

## **SUBJETIVIDADE, INFÂNCIA E MODERNIDADE: questões para um debate**

Alvaro Marcel Palomo Alves<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Pretendemos discutir a subjetividade como um fenômeno e conceito relativamente recente na história ocidental, sendo vivenciada como espaço íntimo e foro individual. Apresentaremos algumas questões levantadas sobre a relação entre infância e subjetividade na modernidade, notadamente a partir da psicologia do jogo infantil.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação, Psicologia Social, jogo infantil, criança-sujeito.

O tema da subjetividade vem tomando corpo nas discussões sobre o objeto geral da psicologia. Autores nacionais como Figueiredo (1991;1992;1995), Bock (1999), Japiassu (1980) e internacionais como Gonzalez Rey (1996; 1997; 2003), Jodelet (2001), vem insistindo no tema de se estabelecer a subjetividade como objeto geral de estudo da ciência psicológica. O fenômeno passa então a unificar galhos de outros fenômenos em uma mesma “árvore” semântica e científica. A tentativa destes autores não é recente, na história da psicologia autores como Wundt, Lagache, Canguilhem e Vygotsky tentaram estabelecer uma unidade para nossa ciência. Numa pesquisa à base de dados de teses da CAPES temos que existem catalogadas cerca de 6000 (seis mil) teses/dissertações com a subjetividade como assunto, se preferirmos restringir a palavra à psicologia aparecem pouco mais de 800 trabalhos (lembrando que a base de dados computa apenas teses/dissertações defendidas a partir de 1987).

O debate acerca da subjetividade é valioso na medida em que acreditamos que o fenômeno e o conceito foram criados num determinado tempo, diferente de outros fenômenos surgidos na ontogênese. Por exemplo, podemos estudar o desenvolvimento de diversas funções psicológicas a partir da ontogênese, como faz a psicologia do desenvolvimento (linguagem, pensamento, imagem corporal,

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2000), Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência pela Universidade Federal do Paraná (2003) e cursa Doutorado em Psicologia e Sociedade - linha de pesquisa Infância e Realidade Brasileira - na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(UNESP).

percepção, lateralidade, personalidade), a consciência de si e dos outros é um fenômeno que “desenvolve-se” ao longo da vida a partir das relações/interações da criança com seu meio físico-social.

Já a subjetividade privatizada (FIGUEIREDO, 1991), surge com a invenção da própria noção de sujeito, sujeito portador de subjetividade. Quando nos debruçamos sobre a história do pensamento ocidental vemos que estas concepções só foram possíveis graças a uma ampla transformação da vida econômico-social na virada da idade média para a moderna. Ao “inventar” o termo *moderno*, os próprios historiadores buscavam uma diferenciação dos tempos novos, ou seja, buscava-se um ideal de vida, apartada da herança medieval.

De certa forma, o sujeito enquanto instância reflexiva e apartada da sociedade seria uma invenção moderna. Aqui temos as figuras dos pensadores Descartes e Bacon no século XVII, Kant e os empiristas no século XVIII corroborando a concepção de sujeito como organizador das experiências. O movimento de “ser sujeito” é a ação racional autônoma e a *subjetividade* seria a dimensão intransferível e inalienável do movimento de ser sujeito.

Nas Ciências Humanas e Sociais existe já há algumas décadas pesquisadores e pensadores que se dedicam à compreensão dos fenômenos citados acima, a chamada Nova História, a filosofia de Foucault, as sociologias de Simmel e N. Elias, além de Mead, Goffman e Moscovici na Psicologia social.

Diante da pretensa consolidação da modernidade nos séculos XVIII, XIX e primeira metade do XX, alguns autores inseriram a idéia no cenário intelectual de uma possível crise na modernidade, crise esta que inauguraria uma espécie de pós-modernidade (LYOTARD, 1979). À modernidade e suas pretensões iluministas emergiriam identidades não totalizantes, indeterminismos de caráter econômico, político, sexual e uma grande crise nas certezas e caminhos baseados em estruturas, sejam econômicas ou psicológicas.

Neste trabalho faremos um recorte na discussão acerca da constituição do sujeito e por consequência da subjetividade na teoria histórico-cultural de Vygotsky, abordagem relativamente desconhecida no cenário Psi, por conta do conhecido preconceito de autores de origem marxista em assumir o debate acerca da subjetividade. O fenômeno do jogo infantil será apontado como mediador da discussão sobre a constituição do sujeito na modernidade.

### **Modernidade e subjetividade**

A psicologia de Vygotsky se construiu a partir de uma leitura dialética da Psicologia do seu tempo, ou seja, as três primeiras décadas do século XX. Nesta leitura, o autor russo procurou identificar o desenvolvimento histórico da disciplina e seus fundamentos científicos (epistemológicos e metodológicos), estabelecendo dois tipos de conflito na ciência psicológica: o subjetivismo e o objetivismo. No subjetivismo existe uma concepção de sujeito psicológico como interno, onde o

método introspectivo deveria analisar o problema da consciência na observação do psíquico pelo próprio sujeito psicológico, tendo na linguagem o instrumento psicológico deste objetivo. A tradição de Wundt e a Psicologia Fenomenológica de Husserl serão os representantes deste caminho. Por outro lado, o objetivismo vem impregnado da noção de que somente através do isolamento do sujeito pela observação direta poderia fornecer um caminho seguro e confiável para a ciência psicológica. Watson (1913) foi o defensor desta “psicologia sem sujeito psicológico”, dotado de comportamentos dos mais diversos graus de funcionalidade.

Numa análise semelhante à realizada por Vygotsky (1999), Politzer (1946) identifica a necessidade de uma terceira epistemologia em Psicologia, a qual definiu como *Psicologia Concreta*. A Psicologia Russa desenvolveu aquela, baseada nas categorias de *atividade, significação e consciência*. É a partir destas categorias que pensaremos uma teoria do sujeito na perspectiva vygotskyana.

O materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. Entretanto, é comum vermos nas publicações marxistas certa rejeição ao tema da subjetividade. O marxismo fundou na história do pensamento uma ontologia ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, que redimensionou um conjunto de questões concernentes à relação do homem com sua história, do homem consigo mesmo (Silveira, 1989). O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação. As leis fundamentais do materialismo dialético, de acordo com Engels em *A Dialética da Natureza*, são:

- 1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias;
- 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições;
- 3) lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese) (Engels, 1974).

O componente dialético afirma que a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica.

A lógica dialética incorpora a lógica formal por superação, por isso a necessidade de uma profunda compreensão do que seja oposição e contradição. A questão é reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são

interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. Essa é a contraposição marxista aos dualismos dicotômicos dos princípios de identidade e exclusão da lógica formal<sup>2</sup>.

O conceito de subjetividade em Psicologia é tratado muitas vezes como algo interno ao sujeito, aquilo que o faz diferente num todo social. Como vimos acima, esta distinção é absolutamente descartada numa leitura dialética da subjetividade, entendendo que a relação singular-particular-universal abandona toda e qualquer forma de dicotomia, assumindo o caráter contraditório dos fenômenos. Nesta medida, cabe ressaltar o conceito de signo na psicologia de base marxista, por ser a análise desta unidade o instrumento de mediação entre as funções intra e interpsicológicas.

A primeira coisa a notar sobre a compreensão de Vygotsky sobre o signo é sua forma de abordá-lo a partir de uma perspectiva de desenvolvimento. Para ele, esta perspectiva não significa, contudo, uma tarefa de escrever a história do conceito em si. Ele enriqueceu suas definições de signo ao estudar a gênese e os caminhos de desenvolvimento em várias atividades mediadas em crianças.

Vygotsky corretamente postulou que o signo adota uma posição mediadora na atividade humana, alterando a sua estrutura e curso de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ele adotou a prevacente distinção epistemológica, muito cultivada na filosofia e psicologia Ocidental, entre o objeto e sua representação. Para Vygotsky, os sinais em geral e a linguagem em particular, como o sistema principal de sinais, são reversíveis (Vygotsky, 2002). Por isso, ele entende que sinais (verbais) caem sobre seus usuários, podendo servir tanto como um estímulo e como uma resposta.

As funções psicológicas superiores se constituem na história singular de um sujeito que toma consciência de suas funções na *biografia*, ou seja, não há dissociação entre sujeito e subjetividade, mas podemos entender aquele como a consciência da subjetividade, uma espécie de sujeito cognoscente. Sujeito e sociedade se constituem num conflito de contradições, ora afirmando-se, ora negando-se, numa relação de constituição-negação expressa nos fundamentos dialéticos de Vygotsky.

Os papéis do signo e do processo de significação é que garantem as particularidades na relação sujeito-sociedade. O sujeito vygotksyano é um sujeito construtor de sentidos, onde a conversão do social em individual se dá pelas determinações histórico-políticas vivenciadas pelo sujeito, demarcada em sua subjetividade, registrada por suas funções psicológicas. Neste processo de diferenciação do social, três aspectos da subjetividade são inseparáveis: o pensamento, a vontade e a afetividade.

---

<sup>2</sup> MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. fonte: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf)

Embora a dialética, tanto marxista, como hegeliana mantenham a influência do racionalismo, permitem um entendimento diferente do sujeito daquele que herdamos até seu surgimento, versão do sujeito que tem estado presente nas elaborações posteriores da teoria da complexidade. O sujeito a que se refere Vygotsky, apesar de aparecer apenas como um conjunto de referências esparsas em sua obra, é justamente a subjetividade do sujeito pessoal da ação social, construção que Vygotsky não conseguiu chegar a tempo em seu trabalho.

O sujeito é um sujeito portador de uma subjetividade que expressa a sua história pessoal em uma síntese de significados e o significado do que é a forma de organização da personalidade. No entanto, essa pessoa deixa de ser um corpo determinista interno associado com momentos invariantes localizada no passado histórico do indivíduo (como faz pensar o historicismo mecanicista do tipo “o homem é fruto do meio”), para se tornar um sistema configurado que existe em uma dimensão processual em tensão permanente com a produção atual do sujeito. Nas palavras de Rey (2003) a personalidade, como o sujeito, representa um exemplo gerador de sentidos, que são inevitáveis no contexto da ação do sujeito, mas esses significados não são impostos a ação daquele, mas fazem parte do processo generativo que acompanha a ação.

### **Infância, jogo e subjetividade**

Ao longo da história, as crianças foram inúmeras vezes depósitos de aspirações por parte dos adultos, mesmo quando estes não a reconheciam como tal. Segundo Merleau-Ponty (citado por Mrech, 2002):

A história ajuda-nos a compreender esse fenômeno de espelhos que intervém entre o adulto e a criança; eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro. A criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja. Só a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da ‘mentalidade infantil’. Em parte alguma a tomada de consciência é tão difícil quanto quando se trata de nós, e o fenômeno nos escapa quase sempre quando estamos diretamente implicados na situação. Através da história e da etnografia compreendemos a pressão que fazemos pesar sobre as crianças. (Mrech, 2002, p. 156).

Assim, cabe-nos questionar: as crianças hoje são sujeitos? Como a modernidade olha para elas? Uma das maneiras de compreendermos a criança numa perspectiva vygotkyana é compreender a atividade que a caracteriza, de acordo com a teoria, tal atividade é a brincadeira e o jogo. A brincadeira entendida em seu aspecto livre ou sob a forma de jogo com regras possui uma função simbólica e funcional, para Brougère (1995, p.18) “elas se fundem, o valor simbólico

é a função”. Ainda para este autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa, opinião que é compartilhada por Vygotsky, que acredita na atividade imaginária como critério de diferenciação do brincar em relação a outras atividades realizadas pela criança.

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura a qual pertencem. Para Brougère (1997), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandalhinha da dançarina de axé, são elementos que encerram em si significados e ideologias. Neste sentido é que ocorre a bi-direcionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar supõem uma relação dual, a criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que promove saltos qualitativos no seu desenvolvimento ou elaborar conflitos emocionais, conforme demonstram os trabalhos em ludoterapia. Segundo Araújo (et al, 1999, p.75): “o adulto deve fortalecer a consciência de si na criança, atribuindo um sentido externo ao brincar, e na medida que o jogo se torna um marco na atividade simbólica da criança, o adulto deixa de ser necessário para sua plena satisfação”.

A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, onde a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade, esta função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura.

Para os autores da Psicologia Soviética (Vygotsky, 1984; Leontiev, 1988; Elkonin, 1998) a atividade lúdica surge para resolver uma contradição, qual seja, a discrepância entre o desejo de agir sobre o objeto e o domínio das operações necessárias para a execução desta ação. Estes autores, fortemente influenciados pelo marxismo, vão defender que a humanização se dá a partir de dois elementos básicos: o instrumento e o signo. O primeiro agindo sobre os objetos e o segundo sobre o psiquismo, conforme Leontiev (1988, p.127), “o desenvolvimento como caracterizado por rupturas e desequilíbrios, com os adultos procurando dar significados às ações das crianças”. A cultura, neste sentido, se configuraria como um palco de negociações, onde a linguagem seria o fator mediador dos signos produzidos pela cultura.

A linguagem como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural. A linguagem possibilita à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) comunicação que garante a conservação e

transmissão de informações e experiências. Esta última, sendo característica de crianças em idade escolar. Ainda para estes autores, a situação imaginária é sempre, também, "uma situação de relações humanas nela desenvolvida" (Leontiev, 1988, p.141).

Ainda segundo Leontiev, cada momento do desenvolvimento é guiado por uma atividade dominante (ou principal), responsável pelas transformações internas no sujeito. Por atividade dominante entende-se:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança (...) Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 1988, p.122).

A atividade dominante provoca *revoluções* no comportamento, aparecendo em momentos críticos do desenvolvimento (pré-escolar, escolar, adolescência), este movimento contraditório é a marca da concepção de sujeito na psicologia histórico-cultural. Tal contradição gera rupturas e deslocamentos no desenvolvimento, quebrando com a pretensa harmonia ou linearidade apresentada por teorias positivistas.<sup>3</sup>

O brincar é a *zona de desenvolvimento proximal* da infância (Vygotsky, 1984). Este conceito, eminentemente vygotkiano, consiste no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido, caracterizando-se por problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. Estas relações sociais das quais nos fala Vygotsky podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação.

Durante muito tempo o conceito de ZDP ficou relegado à educação, bem como, as contribuições de Vygotsky serviram apenas para alimentar debates acerca do papel da educação (e obviamente do educador) no desenvolvimento das faculdades cognitivas do educando, mas Vygotsky foi um pesquisador multidisciplinar, encarava o desenvolvimento de forma dialética, enxergava o ser humano total, em seus aspectos emocionais, cognitivos, biológicos e sociais,

---

<sup>3</sup> Outro exemplo é a adolescência marcada pelo trabalho assalariado. Ozella (2003) tem demonstrado que a adolescência não deve ser objetivada como uma "fase" em si mesma, naturalizada, mas compreendida dentro da atividade dominante de cada contexto histórico. O contexto brasileiro é marcado por inúmeras realidades sócio-históricas, portanto, produz diferentes tipos de adolescentes.

produto das relações sociais que estabelecia. Neste sentido, a brincadeira como atividade com um fim em si mesma, será fruto das relações sociais estabelecidas pela criança que brinca, e se configurando como ZDP, será responsável tanto pelo avanço quanto pelo retrocesso no desenvolvimento da criança.

A cultura concebida como um “palco de negociações” possibilitará ao sujeito ser ao mesmo tempo construtor e constructo da cultura que o cerca. Em Vygotsky (1984, 1990, 1999), este preceito é impulsionado pela dialética marxista que alimenta seu pensamento, mas também encontramos tese semelhante na obra de Brougère (1995, 1997), fortemente influenciada pela antropologia e filosofia francesas.

Outro aspecto recorrente nas análises da infância na modernidade tardia é o papel da tevê na constituição dos sujeitos. Esta discussão é longa e mereceria um artigo somente para ela, entretanto, não podemos deixar de apresentar uma posição acerca do tema. Se tomarmos a tevê somente em seu aspecto político, ou seja, como forma de alienação e domesticação da consciência, perderemos a possibilidade de identificá-la como um veículo a mais da cultura lúdica, ao qual somam-se a história e a cultura da localidade em que vive a criança, fatores que somados, possibilitam a resistência cultural dos grupos sociais.

Pode-se dizer que experimentar o mundo é uma atitude pessoal, quanto a isso, os poetas têm a palavra à milhares de anos, mas *viver* o mundo, é uma experiência coletiva.

Se a brincadeira pode ser entendida como a zona de desenvolvimento proximal da infância, a tevê também pode ocupar lugar semelhante, pois fornece elementos culturais na forma de signos, cabendo aos adultos (pais, educadores, teóricos da comunicação), facilitar o acesso da criança ao “pensar sobre”, deixando de ser passiva na assimilação da mensagem televisiva, para uma postura ativa, questionando a programação, a construção das personagens, o real e o imaginário presentes na programação.

Quando vemos crianças de lugares diferentes dando significados comuns a suas brincadeiras, vemos que elas podem estar compartilhando de significados comuns, que no caso dos sujeitos desta pesquisa, são os desenhos animados e a novela *Beijo do Vampiro*. Assim sendo, brincadeiras como as de luta, podem ter origem nas antigas histórias de índios e mocinhos ou nos Power Rangers, estes personagens são apenas manifestações da cultura lúdica da criança, não são criações, mas apropriações do imaginário. Segundo Brougère (1997, p. 53): “Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos pela televisão”

Como fornecedora de signos icônicos, simbólicos ou indiciais, a tevê alimenta um aspecto da fantasia semelhante à brincadeira. Vygotsky (1990), ao analisar a brincadeira e a função do brinquedo no desenvolvimento, salienta que o prazer não deve ser analisado como característica típica da brincadeira - fato salientado



também pela Psicanálise, particularmente pelo psicanalista Winnicott (1975)<sup>4</sup> - seu caráter deve ser marcado por uma situação imaginária, regida por regras e pela imitação. A tevê, neste sentido, não proporcionaria prazer às crianças que a assistem, mas sim, forneceria signos com os quais as crianças entrariam em contato através da manipulação e apropriação durante a brincadeira.

### Considerações finais

Se o projeto científico da modernidade deve ser encarado cada vez mais como interdisciplinar, onde as fronteiras rígidas entre saberes e entre ciência e cotidiano estão ruindo, compreender as crianças como sujeitas, significa colocar em suspenso antigos papéis e lugares na psicologia do desenvolvimento. A infância e a criança-sujeito sofrem um “desencaixe” (Giddens, 1991), tal mecanismo é acelerado quando não entendemos mais a atividade principal (brincadeira) como simbólica, surgindo inúmeros questionamentos sobre jogos e brincadeiras violentos, jogos e brincadeiras sexuais, etc. Esquece-se, por conta do desencaixe, que tais atividades sempre fizeram parte do mundo adulto e infantil.

Nas palavras de Bermann (1986) a modernidade é a tragédia do desenvolvimento, que permitiu deslumbrar incríveis horizontes ao mesmo tempo em que criou uma força que desmancha tudo que é sólido no ar. Esta discussão a propósito das ciências e de seus objetos de estudo inscreve-se no contexto da modernidade desde o século XVI até os dias de hoje. Não se pode essencializar a infância, as crianças estão inseridas intersubjetivamente no mundo concreto, contraditório e aberto a formas de ser e existir.

Por fim, uma teoria do sujeito na perspectiva Histórico-Cultural deve sempre entender o ser humano como tencionado e aberto à vicissitude dialética.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C.; FERREIRA, M. J. A. O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil: tema para a atuação profissional. In: **Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões**. Tomo II. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

BERMANN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade; [tradução Carlos Felipe Moíses, Ana Maria L. Ioriatti]. São Paulo: Companhia das Letras, 1986

---

4 Este autor introduziu na Psicanálise a noção de “Fenômenos Transicionais”, tais fenômenos seriam da ordem do que é subjetivamente concebido e objetivamente percebido pelo bebê ao longo do desenvolvimento. O brincar se introduziria neste espaço transicional.

- BOCK, A. M. M. **As aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação**. São Paulo: Educ, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, Vozes, 1991.
- GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Ed Unesp, 1991, 2ª ed.
- JAPIASSU, H. **A psicologia dos psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LEONTIEV, A. Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. Em: **Desenvolvimento, Linguagem e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Thompson Learning, 2002.
- POLITZER, G. **Crítica aos fundamentos da Psicologia**. Piracicaba: UNIMEP, 1998. [originalmente publicada em 1946].
- REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thompson Learning, 2003.
- VALSINER, J. (1988). Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. Em J. Valsiner (Org.), **Child developmental within culturally structured environments**, vol. 2 (pp. 283-297). New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri-Espanha: Ediciones AKAL, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. (Paulo Bezerra Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. Significado histórico da crise da Psicologia. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, 2002.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## Subjectivity, CHILDREN AND MODERNITY: issues for debate

**Abstract:** We intend to discuss subjectivity as a phenomenon and relatively recent concept in Western history, being experienced as space intimate and personal jurisdiction. We will present some issues raised about the relationship between childhood and subjectivity in modernity, especially since the child psychology of the game.

**Key words:** Philosophy of Education, Social Psychology, children's game, child-subject

**Recebido em 28 de março de 2011; aprovado em 12 de agosto de 2011.**