceptualizada como um processo de resposta à diferença e de responsabilização por toda a diversidade dos eleitores, utilizando o poder parlamentar para responder às mais diversas diferenças possíveis.

### 3.7 Poder votar?

Existe uma pequena, mas crescente, literatura académica que discute se as crianças e os jovens devem beneficiar do sufrágio e, em caso afirmativo, em que termos (autores, datas?). Neste aspeto, as opiniões dividem-se. “Poder votar? Mas como, se somos crianças?”

O tema do direito ao voto e do significado da participação política foram muito debatidos com os grupos de crianças e jovens com quem temos vindo a fazer experiências de pensamento em contexto de comunidade de investigação filosófica. As crianças sabem que a aquisição do direito de voto, em Portugal, se alinha com a maioria legal, atingida no dia em que completam dezoito anos. Neste sentido, o direito de votar é visto como algo que só poderá ser realizado ao atingir a maioria. O mesmo se passou nos diálogos com os jovens.

Mas haveria outras possibilidades? Se pudessem votar, votariam? Foram estas as questões de partida.

A hipótese de votar sendo criança foi inicialmente rejeitada e, após diálogo, encarada como uma possibilidade. A rejeição inicial baseou-se em justificações desenvolvimentistas e idadistas naturalizadas – ser pequeno, ainda não ter conhecimentos, não ter idade. As crianças declararam não ter por hábito ser incluídas noutros processos de tomada pública de decisão, de âmbito escolar ou social, com recurso a votação. As crianças expressaram ainda dificuldade em saber como votar se ninguém lhes ensinou o que está a ser votado, identificando impedimentos de participação por ausência de conhecimentos sobre a organização do sistema político do país, seja a nível nacional, regional ou local, ou sobre a filiação em partidos políticos.

O direito ao voto é algo que concordariam fazer (com base na ideia de que têm direitos, nomeadamente o direito à expressão), mas estabelecem a contrapartida de o fazer com conhecimentos que permitam votar em consciência, outorgando essa responsabilidade à família e à escola e, portanto, aos adultos que fazem parte das suas vidas.

Numa das experiências de pensamento em comunidade de investigação que realizamos, surgiu uma questão complexa: se o voto fosse um direito de todos, como é que as crianças pequenas poderiam exercer o seu direito ao voto? E os bebés? O grupo apresentou algumas propostas: a primeira, quando são muito pequenas não votam (o que deixou a tarefa de discutir o que significa ser pequeno). A segunda opção: os pais votam pelas crianças até uma

certa idade. A terceira opção foi votar a partir do momento em que falam. Esta ideia de votar quando se aprende a falar fez-nos recordar o início da nossa investigação – *infans* é o que não fala, o que não pode fazer valer-se da sua voz, aquele que, por menoridade jurídica, não se pode fazer representar. Ao ter voz, tem-se a possibilidade de a usar para se defender em direito próprio ou fazer-se representar.

Ter voz foi considerado muito importante para as crianças, uma voz com materialidade, uma voz com som, como "raiz corporal da singularidade" (Cavarero, 2005, p. 4). A voz com som é a que pode ser ouvida pelo outro, pelo que não podemos desligá-la do escutar. As crianças estavam a referir-se a essa voz que se materializa no falar e no fazer-se escutar e compreender. Mas alinharam essa voz com a voz que participa, a que que é usada para emitir uma opinião, a voz política. Essa voz sugere um elemento de agência. Para estas crianças, falar e ter voz é o ponto de partida para se ser político, para se ter agência.

Estas crianças pensaram os direitos de voto desta forma. Mas o que pensam os adultos do direito ao voto? Habitualmente, os autores que refutam a ideia do direito ao voto das crianças apresentam motivos como a falta de experiência de vida (Cowley e Denver, 2004), a imaturidade política ou falta de convicções políticas consistentes e racionais (Chan e Clayton, 2006).

Neste aspeto, podemos considerar que estes argumentos contra o sufrágio infantil têm como premissa uma conceção de representação política adultista e, como refere Wall (2012), um pensamento circular: o voto é uma expressão de maturidade política e, por isso, está reservado aos politicamente maduros (os adultos) e só está reservado aos adultos porque é uma expressão de maturidade.

E reduzir a idade de voto? Alguns autores discutem a redução da idade para votar, de dezoito anos para dezasseis anos, como já acontece nalguns países. Eichhorn e Bergh (2021) relatam que a investigação sobre as possíveis consequências tem sido apenas especulativa, por serem poucos os países a implementar o direito ao voto a partir dos dezasseis anos. Ao longo da última década, em alguns países da Europa e da América do Sul, os jovens podem votar em algumas ou em todas as eleições. Vários países reduziram a idade de voto para dezasseis anos, incluindo a Bósnia-Herzegovina, o Brasil, Cuba, a Nicarágua, a Jugoslávia e as Ilhas Britânicas do Canal da Mancha (bem como a Alemanha e Israel para as eleições locais), e outros para dezassete anos, incluindo Timor-Leste, Indonésia, Seicheles e Sudão

(Hurst, 2003, cit. por Wall, 2012). Nos Estados Unidos da América, em alguns estados, as crianças podem agora votar aos dezassete anos nas eleições primárias se completarem dezoito anos até às eleições gerais (Wall, 2012).

Um dos principais argumentos a favor da redução da idade de votação para dezasseis anos é que os jovens dessa idade demonstram um nível de conhecimento político que pode ser comparável ao de eleitores mais velhos. Por exemplo, Rosenqvist (2017) sugere que uma participação mais precoce nas eleições pode levar a um compromisso cívico mais profundo na vida adulta, o que reforça a ideia de que a inclusão de jovens no processo eleitoral pode ter efeitos positivos a longo prazo. Igualmente, Peto (2017) observa que, em contextos onde a idade de votação foi reduzida, como na Áustria, os jovens tendem a ter taxas de comparecimento às urnas mais altas do que outros eleitores, desafiando a suposição de que a falta de interesse político é um obstáculo para a participação dos adolescentes. Zeglovits & Aichholzer (2014) demonstram que os jovens de dezasseis e dezassete anos podem estar mais inclinados a votar do que aqueles que votam a partir dos dezoito, o que pode estar relacionado com a formação de hábitos de votação num ambiente social favorável como, por exemplo, a escola.

Como argumento a favor da redução da idade de voto é, por exemplo, defendido que as atitudes políticas já estão formadas aos quinze anos, pelo que colocar a idade de votos nos dezasseis anos não fará diferença em relação à maturidade política desses eleitores nem terá efeito na opção de votar (Eichhorn, 2014).

Podemos pensar que o facto de alguns países terem alterado a idade de voto pode ser considerado um avanço na forma como olham para a representação política dos jovens. Não deixa de ser um passo em frente porque permite analisar se os jovens que passam a poder votar efetivamente o fazem e se sentem que contribuem para o todo político. Contudo, defendemos, continua a ser expressão de um posicionamento centrado no adulto, baseado na dicotomia maturidade/imaturidade. Os estudos que apontamos conceptualizam a possibilidade de votar, mas utilizam critérios de idade, os quais, como já abordamos, no primeiro capítulo, não deixam de ser uma norma social. Para além disso, o critério é determinado pelos adultos. Não encaramos o abaixamento da idade para votar como uma mudança radical e *childista* da participação política das crianças.

Wall convida-nos a olhar para o direito ao voto das crianças como um meio de fazer

com que os representantes políticos respondam às diferenças de todos os cidadãos, ou seja, mesmo que as crianças não tenham direito a voto, os representantes continuam a ser responsáveis por elas (Wall, 2012). Com o seu direito de voto, os representantes seriam forçados a responder mais plenamente às diversas experiências vividas pelas crianças (2012). O voto, assim entendido, imagina a democracia como um verdadeiro *e pluribus unum*. Wall propõe que o direito de voto seja o mais amplo possível, porque aos eleitos é dado poder sobre a vida de todos.

Assim, por mais que a democracia seja trabalhada na prática, apenas poderá representar crianças se for totalmente reconceptualizada. Um sistema de representação política *childista* ou inclusivo para crianças visaria a capacidade de resposta do todo político às experiências vividas da diferença e uma comunidade será considerada democrática se as diferenças dos seus membros fizerem a diferença no exercício do poder político. Só assim o povo, no qual todas as crianças estão incluídas, estará verdadeiramente representado.

### **3.8 Os dilemas da participação das crianças**

Uma abordagem relativamente nova no campo dos estudos da infância tem explorado os direitos de proteção das crianças e, ao mesmo tempo, a promoção da sua participação ativa em políticas, nas práticas e na investigação (ver, por exemplo, Alderson, 2008). Este interesse foi, em parte, inspirado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que encorajou o compromisso de garantir o direito das crianças à participação e à escuta das suas vozes.

A nova dimensão dos direitos de participação das crianças, consagrada na Convenção contém uma versão dos direitos de autonomia dos adultos e inclui, conforme o artigo 12º, o direito a formar as suas próprias opiniões e o direito de as exprimir livremente em todas as questões que lhe digam respeito, atribuindo-se a devida importância às opiniões da criança em função da sua idade e maturidade. O artigo 13º determina o direito à liberdade de expressão, que inclui a liberdade de procurar, rever e transmitir informações e ideias de qualquer tipo através de um meio à escolha da criança.

Esta abordagem parece tentar “equilibrar” o domínio dos adultos sobre as crianças e jovens, ao oferecer-lhes a possibilidade de serem escutadas. Reconhece-se a sua opinião nos assuntos que lhes dizem respeito, para um entendimento ou procura de uma solução para uma situação particular que afete ou seja do seu interesse como, por exemplo, a audição num tribunal, com vista a melhor determinar os termos de uma regulação das responsabilidades parentais.

Conquanto, do nosso ponto de vista, esta questão de “permitir” o direito a uma opinião e expressão continua assente em normas adultistas, não só porque a emissão de opinião está dependente dos adultos, como também porque é ajuizada por estes em critérios de idade (a criança está dependente do juízo adulto e pode manifestar a sua opinião se se considerar ter a idade para o fazer) e critérios desenvolvimentistas, com base num julgamento de maturidade. Esta ideia de “maturidade” expressa uma ideia desenvolvimentista e normativa, pois maturidade é a característica do pensamento maduro, logo adulto.

Como vimos anteriormente, os direitos de participação, de expressão e de formação de opiniões por parte das crianças continuam a ser de difícil operacionalização. Reconhecer as crianças como sujeitos e atores ativos implica aceitar que as crianças possam ter voz, falar por si e expressar os seus pontos de vista, o que também implicará que os adultos reconheçam esta voz e a incluam e assumam com legítimas as suas formas de comunicar.

No campo da educação, as políticas, práticas e currículos educacionais globais têm como fundamentos habitualmente um discurso desenvolvimentista que enforma as expectativas dos adultos em relação às crianças enquanto pensadores, bem como os meios pelos quais os adultos procuram ouvir as reivindicações de conhecimento das crianças (Murriss *et al.*, 2020).

Aliás, a própria Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança preconiza objetivos de desenvolvimento das crianças (Murriss *et al.*, 2020), pelo que os currículos educativos mantêm uma orientação centrada em objetivos de desenvolvimento (artigo 6º). O grande objetivo da educação infantil tem sido tornar as crianças pequenas “preparadas” (Murriss *et al.*, 2020), o que subentende uma finalidade, um propósito. As agendas relativas às crianças e aos objetivos da educação continuam a surgir consubstanciados nas estratégias de governo que veem as crianças como "matéria-prima" para o futuro da sociedade (Warming, 2011, p. 119).

O intuito de garantir que os objetivos de desenvolvimento sejam cumpridos é atender aos desafios económicos da sociedade e aumentar as probabilidades de as crianças serem bem-sucedidas no futuro, o que evidencia a ideia de que as crianças são capital humano para sociedade.

Então, o que supõe o direito ao desenvolvimento? Segundo Peleg (2013), o direito ao desenvolvimento é o direito da criança a tornar-se um adulto. Assim, desenvolvimento significa o "devir-adulto" individual (Peleg, 2013). Evidencia-se aqui a compreensão normativa da cidadania centrada no adulto pelo objetivo de moldar crianças e jovens, os "ainda-não-adultos", para se encaixarem nos objetivos adultos e desenvolvimentistas da sociedade.

Portanto, as práticas e políticas no campo social ou educativo continuam a ser desenvolvimentistas e normativas e não têm em conta as vozes das crianças. Da mesma forma, ignoram o estatuto das crianças como cidadãos de direitos (Lister, 2003), para além de que operam com o pressuposto que os direitos humanos das crianças, contrariamente aos dos adultos, são condicionais e devem ser conquistados (Wall, 2012).

Somos levadas a perspetivar que a realidade social não se transforma por efeito simples das novas formas de entender a agência infantil e da aprovação de legislação, mesmo tratando-se de um documento tão importante como a Convenção dos Direitos das Crianças. Do nosso ponto de vista, os direitos de proteção e de desenvolvimento consagrados na Convenção carecem de reconceptualização para minimizar, ou mesmo dissolver, o conflito entre agência e proteção.

Como já se abordou anteriormente, a metáfora do desenvolvimento parece ser um construto muito forte e os seus pressupostos carecem de negociação, por forma a permitir um resgate da criança à sua categoria de “menos-que-adulto” ou “ainda-não-adulto”. Os sistemas políticos e o modo como as crianças são culturalmente percecionadas afetam a concretização dos seus direitos (Franklin, 1995; Sarmiento, 1997).

Para além disso, será legítimo refletir que o conjunto de direitos associados à participação é objeto de controvérsia social e alvo de críticas daqueles que defendem, mesmo que de forma não ciente, uma visão adultocêntrica da participação infantil em certos contextos, do qual destacamos o contexto educativo. A participação das crianças nas escolas envolve certos dilemas, conforme discutido por Sevón, Mustola e Alasuutari (2024), os quais

estão relacionados com as ideias que os adultos têm das capacidades das crianças de se envolverem em processos de tomada de decisão até a barreiras sociais e institucionais que limitam essa participação.

Como já se referiu, ao julgarmos que as crianças necessitam de proteção, por serem incapazes de agir com suposta maturidade, a sua participação – e autonomia que lhe é correlativa – é contraditória com a proteção necessária ao seu desenvolvimento e faz coincidir proteção com participação, retirando às crianças o estatuto de atores sociais (Sarmiento, 1997). Proteger uma criança pode limitar a sua participação, pois o direito à proteção poderá não ter concretização se as crianças não forem consultadas ou não tiverem meios para influenciar a forma como os seus direitos são implementados (Vranješević, 2020).

Como podem, então, ser postos em prática estes direitos que assistem às crianças, sem correr o risco de as descapacitar? Que barreiras e facilitadores podemos encontrar?

Sevón, Mustola e Alasuutari (2024) problematizaram como as crianças são percecionadas nos contextos educativos e se isso afeta a concretização dos seus direitos. Investigaram em concreto as reações dos adultos à participação das crianças, partilhando de uma das ideias centrais deste trabalho: que a participação é afetada pelas visões adultocêntricas da infância e das crianças e pela hierarquia de poder entre crianças e adultos (Sevón *et al.*, 2024).

Com o intuito de aumentar a compreensão e conhecimento sobre a melhoria dos direitos das crianças e a participação em contextos pedagógicos, as autoras identificam o tipo de discursos de um particular tipo de adultos, os educadores atuais e futuros, quando o tema é a participação das crianças, tendo sido identificados três contradiscursos, que expomos seguidamente. A análise destes contradiscursos parece-nos relevante pois exhibe as dificuldades dos adultos em incluir as crianças e mostra que tipo de barreiras as crianças podem encontrar à sua participação, neste caso em concreto, nos contextos educativos.

Assim, o “contradiscorso da participação não realizada” (Sevón *et al.*, 2024) parte da premissa que os discursos que criam um quadro para a participação infantil não passam de enunciados escritos, sem concretização nas práticas quotidianas (Sevón *et al.*, 2024). A participação e a cidadania das crianças são descritas como inatingíveis ou como algo a atualizar no futuro, ficando dependentes de uma mudança na sociedade, deslocada para um tempo vindouro e descomprometendo os agentes atuais (Sevón *et al.*, 2024).

O segundo contradiscurso, “de participação definido pelo adulto”, enquadra a participação das crianças como limitada pela assimetria de poder adulto-criança e pela ordem geracional (Sevón *et al.*, 2024). A definição de quando, como, em que medida e em que assuntos as crianças podem participar constitui uma verdadeira visão adultista dos direitos de participação das crianças.

O discurso da participação falaciosa ou ilusória caracteriza-se pela contradição entre os mundos adultos e infantis e pelos opostos equidade *versus* desigualdade. Este discurso traduz uma limitação dos profissionais e a sua tendência para utilizar abordagens baseadas no diálogo para aceder às perspetivas das crianças. O uso privilegiado da linguagem oral limita a possibilidade de investigar e compreender as perspetivas das crianças e demonstra a ideia errónea de que as suas perspetivas são algo que “possuem”, que “está lá” e que os adultos podem aceder apenas perguntando. Não ter em consideração outras formas de comunicação torna-se bastante limitativo, principalmente se tivermos em consideração que “as crianças comunicam principalmente através dos seus corpos e comportamentos, mais do que verbalmente” (Koch e Jørgensen, 2018, p. 112). Este aspeto do uso da linguagem verbal parece-nos importante, principalmente quando as crianças são muito pequenas, tornando-se central, não só que os adultos reconheçam como podem facilitar a voz das crianças (Wall, *et al.*, 2017, 2019), mas também que aceitem o potencial transformador dessa escuta. Kate Wall e outros investigadores defendem a prática da filosofia com as crianças enquanto forma de participação, sugerindo a utilidade de estudar como os professores podem considerar a voz das crianças na sua própria prática (Wall *et al.*, 2017, 2019).

A discussão sobre os contradiscursos dos adultos em relação à participação das crianças evidencia que as relações intergeracionais são marcadas por práticas que, muitas vezes, reforçam hierarquias de poder e exclusão. Mesmo em contextos que visam promover a participação infantil, como é o caso dos contextos educativos, a legitimação dos discursos adultos sobre a participação das crianças impõe condições à participação infantil, evidenciando como os adultos perpetuam a subordinação das crianças e como as crianças estão sujeitas desde muito cedo a padrões de relacionamento interpessoal que não as consideram agentes ativos.

Nas escolas, embora a participação infantil seja reconhecida como um elemento fundamental para a formação dos pequenos cidadãos, o predomínio de práticas e discursos

adultocêntricos pode impedir a concretização dessa participação. As interações entre as crianças e os adultos são permeadas por discursos que frequentemente restringem a expressão das linguagens e iniciativas próprias das crianças, apontando-se para a necessidade de reconfigurar as relações entre adultos e crianças e possibilitar a emergência de uma participação realmente democrática das crianças nos seus contextos.

Assim, os contradiscursos dos adultos constituem barreiras significativas para a transformação dos espaços de participação infantil. Nas salas de aula, os adultos-professores têm o poder de determinar quem faz o quê, quem vai para onde, o que acontece, quando as coisas acontecem e quem tem oportunidades de expressar a sua voz (Cassidy, 2013, p. 9). Tradicionalmente, em sala de aula, a voz não é promovida, embora haja potencial para que o seja. No entanto, podendo ou não haver margem para que uma voz ou várias vozes sejam ouvidas na escola, as crianças não são apenas alunos; as suas vidas vão além da escola para o mundo mais amplo (Wall *et al.*, 2019), independentemente da sua idade e da maior ou menor proficiência no uso da voz.

Surge aqui uma dimensão acrescida ao desafio que a voz das crianças apresenta aos adultos. “Voz é um termo carregado, político” (Wall, 2010, Cassidy, 2023). Ter voz não só reconhece o dono da voz, mas também sugere um elemento de capacidade ou agência, onde o arbítrio é visto como tendo os meios para agir e influenciar o mundo (Wall, 2010). Quando o dono da voz é uma criança, isso pode ser considerado problemático porque o arbítrio das crianças pode não ser reconhecido ou tolerado. Reconhecer as vozes das crianças é reconhecer o seu arbítrio e observá-las como participantes, logo seres com agência. Vemos, então, como necessário observar como a voz das crianças pode ser facilitada.

A ideia de “dar voz às crianças” é inútil, pois pressupõe que elas não têm voz e implica que os adultos a devem admitir (Cassidy, 2023, p. 6). Esta ideia reforça a visão paternalista de que os adultos é que sabem, correndo-se o risco de perpetuar a injustiça epistémica vivida pelas crianças (Murriss, 2013), em que, simplesmente por serem crianças, o que dizem não é creditado ou totalmente ignorado.

Consideramos central para esta questão das vozes das crianças a necessidade de reconhecer que são importantes e que devem ser levadas a sério. Como se discutiu, a participação das crianças e a escuta da sua voz nos vários contextos onde elas se movimentam, seja no domínio privado ou público, envolve, da parte dos adultos, alguns

dilemas. Estes dilemas podem constituir-se como obstáculos à participação das crianças e refletem repertórios de interpretação cultural e social que merecem exploração (Sevón, Mustola & Alasuutari, 2024).

É importante reconhecer e discutir as limitações e desafios inerentes à escuta, à inclusão e participação das crianças em ambientes pedagógicos e sociais, mas importa, da mesma forma, refletir sobre práticas, possíveis ou em curso, que possibilitam a inclusão das crianças e das suas vozes.

Neste âmbito, surge a prática filosófica com crianças, que se tem configurado como uma abordagem pedagógica inovadora que não só transforma a sala de aula, mas também promove a participação ativa dos alunos na escola e, por extensão, na sociedade. Neste sentido, a prática filosófica com crianças favorece uma reconfiguração dos papéis tradicionais dos educadores e dos estudantes, contribuindo para a construção de saberes que dialogam com múltiplas dimensões do conhecimento social (Costa Carvalho, 2019).

Fazer filosofia com as crianças apresenta-se como um poderoso instrumento de transformação, capaz de reconfigurar práticas pedagógicas, promover a escuta ativa das crianças e ampliar os seus espaços de participação. Ao integrar essas práticas no quotidiano escolar, torna-se possível fomentar ambientes mais inclusivos e democráticos, onde o saber e a reflexão ocorrem no diálogo entre crianças e adultos. Oferece-se a alternativa de olhar para a educação como interação entre sujeitos, o que requer uma mudança de paradigma metodológico e ontológico (Murriss, 2013).

No próximo subcapítulo retornaremos, então, ao conceito de *childism*, especificamente na sua interligação com a prática da Filosofia para/com Crianças.

### **3.9 O *childism* e a pedagogia da Filosofia para/com Crianças**

Conforme discutido ao longo deste terceiro capítulo, o *childism* procura desconstruir as normas, práticas e entendimentos historicamente dominados pelos adultos e as suas visões sobre as crianças, enfatizando a dependência ontológica mútua como fundamental para a existência humana. O *childism* tem por objetivo questionar "o edifício das sociedades,

culturas, línguas, direitos, leis, relações, narrativas e normas humanas construídas sobre o poderoso fundamento do adultismo" (Wall, 2019, p. 4).

Na educação, o *childism* enfatiza a necessidade de defender a equalização das relações intergeracionais nas instituições de ensino e esta abordagem teórica evidencia as contribuições e experiências das crianças, assegurando que as suas perspectivas são parte integrante da formação das políticas e práticas educativas. Além disso, o *childism* argumenta que, através das intervenções infantis, é possível derrubar normas que marginalizam as experiências das crianças, abrindo caminho para um discurso educacional mais inclusivo que reconhece a complexidade da infância (Biswas *et al.*, 2023). Contudo, e como foi já analisado, o reconhecimento das normas adultistas não significa que as crianças ganhem automaticamente autoridade epistémica e esse aspeto deve, do nosso ponto de vista, ser refletido.

Como poderão as crianças alcançar essa autoridade epistémica?

Debatemos anteriormente como as perceções deficitárias de infância se mostraram robustas e resistentes ao longo da história dos seres humanos, como os vários conceitos de infância se alicerçaram em normas adultas, bem como as construções de infância conduziram a modelos adultocêntricos que delimitam modos de ser criança. Quer as crianças sejam vistas de um modo mais virtuoso ou romântico ou de uma forma mais deficitária, enquanto seres pré-rationais ou irracionais, necessitados de disciplina e de se desenvolver apropriadamente, as crianças foram sempre consideradas “o outro-diferente-de-nós-adultos”, um ser em tudo inferior ao ser humano adulto. Mas por outro lado, as crianças são quem, no futuro, se encarregarão de continuar o que os adultos fazem no tempo presente e parecem ter importância por esse aspeto. Espera-se que desenvolvam capacidades e competências - se tornem inteligentes, saudáveis, críticas e sejam bons cidadãos - para aquilo que vão realizar no futuro. Educar as crianças é educar para as normas adultas, para os futuros cidadãos em que as crianças se tornarão. As crianças são valorizadas pelo seu significado no futuro. No tempo presente, são aprendizes de ser humano.

O *childism* tem por intuito levantar os blocos das edificações adultistas que se foram construindo ao longo do tempo e nas várias sociedades do mundo ocidental e apoiar as contribuições e experiências das crianças e dos jovens, assegurando que as suas perspectivas são parte integrante da formação das políticas e práticas educativas, mas esbarra numa

questão que consideramos fundamental: se a arquitetura adultista está em todo o lado e parece ser naturalizada e bastante robusta, como é que podemos trabalhar no sentido da crescente autoridade epistémica das crianças? Se os adultos com quem as crianças se interrelacionam enfrentam dilemas à participação das crianças nos vários contextos, como podemos avançar? Como construir um mundo que inclua as crianças enquanto cidadãs de direitos e que não se limite apenas a educá-las para se tornarem cidadãs somente no futuro?

Como já foi debatido anteriormente, as políticas públicas que promovem a inclusão e a valorização das crianças como sujeitos de direitos, de que é exemplo a Convenção dos Direitos das Crianças, são importantes num nível macro, nos sistemas e políticas públicas. Contudo, nos espaços sociais, familiares e escolares, tais documentos correm o risco de serem considerados apenas enunciados escritos, sem concretização na vida das crianças.

Nas escolas, por exemplo, e tal como discutido anteriormente, há uma grande probabilidade de se considerar a cidadania e os direitos de participação das crianças como algo que é inatingível no presente ou, da parte dos adultos, não ser sentida necessidade ou preparação para lidar com esta mudança. Recorde-se que se trata de uma mudança que procura restabelecer as dinâmicas de poder e que tal poderá não ser aceite pacificamente por quem o detém. Na vida quotidiana, as estruturas sociais moldam as interações estabelecidas e é frequente as crianças não disporem de tempo, espaço ou possibilidade para desenvolver e partilhar as suas próprias perspetivas epistémicas. Contudo, a literatura mostra que a participação ativa das crianças nas suas interações é importante para que possam expressar e validar seus conhecimentos pessoais, em vez de simplesmente absorverem informações de figuras adultas (Baraldi, 2016).

Neste contexto, surge a prática pedagógica da filosofia com e para as crianças como um espaço de escuta atenta e de diálogo, onde as experiências das crianças são escutadas e valorizadas. O Programa de Filosofia para Crianças, desde a altura em foi desenvolvido por Matthew Lipman e os seus colaboradores até ao presente, procura envolver as crianças na investigação filosófica como meio de promover valores democráticos, incluindo o respeito por diversas perspetivas, o diálogo e a aprendizagem colaborativa (Lipman *et al.*, 2006; Cam, 2000; Murriss, 2008). A Filosofia para Crianças é uma pedagogia que procura desenvolver uma melhor compreensão das questões e a resolução para os problemas levantados. Em linhas

gerais, o objetivo é construir significados que levem a uma ação mais reflexiva e inteligente (Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995; Sharp, 1987).

Matthew Lipman foi pioneiro no ensino de Filosofia para Crianças e desenvolveu um currículo para explorar com as crianças a sua curiosidade única, o sentido de admiração, o entusiasmo pela investigação intelectual e fortalecer o pensamento filosófico. Lipman desenvolveu o Programa de Filosofia para Crianças com outros autores do IAPC: *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, da *Montclair State University*, nos Estados Unidos da América.

Ao longo de mais de quarenta anos, o programa do IAPC espalhou-se por vários países e a teoria e prática de fazer filosofia para e com as crianças e jovens despertou um interesse crescente no campo da educação e das sociedades. O trabalho de Lipman vai além do ensino da filosofia, pois problematiza a forma como as escolas organizam o conhecimento e como as disciplinas são ensinadas. Para o autor, os enunciados que compõem o conhecimento humano são respostas a questões há muito esquecidas (Lipman e Sharp, 1985, p. 158). O que hoje chamamos de conhecimento factual é o resultado de investigações prévias sobre critérios, procedimentos e modos de raciocínio (Lipman, 1991, pp. 263, 4).

Lipman ultrapassa a ideia de ensinar um conjunto de habilidades de pensamento e assume o princípio de que é tão importante a forma como pensamos quanto o que pensamos. Matthew Lipman construiu um conjunto de novelas e respetivos manuais para os professores, que utilizou para levar as crianças a exercitar o pensamento crítico, mas, hoje em dia, os profissionais que desenvolvem estas metodologias diferem largamente na escolha dos materiais e recursos utilizados.

“Filosofia para Crianças” é um termo cunhado por Lipman e a sua metodologia foi seguida por alguns autores, enquanto outros enveredaram por outros caminhos. Foi inclusivamente criado o movimento de “Filosofia com Crianças” (Kohan, 2005) que inverte a ideia principal de que a filosofia possa “educar” as crianças, apostando num ensino da filosofia com as crianças, no qual estas educam a filosofia e podem experimentar o “ser criança”. Quando se diz que é “para”, tem uma direção, um recetor, mas quando dizemos “com”, é mais um “fazer juntos”, em união.

Uma vez que a discussão em redor destas nuances ultrapassa o âmbito da presente Dissertação, optamos por usar a expressão “Filosofia para/com Crianças” para nos referirmos

ao que é atualmente a prática do fazer filosofia com as crianças, usando “para/com” juntos, excetuando nos casos em que nos referimos especificamente ao programa de Lipman ou quando outros autores o fazem.

Os termos "comunidade" e "investigação" foram inspirados na obra de Charles Sanders Peirce, no campo da investigação científica. Matthew Lipman (2003) e Ann Margaret Sharp (1987) desenvolveram, a partir de Peirce, a noção de “comunidade de investigação filosófica”, um conceito pedagógico que combina ferramentas da filosofia com ideias pragmáticas, promovendo o ensino do pensamento em contexto educativo. A comunidade de investigação filosófica constitui-se como um modo filosófico de pensar baseado numa perspectiva de investigação cooperativa (Sharp, 1987).

Numa comunidade de investigação filosófica, os participantes refletem filosoficamente sobre o próprio diálogo que é construído, os seus procedimentos, os seus valores, as suas estratégias de pensamento e o seu valor de verdade. É esse pensamento que se torna necessário para que a prática seja considerada filosófica. A prática também é considerada democrática quando as decisões e ideias dos participantes orientam a direção da investigação. Num espírito de investigação aberta, o professor ajuda a mapear o território do diálogo, mas não manipula nem orienta o curso da pesquisa (Murriss & Haynes, 2000).

Envolver as crianças no diálogo filosófico não só aumenta as habilidades de raciocínio, mas também promove as competências democráticas necessárias para a cidadania ativa (Daniel & Auriac, 2011; Michaud, 2020). As investigações indicam que ambientes que promovem a aprendizagem dialógica e participativa, nas quais se inclui a Filosofia para/com crianças, promovem a habilidade das crianças de articular os seus pensamentos e envolver-se criticamente com os outros (Haynes & Murriss, 2021; Vansieleghem & Kennedy, 2011) e promover as habilidades de questionamento e pensamento reflexivo nos contextos educacionais pode ajudar a ultrapassar as divisões sociais e promover a igualdade (Cassidy & Christie, 2013).

Enfatizamos o profundo carácter democrático da pedagogia e da prática da Filosofia para/com Crianças. O conceito de democracia é aqui entendido como incluindo princípios morais de liberdade e de igualdade de oportunidades (Murriss, 2008). Joanna Haynes aponta para este papel construtivo que a filosofia deve desempenhar ao "reorganizar, mudar, deslocar e (re)significar ideias e crenças", enquanto tenta "existir em lugares de incerteza, exploração,

possibilidade e imaginação" (Haynes, 2008, p. 51). Haynes afirma que esta pedagogia reconceptualiza o que significa ser criança e o que significa ser tratado como cidadão, em vez de ver a criança como um futuro cidadão (Haynes, 2008).

A pedagogia de comunidade de investigação filosófica procura mudar as práticas que são realizadas nas escolas, o que implica que estas abram espaço para que as crianças participem ativamente como cidadãos em contextos que sejam significativos para elas (Murriss, 2008). Esta mudança constituirá, certamente, um desafio para os adultos, pois o sistema educativo é habitualmente hierárquico na forma como organiza o poder e celebra uma noção de especialistas-adultos que detêm o conhecimento e que ensinam às crianças o que fazer e como pensar, de acordo com um currículo e com práticas educativas e referenciais de avaliação estabelecidos.

Consideramos que estas ideias ressoam de algum modo a visão desenvolvimentista da criança nas práticas e nos discursos que servem de base à definição de qual deve ser o papel das escolas na sociedade: a preparação para ser adulto, entrar na sociedade e no mundo do trabalho. Em suma, tornar-se cidadão. Assume, por isso, que as crianças ainda não o são.

A escola encoraja comumente o distanciamento do adulto em relação à criança-aluno, com o desequilíbrio do poder em favor do primeiro. Para o adulto-professor poderá ser difícil lidar com a imprevisibilidade numa sala de aula e com as alterações nas dinâmicas de poder e de conhecimento que tornariam as relações crianças-adulto simétricas, que é o que a Filosofia com crianças possibilita e assume como exequível.

Assume-se tradicionalmente que a educação é dirigida para as crianças e que, com elas, os adultos nada aprenderão que “valha a pena” (Murriss, 2013). Mas, aprender com as crianças pode ser uma transformação para os adultos envolvidos, se o adulto considerar que esse novo conhecimento “vale a pena”. Murriss distingue “falar” de “ouvir” numa nova ontologia de sujeitos que coconstroem significado e fundamentos (Murriss, 2013).

Murriss faz notar que, embora grande parte da crítica académica esteja concentrada na normatividade social e cultural e na desconstrução dos binários cartesianos, a literatura ainda tem estado silenciosa quanto à forma como o adultismo influencia o que nós-adultos consideramos como conhecimento "real" e, portanto, o que significa ouvir a voz dos outros-crianças (2013).

Aceitar as crianças como portadoras de conhecimento tem implicações para a teoria e

a prática educativas. Se tal acontecesse, as crianças teriam de ser incluídas nas decisões sobre “o que vale a pena” na escola: “os conteúdos curriculares, a escolha da pedagogia, concepção da escola e do recreio, as políticas e recrutamento de pessoal”<sup>46</sup> (Murriss, 2013, p. 253), “o que equivaleria a uma participação real, não a uma mera consulta”<sup>47</sup> (Haynes, 2009) e seria uma visão *childista* da participação das crianças no contexto educativo.

As implicações de ter que renunciar ao poder são uma das razões pelas quais os adultos neutralizam o valor epistémico do que ouvem quando a criança fala (Murriss, 2013). Uma questão de injustiça epistémica, portanto.

Em contraste, as experiências pedagógicas em comunidade de investigação filosófica partem de um pressuposto de aprendizagem colaborativa, uma aprendizagem que é democrática por natureza. Os participantes, crianças e adultos, comprometem-se com a escuta aberta, um compromisso que tem de ser trabalhado na cultura atual da criança e da educação. Na ótica de Haynes, para o adulto, a ética da escuta na educação deve ser realizada com uma vontade política do abandono da autoridade e da (des)aprendizagem de suposições sobre as crianças (2007).

Interroga-se, na investigação e nas comunidades de investigação filosófica, o que é que as crianças ensinam umas às outras e o que é que aprendem umas com as outras (Murriss, 2013, p. 251). As crianças problematizam através de um desafio cognitivo e o produto final não é passível de rastreamento em termos de progressão linear, pois as ideias de todos funcionam como blocos de construção. Como sistema discursivo dinâmico, uma investigação filosófica é 'não-linear' e 'auto-organizativa' (Murriss, 2013 *apud* Kennedy e Kennedy 2011, p. 269). A um certo nível, “o avanço é feito através de movimentos de pensamento lógico e, noutro, é o que Deleuze e Guattari chamam de 'rizoma', uma construção não hierárquica do conhecimento que não tem raízes nem tronco, que está sempre no meio” (Murriss 2013, p. 251).

Nesta coconstrução de conhecimento, todos aprendem. “O que é que o professor está a aprender ouvindo as crianças e a forma como elas estão a ouvir-se umas às outras? Em

---

<sup>46</sup>“ curriculum content, choice of pedagogy, design of the school and playground, policies and staff recruitment” (tradução nossa)

<sup>47</sup>“This would amount to real participation, not mere consultation.” (tradução nossa)

particular, o que é que ele está a aprender com este encontro, e será que ‘vale a pena?’” (Murriss, 2013, p. 252).

Assim,

O pensamento colaborativo entre professor e crianças é um pensamento social, racional, prático afetivo e imaginativo. A sua identidade é explícita e implicitamente moldada pelo professor e, portanto, informa o que "vale a pena" em sala de aula. A prática social epistémica de as crianças a pensarem em conjunto também expõe as fissuras nos conceitos de 'professor', 'aprendente?' e 'conteúdo' (...) É frequente as crenças não analisadas, as experiências escolares e emoções profundas, ligadas à liberdade, controlo, poder e estatuto social, influenciarem a forma como conceptualizamos a educação, o que é vale a pena e quem vale a pena ouvir, a partir de uma perspectiva epistémica.<sup>48</sup> (Murriss, 2013, p. 252)

Neste entendimento, a pedagogia da Filosofia para/com Crianças pode, pelos princípios e pelas práticas que lhe são inerentes, “beliscar” os fundamentos antidemocráticos da própria educação moderna (Murriss, 2008) e ser, por essa via, *childista*.

Os blocos de construção dos edifícios adultistas que o *childism* tira do lugar podem ser reedificados de forma colaborativa e democrática nas práticas de filosofia com as crianças para edificar estruturas mais inclusivas.

Walter Kohan enfatiza o papel emancipatório da filosofia com as crianças. Kohan vê o papel da filosofia como problematizadora de ideias, incluindo as crenças e os valores de "normal" ou "natural" em relação à infância, desvalorizando-as e objetivando-as através da ciência (Kohan, 1998, 2002).

A Filosofia para/com Crianças pode considerar-se um esforço no sentido promover a confiança epistémica das crianças e estabilizar a dinâmica de poder entre adultos e crianças.

---

<sup>48</sup> Collaborative thinking between teacher and children is a social, rational, affective and imaginative practice. Its identity is explicitly and implicitly shaped by teacher's ideas and therefore informs what is 'worthwhile' in class. The social epistemic practice of children thinking together also exposes the cracks in the concepts of 'teacher', 'learner' and 'content'. (...) Often unexamined beliefs, one's own school experiences and deep-seated emotions, connected with freedom, control, power and social status, influence how we conceptualise education, what is worthwhile and who is worth listening to from an epistemic perspective. (tradução nossa) verifica a formatação de todas as notas de rodapé

Trata-se, pois, de um trabalho que exige do adulto uma mudança epistêmica e cuidados relativos à questão da representação das contribuições das crianças.

Ao pensar com crianças, os adultos precisam ‘dar’ a sua mente ao que há para pensar, o que só é possível quando os adultos têm a ‘mente aberta’, ‘modéstia epistêmica’, ‘confiança epistêmica’ e estão comprometidos com a ‘igualdade epistêmica’. Esse compromisso ético-político implica estar aberto, como professor, ao que não ouvi antes e resistir ao impulso de traduzir o que ouço para o que é familiar.<sup>49</sup> (Murriss, 2013, p. 258)

O *childism* e a prática da Filosofia para/com Crianças parecem entrelaçar-se para abordar as questões educativas, sociais e filosóficas relacionadas com as crianças. Tanto o *childism*, enquanto projeto crítico, como a prática de fazer filosofia com as crianças, reconhecem as vozes, o arbítrio e as suas capacidades intrínsecas em ambientes educativos, estimulam e promovem uma abordagem que capacita as crianças como participantes ativos nos seus processos de aprendizagem. Enfatizam a necessidade de capacitar as crianças a pensar criticamente e a envolverem-se em diálogos significativos, o que não só promove o crescimento intelectual das crianças, mas também apoia a sua emergência como cidadãos reflexivos, responsáveis e empenhados.

O que chamamos de Filosofia para/com Crianças não declara, como *childism* o faz explicitamente, uma abordagem radical de questionamento e desafio de normas. O princípio da Filosofia para/com Crianças é assumido como um incentivo dirigido a educadores e investigadores a inventar formas de promover o pensamento crítico nas crianças e jovens. O que queremos salientar é que esta pedagogia mostra empenho em promover uma educação que respeite e valorize a voz infantil e a igualdade epistêmica, procurando manter compromissos ético-políticos com as crianças que impliquem uma abertura e respeito pela sua voz; esse empenho consubstancia-se em dotar os profissionais que usam esta pedagogia de cultivar a modéstia epistêmica e promover nas crianças o pensamento crítico e reflexivo.

---

<sup>49</sup> When thinking with children, adults need to ‘give’ their mind to what there is to think about, which is only possible when adults are ‘open-minded’, have ‘epistemic modesty’, ‘epistemic trust’ and are committed to ‘epistemic equality’. This ethico-political commitment implies being open as a teacher to what I have not heard before and resisting the urge to translate of what I hear into what is familiar. (tradução nossa)

A Filosofia para/com Crianças opera através dos profissionais que a usam e das crianças que dela beneficiam. Trabalha-se na esperança de que quanto mais crianças puderem ser vistas como seres por direito, mais acesso terão aos seus direitos de autodeterminação e de pensamento crítico e reflexivo (Malone *et al.*, 2020).

Ao identificar, através do *childism*, como as normas adultas produziram relatos socialmente autorizados sobre o que são as crianças e como devem ser as suas vidas e reequacionar a forma como as próprias crianças os usam nos seus discursos, a pedagogia da Filosofia para/com Crianças constitui-se como ferramenta para uma desconstrução e reconstrução desses conceitos junto das crianças, através dos adultos.

Wall defende que este novo olhar gerará conhecimento sobre a vida e as perspetivas das crianças, mas também lançar luz sobre a própria vida humana, a sociedade e as relações sociais, ajudando também a rever as teorias existentes (Wall, 2019). Enquanto projeto que investiga e questiona as normas instituídas e estimula o pensamento crítico, o *childism* pode contribuir para uma melhor compreensão da identificação e desnaturalização de normas e pressupostos enraizados, veiculados e permitidos na sociedade e na própria investigação e literatura académica.

Tal como a Filosofia para/com Crianças, o *childism* leva a sério as experiências das crianças e as suas formas de estar no mundo e ajuda a repensar e desconstruir formas de pensar e atuar em relação às crianças, reequilibrando as assimetrias de poder entre os adultos e a pessoas de menos idade.

A Filosofia para/com Crianças pode proporcionar novas leituras sobre as crianças porque labora com crianças reais e pode permitir a inclusão das crianças na investigação, no contexto da atualidade, observar que perceções têm do mundo em que vivem e, para além de ter contacto com o que elas pensam, possibilitar-lhes influência nos seus contextos. "(...) A investigação é um questionamento – seja iniciada por crianças ou adultos, em conjunto ou separadamente – e a investigação filosófica oferece uma abordagem complementar" (Cassidy *et al.*, 2017).

Alguns autores consideram que a Filosofia para/com as Crianças é uma pedagogia, na qual a emancipação é vista como essencial (Cassidy, 2007; Kohan, 2018a, 2018b). A investigação filosófica também deve poder centrar-se no empoderamento. Se é possível empoderar as crianças por esta via, então o potencial de influência e impacto pode ser

ampliado e as vozes das crianças e dos jovens podem ser ouvidas noutras esferas que não apenas a escola, mas também na sociedade.

Ao participarem num diálogo filosófico, os seus participantes, sejam adultos ou crianças, aprendem a apresentar o seu ponto de vista e escutar outros pontos de vista, na tomada de decisões e nas suas interações e relações com os outros. É inevitável que, ao conviver com os outros, se encontrem os valores dos outros (Cassidy, 2012). É essencial, portanto, desenvolver pontos de vista próprios, mas também lidar com os valores diferentes dos próprios. Esta pedagogia tem um enorme potencial para as pessoas de menos idade ao proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades de pensamento e de relacionamento, mas também, para os adultos, pelo potencial transformador de ideias e conceções sobre as crianças e de descoberta do que as crianças têm para oferecer ao mundo.

Assim, a pedagogia da Filosofia para/com Crianças oferece uma abordagem que permite aos adultos “ouvirem bem” as crianças e possibilita que as crianças explorem conceitos e ideias pertinentes e que têm impacto nas suas vidas, o que pode permitir também um alargamento da exploração para outros conceitos que vão além do seu contexto imediato.

## **Por fim... mas não finalmente**

Os estudos atuais sobre a infância evidenciam as limitações das visões adultistas e antropocêntricas que historicamente têm construído perceções deficitárias de infância e caracterizado as crianças como incapazes de agência ou de pensamento crítico, o que tem resultado na dificuldade de as crianças serem ouvidas filosoficamente nas esferas educacionais, sociais e políticas e respeitadas como seres humanos completos.

Dado que o conceito de criança como um "ainda não" está historicamente enraizado no Ocidente e permeia toda a estrutura das sociedades humanas, enfrentam-se constrangimentos nas práticas educativas, sociais e políticas.

Enquanto projeto crítico, o *childism* pode ajudar a refletir sobre as premissas estruturais subjacentes e os pressupostos que informam teorias e práticas, bem como as maneiras pelas quais esses pressupostos reforçam o privilégio adulto e, como, tal afetam as crianças, os seus direitos de participação e de cidadania e a qualidade democrática das sociedades.

O que muitos autores contemporâneos sugerem é o abandono da linguagem representacional e binária, destacando que a persistência dessa utilização contribui para a construção de discursos essencialistas que negam as possibilidades de divergência e de diferença. A desconstrução de binários como criança-adulto, cultura-natureza ou humano-não-humano permitem o foco nos processos, nas relações e interações materiais, proporcionando entendimentos alternativos das infâncias e da agência infantil, numa celebração das diferenças e da multiplicidade de todos os seres humanos e das suas experiências vividas.

A ideia de uma "criança pós-humana" surge neste enquadramento pós-humanista e convida a uma reanálise do contributo das crianças nas sociedades contemporâneas. Esta perspetiva contrasta com os pontos de vista tradicionais, encorajando os investigadores a ver as crianças como parte de uma complexa teia de relações que inclui atores humanos e não humanos, que poderá permitir perspetivar as formas como as identidades e experiências das crianças são moldadas através das suas interações com os adultos, com outras formas de vida e com materiais não humanos nos seus ambientes (Murriss & Reynolds, 2023).

Em vez de serem vistas como recetoras passivas de conhecimento, as crianças são consideradas participantes ativas, são agentes que coconstroem os seus ambientes. A sua agência estende-se para além dos limites humanos tradicionais e vai para o domínio do não humano, onde as crianças interagem com elementos naturais e tecnológicos, o que oferece uma visão mais rica e matizada das infâncias. Reconhecem-se os processos de devir em vez de noções estáticas de identidade, o que possibilita uma compreensão dinâmica e mutável do ser e do devir infantil (Murriss & Reynolds, 2023).

As implicações para a educação infantil e para a inclusão das crianças na vida política, a nível local ou mais amplo, tornam-se significativas ao reconsiderar a ontologia das crianças e ao perspetivá-las como seres complexos e dinâmicos que interagem continuamente com o seu mundo material. Ao assumir esta agência em devir e ao respeitar e celebrar as diversas formas como as crianças se expressam, o aprender a participar - a “fazer parte” -, torna-se um processo progressivo, coconstruído, recíproco.

A aprendizagem, seja do que for e seja na escola ou fora dela, nunca é um tudo-ou-nada, é um continuum construído; também não é individual, é construída ecologicamente, com os outros. Este repensar da aprendizagem como uma construção de todos permite

reconsiderar e reformular o papel das crianças e dos jovens nos contextos educativos e na vida política, identificando e desestabilizando os relatos autorizados sobre o que são e permitir uma compreensão mais inclusiva da educação e da cidadania que não interprete as crianças como ontologicamente incompletas.

Os adultos que se relacionam com as crianças passariam a preocupar-se mais em fortalecer a sua capacidade de "ouvir" e responder às suas perspectivas e interesses, proporcionando tempo e espaço para o pensamento reflexivo, para a vivência em comunidade e para o pensamento em conjunto, onde todos aprendem.

As crianças e jovens deixam de ser vistos como diferentes e passam a poder fazer a diferença, contribuindo de diferentes formas para a remodelação da existência social. A própria existência social poderia ser repensada, não focada na produtividade dos adultos e na preparação das crianças para o futuro, mas focada na resolução dos problemas atuais, na vivência em comunhão com todos os seres, humanos e não humanos, numa ética de cuidado para com os outros e para com o planeta que nos alberga e que enfrenta sérios problemas que advêm da ação humana.

Repensar as infâncias como uma malha complexa do ser humano e do não humano pode fazer com que a agência seja vista como compartilhada. Repensar a participação democrática como podendo ser exercida de forma diferente e na interdependência com os outros, consoante as circunstâncias e necessidades de cada ser humano ou de grupos de seres humanos, fará com que a cidadania seja vista como diferenciada, mas sempre uma forma de agir como cidadãos que participam de forma diversa na vida social e política.

A agência não parece ser uma questão de tudo-ou-nada, que não se tem hoje e amanhã passamos a ter. Parece ser aprendida na interdependência com os outros. Se a considerarmos como crescente e progressiva, então perspectivamos que as crianças vão ganhando um controlo e poder crescentes sobre as suas vidas, como as vivem, que decisões tomam e que experiências escolhem ter. Se a cidadania for vista desta forma, haverá espaço para as diferenças. A cidadania passa a ser exercida na diferença.

## Bibliografia

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Alderson, P. (2005) *As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa*. *Educação e Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Almeida, T. (2019). *Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância*. In: F. Lemos & M. L. Nascimento (Eds.) *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Almeida, T. (2023). *O governo da infância: para uma ontologia histórica do desenvolvimento infantil e a delimitação de modos de ser criança*, *Childhood and Philosophy* 19:01-20.
- Almeida, T. (2024). *Em redor das infâncias pensar com filosofia, psicologia e educação*. Rio de Janeiro, Brasil: NEFI Edições.
- Andrade, A. N. (1998) *A Criança na Sociedade Contemporânea: do 'ainda não' ao Cidadão em Exercício*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 11, nº 1, pp.161-174.
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and Childhood*. Routledge.
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*, 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- Aristóteles (2009) *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Ed.
- Arnett, J. J. (2006). *G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and nonsense*. *History of Psychology*, 9(3), 186–197. <https://doi.org/10.1037/1093-4510.9.3.186>
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro: Editora Interamericana, Lda.
- Baltes, P. B. (1987). *Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline*. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., Staudinger, U. M. (1998) *Life-span theory in developmental psychology*. In: Lerner R. M. (ed.) *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 5th ed., Wiley, New York, Vol. 1, pp. 1029–1143.
- Barbosa, A; Santos, J. (2017). *Infância ou infâncias?* *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

- Barbre, C. (2012). *Confusion of wills: Otto Rank's contribution to an understanding of childism*. American journal of psychoanalysis, 72(4), 409–417. <https://doi.org/10.1057/ajp.2012.26>
- Barbre, C. (2013). *Prejudice against Children: A Psychodynamic Exploration of the Abandoned Child Archetype and Childism*. In *Children and Childhood: Practices and Perspectives*. Edited by Chandni Basu and Vicky Anderson-Patton, 61–72. Oxford, UK: Interdisciplinary Press.
- Baraldi, C. (2016). *Promoting narratives of children's daily life in educational interactions*. Saber & Amp; Educar, 21(21), 10. <https://doi.org/10.17346/se.vol21.245>
- Bell, J. (1995). *Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. YouthBuild USA.
- Biaggio, A. (1978). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Biswas, T. (2024). *Confronting adultcentrism: childist and decolonial interventions in educational philosophies and institutions*. Childhood & Philosophy, 20, 01-11. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.88634>
- Biswas, T., & Mattheis, N. (2022). *Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice*. Educational Philosophy and Theory, 54, 145 - 157.
- Biswas, T., & Wall, J. (2023) *Childist theory in the humanities and social sciences*. Special Issue Editorial. *Children & Society*.
- Biswas, T., Florio, E., Caso, L., Castelli, I. & Iacobino, S. (2024). *The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children's Participation Rights in Nordic Contexts*. Social Sciences 13: 238. <https://doi.org/10.3390/socsci13050238>
- Biswas, T., Wall, J., Warming, H., Zehavi, O., Kennedy, D., Murriss, K., ... & Rollo, T. (2023). *Childism and philosophy: a conceptual co-exploration*. Policy Futures in Education, 22(5), 741-759. <https://doi.org/10.1177/14782103231185178>
- Bourdieu, P. (2003) *Questões de Sociologia*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa, Fim de Século.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Burman, E. (1997). *Developmental psychology and its discontents*. In D. Fox, & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical Psychology*. London: Sage Publications.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology* (2nd ed). London, England: Routledge.
- Burman, E. (2017). *Developmental Psychology*. SAGE Publications Ltd.

- Burman, E. (2022). *Child as method and/as childism: Conceptual–political intersections and tensions*. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12615>
- Burman, E., & Stacey, J. (2010). *The child and childhood in feminist theory*. *Feminist Theory*, *11*, 227 - 240.
- Butler, R.N. 1969. *Age-ism: Another form of bigotry*. *The Gerontologist* 9: 243–46
- Cam, P. (2000). *Philosophy, democracy and education: Reconstructing Dewey*. IN Cha, S. (Ed.), *Teaching philosophy for democracy*, 158–181. Seoul: Seoul University Press
- Canguilhem, G. (2002). *O normal e o patológico*. Tradução de Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Cassidy, C. (2023). *Philosophy with children: considering factors to facilitate voice*. *Precollege Philosophy and Public Practice*, 5 (Spring 2003), 3-25. <https://doi.org/10.5840/p420234624>
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). *Philosophy with children: talking, thinking and learning together*. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509>
- Cassidy, C., (2012). *Philosophy with children: learning to live well*. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 243-264.
- Cassidy, C., Conrad, S., Daniel, M., Figueroia-Rego, M., Kohan, W., Murriss, K., Wu, X., & Zhelyazkova, T. (2017). *Being Children: Children's Voices on Childhood*. *The International Journal of Children's Rights*, 25(3-4), 698-715. <https://doi.org/10.1163/15718182-02503006>
- Castello, L. A. & Mársico, C. (2005). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires, Altamira.
- Castro, L. R. de (org.) (1988). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Nau. [http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/449\\_ce3783b1535da4aa2a00aa3e34be23f2](http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/449_ce3783b1535da4aa2a00aa3e34be23f2)
- Chan, T. W., & Clayton, M. (2006). *Should the Voting Age be Lowered to Sixteen? Normative and Empirical Considerations*. *Political Studies*, 54(3), 533-558. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2006.00620.x>
- Childhood (1999) *Editorial: The UN Convention on the Rights of the Child as a touchstone for research on childhoods*, *Childhood* 6(4), pp.403-407.
- Christensen, P. & James, A. (2008) (Eds). *Research with children: Perspectives and practices*, Second Edition. London: Routledge.

Costa Carvalho, M. (2019). *Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado*, em "O que nos faz pensar", 44 (28), pp. 21-37.

Cowley, P., & Denver, D. (2004). *Votes at 16? The case against*. *Representation*, 41(1), 57–62. <https://doi.org/10.1080/00344890408523289>

Cunningham, H. (2006). *The Invention of Childhood*. London, UK: BBC Books.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>

Daniel, M. and Auriac, E. (2011). *Philosophy, critical thinking and philosophy for children*. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>

Darwin, C. (2009) *A origem das espécies através da selecção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência*, 6ª edição de *The Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. Primeira edição original: 24 de novembro de 1859. Tradução: Ana Afonso, Editora Planeta Vivo, Portugal.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Devir intenso, devir animal, devir imperceptível*. Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), *Mil platôs* (Vol. 4, pp.11-113). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras (original publicado em 1980).

Deleuze, G. (1968) *Différence et Repetition*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.

Dumit, J. (2014). *Writing the implosion: teaching the world one thing at a time*. *Cultural Anthropology*, 29(2), 344-362. <https://doi.org/10.14506/ca29.2.09>

Dupas, G. (2007). *O mito do progresso*. *Novos Estudos - CEBRAP*, (77), 73-89. <https://doi.org/10.1590/s0101-33002007000100005>

Eichhorn, J. & Bergh, J. (2021) *Lowering the Voting Age to 16 in Practice: Processes and Outcomes Compared*, *Parliamentary Affairs*, Volume 74, Issue 3, July, p. 507–521, <https://doi.org/10.1093/pa/gsab019>

- Eichhorn, J. (2014) *Newly Enfranchised Voters: Political Attitudes of Under 18-Year Olds in the Context of the Referendum on Scotland's Constitutional Future*, Scottish Affairs, vol. 23, no. 3, pp. 342-53. <https://doi.org/10.3366/scot.2014.0033>
- Equipo editorial. (2024). *Infancismo y reconocimiento del activismo infantil y juvenil*. Sociedad e Infancias, 8(2), 203-204. <https://doi.org/10.5209/soci.99145>
- Eylon, B. & Linn, M., (1988). *Learning and Instruction: An Examination of Four Research Perspectives*, Science Education. Review of Educational Research, 58 (3), 251-301.
- Farson, R. (1978) *Birthrights*, Penguin, London.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Fisher, T. (2002) *A gestão do desenvolvimento social: agenda em aberto e propostas de qualificação*. Anais VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11.
- Flasher, J. (1978). *Adulthood*, Adolescence, 13 (51), 517-523.
- Florio, E., Caso, L. & Castelli, I. (2020). *The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation*. New Ideas in Psychology 57: 100762.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Franklin, B. (1995). *The case for children's rights: a progress report*. in Bob Franklin (Ed.), *The Handbook of Children 's Rights. Comparative Policy and Practice*. (3-22) London. Routledge.
- Franklin, B. (ed.). 1986. *The Right of Children*. Blackwell: Oxford.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Galbraith, M. (2001). *Hear My Cry: A Manifesto for an Emancipatory Childhood Studies Approach to Children's Literature*. The Lion and the Unicorn 25(2), 187-205. <https://doi.org/10.1353/uni.2001.0019>.
- Goode, D. (1986) *Kids, culture and innocents*. Journal of Human Studies. 9(1), 83-106.
- Guimarães, E. d. S., Prates, A. E., & Finelli, L. A. C. (2024). *História e epistemologia da psicologia da educação*. A Práxis Do Psicólogo Na Escola, 11-25. <https://doi.org/10.37885/240416462>
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Trans Lenhardt, C., & Weber Nicholson, S.; Cambridge, Mass: MIT Press.

- Haraway, D. (1991) *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature, Routledge, New York, 149-181.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2009). *Opening Up Space for Children's Thinking and Dialogue*. *Farhang*, 69, 175–188
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2):285-303.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2021). *Right under our noses: the postponement of children's political equality and the now*. *Childhood & Philosophy*, 17, 01-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55060>
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers*. London: Routledge.
- Haynes, J. (2009). *Listening to the voice of child in education*. In S. Gibson & J. Haynes (Eds.), *Perspectives on participation and inclusion: Engaging education* (pp. 27–43). London: Continuum.
- Haynes, J. and Murriss, K. (2021). *Right under our noses: the postponement of children's political equality and the now*. *Childhood & Philosophy*, 17, 01-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.55060>
- Hillesheim, B.& Guareschi, N. (2007). *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?* *Algumas reflexões*, *Psicologia da Educação*, São Paulo, 25, 2º sem, pp. 75-92.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2000) *Constructing the Life Course*. Second edition. General Hall, Inc.: New York.
- Hughes, J. (1996) *The philosopher's child*, in: R. E. Ladd (Ed.) *Children's Rights Re-visioned*, Belmont: Wadsworth.
- Ingold, Tim. (2023). *The rise and fall of generation now*. *Prace Kulturoznawcze*. 26. 147-165. 10.19195/0860-6668.26.4.11.
- Isin, E.F. & Turner, B.S., Eds. (2002) *Handbook of Citizenship Studies*. Sage, Thousand Oaks.
- James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd ed. New York: RoutledgeFalmer.
- James, A. (2007). *Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials*. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>

- Jans, M. (2004). *Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation*. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Josefsson, J., & Wall, J. (2020). *Empowered inclusion: theorizing global justice for children and youth*. *Globalizations*, 17(6), 1043–1060. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1736853>
- Kabeer, N. (2005) *The search for inclusive citizenship*, in N. Kabeer (ed.), *Inclusive Citizenship* (London & New York: Sage).
- Karplus, E. & Karplus, R. (1970). *Intellectual development beyond elementary school*. *School Science and Mathematics*, 398-406.
- Kennedy, D. (1992). *The Hermeneutics of Childhood*, *Philosophy Today*, 35,4.
- Kennedy, D. (1998). *Reconstructing Childhood*. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 14 (1):29-37.
- Kennedy, D. (2006). *The well of being Childhood, subjectivity, and education*. State University of New York Press.
- Koch, A. B., & Jørgensen, H. H. (2018). *Pædagogers arbejde med børneperspektiver: "Det er vigtigt at få lavet de drejninger, som børnene har lyst til"*. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), 110-121.
- Kofsky Scholnick, E. (2000) *Engendering development: metaphors of change*, pp.11-28 in P. Miller and E. Kofsky Scholnick, E. (Eds.) *Towards a feminist developmental psychology*. New York and London: Routledge.
- Kohan, W. O. (1998). *What can philosophy and children offer each other?* *Thinking, American Journal of Philosophy for Children*, 14(4), 2–8.
- Kohan, W. O. (1999). *Filosofia e infância: Pontos de Encontro*. In: Kohan, Walter Omar; Kennedy, David. *Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Kohan, W. O. (2002). *Education, philosophy and childhood: The need to think an encounter*. *Thinking, American Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 4–11.
- Kohan, W. O. (2004) *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- Kohan, W. O. (2010) *Infância*. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Kohan, W. O., (2010). *Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano*. *Educação & Realidade*, 35(3), 125-138.

- Kohan, W.O. (2015) *Visões de filosofia: infância*. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez.
- Kohan, W.O. (2018a) *A conversation with children about children*. Journal of Philosophy in Schools, Birmingham, v. 5, n. 2, p. 95-126.
- Kohan, W.O. (2018b) *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan*. Revista Eletrônica de Educação, Campinas, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr.
- Komulainen, S. (2007) *The Ambiguity of the Child's "Voice"*, in Social Research», Infancy 14(1): 11-28
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2nd ed.). London: Verso.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Italy: Arti Grafiche Ticci. February.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them* (Working papers in early childhood development No. 36). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- LeFrançois, B. A. (2014). *Adulthood*. In: Teo, T. (eds) Encyclopedia of Critical Psychology. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_6)
- LeFrançois, B.A. (2013). *Queering child and adolescent mental health Services: The subversion of heteronormativity in practice*. Children & Society, 27(1), 1-12.
- Lipman, M. (1998). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Oscanyan, F. S., & Sharp, A. M. (2006). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Lister, R. (1997). *Dialectics of Citizenship*. Hypatia, 12(4), 6–26. <http://www.jstor.org/stable/3810731>
- Lister, R. (2003). *Investing in the citizen-workers of the future: transformations in citizenship and the state under New Labour*, Social Policy & Administration, 37 (5), pp. 427-443.
- Lister, R. (2007b). *Why citizenship? Where, when and how children?* Loughborough University. Journal contribution. <https://hdl.handle.net/2134/3007>

- Lister, R. (2007a). *Inclusive Citizenship: Realizing the Potential*, *Citizenship Studies* 11(1): 49–61.
- Locke, J. (1889) *Some thoughts concerning education*, Cambridge, University Press.
- Lyotard, J.F. (1991) *The Inhuman: Reflections on Time*. Trans. Geoffrey Bennington and Rachel Bowlby. Stanford University Press
- Mahoney, M. (1998). *Processos humanos de mudanças - As bases científicas da psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Malone, K., Tesar, M., & Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies. In Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories*. Springer Singapore.
- Michaud, O. (2020). *What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating?* *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31–45. <https://doi.org/10.7202/1070276ar>
- Miller, P. H., & Scholnick, E.K. (Eds.). (2000). *Toward a Feminist Developmental Psychology* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315811345>
- Misgeld, D. (1985). *Self-Reflection and Adult Maturity: Adult and Child in Hermeneutical and Critical Reflection*, *Phenomenology + Pedagogy*, 3, 3 ,193.
- Misgeld, D. (1998). *The Human Condition: A Process of Becoming*. Philosophy and the Human Condition. New York: Routledge
- Moosa-Mitha, M. (2005). *A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights*. *Citizenship Studies*, 9(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Morin, Edgar. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Meridional/Sulina
- Morss, J. (1995). *Growing critical: alternatives to developmental psychology*. New York, NY, Routledge.
- Mouffe, C. (1993). *The Return of the Political*. London, Verso.
- Murriss, K. (2013) The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Stud Philos Educ* 32, 245–259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>.
- Murriss, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*, London, Routledge.
- Murriss, K. (2017). *The Posthuman Child: iii, Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries* (pp.185-197) Publisher: Lexington Books, Editors: David Kennedy and Brock Bahler.

- Murris, K. (2019). *Children's development, capability approaches and postdevelopmental child: the birth to four curriculum in south africa*. *Global Studies of Childhood*, 9(1), 56-71. <https://doi.org/10.1177/2043610619832894>.
- Murris K. & Haynes J. (2000) *Storywise: Thinking through Stories*. Newport: [dialogueworks.co.uk](http://dialogueworks.co.uk)
- Murris, K., & Reynolds, R-A. (2023). *Posthumanism and Childhood Studies*. obo in *Childhood Studies*. doi: 10.1093/obo/9780199791231-0269
- Närvänen, A. & Näsman, E. (2004). *Childhood as Generation or Life Phase?* *Young*, 12 (1), 71-91.
- Närvänen, A-L. & Näsman, E. (2007) *Age Order and Children's Agency*. I H. Wintersberger, L. Alanen, T. Olk & J. Qvortrup (red.). *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*. Volume 1 of COST A 19: *Children's Welfare* (s. 225–249). University Press of Southern Denmark: Odense.
- Närvänen, A-L. (2004) *Age, Ageing and the Life Course*. I B-M. Öberg, AL. Närvänen, E. Näsman & E. Olsson (red.). *Changing Worlds and the Ageing Subject. Dimensions in the Study of Ageing and Later Life* (s. 65–80). Ashgate: Aldershot.
- Närvänen, A-L. (2009). *Ålder, livslopp, åldersordning*. I Jönson, Håkan (red.) *Åldrande, åldersordning, ålderism*. Norrköping: Nationella institutet för forskning om äldre och åldrande, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Nelson, T. D., ed. 2004. *Ageism: Stereotyping and Prejudice against Older Persons*. Cambridge: MIT Press.
- Nietzsche, F. (1998) *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio d'água.
- Nisbet, R. A. (1980). *História da idéia de progresso*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.
- Nishiyama, K., (2017) *Deliberators, not Future Citizens: Children in Democracy*, *Journal of Public Deliberation* 13(1). doi: <https://doi.org/10.16997/jdd.267>
- O'Neil, O. (1996). *Children's rights and children's lives*. In *Children's Rights Re-visioned*, Edited by: Ladd, R. E. Belmont: Wadsworth.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: from Family to Global Human Rights*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Padilla Rosas, E. j. (2024). *The philosophy of liberation for/with children: in search of liberation and the creation of an ageless pueblo*. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-22. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.80981>

- Peleg, N. (2013). *Reconceptualising the Child's Right to Development: Children and the Capability Approach*. *The International Journal of Children's Rights*, 21(3), 523-542. <https://doi.org/10.1163/15718182-02103003>
- Percy-Smith & B. Thomas, N. (eds) (2010) *Introduction*. In: Percy-Smith, B. Thomas, N. (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. New York: Routledge, 1–7.
- Pereira, M. B. (1990) *Modernidade e tempo: para uma leitura do discurso moderno*, Coimbra: Livraria Minerva.
- Peto, T. (2017). *Why the voting age should be lowered to 16*. *Politics Philosophy & Economics*, 17(3), 277-297. <https://doi.org/10.1177/1470594x17705651>
- Petr, C. G. (1992). *Adultcentrism in Practice with Children*. *Families in Society*, 73(7), 408–416. <https://doi.org/10.1177/104438949207300703>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.) (M. Gabain & R. Gabain, Trans.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Piaget, J. (1983). *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*, Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia A. Di Piero, Abril S.A. Cultural e Industrial, São Paulo, 1978; 2ª edição.
- Pierce, C. M., & Allen, G. B. (1975). *Childism*. *Psychiatric Annals*, 5(7), 15–24
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (Eds.). (2004). *Rethinking Childhood*. Rutgers University Press.
- Qvortrup, J. (2009). *Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking*.
- Rego, S. (2003) *Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg*. In: *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, pp. 75-102. ISBN 978-85-7541-324-1. <https://doi.org/10.7476/9788575413241.0005>.
- Roland, E.; Iacobino, S. (2024) *Who's tired of michel foucault? thinking about the intersection of childism and decoloniality through a foucauldian lens*. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 01–34, 2024. DOI: 10.12957/childphilo.2024.81123. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/81123>.
- Rollo, T. (2018). *Feral children: Settler colonialism, progress, and the figure of the child*. *Settler Colonial Studies*, 8(1), 60-79.
- Rose, N. (1985) *The Psychological Complex*, London, Routledge.

- Rosenqvist, O. (2017). *Rising to the occasion? youth political knowledge and the voting age*. *British Journal of Political Science*, 50(2), 781-792. <https://doi.org/10.1017/s0007123417000515>
- Rousseau, J-J. (1973). *Emílio ou da educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*, in M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), *As crianças: Contextos e identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64.
- Sevón, E; Mustola, M. & Alasuutari, M. (2023): *Dilemmas Related to Young Children's Participation and Rights: A Discourse Analysis Study of Present and Future Professionals Working with Children*, *Social Sciences* 13: 27. <https://doi.org/10.3390/socsci13010027>
- Sharp, A.M. (1987). *What is a 'Community of Inquiry'?* *Journal of Moral Education*, UK, v. 16, n. 1, p. 37-44.
- Silva, G. A., Dourado, D. C. P., Andrade, J. A. de, & Azerêdo, R. F. (2020). *Nunca Seremos Desenvolvidos: um esforço de desmantelamento da narrativa subjacente ao conceito de desenvolvimento*. *NAU Social*, 11(20), 53–69. <https://doi.org/10.9771/ns.v11i20.34951>
- Sjöberg, J. (2013). *I marknaden öga. Barn och visuell konsumtion* (Linköping Studies in Art and Science No 581). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: ACER.
- Spyrou, S. (2011). *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation*. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834> (Original work published 2011)
- Stasiulis, D. (2002). *The Active Child Citizen: Lessons from Canadian Policy and the Children's Movement*. *Citizenship Studies*, 6(4), 507–538. <https://doi.org/10.1080/1362102022000041286>.
- Sundhall, J. (2017). *A Political Space for Children? The Age Order and Children's Right to Participation*. *Social Inclusion* 5(3):164-171.
- Thomas, N. (2007) *Towards a theory of children's participation*. *International Journal of Children's Rights* 15(2): 199–218.
- Torres-Begines, C., Castro-León, E., & Guzmán-Simón, F. (2024) *This is not a weapon: Rethinking children's worlding practices with Karin Murriss*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491231225230>

- Tudge, J. and D. Hogan (2005) *An ecological approach to observations of children's everyday lives*, pp. 102-122 in S. Greene and D. Hogan (eds.) *Researching children's experience*. London: Sage.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after matthew lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martin Fontes, 1991.
- Wall, J. (2008). *Human rights in light of childhood*. *International Journal of Children's Rights*, 16, 523–543. Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Georgetown University Press.
- Wall, J. (2012). *Can democracy represent children? Toward a politics of difference*. *Childhood*, 19(1), 86–100.
- Wall, J. (2013). *Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities*. In A. M. Duane (Ed.), *The children's table: childhood studies and the humanities* (p. 68). University of Georgia Press.
- Wall, J. (2016). *Children's Rights: Today's Global Challenge* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers).
- Wall, J. (2019). *From Childhood Studies to Childism: Reconstructing the Scholarly and Social Imaginations*, *Children's Geographies*, 17(6):1-15, DOI: 10.1080/14733285.2019.1668912
- Wall, J. (2022). *Childism*. In: *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*, online publication, ed. Heather Montgomery (New York: Oxford University Press, February).
- Wall, J. (2023). *Children's rights and voting age discrimination*. *Harvard Human Rights Journal*.
- Wall, K., Cassidy, C., Robinson, C., Hall, E., Beaton, M., Kanyal, M., & Mitra, D. (2019) *Look Who's Talking: Factors for Considering the Facilitation of Very Young Children's Voices*. *Journal of Early Childhood Research* 17, no. 4: 263–78. <https://doi.org/10.1177/1476718X19875767>
- Wall, K., Cassidy, C., Robinson, C. Beaton, M., Arnott, L & Hall, E. (2022). *Considering Space and Time: Power Dynamics, and Relationships Between Children and Adults*. In *Student Voice Research: Theory, Methods, and Innovations from the Field*. Edited by Marc Brasof and Josphe Levitan. New York: Teachers College Press.
- Wall, K., Arnott, L., Cassidy, C. Beaton, M., Christensen, P. , Dockett, S. Hall, E, I'Anson, J. , Kanyal, M. , McKernan, G., Pramling, I. & Robinson, C. (2017). *Look Who's Talking: Eliciting the Voices of Children from Birth to Seven*. *International Journal of Student Voice* 2, nos. 1–7.

- Warming, H. (2011). *Children's participation and citizenship in a global age: empowerment, tokenism or discriminatory disciplining?* *Social Work & Society*, 9(1), 119-134. <http://www.socwork.net/sws/article/view/11/34>
- Webb, E. (2004). *Discrimination against Children*. *Archives of Disease in Childhood* 89.9: 804–808.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. 3rd ed. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence Scale for Children: Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1950). *Cognitive, conative and non-intellective intelligence*. *American Psychologist*, 15: 78-83.
- Wechsler, D. (1975). *Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal*. *American Psychologist*, 30(2): 135-139.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler intelligence Scale for Children-Revised: Manual*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Westcott, H. and Littleton, K. (2005). *Exploring meaning through interviews with children*. In: Greene, Sheila and Hogan, Diane eds. *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London, UK: Sage Publications Ltd, pp. 141–157.
- Williams, J. (2009). *Science stories: an interview with Donna J. Haraway*. *Minnesota Review*, 2010(73-74), 133-163. <https://doi.org/10.1215/00265667-2010-73-74-133>
- Woodhead, M. (1999) *Reconstructing developmental psychology: some first steps*, *Children & Society*, Vol 13, 1, pp.1-17.
- Woodhouse, B. B. (2008) *Hidden in Plain Sight: The Tragedy of Children's Rights from Ben Franklin to Lionel Tate*. Princeton, Princeton University Press.
- Wrigley, J. (2003), *Symbolic Childhood review*. *Contemporary Sociology*. V. 32, 1. 6, p. 693.
- Wylie, A. (2012) *Feminist philosophy of science: standpoint matters*. presidential address delivered to the pacific division APA. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 86.2: 47–76.
- Young, I. M. (1997) *Intersecting Voices, Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*, Princeton: Princeton University Press.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: confronting prejudice against children*. Yale University Press.

Yuval-Davis, N. & Werbner, P. (1999) *Women, Citizenship and Difference* (London: Zed Books).

Yuval-Davis, N. (1997). *Ethnicity, gender relations and multiculturalism*, in: *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, p. 193 – 208.

Zachary, R.A. (1990). *Wechsler's Intelligence Scales: Theoretical and practical considerations*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8: 276-289.

Zeglovits, E. & Aichholzer, J. (2014). *Are people more inclined to vote at 16 than at 18? evidence for the first-time voting boost among 16- to 25-year-olds in Austria*. *Journal of Elections Public Opinion and Parties*, 24(3), 351-361. <https://doi.org/10.1080/17457289.2013.872652>.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal