

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Rosa da Costa

*As configurações das infâncias na periferia  
urbana: crianças, educação e processos  
culturais*

PORTO ALEGRE  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Rosa da Costa

*As configurações das infâncias na periferia  
urbana: crianças, educação e processos  
culturais*

Porto Alegre

2008

Márcia Rosa da Costa

**AS CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS NA PERIFERIA URBANA:  
CRIANÇAS, EDUCAÇÃO E PROCESSOS CULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado

Orientador:

Prof<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Moll

**Porto Alegre**

**2008**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

C677c

Costa, Márcia Rosa da

As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais / Márcia Rosa da Costa. - Porto Alegre, 2008. 221 p.

Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

Orientador: Profa. Dra. Jaqueline Moll

1. Sociologia urbana – periferia 2. Sociologia da cultura - infância 3. Sociologia configuracional 4. Educação – periferia urbana 5. Infância I. Moll, Jaqueline, orient. II. Título.

CDU 316.334.56  
316.346.3-053.4  
316.728-053.4

*Dedico essa tese*

*À minha querida avó Eli que, apesar das suas condições de saúde, continua demonstrando sua amorosidade através dos olhares, com gestos ternos e carinhosos. À ela que continua ensinando a tantos a importância do amar, do cuidado ao outro, da compreensão, da solidariedade, da paciência. À ela que sempre me auxiliou, incentivou, cuidou e acreditou nas minhas capacidades, registro aqui minha gratidão, meu eterno carinho, meu eterno amor.*

*Aos meus queridos e alegres afilhados Thiago e João Enrique que têm me ensinado o que é ser criança na contemporaneidade, onde tudo parecer ser tão líquido, meu carinho, meu amor, minha ternura por eles são sentimentos muito sólidos!*

## *Agradecimentos*

Às crianças com as quais convivi durante a pesquisa por terem me ensinado tantas coisas, pelo convívio e pelas alegrias, pelo entusiasmo em realizar as entrevistas e me contarem sobre suas vidas.

À minha querida orientadora e mestra Jaqueline Moll, que me acolheu como orientanda, que aceitou o pacto de partilharmos a relação professora e aluna, compreendendo minhas limitações, respeitando meus tempos, mantendo uma relação ética e profissional sem que isso abalasse nossa amizade. Ao querido mestre João Paulo Pooli que aceitou a dupla e difícil tarefa de avaliar meu trabalho acompanhando, ao mesmo tempo, toda sua realização, apesar de não ter sido formalizada oficialmente a co-orientação, meu agradecimento pelo envolvimento e distanciamento competente e ético, exigente e crítico, mas afetivo e prudente. A parceria estabelecida por vocês permitiu que eu sentisse liberdade e direcionamento para desenvolver todo o processo.

Aos meus pais, Afonso e Marlene, por serem meu porto seguro, um constante exemplo de amor, cuidado e compreensão, porque sempre estão comigo, incentivando, apoiando, ouvindo e acreditando em mim.. Ao meu irmão Volmar, por me ensinar o que é enfrentar a vida de braços e coração abertos. Ao meu irmão Leandro e a minha cunhada Silvana que comigo estão em todos os momentos necessários apoiando, ajudando, sendo solidários e amigos.

À minha querida irmã de coração, amiga de todas as horas, comadre, Rosana Rego Cairuga pelo carinho, apoio, incentivo e confiança incondicional.

À Irmã Isabel Suzana Tomacheschi, pela revisão cuidadosa e competente do texto, mas, principalmente pelo carinho, pela amizade, pelo constante apoio e compreensão de todas as horas.

À Irmã Adely Heck, por ter autorizado a realização da pesquisa, e a toda equipe do Centro Infantil Madre Teresa, por sempre me acolherem, receberem com alegria e serem afetivas. Às educadoras da turma com a qual desenvolvi a investigação, pela receptividade, abertura e carinho.

À Direção do Colégio Santa Inês pelo apoio e incentivo para realização deste trabalho, durante toda sua execução: à Irmã Sônia Haydée Randazzo, pelo incentivo e apoio dado nos

momentos em que foi Diretora, e após não estar mais nesse cargo, por continuarmos com nossa amizade, sempre sendo carinhosa, cuidadora e atenciosa; às Irmãs Felicitas Loebens e Marta Gambin que entenderam a necessidade de minha ausência para que fosse possível a conclusão desse trabalho; à Irmã Júlia Ranchesky pelo carinho, pelas mensagens, pelo apoio e compreensão sempre na hora certa. A toda Equipe Diretiva e colegas que compreenderam minha ausência nos últimos tempos na escola.

Às minhas Coordenadoras na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas, Professora Silvana Lehenbauer e Vivian Edith Steyer, pelo apoio e incentivo para que eu pudesse concluir o trabalho. A elas, também, agradeço imensamente a compreensão por minhas ausências e limitações. Às minhas colegas do Curso de Pedagogia que me auxiliaram em vários momentos, ouvindo e estendo a mão registro aqui meus agradecimentos: Olgaíres Schneider, Diva Peter e Ana Jamila Acosta.

À minha querida amiga Andréa Maria Rúa Rodrigues que mesmo de longe auxiliou enviando dados, fotos e oferecendo todo seu apoio e carinho. A Jane Mattos, amiga de muitos tempos, que me auxiliou com materiais e sempre esteve pronta ao que eu precisasse. À querida Carla Beatriz Meinerz, minha amiga, tendo sido minha companheira no início do período do doutorado, no grupo de orientação, quando fizemos boas trocas e estudos juntas.

A Erica Irene Weber, pelo carinho e competência profissional na compreensão dos meus sentimentos.

À querida colega do Santa Inês Ana Lúcia, que auxiliou na transcrição das fitas e às alunas bolsistas que trabalharam na pesquisa institucional, Tatiana Ávila Loges e Fernanda Nogueira.

E, finalmente, após dezenove anos como aluna da Faculdade de Educação, da UFRGS, meu agradecimento, com um *tom de despedida* a alguns profissionais que marcaram muito minha vida acadêmica, professores especiais para mim: Maria Helena Degani Veit, Nilton Bueno Fischer, Maria Stephanou, Fernando Becker, Laetus Veit, Guacira Lopes Louro, Beatriz Daudt Fischer, Rosa DeMartini, Maria Carmem S. Barbosa, Ilza Rodrigues Jardim, Sérgio Kieling Franco, Maria Luíza Xavier, Ana Cristina Rangel.

Aos profissionais da Secretaria do PPGEDU Mary, Marisa, Ione e Eduardo pelo carinho e atenção que sempre tiveram comigo.

Enfim, a todos amigos e familiares pelo carinho, atenção e compreensão de tantas ausências durante essa caminhada.

## *Minha incrível viagem*

Nas minhas férias fui numa cidadezinha muito confusa. Lá as pessoas desciam para cima e subiam para baixo.

Dormiam de cabeça para baixo. Jantavam às 00 horas e almoçavam às 14horas 30min.

Nas casas não tinham portas, nem janelas, eram todas casas abertas.

Os carros tinham uma roda e uma porta.

As roupas eram feitas de papelão.

Esta cidadezinha era muito alegre, divertida, engraçada e todos lá eram felizes.

Tinha magos, fadas, feiticeiros e até uma bruxa, mas muito simpática.

Lá encontrei muitos amigos.

Lá eles escreviam casa assim: C A S A

Enfim, lá era tudo estranho.

É bom conhecer lugares diferentes!

É uma cidade sem guerras, roubos, drogas.

Lá ninguém passa fome, nem frio.

É uma cidadezinha muito feliz.

*Mariana Pooli (12 anos - 1997)*



## *Sumário*

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I - INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>1 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>23</b>
1.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA EUROPA E ESTADOS UNIDOS.....	28
1.2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	48
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS A PARTIR DA OBRA DE NORBERT ELIAS.....</b>	<b>57</b>
2.1 CONFIGURAÇÕES SOCIAIS E CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA.....	59
<b>3 CONTEMPORANEIDADE, CULTURA E INFÂNCIA.....</b>	<b>84</b>
<b>PARTE 2 - OS DESAFIOS DE INVESTIGAR AS CRIANÇAS E AS CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS: ALGUNS DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA SOCIOLOGIA CONFIGURACIONAL.....</b>	<b>104</b>
4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	106
4.2 AS CRIANÇAS, O CENTRO INFANTIL E O PERCURSO PERCORRIDO.....	113

<b>PARTE III CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA E CULTURA NA PERIFERIA URBANA.....</b>	<b>119</b>
<b>5 INFÂNCIAS E PROCESSOS CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>120</b>
5.1 A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA ANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES.....	121
5.2 O ESPAÇO URBANO COMO UM DOS ELEMENTOS CONFIGURACIONAIS DA INFÂNCIA: ONDE A CIDADE ENCONTRA AS CRIANÇAS E ONDE AS CRIANÇAS ENCONTRAM A CIDADE.....	127
5.3 O LOCUS DA PESQUISA: A PERIFERIA URBANA CONFIGURANDO A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS.....	133
5.4 A MODERNIDADE LÍQUIDA CONFIGURANDO A INFÂNCIA.....	148
5.5 O CONSUMO PRODUZINDO SIGNIFICADOS NAS CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA/ OS SIGNIFICADOS RELACIONADOS À PRODUÇÃO E AO CONSUMO NAS CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS.....	175
5.6 AS RELAÇÕES DE PODER CONFIGURANDO E REGULANDO AS INFÂNCIAS.....	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>197</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXOS</b>	

## RESUMO

A tese tem como objetivo central analisar a produção de significados que as crianças constroem quando pensam as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas na periferia urbana. A partir do desenvolvimento da pesquisa foram realizadas reflexões e análises, subsidiadas principalmente pela sociologia configuracional de Norbert Elias, sobre os processos culturais como formas, através das quais se produzem as relações que configuram as infâncias de crianças de periferia urbana, assumindo como pressuposto que as relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos, assim como os significados que conferem às diferentes práticas sociais, constituem elementos de estudos sociológicos que contribuem para a área da educação. A investigação adota uma abordagem configuracional, onde os dados empíricos foram buscados, em um centro educativo infantil, localizado no interior de um conjunto habitacional, na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, principalmente, através de entrevistas e observações com crianças de quatro a seis anos. A pesquisa envolve basicamente as categorias infância, configurações sociais, educação, processos culturais e periferia urbana, sendo a cultura apresentada como uma categoria de análise importante para o aprofundamento e compreensão dos processos civilizadores que envolvem a infância. A afirmação de Norbert Elias de que não existem atitudes naturais do homem, sendo elas assimiladas através da educação social, é aprofundada a partir dos dados empíricos. A sociologia configuracional do sociólogo contribui para a construção do conceito de configurações das infâncias. Esse conceito expressa que as crianças estão nas teias configuracionais da sociedade e que, a partir desta concepção, não é possível falar em inserção social da criança, mas de relações e ações estabelecidas com as crianças, para as crianças e entre as crianças, na rede de relações, atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo elos de interdependências sociais. São apresentadas análises sobre (a) os significados e entrelaçamentos de processos culturais e civilizadores que envolvem e constituem as infâncias no mundo urbano, especificamente na periferia, (b) os processos culturais presentes nas configurações das infâncias, através da produção de significados que se processam no interior das teias de interdependências, das quais as crianças participam e que configuram suas infâncias, caracterizando as culturas infantis. O trabalho pretende contribuir, para a área da educação, tornando mais presente perspectivas teóricas que aprofundam os estudos sobre as infâncias, tendo como referência as relações sociais processuais e a centralidade dos processos culturais.

## **ABSTRACT**

The thesis has as central objective analyze the production of meanings that the children construct when think in its childhood, mainly crossed by the cultural processes that configures its lives in the urban periphery. From the development of the research were realized reflections and analyses, subsidized mainly from the configurational sociology of Norbert Elias, on the cultural processes as forms, through which they produce the relations that configure the childhood of the children in the urban periphery, assuming as estimated that the relations established for the children between itself and with the adults, as well as the meanings whom they confer to different social practice, they constitute elements of sociological studies that contribute for the area of the education. The inquiry adopts a configurational boarding, where the empirical data had been searched, in an infantile educative center, located in the interior of a housing set, in the urban periphery of the city of Porto Alegre, mainly, through interviews and observations with children between four to six years. The research involves the basically the categories childhood, social configurations, education, cultural processes and urban periphery, being the presented culture as a category of important analysis for the deepening and understanding of the civilizing processes that involves childhood. The Norbert Elias affirmation that the natural attitudes of the man does not exist, being assimilated through the social education, is deepened from the empirical data. The configurational sociology of the sociologist contributes for the construction of the concept of configurations of the childhood. This concept expresses that the children are in the configurational webs of the society and that, from this conception, is not possible to mention social insertion of the child, but of relations and actions established with the children, for the children and between the children, in the net of relations, crossed for the cultures and formed by the powers and tensions, constituting links of social interdependences. Are presented the analysis about (a) the meanings and interlacements of cultural and civilizing processes that involves and constitute the childhood in the urban world, specifically in the periphery, (b) the cultural processes in the configurations of the childhood, through the production of meanings that process in the interior of the webs of interdependencies, of which the children participate and that they configure its childhood, characterizing the infantile cultures. The assignment intends to contribute, for the area of the education, making more present the theoretical perspectives that deepen the studies about the childhood, having as reference the processual social relations and the centralizing of the cultural processes.

## INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objetivo central analisar a produção de significados que as crianças constroem quando pensam as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas na periferia urbana.

A partir do desenvolvimento da pesquisa foram realizadas reflexões e análises, subsidiadas principalmente pela sociologia configuracional de Norbert Elias, sobre os processos culturais como formas, através das quais se produzem as relações que configuram as infâncias de crianças de periferia urbana. Assumo como pressuposto que as relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos, assim como os significados que conferem às diferentes práticas sociais, constituem elementos de estudos sociológicos que contribuem para a área da educação.

Antes de apresentar como se compõem cada parte da tese pretendo situar o leitor sobre como esta tese configurou-se gradativamente, relatando ainda que de forma breve minha caminhada acadêmica, para justificar os motivos da ênfase na área das ciências sociais, um pouco do percurso percorrido, assim como os motivos que me levaram às escolhas teóricas que fundamentam este estudo.

Na minha trajetória de pedagoga, seja através das experiências já vivenciadas como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja como supervisora pedagógica na Educação Infantil, ou ainda, atualmente, como professora e pesquisadora na área da Educação Infantil e Anos Iniciais, no Ensino Superior, tenho buscado referenciais teóricos nas Ciências Sociais, que possam contribuir para a compreensão dos fenômenos educativos e das práticas pedagógicas com crianças. O tema central desta tese surgiu destas buscas e também da necessidade de redimensionamento e aprofundamento teórico sobre a constituição da categoria infância, partindo das questões desenvolvidas em minha dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi investigar os fenômenos da violência a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Neste estudo verifiquei que a dimensão das

condições de vida das crianças abarca outras problemáticas para além da questão da violência, tendo-se como uma das principais a não compreensão da criança como sujeito social.

Toda minha vida acadêmica como aluna foi desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRGS. A preocupação com as questões sociais, bem como a aproximação com a área das Ciências Sociais, tem sido desde a graduação, quando a ênfase das disciplinas optativas foi desenvolvida nessa área. Depois de concluído o Curso de Pedagogia, mantive o vínculo com a Universidade, continuando as experiências acadêmicas através da atividade de auxiliar de pesquisa (bolsista de iniciação científica do CNPq), quando adquiri conhecimentos quase que como de uma nova graduação, junto ao *Projeto Educação e formação de Trabalhadores Urbanos no Rio Grande do Sul: uma perspectiva histórica (1890-1945)*, sob a orientação do Professor Nilton Bueno Fischer e da Professora Maria Stephanou. A temática desta pesquisa desdobrou-se em um projeto interinstitucional e interdisciplinar, iniciado em março de 1995, intitulado *Urbanidade e Cidadania: processos de formação e instauração de saberes*. Esta nova experiência auxiliou-me a perceber a educação sob uma nova perspectiva, extrapolando investigações limitadas. Além disso, a participação nestes projetos possibilitou-me entrar em contato com referenciais teóricos que ampliavam os conhecimentos acerca do campo pedagógico, porque tais pesquisas exigiam a compreensão teórica e metodológica, tanto do campo da história da educação como da sociologia. Neste trabalho houve a oportunidade de escolha de um sub-tema de pesquisa de interesse pessoal. Acredito ser esta uma oportunidade ímpar para aqueles que desejam continuar estudando e aprofundando o conhecimento teórico. O tema escolhido por mim foi: *O currículo nas escolas libertárias de Porto Alegre no início do século*. Propunha-me, com este tema, abordar a constituição do currículo destas escolas, tendo como fontes primárias de investigação artigos e notícias sobre o Movimento Anarquista e as Escolas Modernas, transcritos da imprensa de Porto Alegre, especialmente do *Jornal Correio do Povo*, no período de 1906 a 1926.

Esta caminhada esteve diretamente relacionada com minha vida profissional, de docente, como professora das crianças, quando foram contempladas duas instâncias de produção de conhecimento, (i) a produção do saber na concretude do ato pedagógico, como docente; (ii) a produção do saber no cotidiano dos projetos de pesquisa, como pesquisadora. Foram estas diferentes motivações e muitas expectativas que me levaram a realizar o curso de mestrado. Não concebo o conhecimento como algo pronto e acabado; portanto, seja como professora, seja como pesquisadora, acredito que a formação tenha continuidade. Na época em que ingressei no curso de mestrado já estava atuando na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ampliando minhas experiências profissionais com crianças de diferentes faixas

etárias, ainda aprimorando meus conhecimentos e reflexões acerca do papel da escola na sociedade, origem do tema de pesquisa da dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi a investigação do fenômeno da violência na escola e no seu entorno - a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Foram entrevistadas e realizadas várias atividades com crianças da escola de periferia, onde já atuava. Optei por ouvir o que as crianças têm a dizer, antes de qualquer argumentação teórica, porque, em mais de dez anos de trabalho como professora, verifiquei a importância de serem consideradas suas opiniões e a visão que elas têm de mundo. Mas, a leitura do texto de José de Souza Martins, *Regimar e seus amigos*, junto ao apoio de meu orientador, me fizeram crer que aquele era o melhor caminho a ser trilhado e que, apesar de na época serem poucos os trabalhos na área da educação, que consideravam a criança como sujeito de pesquisa, deveria ser desenvolvido um trabalho com estas características. Conviver e ouvir os relatos das crianças, o que sofreram e assistiram não se constituiu tarefa fácil. Ineri-me na busca do conhecimento do mundo das crianças e do universo da pesquisa. A tarefa não foi fácil devido ao tipo de tema abordado e ao envolvimento afetivo que tinha com os entrevistados.

Mas, foi durante a realização do mestrado que conheci o autor que traz os principais fundamentos teóricos utilizados nesta tese. Norbert Elias<sup>1</sup>, sociólogo alemão, chegou às minhas mãos através do colega de grupo de orientação, João Paulo Pooli. Naquela época, desconheço quem estudasse a teoria de Elias na Faculdade de Educação, a não ser o colega mencionado, que já o tinha utilizado como referencial teórico em sua Dissertação de Mestrado<sup>2</sup>. Desenvolvemos algumas discussões no grupo, junto ao nosso orientador, Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer. Em uma das ocasiões, João Paulo fez uma exposição da teoria de Elias e tivemos conosco a presença do Prof. Dr. Fernando Becker, quando foi realizado um debate muito interessante, tentando aproximar os conceitos de Elias e Piaget.

---

<sup>1</sup> Norbert Elias nasceu em 22 de junho de 1897, em Breslau, cidade que na época fazia parte da Alemanha. Estudou medicina, filosofia e psicologia em Breslau, Freiburg e Heildeberg. Nos anos 30, trabalhou com Alfred Weber (irmão de Max Weber) e com Karl Mannheim, como seu professor assistente de sociologia, na Universidade de Frankfurt. Apesar de Elias ter escrito diversas obras abordando de forma inovadora e singular fenômenos do âmbito da sociologia só obteve maior reconhecimento acadêmico e público na década de 70, trinta anos depois de publicar uma de suas principais obras - *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Devido aos avanços conceituais apresentados em suas obras e às críticas realizadas principalmente às abordagens de Marx e Weber, não é possível classificar Elias em padrões utilizados pela maioria de manuais de sociologia, que apresentam uma visão reducionista das principais perspectivas sociológicas, não analisando e mencionando como foram sendo produzidas outras teorias na história do pensamento sociológico.

<sup>2</sup> POOLI, João Paulo. *História e subjetividade na educação dos italianos de Bento Gonçalves - Rio Grande do Sul*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1994. 118 p.

Na construção da dissertação a teoria de Elias auxiliou na compreensão das relações que se estabelecem na sociedade. Seus estudos acerca do processo civilizador possibilitaram a interpretação das atuais crises sociais, bem como a escola e sua função na contemporaneidade. Várias partes do conjunto de sua obra tratam da violência e da agressividade, ao abordar as mudanças de conduta sofridas pelos homens ao longo do tempo, mostrando que a sociedade é estruturada por uma rede de interdependências, com inúmeras cadeias invisíveis de relacionamentos. Na conclusão da dissertação ficou o desafio de aprofundar o estudo de sua obra no desenvolvimento da realização de uma tese de doutoramento.

Após, a conclusão do mestrado iniciei a experiência da docência no ensino superior. Até retornar ao PPGEDU, como aluna PEC (Projeto de Educação Continuada) houve um intervalo de dois anos de afastamento da Faculdade de Educação da UFRGS, mas não de leituras das obras de Norbert Elias. Uma das disciplinas que lecionei no Curso de Pedagogia foi Sociologia da Educação, o que possibilitou estudos, reflexões e discussões sobre os temas da área. Ao definir o objeto de estudos para a pesquisa do Doutorado e ingressar oficialmente no PPGEDU, decidi que continuaria trabalhando sobre a temática da infância, mas que o foco estaria nas relações das crianças com a cidade, junto à proposição trazida do mestrado e continuaria aprofundando os estudos sobre a obra de Norbert Elias. A disciplina realizada como aluna PEC, com a Prof<sup>a</sup> Jaqueline Moll, depois minha orientadora, tinha como tema central a *cidade e a educação*. As temáticas aprofundadas academicamente, em geral estiveram relacionadas às questões da educação, da urbanidade, da cidade, da cultura, da infância, das condições do ser criança neste meio. Ainda, junto a colegas do grupo de orientação, tivemos a oportunidade de realizar uma leitura dirigida sobre Norbert Elias, com João Paulo Pooli, como Professor convidado do PPGEDU, e aprofundar as reflexões, pensando coletivamente questões centrais trazidas por Elias na sua obra *Introdução à Sociologia*.

Por isso, quando apresentei a Proposta de Tese, propus um estudo, tendo como temática central a infância na sociedade urbana contemporânea, adotando as crianças como sujeitos de pesquisa, buscando *compreender as implicações que as culturas urbanas têm nas (re) produções das culturas infantis de crianças que vivem na cidade, analisando, a partir de uma perspectiva sociológica, principalmente, como a constituição dos processos culturais interferem/interagem na configuração das infâncias*. Minha intenção era analisar as relações estabelecidas pelas crianças, com as crianças e para as crianças que configuram suas infâncias no espaço urbano, através dos significados produzidos e reproduzidos culturalmente por elas.



Ou seja, buscar compreender as implicações que as culturas urbanas têm nas (re) produções das culturas infantis de crianças que vivem na cidade.

Porém, no decorrer da investigação realizada, o objeto de pesquisa foi se redirecionando, também conforme a apropriação e o referencial teórico se delineavam de acordo com a construção de todo processo. A partir das leituras de Norbert Elias, das observações e entrevistas realizadas com as crianças, o foco da investigação voltou-se para o estudo da configuração das infâncias na periferia urbana da cidade. A relação que as crianças apresentaram durante o período da investigação com a cidade foi mais uma relação com o local (espaço social) em que moram, do que uma relação maior com outros espaços da cidade, pois suas relações com a cidade estão localizadas na periferia urbana.

Assim, o objetivo central da tese foi redefinido, passando a ser *analisar a produção de significados que as crianças constroem quando pensam as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas na periferia urbana*. Dessa forma, tudo o que as crianças dizem e apontam com significado para elas, do que gostam, do que fazem, do que usam ou de como estabelecem suas relações (processos culturais) auxiliou na definição de como se configuram suas infâncias na periferia urbana. Assim o problema central a ser investigado tornou-se: *Como os processos culturais constituem e reconstituem a configuração das infâncias de crianças de periferia urbana?*

Ainda gostaria de, nesta parte inicial, expor ao leitor meu posicionamento em relação aos principais conceitos relacionados a esta tese. Com base na obra de Norbert Elias, compreendo:

- a criança como um sujeito social, inserida nas teias configuracionais da sociedade, fazendo parte de um processo histórico, produtora de culturas e com participação no jogo de construção dos acontecimentos sociais; daí a importância de considerar as produções do seu universo de representações e analisar suas formas de participação social.

- a infância como uma categoria<sup>3</sup> social, de pesquisa, por ser uma construção social, constituída a partir das representações coletivas sobre as crianças e suas interações nos diferentes contextos das teias de interdependência social da qual fazem parte.

- a educação como o processo social e político necessário à formação dos sujeitos em relação à configuração social, constituidora da ordem civilizadora da sociedade, fazendo parte

---

<sup>3</sup> O termo categorias é utilizado a partir da definição de Zaia Brandão (2002, p. 39), quando diz: “Poderíamos defini-las operacionalmente como vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações: conceitos-síntese. Assim, na definição das partes do questionário ou roteiro de entrevistas, as categorias permitem estabelecer uma coerência entre as questões através da articulação de informações ou “tomadas” da cena cotidiana através das representações sociais.”

do processo educativo dos indivíduos as estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana, as estruturas da história humana e a estrutura dos conhecimentos sistematicamente construídos ao longo da história da humanidade.

- sociabilidade como as situações interacionais, dos mais diferentes tipos, que ocorrem entre os indivíduos nas redes de relações, considerando *que cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros* (ELIAS, 2006, p26).

Conceituo processos culturais tendo por base os conceitos de processos sociais de Nibert Elias e de cultura de Stuart Hall. O termo processos por si só significa uma sucessão de mudanças. De acordo com Elias os processos sociais têm sua continuidade através dos conhecimentos especificamente sociais adquiridos mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos lingüísticos, sem dúvida em todos os domínios da vida. A continuidade intergeracional das unidades de subsistência humanas como um todo, e conseqüentemente tanto nos aspectos econômicos como nos de auto-regulação, exigem uma transmissão dos conhecimentos com o auxílio de símbolos lingüísticos. (ELIAS, 2006, p.32)

Cultura para Hall está diretamente relacionada aos “significados compartilhados”<sup>4</sup>. Para ele a linguagem é o meio privilegiado através do qual “damos sentido” às coisas, através do qual o significado é produzido e através do qual há seu intercâmbio. Os significados só podem ser compartilhados através de um acesso comum à linguagem. Assim sendo, a linguagem é central para o significado e a cultura é o repositório-chave dos valores e significados culturais. De acordo com Hall, a linguagem é capaz de fazer isto porque funciona como sistema de representação. Utiliza-se a linguagem através de sinais e símbolos, que podem ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até mesmo objetos que signifiquem ou representem conceitos, idéias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” pelo qual pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem é central para os processos através dos quais é produzido o significado. (HALL, 1997, p.1)

Em relação aos processos culturais refiro-me às culturas presentes nas configurações sociais que constantemente se modificam; são construídos através dos sistemas de representações pelos quais são produzidos e compartilhados os significados, sendo a linguagem – com sinais e símbolos lingüísticos – uma das principais “formas” de representação dos pensamentos, idéias e sentimentos em uma cultura.

---

<sup>4</sup> “...culture is about ‘shared meanings’.” (HALL, 1997, p.1)

Após a defesa do projeto de pesquisa, quase no final de 2005, preparei o desenvolvimento da investigação junto às crianças. O Conjunto Habitacional Rubem Berta (CHRB), local onde fica o Centro Infantil, já havia sido o *locus* de minha pesquisa na realização do Mestrado. A opção por voltar a pesquisar nesta comunidade estava relacionada ao conhecimento prévio da história do local e de seus moradores, bem como com a perspectiva de aprofundar o estudo, buscando redimensionar as reflexões sobre a infância, agora, a partir das análises sobre suas configurações. Mas, o motivo principal foi por já ter realizado a escuta de crianças sobre como vivem e o que pensam do lugar em que moram. A posse desses dados e a experiência já realizada auxiliaram no desenvolvimento da atual pesquisa. O que ainda foi interessante, e será melhor relatado, no capítulo sobre as questões metodológicas, é o fato de ter buscado na obra de Elias a forma para percorrer o caminho metodológico<sup>5</sup>. Segui vários passos apontados em *Estabelecidos e Outsiders*, onde Elias relata que John L. Scotson, seu companheiro de pesquisa, já conhecia há mais tempo a comunidade e este se tornou um fator importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Durante o ano de 2006, foi desenvolvida a investigação no Centro Infantil. Em março fiz os contatos iniciais e em abril foram iniciadas as observações em uma das turmas de crianças de quatro a seis anos. Acompanhei a turma com observações e entrevistas até o final do mês de dezembro, processo esse que será descrito posteriormente. Sempre fui extremamente bem acolhida pela instituição, pelas crianças, pelas educadoras, pela comunidade. Não tenho como não deixar registrado que sempre sinto muita falta da convivência com as pessoas e com aquele ambiente. O fato é que o Centro Infantil faz parte de uma rede de ensino que tem um jeito muito acolhedor de ser, isso eu senti por parte de todas as pessoas, durante todo o ano de convivência e em todas as vezes que para lá retorno.

Durante o ano de 2007 iniciei a interpretação e análise dos dados, mas foi um ano de muitas interrupções, concluído somente em 2008. As análises foram construídas a partir das entrevistas realizadas e dos dados coletados durante as observações.

Mesmo que a principal sustentação teórica desta tese esteja na obra de Norbert Elias, também foram utilizados outros autores; alguns auxiliaram mais pela aproximação com a temática ou com o referencial teórico de Elias. Porém, a obra que percorre todo o trabalho como fio condutor é a de Norbert Elias. Durante toda a realização do doutorado foram

---

<sup>5</sup> A sugestão de buscar os caminhos metodológicos na obra de Norbert Elias foi dada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Carmen Barbosa, na ocasião da defesa do Projeto de Tese, quando o Prof. Dr. João Paulo Pooli, pertinentemente, questionou porque eu não buscava outra metodologia, diferente da etnografia, para desenvolver a pesquisa com as crianças. Ambos acreditaram que seria em Norbert Elias que eu acharia melhores caminhos para desenvolver metodologicamente a investigação.

realizadas inúmeras leituras. Algumas de suas obras devem ser lidas muitas vezes para poder compreendê-las, ou para que se possa, a cada leitura, interpretar e relacionar com nosso objeto de estudo.

Mas, não poderia deixar de mencionar aqui que nos dois últimos anos, participei da X<sup>a</sup> e XI<sup>a</sup> edição do Simpósio Internacional Processo Civilizador, em Campinas e Buenos Aires, e conheci vários colegas, estudiosos da obra de Elias, foi de grande acréscimo para o conhecimento deste autor tão importante. A oportunidade de ouvir o Prof. Johan Goudsblom falar sobre Elias e sua obra, foi uma experiência ímpar, além de ter, nas duas edições, escutado indicações interessantes do prof. Ademir Gebara e discutido minha investigação com vários colegas brasileiros e argentinos<sup>6</sup>.

A tese está organizada em três partes. A primeira parte é dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo da primeira parte aborda os estudos desenvolvidos sobre a infância com enfoque na área das ciências sociais. A apresentação dos trabalhos não foi feita de forma exaustiva, pois não tive a pretensão de realizar uma análise completa, nem detalhada, o objetivo foi o de apresentar um panorama geral das principais obras e autores que investigaram o tema da infância por meio das ciências sociais.

No segundo capítulo da primeira parte foram apresentados os principais pressupostos teóricos que sustentam este trabalho. Nele são desenvolvidas reflexões sobre a teoria de Norbert Elias e manifestadas as justificativas para sua utilização na realização desse estudo investigativo. A obra do referido autor constitui-se o fundamento principal da tese, ainda que tenham sido utilizadas outras referências e autores importantes no decorrer do processo.

No terceiro capítulo da primeira parte, *Contemporaneidade, cultura e infância*, problematizo o conceito de cultura, apresentando o posicionamento de Stuart Hall e seu conceito sobre o *circuito da cultura*, também nesta parte são desenvolvidas breves análises a algumas obras sobre cultura e infância.

Na primeira parte da tese, cujos capítulos são de cunho mais teórico, são apresentadas as principais categorias utilizadas: infância, configurações sociais, educação, processos culturais e periferia urbana, sendo a cultura apresentada como uma categoria de análise importante para o aprofundamento e compreensão dos processos civilizadores que envolvem a infância. A sociologia configuracional de Elias é apresentada e justificada por ter contribuído para a construção do conceito de configurações das infâncias. Tal conceito expressa que as crianças estão nas teias configuracionais da sociedade e que, a partir desta concepção, não é

---

<sup>6</sup> Gostaria de registrar meu agradecimento à Prof<sup>ª</sup> Dra. Carina Kaplan e ao Prof. Dr. José Antonio Castorina, que nessas duas oportunidades apontaram questionamentos e sugestões à minha investigação.

possível falar em inserção social da criança, mas de relações e ações estabelecidas com as crianças, para as crianças e entre as crianças, na rede de relações, atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo elos de interdependências sociais.

A segunda parte da tese é composta pelo capítulo que relata os pressupostos metodológicos e a forma como foi desenvolvida a investigação de abordagem configuracional, onde os dados empíricos foram buscados: no centro educativo infantil, localizado no interior de um conjunto habitacional, na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, principalmente, através de entrevistas e observações com crianças de quatro a seis anos.

Já a terceira parte da tese é composta de um capítulo e vários subcapítulos, onde são desenvolvidas as análises dos dados empíricos em um entrecruzamento com os referenciais teóricos. É importante ressaltar que houve, até os últimos momentos, uma certa dificuldade para organizar a ordem dos subcapítulos. Os temas e conceitos se entrecruzavam a todos os momentos. Em um pequeno trecho de uma mesma entrevista vários elementos apareciam ao mesmo tempo, mostrando a processualidade existente nas configurações e a centralidade dos processos culturais, por isso separá-los e ordená-los foi uma tarefa trabalhosa.

As análises foram desenvolvidas com base no conceito elaborado de configurações de infância, tendo por base a sociologia processual de Norbert Elias e o circuito da cultura de Stuart Hall, mas outros autores também auxiliaram na interpretação dos dados, sendo outro desses autores Zygmunt Bauman<sup>7</sup>. A afirmação de Norbert Elias de que não existem atitudes naturais do homem, sendo elas assimiladas através da educação social, foi aprofundada a partir dos dados empíricos apresentados em seis subcapítulos, todos concernentes aos elementos que configuram as infâncias das crianças no local investigado: o contexto social, econômico e político, as características peculiares do local que habitam, a constituição das identidades, o significados de ser criança, a produção, o consumo e a regulação presentes nos processos culturais que atravessam as redes de relações das quais as crianças fazem parte.

Nas considerações finais são expostas as principais questões acerca de todo estudo desenvolvido, listo os pontos conclusivos de forma que sejam tecidas as amarras necessárias para fechar a rede que se constituiu ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo.

---

<sup>7</sup> Mesmo estando ciente das críticas que Bauman realiza a Elias, por estas estarem relacionadas à teoria do processo civilizador, não foram utilizados posicionamentos que fossem incoerentes para a interpretação dos dados nesta tese. Também, não entrarei aqui nesse debate polêmico que já há alguns anos vem se realizando acerca do “Processo Civilizador” e das considerações tecidas por alguns autores de um possível caráter eurocêntrico da teoria de Norbert Elias.

O trabalho é uma contribuição, para a área da educação, no momento que busca tornar mais presente perspectivas teóricas que aprofundam os estudos sobre as infâncias, tendo como referência as relações sociais processuais e a centralidade dos processos culturais.

# *Parte 1*

## *Infância, Educação, Cultura e Ciências Sociais*

## 1 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A opção pela utilização de referenciais teóricos, basicamente das ciências sociais, no desenvolvimento desta investigação, se dá por diferentes razões. Inicialmente, pela necessidade constatada de tornar mais presente no campo da educação perspectivas teóricas que contribuam para o aprofundamento dos estudos sobre as crianças e suas infâncias, considerando a processualidade das relações sociais e todos os aspectos que fazem parte do contexto das cadeias de interdependência na sociedade.

Ou seja, o estudo que proponho tem o intuito de contribuir, para a pedagogia e áreas afins, com uma análise da produção de significados que as crianças constroem quando vivem as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas em contexto de periferia urbana, a partir das diversidades históricas, espaciais, sociais e culturais que envolvem a infância como categoria, e as crianças como sujeitos. Para isso, os campos do conhecimento que mais oferecem elementos são os das ciências sociais. Porém, convém mencionar que essa opção não ignora as abordagens que têm sido apresentadas sobre o significado da ciência na atualidade e a necessidade de tornar mais flexíveis as fronteiras disciplinares, desenvolvendo pesquisas e produções de conhecimentos com maior aprofundamento da compreensão dos objetos de investigação.

Outra razão que leva à busca de referenciais das ciências sociais está relacionada com uma preponderância na formação dos educadores de infância nos estudos da psicologia, ciência que estudou muito o tema, porém a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, enfatizando os aspectos biológicos e do desenvolvimento individual, não considerando ou considerando muito pouco os fatores sociais e históricos que também influenciam o desenvolvimento da criança. É possível constatar que a condução do trabalho educativo tem predominantemente, com algumas exceções<sup>8</sup>, pautado-se em uma perspectiva onde predomina a visão da criança como um ser *natural e universal*. Na maioria das vezes, a análise do contexto social e cultural, onde cada criança se insere e constrói sua visão de mundo, é desconsiderada ou relegada a segundo plano.

A influência destas e outras teorias é que tem formado, transformado e instituído as pedagogias que nem sempre consideram os aspectos sociais, culturais e históricos que, por sua

---

<sup>8</sup> Convém destacar que não estão sendo ignoradas experiências escolares com enfoques diferenciados, desenvolvidas por algumas Universidades, escolas ou redes públicas de ensino.



vez, também são explicativos das possibilidades e potencialidades humanas configuradas no âmbito das teias de relacionamento social.

Vivemos em uma sociedade com características significativamente diferentes das existentes há menos de meio século atrás. A compreensão dos processos sociais de uma *sociedade líquida*, para usar a expressão do sociólogo Zygmunt Bauman, exige dos educadores novas formas de olhar para os processos educativos e para os sujeitos - as crianças - com os quais trabalham. Os educadores necessitam de outros referenciais que os auxiliem na compreensão das ações e dos processos que se configuram não mais de forma sólida ou estática. Para Bauman:

En el pasado, la pedagogía asumió formas diversas y se ha mostrado capaz de adaptarse a los cambios, de fijarse nuevos objetivos y de crear nuevas estrategias. Sin embargo, permítanme repetir que los cambios de hoy son diferentes de aquellos acaecidos en el pasado. Ninguna vuelta de la historia humana ha puesto a los educadores frente a desafíos solo comparables con aquellos decisivos de nuestros días. Simplemente, hasta ahora no nos habíamos encontrado en situación similar. El arte de vivir en un mundo ultra-saturado de información debe ser todavía aprendido, como también el arte, aún más difícil, de educar a los seres humanos para este nuevo modo de vivir. (BAUMAN, 2007, p.28 – Entrevista a Alba Porcheddu)

Os diferentes modos de viver que as crianças nos mostram incessantemente, requerem novos parâmetros de análise. A pedagogia, como todas as outras áreas do conhecimento, necessita construir referenciais diferenciados dos até então utilizados. Ainda não temos uma produção significativa de saberes sobre a escola, a infância e a criança que possibilitem uma melhor compreensão, oferecendo instrumentos analíticos sobre a velocidade e complexidade com que os processos educativos e as redes de relações, das quais as crianças são sujeitos integrantes se configuram.

A educação é um processo social, cultural e político. Em uma perspectiva baseada na teoria de Norbert Elias é possível definir os processos educativos como constituidores da ordem civilizadora da sociedade, necessários à formação dos sujeitos em relação à configuração social da qual fazem parte. São elementos instituintes desse processo as estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana, as estruturas da história humana e a estrutura dos conhecimentos sistematicamente construídos ao longo da história da humanidade. A compreensão e análise de como os processos educativos se desenvolvem relacionados às estruturas da sociedade, dos conhecimentos e modos de vida estruturantes da *sociedade líquida*, se constituem fatores importantes para o avanço da pedagogia como o

principal campo de conhecimento sobre a educação e aos processos educativos relacionados às crianças e suas infâncias.

De acordo com Varela & Alvarez-Uria, (1992, p.80) ao longo dos últimos séculos instituiu-se uma série de saberes a partir do tratamento dado às crianças, saberes, muitas vezes relacionados

com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico. (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.80)

Para Varela (1995) estes saberes instituídos podem ser caracterizados em três modelos pedagógicos de períodos históricos distintos: as *pedagogias disciplinares*, no século XVIII, as *pedagogias corretivas*, do início do século XX e as *pedagogias psicológicas*, que surgiram ao longo do século XX e continuam vigorando na atualidade. Essas três pedagogias produziram determinadas concepções e discursos acerca da infância influenciando a pedagogia e o trabalho educativo com crianças ainda nos dias de hoje.

As *pedagogias disciplinares* se instituíram a partir de uma percepção social do espaço e do tempo, manifestando-se na organização do espaço e do tempo pedagógico, na visão de sujeito e na organização do campo do saber, implicando *novas relações de poder que são tanto menos visíveis quanto mais física e materialmente estão presentes e quanto mais vinculadas estão ao processo de aprendizagem* (VARELA, 1995, p.44). As *pedagogias corretivas* colocaram em ação técnicas pedagógicas que atendiam às necessidades e interesses infantis, adaptando a elas não apenas a realidade material, mas também a dos saberes. Exemplos dessas pedagogias, apontados por Varela, são as que foram instituídas através das obras de Montessori (com a adaptação do mobiliário da sala de aula ao tamanho das crianças) e Decroly (com o método de globalização através dos centros de interesse, que deveriam estar relacionados às necessidades fundamentais das crianças). Convém destacar que através destas pedagogias iniciou-se uma redefinição do conceito de infância no campo pedagógico, sendo destacada a visão de *criança natural*, que acabou permitindo o surgimento de uma nova percepção de sujeito, o *sujeito psicológico*. Segundo a autora:

as pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil: a criatividade e a atividade infantil são promovidas e potenciadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Mas, nelas o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação

minuciosa do meio, mas em formas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil. (VARELA, 1995, p.53)

As *pedagogias psicológicas* encontradas, principalmente, entre os representantes da Escola Nova, que surgiram para se opor às pedagogias tradicionais e disciplinadoras, são marcadamente caracterizadas pela presença de médicos e especialistas da psicologia infantil. Ainda que saibamos da especial e importante contribuição das teorias de alguns autores desta área, como J. Piaget e L. Vygotsky, não podemos negar que suas obras são caracterizadas pela observação e pelo desenvolvimento de procedimentos de caráter clínico e experimental. A influência destas e outras teorias é que tem formado, transformado e instituído as pedagogias que nem sempre consideram os aspectos sociais, culturais e históricos que, por sua vez, também são explicativos das possibilidades e potencialidades humanas, configuradas no âmbito das teias de relacionamento social.

Considero importante ressaltar que acredito que as pedagogias destacadas por Varela, na contemporaneidade, apareçam de formas concomitantes e associadas às práticas pedagógicas. Talvez, seja difícil encontrar muitos indícios de que uma tenha dado lugar à outra, sucessivamente.

O enfoque dado a tal tema não tem a pretensão de ser depreciativo, nem meramente classificatório do campo da pedagogia, muito menos de classificar a pedagogia como uma área de aplicação. É importante, que se possa fazer uma revisão histórica, ainda que breve, mas não incipiente, de como este campo passou pela influência de outras áreas de conhecimento, tendo em vista que a pedagogia é constituída como um campo de produção de saberes, tanto teórico como práticos, que se fundamentam em outras ciências, por isso é um campo que se presta a visões multi, pluri e interdisciplinares. Também, por esta razão é que é importante considerar um equilíbrio de contribuições à área, possibilitando que as análises não sejam tendenciosas e, por isso, a pedagogia não seja vista como área de aplicação de uma determinada área de conhecimento.

Concordo com Durkheim em relação *a alguns dos aspectos explicativos do significado de pedagogia*, ainda que sua opinião tenha sido expressada no início do século XX<sup>9</sup>. Para ele a pedagogia não é uma ciência no sentido clássico<sup>10</sup>. Assim explicou:

---

<sup>9</sup> “A cultura pedagógica deve, pois, ter uma base amplamente histórica. É através desta condição que a pedagogia poderá escapar a uma censura que lhe tem sido feita freqüentemente e que prejudicou em muito o seu crédito. Demasiados pedagogos, e entre os mais ilustres, edificaram os seus sistemas abstraindo-se do que tinha existido antes deles.” (DURKHEIM, 2007, p.88)

<sup>10</sup> O debate se a pedagogia é uma ciência ou não é muito polêmico, não me estenderei neste tema, apenas colarei meu posicionamento.

Não é que uma ciência da educação não seja possível, mas a pedagogia não é essa ciência. Essa distinção é necessária para que não se julgue as teorias pedagógicas mediante princípios que não convêm senão às pesquisas propriamente científicas. A ciência deve preocupar-se em pesquisar com a maior prudência possível; ela não é forçada a obter algum resultado em um tempo definido. A pedagogia não tem o direito de ser tão paciente; porque ela responde a necessidades vitais que não podem esperar. Quando uma transformação no ambiente reclama de nós uma ação apropriada, essa ação não pode ser adiada. (DURKHEIM, 2008, p.17)

Mas, também, não é uma arte. Arte, para Durkheim, é produto de hábitos adquiridos, de práticas constantes, de habilidades desenvolvidas. A arte da educação, segundo o sociólogo, não é a mesma coisa que a pedagogia; é *a destreza do educador, a experiência prática do mestre*, sendo duas atividades diferentes.

A pedagogia é, portanto, algo intermediário entre a arte e a ciência. Não é arte porque não consiste em um sistema de práticas organizadas, mas em um sistema de idéias relativas a essas práticas. Ela é um conjunto de teorias. Nesse sentido ela se aproxima da ciência. (DURKHEIM, 2008, p.18)

O caráter prescritivo da pedagogia, que Durkheim determina como finalidade da mesma, é o ponto de que discordo, e está relacionado com o que encontramos atualmente nas obras pedagógicas.

O Curso de Pedagogia e os cursos de formação de professores, em geral, estiveram sob os parâmetros da psicologia no decorrer do século XX, assim como no que se refere às práticas educativas com crianças, é possível afirmar que estas estiveram voltadas quase que exclusivamente, sob os parâmetros dessa área de conhecimento (ROCHA, 1998, p.14). Isso porque a história da assistência à infância e a história de atendimento pedagógico à infância, no final do século XIX e princípio do século XX, têm uma origem comum. De acordo com Rocha (1998, p. 39):

É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia alicerçada num pacto do controle social. Esse mesmo movimento, porém, evidencia uma preocupação com a criança e com uma delimitação etária que decorrerá no desenvolvimento de novos campos científicos tais como a Biologia e a Psicologia infantil, que vão ocupar-se basicamente de uma caracterização das etapas do desenvolvimento infantil. Mais tarde, as Pedagogias que vinham se desenvolvendo desde o fim do século (entre outros autores: Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi) ganharão com a Psicologia novos elementos para invenção de atividades educativas para as crianças dos “jardins de infância”, e que se destacaram por diferenciá-las das atividades típicas da escola tradicional.

A psicologia auxiliou o desenvolvimento da área da educação, mas, em contrapartida, também exerceu uma grande influência sobre a Pedagogia. A importância de enfoques interdisciplinares sobre a infância já era apontada por Rosemberg em 1976, quando a pesquisadora criticou a preponderância das pesquisas realizadas pela psicologia (ROSEMBERG, 1976).

No que se refere aos estudos sobre crianças e infância, à análise das práticas, currículos e aos discursos pedagógicos há alguns pesquisadores mais voltados a essas análises, e que já contribuíram com seus trabalhos sobre essa questão<sup>11</sup>, não sendo o objetivo desse estudo aprofundar análises sobre o tema.

## 1.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA EUROPA E ESTADOS UNIDOS

Nas pesquisas sobre a infância e a criança, de forma geral, como brevemente mencionado, houve uma predominância de estudos por parte da psicologia e, mesmo que as perspectivas e abordagens metodológicas se modificassem nos últimos anos, esse é um fato que não se pode negar. Montandon (2001, p.36) afirma: *Observe-se que os psicólogos que dominaram o terreno durante longos anos, cada vez mais se voltaram para uma abordagem contextualizada da criança, abrindo eles mesmos uma brecha no seu quase-monopólio.*

A questão a ser aqui abordada não diz respeito a uma crítica gratuita a esse monopólio, ao qual bem se refere Montandon; o objetivo é poder mostrar o quanto as diversas áreas das ciências sociais podem, também, apontar outras importantes perspectivas e contribuições aos estudos sobre as crianças e suas infâncias na área da educação. Não se trata, então, de sobrepor em termos de importância, uma área sobre a outra, mas de efetivamente considerar a importância de todas, tornando-as mais presentes na formação dos educadores.

No entanto, na história da sociologia encontram-se registros esparsos que não haviam configurado até pouco tempo preocupações específicas relacionadas à infância, principalmente no que se refere às formulações teóricas ou metodológicas que dessem conta deste campo conceitual, considerando a criança como sujeito ou tendo-a como principal objeto de estudo. Por isso, será realizada uma breve retomada dos estudos na área da educação

---

<sup>11</sup> Alguns deles são: Rocha, 1998; Bujes, 2002; Junqueira Filho; 2005.

e das ciências sociais que estudaram a criança, concebendo-a como sujeito social, com referenciais nas ciências sociais.

Nas últimas décadas surgiram diferentes interesses, sobretudo no que se refere às crianças e suas infâncias, não somente no nível político, mas também entre cientistas sociais. Na área acadêmica, a razão para este novo interesse foi alertada por alguns trabalhos importantes sobre a história da infância, basicamente a partir da obra, *A história social da criança e da família*, de Phillipe Ariès, publicado em 1960. No entanto, é bem mais provável que as rápidas e profundas mudanças, do final do século XX, nas circunstâncias sociais, culturais e econômicas evidenciaram os problemas relacionados às infâncias e às condições de vida das crianças, tornando-se estas temáticas merecedoras de análises qualificadas no campo científico. Os graves problemas enfrentados pelas crianças de diferentes países, principalmente nos países chamados periféricos, apresentaram-se como um desafio para os sociólogos que passaram a organizar estudos que apontam a infância como uma construção social e cultural. Estes estudos passaram a assumir, por um lado a análise aprofundada das questões sociais que afetam diretamente a condição do ser criança; por outro lado, alguns estudos começaram a apontar a importância de considerar-se as crianças como atores e participantes da sociedade, posição que ganhou maior visibilidade a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promovida pela Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Por isso, o século XX tem sido denominado como o século das crianças.

Já na década de 20, do século XX, alguns sociólogos americanos interessaram-se por estudar as crianças. Contudo, o interesse pela infância e seus problemas já havia surgido no final do século XIX, inicialmente por filantropos e depois por médicos e psicólogos, principalmente no tocante ao trabalho infantil. Pois, junto a todas as características políticas e econômicas pelas quais passavam as sociedades que estavam no crescente aceleração do processo de industrialização, também concomitante ao processo de urbanização, havia uma expansão demográfica nos grandes centros urbanos, bem como uma expansão da instrução pública. Montandon destaca:

Os sociólogos, pouco presentes no início desse movimento, se manifestaram de maneira espetacular a partir dos anos 20, principalmente cinco figuras da sociologia americana: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young. (2001, p.34-35)

Dentre estes sociólogos William Isaac Thomas junto a Dorothy Swaine Thomas escreveram, em 1928, um livro intitulado *The child in America: Behavior problems and programs*. Seus estudos tinham aproximações com a etnologia e a etnografia.

Ernest Watson Burgess já teve como principal foco de estudo a família, e por isso também se dedicou a pesquisar e escrever sobre infância e adolescência. A pesquisa *The adolescent in the family*, realizada para a *White House Conference on Child Health and Protection* foi publicada em 1934. Nesta obra podemos encontrar o levantamento de dados sobre número de crianças vivendo no meio rural e em pequenas cidades, bem como dados sobre a origem étnica das crianças (negras, judias, imigrantes, crianças brancas filhas de pais americanos,...). A publicação ainda apresentava o status econômico das famílias das crianças.

O interessante a destacar é que estes pesquisadores já realizavam várias aproximações de métodos e de alguns referenciais teóricos da sociologia e da antropologia. Ambos utilizando a etnologia e ou a etnografia como metodologias de pesquisa.

A partir das décadas de 20 e 30 é possível encontrar outros pesquisadores que não estudaram diretamente a infância, ou dedicaram de muitas de suas obras ao tema, mas que construíram, neste campo de conhecimento, algumas referências importantes sobre pesquisas com e sobre crianças. É o caso das antropólogas Ruth Fulton Benedict e Margareth Benedict, ambas antropólogas americanas. Margareth Mead foi aluna e posteriormente colega de Ruth Fulton Benedict, sendo as duas, por sua vez, alunas de Franz Boas, considerado pai da antropologia contemporânea, devido à formulação do conceito de etnocentrismo e à apresentação da necessidade de estudar cada cultura de forma singular.

Um dos estudos pioneiros foi o de Margaret Mead, *Coming of age in Samoa*, escrito em 1928, quando procurou entender o que significava ser criança e adolescente em outra realidade cultural. Mead definia a cultura como aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade. O trabalho desta antropóloga é um marco referencial nos estudos sobre cultura e crianças, pois tendo em vista que sugere métodos e temas de observação, bem como de coleta e análise de dados, mostrando a importância de estudar a criança de forma contextualizada. É a característica etnocêntrica da descrição da cultura e a opção de Mead pela etnografia que caracterizam diferencialmente seu trabalho.

Ruth Fulton Benedict estudou a cultura japonesa, dedicando em seu livro *O Crisântemo e a Espada*, um capítulo sobre a educação e os modos de vida das crianças, intitulado *A criança aprende*. Devido à Segunda Guerra Mundial foram encomendados alguns estudos sobre a cultura japonesa e alemã a antropólogos que, pela impossibilidade de realização de pesquisa de campo, tiveram que realizar suas pesquisas de outras formas. O

mérito desta obra ficou na análise e descrição minuciosa da cultura japonesa realizada a partir da consulta à literatura, recortes de jornais, filmes, arquivos e entrevistas com imigrantes que moravam nos Estados Unidos.

Neste capítulo a antropóloga descreve, com muitos detalhes, o modo como se estabelecem as relações entre crianças e adultos, desde o nascimento, a forma como alimentam o bebê e o ensinam a caminhar, até as questões relacionadas à liberdade dada às crianças, os brinquedos, a educação escolar, a relação com os pais e avós. Ainda aborda a diferença entre a educação dada aos meninos e às meninas, a relação entre irmãos, a forma como era ensinada a religião, como era encarada a questão da sexualidade na infância e como aprendiam a escrever. Sobre o brincar e os brinquedos pode-se destacar um pequeno trecho de sua descrição:

Todas as crianças japonesas têm brinquedos. Os pais, as mães e o círculo inteiro de amigos e parentes fabricam ou compram bonecas e demais acessórios para as crianças, sendo que entre a gente mais pobre praticamente nada custam. As crianças pequenas brincam de casa, casamento e festa com eles, após estabelecerem qual será a atuação “certa” dos adultos, submetendo por vezes ao juízo da mãe algum ponto controvertido. ... (Benedict, 2007, p.223)

A variedade de temáticas que Benedict buscou relacionar em seu estudo e o caminho metodológico que percorreu para desenvolver sua pesquisa, até hoje considerada referência no meio antropológico, é que parece aqui ser interessante destacar pois, pode servir de inspiração na busca de alternativas metodológicas, para conhecer a forma como as crianças vivem e pensam, tendo em vista que utilizou fontes documentais e entrevistas.

Mas, ainda na década de 30, existem trabalhos que se referem a uma sociologia da infância. Sirota (2001) menciona um artigo de Marcell Mauss<sup>12</sup>, de 1937, sobre uma sociologia da infância, referindo que o próprio delineamento deste campo não seria uma novidade. Porém, o estudo da infância não foi um campo que se configurou dentro da sociologia, na época, apesar de encontramos algumas obras isoladas, como um livro publicado em 1939, por Francis James Brown, com o título *The sociology of childhood*.

De acordo com Qvortrup, a origem do termo *sociologia da infância* remonta aos anos 30, mas na segunda metade do século XX, ainda eram pouquíssimos os livros que transportavam esta noção em seus títulos. Além disso, segundo ele, é duvidoso que os atuais sociólogos da infância aceitassem o conteúdo de tais obras como de uma sociologia da infância. Coloca que: “De qualquer modo, grande parte destes livros define *sociedade*

---

<sup>12</sup> MAUSS, Marcell. Trois observations sur la sociologie de l'enfance. *Gradhiva*, 20, 1996.



como *tema principal de uma sociologia da infância* (ver como exemplo Fúrstenau até 1973), perspectiva à qual a maioria dos sociólogos de hoje se oporia.” (QVORTRUP, 1999b, p.2). Qvortrup ainda nos informa que:

(...) o interesse pelas crianças é anterior à Segunda Guerra Mundial. É interessante notar, por exemplo, que enquanto a edição de 1968 da Enciclopédia Internacional de Sociologia não tinha nada a dizer sobre a vida social das crianças (existem somente referências à Psicologia e à Psiquiatria), a edição de 1930 incluía 58 páginas sobre a “criança”, divididas em 12 partes. No entanto, o conteúdo essencial relacionava-se mais claramente com questões de política social no sentido lato, do que com a busca do conhecimento à luz da posição que as crianças ocupam na sociedade. O mesmo se aplica a vários outros livros que surgiram no começo do século, primeiro, e em especial, nos Estados Unidos e no Reino Unido, mas também quanto à célebre obra de Ellen Key, *The Century of the Child*, surgida precisamente em 1900”. (QVORTRUP, 1999b, p.2).

Para o autor o interesse apresentado pelos pesquisadores contemporâneos sobre a infância não se diferencia muito do apontado no parágrafo anterior, mas questiona as razões para, em meados da década de 80, ter surgido um novo interesse, um “boom” na sociologia em relação á infância. Levanta algumas das respostas dadas por outros autores: *curiosos desenvolvimentos de divisões de trabalho em disciplinas escolares (Furstenberg,1985), a falta de prestígio associada à questão e conseqüente falta de gratificações na vida acadêmica (Ambert 1986; Wachslar 1986), a publicação de alguns trabalhos embrionários, em particular o livro de Philippe Ariès (1962) sobre a história da infância, e talvez também as críticas realizadas por Lloyd de Mause (1974) em artigos sobre a mesma questão. Porém, para Qvortrup, nenhuma dessas colocações traz uma resposta convincente. Para ele:*

Ambert (1986) faz alusão à única resposta que, quanto a mim, faz sentido, quando, ao parafrasear Merton, escreve que “os sociólogos apenas se voltarão de modo sério para o estudo sistemático da interação entre infância e sociedade quando a infância for totalmente vista como um problema social ou como fonte prolífica de problemas sociais” ou, segundo Adorno (1973), “que a divisão acadêmica de projectos de trabalho sobre o mundo apenas reflecte o que sucedeu no mundo”. (QVORTRUP, 1999b, p.2)

Efetivamente, essa também parece ser uma boa razão para o aumento do interesse sobre a infância no campo das ciências sociais, pois, de forma mais ou menos simultânea, as pesquisas sobre a infância aumentaram, quando se complexificaram os problemas das sociedades já industrializadas, mas agora também globalizadas, com características sociais que nos desafiam a entender uma série de fenômenos.

A partir da década de 40 até as décadas de 70 e 80 dificilmente encontra-se na sociologia obras que tenham tido preocupações específicas com as crianças e suas infâncias.

A partir dos anos 50 a sociologia de Talcott Parsons dominou por um bom tempo os referenciais sociológicos, com sua abordagem funcionalista estrutural. Não estudou particularmente a criança, mas a família e a socialização. Em seu livro *El sistema social*, publicado em 1951, escreveu um subcapítulo intitulado *La socialización del niño y la internalización de las orientaciones de valor sociales*, onde coloca que:

No obstante, existe otra razón para particularizar la socialización del niño. Existen razones para creer que entre los elementos de la personalidad que se han aprendido, en ciertos sentidos puede decirse que los más estables y duraderos son las principales pautas de orientación de valor, y existen numerosas pruebas de que se «trazan» en la niñez y en la mayoría de los casos no se ven sujetas a alteraciones drásticas durante la vida adulta. Existen muchas razones para considerar a estas pautas de orientación de valor, analizadas con arreglo a las combinaciones de variables- pautas, como el núcleo fundamental de lo que en ocasiones se ha denominado «estructura básica de la personalidad», y así lo haremos aquí. (PARSONS, 1976, p.199)

Conforme o sociólogo a socialização da crianças se constitui no seu sentido mais estrito e não na forma de controle social. Com esse pensamento influenciou consideravelmente a sociologia acerca do conceito de socialização.

Mas, somente a partir da década de 80, alguns estudiosos começaram a apresentar esforços no sentido de configurar os estudos sobre as crianças e a infância como um campo da sociologia. De acordo com Sirota (2001, p.9):

A sociologia em geral, particularmente a sociologia da educação, seja ela de língua francesa ou inglesa, permaneceu durante muito tempo implicitamente circunscrita à definição durkheimiana, desenvolvendo, em perspectivas autônomas de pesquisa, diferentes olhares sobre a infância, configurados segundo os modos de apreensão institucional do objeto social. (...) A infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo. É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância.

Durante a década de 80, vários pesquisadores das áreas da história, da sociologia, da demografia, da etnologia, da etnografia, da língua francesa, mas também inglesa, desenvolveram investigações, tendo como objeto central de estudos a infância. As produções científicas sobre a temática passaram a ganhar, então, um número considerável de trabalhos sobre o assunto que se refletiu em vários eventos e publicações científicas.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> No final dos anos 80, na Associação Americana de Sociologia, surge a seção de pesquisa Sociologia da Criança. Na Associação Internacional de Sociologia, no início dos anos 90, é criado o Comitê de Pesquisa Sociologia da Infância. Foi criada a revista *Sociological Studies of Children*, intitulada inicialmente *Sociological*

É a utilização destes elementos de análise da infância, considerando esta como uma categoria dentro do campo sociológico, que levou vários pesquisadores a instituírem no Congresso Mundial de Sociologia, ocorrido em 1990, a corrente da Sociologia da Infância. Neste encontro foram debatidos vários aspectos concernentes ao processo de socialização da criança e à influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais, com vistas à sua integração na sociedade contemporânea. Encontramos vários pesquisadores de diferentes países envolvidos nestes estudos, com uma bibliografia já mais desenvolvida, principalmente nas línguas inglesa e francesa.

Em geral, as pesquisas e estudos sobre a criança e a infância consideram ambas como objetos semelhantes. Como já explicitado anteriormente faço uma distinção entre criança e infância. A problematização de metodologias adequadas para a compreensão da infância e a adoção da criança como sujeito de pesquisa, posicionamento assumido nas pesquisas que venho realizando, desde a realização do Mestrado<sup>14</sup>, têm sido levantadas por diversos autores, inicialmente no exterior e, atualmente, também no Brasil.

Porém, apesar de encontrarmos poucos estudos, como já mencionado, não é possível afirmar que o interesse pela infância e pela criança, pelas disciplinas que compõem as ciências sociais surgiu somente ao final do século XX. O que não havia era a consolidação de uma área específica, com referenciais próprios para estudar a(s) infância(s), e os estudos que se realizavam, ainda que significativos, eram esparsos.

Sirota (2001) e Montandon (2001) realizaram um levantamento sobre os estudos desenvolvidos em língua francesa e inglesa respectivamente, na área da sociologia sobre a infância, tornando acessível vários dados e elementos para reflexão sobre a trajetória histórica desses estudos, apontando como até aquele momento, final da década de 90, configurava-se o campo da sociologia da infância. Ambos os textos têm sido referência para muitos autores, quando querem reunir dados sobre a sociologia da infância. No entanto, também podemos encontrar outros autores que têm apresentado análises das produções realizadas sobre a infância por esta área de estudos, alguns que serão mencionados no decorrer do capítulo. Dentre os vários elementos significativos apontados por Sirotta (2001) e Montandon (2001), convém destacar alguns, principalmente os dados históricos que apontam o interesse pelo estudo sobre a infância, permitindo que se possa ir em busca das obras referidas,

---

Studies of Child Development, bem como programas de pesquisa (SIROTA, 2001). O primeiro volume da referida revista foi editado em 1986, pelos sociólogos Patricia e Peter Adler.

<sup>14</sup> COSTA, Márcia Rosa da. Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação. Porto Alegre, 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS.

aprofundando estudos e indo além das reflexões apresentadas. Outros autores também já se preocuparam em buscar e apresentar dados sobre os estudos desenvolvidos, tendo as crianças ou a infância como objetos de pesquisa.

Apresentarei, ainda que de forma breve, alguns dos estudos que se destacam, a partir do final do século XIX, por cientistas sociais, considerando que, até o início do século XX, é possível apresentar os dados de uma forma quase linear em termos de cronologia. Porém, a partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 80, torna-se difícil apontar, de forma linear, como foram surgindo as pesquisas e obras que têm contribuído nessa área, já que elas têm aumentado significativamente em diferentes países as pesquisas foram se desenvolvendo concomitantemente. Como bem coloca Sirota (2001, p.8) este é um campo que se caracteriza por muitas tentativas e fragmentações, por isso não houve uma estruturação.

Leena Alanen, professora da Universidade de Jyvaskyla, na Finlândia, é também uma socióloga que se preocupa com os estudos sobre a infância, realizados pela sociologia. Em 1988, apresentou várias considerações sobre o assunto em um artigo intitulado *Rethinking Childhood*, na Revista Acta Sociológica.

Neste artigo Alanen aponta, através da abordagem de outros autores, algumas das razões pelas quais as crianças ficaram ausentes dos estudos da sociologia. Remetendo-se a Ambert<sup>15</sup>, apresenta duas explicações para essa ausência. A primeira estaria relacionada às perspectivas macro sociológicas características da forma com que essa disciplina surgiu. As crianças, assim como as mulheres, sempre estiveram na periferia dos estudos realizados pela sociologia, vistas simplesmente como futuros adultos. Pouca atenção foi destinada a estudos relacionados diretamente às crianças que não eram reconhecidas como sujeitos com lugar próprio na sociedade, bem como às mulheres. No entanto, as investigações relacionadas às mulheres contribuíram para que muitas mudanças acontecessem no campo dos estudos sociológicos.

Outra explicação sugerida para essa ausência é a de que as crianças ou a infância, não estando no centro das discussões da sociologia (pelo menos no momento da publicação do referido artigo) e não oferecendo recompensas ou reconhecimentos maiores dentro da área, desencorajaria as pesquisas sérias na área. Outro ponto relevante apresentado pela socióloga é que a infância e a criança sempre foram objetos de estudo próximos aos temas da família e da

---

<sup>15</sup> Ambert. Anne-Mane. Sociology of Sociology The Place of Children in North American Sociology In P A Adler & P Adler (eds.), Sociological Studies of Child Development, vol 1 11-31. Greenwich. Connecticut. JAI Press, 1986.

escola, sendo estas, a família e a escola, instituições que há muito se constituíram como objetos legítimos de estudos. A infância moderna ocidental esteve, então, sempre diretamente relacionada a questões que envolviam a família e a escola. No momento em que outras problemáticas relacionadas às crianças e à infância começam a ser reconhecidas e consideradas significantes, surge a necessidade e os interesses pelo desenvolvimento de pesquisas que não relacionem o tema diretamente a estas duas instituições. Dessa forma, problemas como do abuso sexual infantil ou do trabalho infantil começam a instigar discussões e investigações sérias.

Essas problemáticas apontaram a importância de estudar temáticas relacionadas diretamente às crianças e suas infâncias e tudo o que a elas estivesse relacionado. Assim, é que passam a ser objeto de estudo central e os outros temas que possam a estes estar relacionados passam a ser circundantes.

Alanen também menciona a publicação de artigos organizada na obra *The Sociology of Childhood* (1982), por Chris Jenks<sup>16</sup>. Esta obra constitui-se referência por abordar, a partir da década de 80, a constituição da criança na teoria sociológica, como um ator social. Descreve como os estudos sobre o tema se revelam um paradoxo: a criança, ao mesmo tempo que nos é muito familiar, ainda é muito estranha; ela habita nosso mundo, mas ainda temos muitas perguntas sem respostas. As ambigüidades nas relações entre adultos e crianças aparecem tanto no senso comum como nas questões teoricamente mais instigantes, o que remete à noção de diferença entre adultos e crianças e, conseqüentemente, à noção de identidade. Mas, a diferença entre as duas posições indica a identidade de cada uma: a criança não pode ser concebida a não ser na relação com o adulto, assim como é impossível a produção do senso de adulto em sociedade sem a posição inicial ocupada como criança (Alanen, 1988, p.56). O que pode ser considerado significativo nas contribuições apresentadas na obra de Jenks (1982) é o posicionamento de a criança não ser estudada simplesmente sobre suas características diferentes e particulares, mas que a ciência social deve concentrar-se na teorização da integração da criança no mundo social.

A socialização é um dos conceitos apresentados pela socióloga como preocupação da sociologia, pois através dele é que, de forma indireta, aparecem alguns estudos relacionados às crianças. O conceito de socialização (termo instituído por Durkheim) surge originalmente junto ao conceito de sociedade, em uma época em que os argumentos científicos da sociologia

---

<sup>16</sup> Jenks, Chris. *The Sociology, of Childhood. Essential Readings*. London. Batsford Academic and Educational Ltd, 1982.

recém começavam a avançar. Nesse contexto, socialização refere-se às forças sociais individuais que, somadas, desenham e possibilitam a vida em comunidade.

Mesmo que sejam tecidas várias críticas a Émile Durkheim, e estas sejam pertinentes, é este o autor que, na área sociológica, primeiro realiza aproximações, estuda e escreve sobre educação e sociologia. Diretamente, seu interesse não é a criança mas ao dedicar uma parte de sua obra sobre o desenvolvimento dos processos de socialização, influencia consideravelmente, nos olhares sobre a criança, quando trata em seus estudos sobre o estabelecimento das relações sociais da criança com o mundo. A teoria de Durkheim sobre socialização ainda exerce influência no pensamento dos educadores, pois, por muito tempo suas explicações foram predominantes, já que ele foi um dos fundadores da sociologia da educação.

A discussão que Durkheim apresenta sobre Pedagogia e Sociologia é merecedora de reflexões, pois já no final do século XIX o sociólogo apresentava a importância e contribuição que a sociologia poderia dar à pedagogia. Em sua conferência *Pedagogia e Sociologia (1902)*, ao assumir a cátedra de Ciências da Educação, na Sorbonne, afirmou que:

Considero, com efeito, como o próprio postulado de toda especulação pedagógica, que a educação é uma coisa eminentemente social, quer pelas suas origens, quer pelas suas funções, e que, por conseguinte, a pedagogia depende mais estreitamente da sociologia do que de qualquer outra ciência. (2007, p.94)

Nesta conferência o sociólogo alertava acerca dos usos e cuidados que a pedagogia deveria ter ao utilizar a psicologia, mesmo com todas as contribuições que esta ciência, em emergência na época, viesse a oferecer. Com certeza, as características que a psicologia tinha no princípio do século XX, foram se modificando ao longo do tempo, mas seu objeto de estudo e fins específicos são os mesmos, pois são constitutivos dessa ciência. Durkheim ainda afirmou que:

(...) a ciência que tem por objecto descrever e explicar o homem individual, é a psicologia. Parece, pois, que ela deveria ser suficiente para todas as necessidades da pedagogia. Infelizmente esta concepção da educação encontra-se em contradição formal com tudo o que nos ensina a história: não há um povo, com efeito, em que tenha alguma vez sido posta em prática.

Para Durkheim a educação é um fenômeno de transmissão de valores realizada pela sociedade sobre os indivíduos, é um fenômeno social fundamental já que “tende a modelar a criança à sua imagem”. Em *A educação moral*, de Durkheim, podemos encontrar as aulas que ministrou no curso sobre Ciência da Educação, na Sorbonne, em 1902 e 1903. Suas aulas

eram redigidas por extenso. Na obra publicada podemos encontrar a reprodução textual de seus manuscritos. Na nona lição, sobre os temas da disciplina e da psicologia da criança, o sociólogo descreve como vê a criança, como podemos percebê-la e como podemos conduzi-la. Para ele a criança:

... transita de uma impressão a outra, de um sentimento a outro, com a mais absoluta rapidez. Seu humor é completamente instável; a cólera surge e vai-se embora instantaneamente; as lágrimas sucedem as risadas, a simpatia sucede a ira, ou vice-versa, sem que haja qualquer causa objetiva para isso ou, quando muito, as variações se dão em virtude da mais amena circunstância. A brincadeira que a ocupa num dado momento não a retém por muito tempo; ela logo a abandona para brincar de alguma outra coisa. Essa mesma mobilidade pode ser observada em relação à curiosidade com que a criança indaga a seus pais e seus professores. Já se afirmou que isso poderia ser uma primeira forma do instinto científico. Essa comparação não pode ser aceita sem reservas. Sem dúvida, quando a criança questiona, ela sente a necessidade de classificar as coisas que vê e as impressões que experimenta nesse pequeno sistema de idéias em vias de formação que constitui seu espírito; essa necessidade de ordenação é a base do espírito científico. Mas como esse comportamento é volátil na criança! O objeto aleatório que atrai a atenção de nosso pequeno observador não o prende por mais do que alguns instantes. Ela se detém sobre ele apenas até o momento em que sua curiosidade inicial é satisfeita. Basta que se tenha respondido a suas perguntas que seu pensamento já está em outro lugar. (2008, p.136)

Toda a lição vai contrastando a importância da disciplina, dos limites, da moral com o modo de perceber as características da criança, seus desejos e razões. Dentre várias colocações algumas delas são: as crianças gostam de rotinas, são curiosas, observadoras, gostam de repetir uma ação várias vezes, mas não percebem que é preciso impor limites a seus próprios desejos, quando querem alguma coisa. Para ele a criança *não consegue conter-se facilmente, tampouco aceita que alguém a contenha. Ela não se deixa frear sequer pela necessidade das leis naturais: ela não percebe a existência dessas leis* (2008, p. 136). Ressalta ao final de sua lição que, ao pensarmos sobre o quanto a consciência da criança é acessível à ação, e com que facilidade ela guarda a marca de qualquer pressão um pouco mais energética e repetida, podemos até começar a ficar temerosos pelo abuso de poder do que pela impotência do educador. Por isso, *devemos tomar todo tipo de precaução para proteger a liberdade infantil contra a força todo-poderosa da educação* (2008, p.145).

Mas, de forma geral, para o sociólogo a criança necessita ser socializada, moralizada, disciplinada; a natureza humana só se realiza pela disciplina, necessitando da contenção dos *apetites*. A socialização para Durkheim é uma educação moral (desenvolvida através de três elementos - os três elementos da moralidade), transmitida através do “espírito da disciplina”, complementada pela “ligação dos grupos sociais” e interiorizada pela “autonomia da vontade”.

As lições de Durkheim influenciaram direta e indiretamente muitas de nossas práticas pedagógicas e, fundamentalmente, muito do pensamento desenvolvido sobre socialização com crianças, ao longo do século XX, na área da educação e da sociologia.

Retomando a análise de autores da contemporaneidade encontramos Alanen (1988), afirmando que o processo de socialização das crianças é visto pelo ponto de vista dos adultos, além de ser o ponto de vista das instituições sociais, dos aparatos organizacionais e de suas formas representativas. A socialização pode ser vista de várias formas, dependendo do contexto em que acontece e por quem é analisada. Nesse caso, o processo acaba sendo analisado em uma perspectiva funcionalista. As crianças são objetos passivos de análise, porque suas opiniões sobre o processo do que acontece consigo mesmas não é considerado. A compreensão da socialização como internalização continua no monopólio da compreensão do significado desse processo, em que o mesmo é visto a partir de uma ótica individual, principalmente pelas teorias psicológicas. A noção sociológica original de socialização como processo social foi perdida; só recentemente este fato passou a ser mais discutido e argumentado pela sociologia. Uma correção do principal significado do termo pode ajudar a corrigir outras distorções e simplificações, também concedendo às crianças o status de atores sociais, embora em uma relação social desigual. Sirota tece considerações semelhantes sobre o assunto colocando que:

A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. (2001, 9-10)

Tanto Alanen, quanto Sirota e outros autores, colocam Ariès como o autor que primeiro instituiu a infância como uma construção social, levando um grande número de estudiosos a assumirem e publicarem trabalhos com essa perspectiva. Por isso, a partir da década de 70, passa-se a encontrar uma série de referências a estudos relacionados à temática que, apesar de existirem nas décadas passadas, não assumiam números que possam ser considerados significativos.

As reflexões de Alanen tornam-se uma contribuição significativa, não só pela retomada que faz dos motivos que levam à ausência de estudos sobre as crianças e suas infâncias, mas também porque vai pontuando como tais questões podem ser repensadas pelas ciências sociais. Além da abordagem do conceito de socialização, problemático pelas



perspectivas que lhe configuraram ao longo do século XX, também aponta os métodos de pesquisa utilizados dizendo que:

As análises etnográficas, 'fenomenológicas' ou culturais na vida da criança ajudarão a trazer aproximadamente uma noção mais complexa da socialização ao admitir que a suposição das linearidades - isto é, a suposição da socialização resultando de suas precondições dadas - deve falhar. Em vez disso, um determinado grau de autonomia terá que ser concedido aos processos envolvidos, apontando à necessidade reconsiderar estes como processos sociais. (ALANEN, 1988, p.60) *Tradução própria*

Reitera a importância de retomar o significado de socialização, fazendo uma reconceitualização do termo como construção social e não como um processo de internalização individual. As pesquisas relacionadas à família e a forma como a infância e as crianças são estudadas é outro tema desenvolvido por Alanen. A sociologia da família tem seu surgimento e estatuto estabelecidos bem antes do aparecimento e do interesse da sociologia da infância. O feminismo inspirou as pesquisas sobre a família e em particular as questões sociais relacionadas às condições desiguais da mulher na sociedade.

Alanen (1988) argumenta que as razões pelas quais os estudos sobre a infância devem avançar na sociologia, não são para estabelecer uma disputa com campos como o da psicologia, pediatria ou educação, mas por ser necessário constituir pesquisas que mostrem as crianças como uma categoria estrutural (structural class), um grupo social como outros que fazem parte da sociedade e são vistos como integrados em seu lugar na sociedade. Segundo ela, a sociologia da infância e das crianças, não é ainda uma sociologia elaborada a partir de elementos fornecidos *pelas* crianças, construída com as crianças vistas como atores sociais.

Um dos aspectos a ser aqui destacado diz respeito às perspectivas que foram assumidas nesses estudos sociológicos: perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas. (MONTANDON, 2001, p.36)

Sirota (2001) nos mostra como as pesquisas foram se desenvolvendo de forma paralela, ainda que de modo estanque, na língua francesa e inglesa. Descreve o levantamento das publicações e eventos realizados a partir da década de 80, na França e no Canadá, que analisam a criança como ator social, e não mais somente o cenário como o centro e objetivo da pesquisa, como era o caso da escola, da família ou do Estado. Observa que:

(...), no final dos anos 80, historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa assim como um certo número de profissionais da infância começam a trabalhar, no interior de suas comunidades respectivas, com esse novo objeto. Esses encontros e o conjunto das publicações que deles resultaram se refletem uns nos outros, cada um raciocinando no interior de seus

próprios quadros de referência e com suas metodologias próprias, construindo assim uma nova paisagem científica. O objeto parece, pois, construir-se na intersecção de um certo número de disciplinas das ciências sociais, produzindo uma recomposição disciplinar. Essa recomposição, por sua vez, discute a própria evolução da sociologia da educação. É preciso retomar a análise do processo de socialização, no seu conjunto, e desescolarizá-lo, retornando assim a uma definição ampla do objeto da disciplina, ao mesmo tempo que, para isso, seja necessária uma articulação com outros campos da sociologia (sociologia da família, sociologia política, sociologia do direito, demografia), capaz de explicitar o problema da articulação com a sociologia geral. (SIROTA, 2001, p.12)

Os temas abordados nas pesquisas são classificados de diferentes formas. Autores da língua francesa, mais ligados à sociologia da educação, inauguram análises já na década de 70 sobre a noção de “ofício de criança”, posteriormente, já na década de 80, Perrenoud trabalhou com a noção de “ofício de aluno”. Outros temas que foram constituindo os estudos sociológicos sobre as crianças e as infâncias foram: relações entre gerações, crianças e dispositivos institucionais criados para elas, interações e culturas das crianças e as crianças como grupos sociais (cf. SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001). Mas, Sirota (2001) apresenta uma classificação em cinco etapas dos temas que, a partir de sua perspectiva, teriam constituído esse campo de estudos:

Na primeira etapa apresenta a noção do “ofício de criança”, que aparece de início através dos escritos de Pauline Kergomard, inspetora francesa de escolas maternas, no período de 1886 a 1910, quando introduziu essa noção a partir de suas atividades nessas escolas (SIROTA, 2001, p.14). Em um segundo momento a noção foi retomada por Chamborédom e Prévot que analisaram e retomaram a noção do ofício de criança, não mais em termos de uma natureza infantil, mas confrontando a noção com a de *habitus* familiar e escolar (CHAMBORÉDOM e PRÉVOT, 1986).

Na segunda etapa encontra-se o “ofício de aluno”, onde Perrenoud, através da obra *La fabrication de l'excellence scolaire*, retoma o significado do conceito ofício, questionando a construção da escola e o papel dos alunos nessa construção (SIROTA, 2001, p.16).

A “noção de experiência” surge na terceira etapa, principalmente através dos trabalhos de François Dubet, mais especificamente em *Sociologie de l'expérience* (1994). Esse sociólogo retoma a noção de ofício no espaço escolar a partir da noção de experiência. Para Dubet ofício é uma interpretação permanente, um debate social sobre as finalidades da escola e a experiência é um objeto sociológico (SIROTA, 2001, p.17).

Na quarta etapa há uma busca pela compreensão da análise do processo de socialização a partir da compreensão de que as crianças são capazes de gerar heterogeneidades culturais; para isso são retomadas as noções do ofício aluno e de criança.

Aparece nessa etapa uma ligação entre diferentes disciplinas para compreender, por exemplo, a relação família-escola.

Na quinta e última etapa, Sirota afirma que se passa de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização. Afirma que os sociólogos se interessam pela socialização primária com o objetivo de analisar as crianças, tanto em *ser em devir* como em atores de sua própria socialização (SIROTA, 2001, p.18). A perspectiva adotada é sócio-antropológica, tendo como seus principais representantes Claude Javeau, Cléopâtre Montandon, Patrick Rayou, Suzanne Mollo-Bouvier e a própria Régine Sirota. Na realidade, encontram-se muitos estudos que utilizam referenciais da sociologia e da antropologia, muito provavelmente devido à proximidade de referenciais teóricos e metodológicos dessas duas áreas de conhecimento, referendados no campo da sociologia da infância.

Sirota lista, a partir de suas análises, uma série de pontos comuns que encontrou nos trabalhos analisados, sendo eles:

- A criança é uma construção social. “A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades” (James, Prout, 1 990).
- Essa desnaturalização da definição, sem contudo negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.
- A infância é pois considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (Javeau, 1 994). A infância se situa pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e portanto a forma evolua historicamente (Jenks, 1 997).
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.
- A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup, 1 994), articulando-a as variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico. (SIROTA, 2001, p. 18-19)

Esses pontos oferecem vários elementos para reflexão. O importante a enfatizar, que parece ter ficado despercebido por tantos autores ao utilizarem o artigo de Sirota, é a relação e a importância da retomada e definição dos objetos de estudo neste campo em constituição, de forma que tal campo se articule com outros da sociologia, inclusive com a própria sociologia geral. A constituição de um novo campo de estudos dentro da sociologia requer instrumentos

e referenciais teóricos da própria sociologia. A sociologia da infância, constituindo-se um campo do saber, precisa oferecer referenciais teóricos e metodológicos que auxiliem na análise e compreensão do seu objeto de estudo, antes de mais nada com um estatuto epistemológico configurado naquela área que lhe nomina, a sociologia.

Assumem-se certos riscos ao se discutir estatutos epistemológicos e fronteiras disciplinares na atualidade, quando encontramos tantas defesas pelo rompimento das fronteiras disciplinares. Talvez não tenhamos muito claro o significado de estatuto epistemológico ou as discussões não tenham a qualidade e o aprofundamento acadêmico necessários para que saíamos do senso comum ou dos debates superficiais que assolam, principalmente as faculdades de educação, quando discutem sobre as diferentes áreas do conhecimento e como estas devem ser abordadas. Seria desejável que houvesse um certo “afrouxamento” das fronteiras entre as diferentes áreas, de forma que permitisse inter-relações; no entanto, o rompimento entre as fronteiras, descaracterizaria o estatuto epistemológico de cada área, não permitindo que continuássemos a produção dos conhecimentos com determinadas coerências ainda necessárias e importantes na atualidade. Ou seja, nas pesquisas sobre as infâncias e as crianças encontramos os mesmos desafios; um certo afrouxamento das fronteiras entre as áreas que estudam tais temáticas pode permitir a melhor compreensão deste objeto de estudo, porém o rompimento da fronteira entre as áreas, não possibilitaria um olhar direcionado às teorias e metodologias, que pelo menos deveriam se coadunar de forma coerente e adequada para uma análise pertinente e aprofundada do que se pretende estudar.

Os problemas apontados por Sirota (2001), em 1998, parecem ainda continuar suscitando muitas discussões. Os pesquisadores da infância perseguem respostas às questões por ela colocadas e a outras tantas passíveis de reflexões e investigações. O que cabe aos pesquisadores, que têm incursionado por este campo é se perguntar sobre como buscar as respostas a tais questionamentos, ou sobre que os outros questionamentos têm sido colocados mediante os desafios de pesquisas sobre as crianças e suas infâncias quando são buscados referenciais nas ciências sociais.

O desafio não é tranqüilo, tendo em vista que o campo é emergente, mas principalmente, que não há um referencial teórico, uma teoria própria, dessa ciência em vias de construção. Por isso, o cuidado de não utilizar recortes teóricos, realizando análises superficiais, é muito importante. Ou seja, a utilização de uma ou outra teoria sociológica para interpretar alguns fatos que envolvem crianças não caracteriza o trabalho como circunscrito no campo da sociologia. Os problemas apontados por Sirota (2001, p.28-29) foram:

- como tratar os obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria criança como categoria social em sentido pleno, a fim de se afastar de uma visão mais estritamente ideológica?
- sobre quais metodologias se apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas? Pode-se apontar, a esse respeito, a pequena quantidade de trabalhos em língua francesa que se debruçam sobre esse problema comparando-se com a literatura de língua inglesa. Será a abordagem etnográfica a mais pertinente?
- que terreno ceder para a exploração da infância “ordinária” em relação à infância sofrida, a fim de verificar a evolução geral da construção social da infância? Como, ao contrário, verificar a multiplicidade das infâncias, segundo os contextos sociais? Quais são as variáveis pertinentes?
- qual é o peso dos efeitos de geração e dos contextos específicos?
- em que medida a criança é produto? é produtor numa sociedade onde se acentuam individualização e incerteza? Como se constrói a cultura da infância? Quais são as especificidades desse grupo sociológico?
- em que medida a aparição desse objeto pode ser uma contribuição para a evolução da sociologia da educação e da sociologia geral? Como ver a articulação com a totalidade das ciências humanas, pois a acuidade do debate social sobre a proteção e a gestão da infância solicita tanto uma reflexão de filosofia política quanto um esforço de investigação empírica.

Estes questionamentos podem ser aprofundados em muitos trabalhos, contudo, de forma geral, as preocupações encontradas têm permanecido mais em torno das questões metodológicas. O tratamento dos obstáculos epistemológicos, primeiro questionamento trazido por Sirota, e as interligações e contribuições, a que o objeto de estudo se refere, poderia trazer o avanço da sociologia geral e da sociologia da educação, pouco são abordados nas publicações mais recentes sobre sociologia da infância.

Como as investigações tendo as crianças como sujeitos de pesquisas ainda são muito recentes, é aconselhável que se tenha muito cuidado ao indicar que a melhor metodologia a utilizar seja a etnografia, pois ainda há muito trabalho investigativo a ser realizado e reflexões a serem desenvolvidas sobre a categoria infância, os objetos de pesquisa que essa categoria suscita e as crianças sendo vistas como sujeitos.

No que se refere à verificação da multiplicidade de infâncias, penso que a teoria de Norbert Elias sobre as configurações sociais pode contribuir muito para a reflexão e avanço desta questão; por isso, esse ponto estará sendo retomado, quando for explicado o conceito elaborado sobre configurações das infâncias, de certo modo apontando as contribuições que podem ser dadas à sociologia da educação e à sociologia geral.

Além dos autores já citados, vários pesquisadores reconhecidos também têm contribuído através de suas obras neste campo de estudos; dentre eles pode-se destacar alguns mais conhecidos internacionalmente e com maior número de publicações: Willian A. Corsaro (Indiana University, Bloomington, EUA), Jens Qvortup (Noruega, Coordenador do Grupo

Permanente de Sociologia da Infância da Associação Internacional de Sociologia), Flemming Mouritsen (Professor do Departamento de Contemporary Cultural Studies, University of Southern, Dinamarca), Cléopâtre Montandon (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève), Régine Sirota (Université Paris V, França), Manuel Jacinto Sarmiento (Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Portugal), Allison James (School of Comparative and Applied Social Sciences, University of Hull), Alan Prout (Stirling University, GB), Pia Christensen (School of Comparative and Applied Social Sciences, University of Hull), Chris Jenks (Goldsmiths College, Londres, Inglaterra); Leena Alanen (Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finlândia); Lourdes Gaitán (fundadora do Grupo de trabalho sobre Sociologia da Infância, do Colégio Oficial de Sociólogos e Politólogos de Madri); Ivan Rodríguez Pascual (Universidad de Huelva); Cláudio Baraldi (Universidade de Modena) .

Nos anos 80, alguns sociólogos britânicos criaram o Grupo *Childhood Study e a rede Childhood and Society*, de onde também se originou o Projeto *Childhood as a Social Phenomenon*, reunindo vários investigadores europeus para o desenvolvimento de pesquisas comparativas sobre a infância, na Europa, sob a coordenação de Jens Qvortrup. Os resultados da pesquisa, a partir de várias publicações, possibilitaram que fossem traçados paralelos e comparativos sobre a situação, as condições e as características das infâncias de diferentes países europeus.

Segundo Qvortrup a infância constitui-se uma categoria estrutural, um núcleo conceitual específico; por isso se assemelha a outras categorias como a de classe social e etnia. A respeito disso encontram-se alguns paradoxos na relação sociedade adulta e infantil. Essa ambigüidade em relação à infância e às crianças é listada em nove paradoxos que, segundo o autor, poderiam ser até mais de nove. São elas:

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas.
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente.
6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade.

7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração.

8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos.

9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças. (Qvortrup, 1999b, p.2-3)

Esses paradoxos sugerem a ambivalência das atitudes sociais dos adultos com as crianças, no que diz respeito à relação estabelecida com as crianças e às condições em que algumas vivem. Os paradoxos ressaltam e mostram a ambivalência que já existe como problema clássico da sociologia, o dualismo problemático *da relação entre um macrocosmos e um microcosmos, entre a história e a biografia, entre o nível da estrutura social e o nível da família*. (Qvortrup, 1999b, p.3) Para ele não existem provas que demonstrem que os adultos, que os casais, sejam hostis em relação às crianças; pelo contrário, é possível verificar um desejo profundo de ter filhos, pelo fato de existir um grande número de mulheres como mães, apesar de menos crianças (número menor de filhos por mulher), do que há um século atrás. Os discursos políticos e assistencialistas, colocando que a criança deve vir em primeiro lugar, se confrontam com os dados de condições de vida e maus-tratos sofridos pelas crianças na sociedade atual. Todos os paradoxos e ambigüidades que dizem respeito à infância e à sociedade, no entanto, vão originando teorias e métodos de estudo sobre as condições de vida das crianças.

Mas, o que Qvortrup ressalta é que as diferenças teóricas e metodológicas têm algo em comum, já que grande parte do que é colocado em termos sociológicos acerca da infância é *estrutural e não individual*. De certa forma, a maioria dos estudos procura uma perspectiva *relacional*, principalmente *no que diz respeito a uma perspectiva que engloba diversas gerações e que parece interessar-se mais pelas condições típicas, normais e comuns para a maioria das crianças*. Dessa forma, os estudos sociológicos têm realizado pesquisas que não enfocam somente as situações difíceis de vida pelas quais muitas crianças passam. (Qvortrup, 1999b, p.4)

Já Willian Corsaro, na primeira parte de sua obra *The Sociology of Childhood*, contribui com uma revisão das principais teorias sociais que se aproximam de estudos sobre a infância. Afirma que as crianças foram marginalizadas nos estudos sociológicos, por

ocuparem posições sociais subordinadas (Corsaro, 1997, p. 7). Buscou em Qvortrup<sup>17</sup> referências para tal postulado, afirmando que, para este sociólogo, as crianças não têm sido tão ignoradas quanto marginalizadas em função de suas posições subordinadas na sociedade e das concepções teóricas de infância e socialização. Corsaro aponta que o interesse em estudar a infância também surge relacionado ao estudo de outras minorias, mais diretamente às questões relacionadas às mulheres, como já mencionado anteriormente por Alanen. Para ele novas formas de conceituar a infância na sociologia se originam nas perspectivas construtivista e interpretativa, já que as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças e os adultos, do mesmo modo, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas compartilhadas. Por outro lado, as teorias tradicionais entendem as crianças como consumidoras da cultura estabelecida pelos adultos.

Até poucos anos, as abordagens sobre as crianças e a infância ficavam relacionadas à visão tradicional de socialização, que relegava às crianças papéis passivos nas relações primárias (CORSARO, 1997, p.27). No entanto, mesmo considerada sua contribuição, a análise apresentada pelo autor, no capítulo inicial, tem seu foco nas teorias que tratam do processo de socialização, cabendo ressaltar aqui que muitas destas surgiram na área da psicologia com conceitos e aportes teóricos desta área.

São estas algumas das questões que têm levado diversos pesquisadores a investigar a infância e buscar junto às crianças elementos que constituam novos referenciais teóricos. No entanto, devemos estar alertas a todas as análises que acabam reduzindo as contribuições das crianças, por apresentarem posturas simplistas ou ainda incipientes neste campo de pesquisa. A interpretação dos dados levantados junto a estes sujeitos de pesquisa deve ser analisada com cuidado e seriedade, tendo em vista que as crianças constituem o único grupo etário que não realiza pesquisas. Não temos como fugir a uma interpretação adulta do que são suas vidas. Segundo Qvortrup (1999b) a familiarização da infância não é somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também um modo metodológico de despojar as crianças do seu direito a serem notadas.

Neste sentido, Corsaro (1997) apresenta uma definição de campos interpretativos, mostrando como as crianças contribuem para a estabilidade e mudança social a partir de um processo que intitula de *reprodução interpretativa*, conferindo autonomia conceitual às

---

<sup>17</sup> QVORTRUP, Jens. *Childhood as social phenomenom: lessons from a international project. Eurosocietal report*. N.47. Viena, Austria: European Centre for Social Welfare Policy and Research.



crianças<sup>18</sup>. Em *The Sociology of Childhood*, o sociólogo desenvolve uma série de reflexões teóricas a partir de pesquisas empíricas realizadas com crianças, basicamente no norte da Itália. O autor estuda a *peer culture*, interação entre pares, através de observações realizadas sobre as diferentes situações vivenciadas entre as crianças. Afirma que mesmo as teorias sociológicas que se ocupam do estudo da infância precisam se livrar das análises que enfocam o desenvolvimento social da criança em uma perspectiva individualista. Segundo ele, a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças (1997, p.18).

Porém, tanto nas perspectivas de Corsaro como nas de todos os outros autores que têm realizado trabalhos dentro desse campo de estudos, deve-se reconhecer o esforço no desenvolvimento de pesquisas que buscam constituir referenciais teóricos e metodológicos, instituindo a infância como uma construção social.

## 1.2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

No Brasil e na América Latina também se encontram várias publicações na área das ciências sociais sobre crianças e infâncias, ainda que não com um número tão significativo ao longo do século XX, ou de forma tão organizada, como a produção européia. Porém, é possível afirmar que nas últimas décadas as preocupações dos pesquisadores surgem da mesma forma e as tentativas na busca de constituição de um campo de pesquisa também se desenvolvem tendo as instituições como objetos centrais, não considerando as crianças como sujeitos.

Na América Latina, a institucionalização dos estudos iniciam por volta do final da década de 90, início dos anos 2000, com cursos relacionados a Políticas Sociais para a Infância, como na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no Peru, na Universidad del Externado de Bogotá, na Colômbia e na Universidad Politécnica Salesiana, em Quito, Equador. Também, foi instaurada uma especialização sobre infância, pela FLACSO (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais), na Bolívia.

---

<sup>18</sup> Em capítulo posterior será apresentada uma análise mais detalhada da obra de Willian Corsaro.

Porém, no caso latino-americano, o surgimento desses interesses nas Universidades acontece por duas razões imbricadas: uma relacionada aos problemas sociais graves que marcam as vidas das crianças, levando os pesquisadores a investigar temáticas relacionadas diretamente às questões que envolvem tais temas; a outra, que é o apoio da organização *Save the Children*, da Suécia, uma das trinta organizações integrantes do maior movimento mundial em prol da infância. Esta organização opta por apoiar a criação de cursos com perspectivas multidisciplinares sobre Direitos da Criança, para a qualificação de profissionais de diversas áreas do conhecimento que possam atuar com maior eficácia na formulação de políticas em prol do respeito aos Direitos da Criança.

Esta organização junto às Universidades, onde já havia pesquisadores preocupados com o desenvolvimento de estudos de temáticas relacionadas às mesmas questões, forma uma rede (La Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos y Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia), que soma esforços para o desenvolvimento de ações nas áreas de formação e pesquisa integradamente. Atualmente, já podemos encontrar resultados em vários artigos apresentados em eventos científicos e obras editadas. Dentre os pesquisadores que mais se destacam é possível citar: René Unda (Equador), Alejandro Cussianovich (Perú), Oscar Grados (Perú), Manuel Castillo Ortega (Perú), José Sánchez Parga (Perú)<sup>19</sup>

Na Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Colômbia, Nicarágua, México, Cuba, podemos encontrar inumeráveis trabalhos sobre a infância, onde os temas geralmente estão relacionados ao trabalho e à violência infantil, principalmente na área da psicologia social<sup>20</sup>. Entretanto, nestes países, se encontra pouco consolidado o campo da sociologia da infância, através de publicações e trabalhos apresentados.

---

<sup>19</sup> PARGA, José Sánchez. Orfandades Infantiles y Adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia. Edit. Quito:Abya-Yala, Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia, 2004; UNDA, René. Sociología de la infancia y política social: compatibilidades posibles? VVAA, Sociología de la Infancia, Tomo 1, Ifejant, Lima, 2003; UNDA, René. Políticas de Infancia: Elementos para un análisis teórico. Revista Sophía: Colección de Filosofía de la educación, Quito. Edición No 3 Diciembre de 2007, p.151-169.; La Infancia En Los Escenarios Futuros by Alejandro Cussianovich Hardcover, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

<sup>20</sup> Este trabalho não tem a pretensão de dar conta de mapear todas as publicações sobre infância na América Latina, por isso citei aqui apenas alguns pesquisadores, com já estabeleci algum tipo de contato: José Antonio Castorina e Carina Kaplan (Buenos Aires, Argentina), que coordenam um grupo de investigações sobre violência escolar e com crianças; Kenia Lorenzo Chávez e Yuliet Cruz Martínez, do Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (Havana, Cuba), que investigam a infância e as formas de participação da criança na sociedade; Remigio Murillo Zegarra, ligado ao do Instituto de Formação para Educadores de Jovens, Adolescentes e Crianças Trabalhadoras da América Latina e do Caribe (IFEJANT), membro do Programa Nacional do Peru.

Em 2003, foi institucionalizado, no XXIV Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia, o Grupo de trabalho Sociologia da Infância e Juventude, reunindo, desde então, pesquisadores sobre as temáticas dos países latino-americanos, alguns deles citados anteriormente. Até essa data não havia sido criado o grupo de trabalho com a temática. O GT é coordenado por professores que atuam em universidades brasileiras, Tom Dwyer (UNICAMP) e Ethel Volfzon Kosminsky (UNESP).

Os trabalhos publicados e as discussões na América Latina sobre a infância, no campo das ciências sociais, de forma geral, apresentam três características bem marcantes, com outros temas que destas se derivam: direitos da criança, trabalho infantil e protagonismo infantil. Sem dúvida, os temas estão relacionados à realidade social, econômica e cultural da América Latina, mas de certa forma também ao histórico e objetivos das Universidades que instituíram programas específicos de especialização sobre a infância.

Por isso, os próprios investigadores desse campo já têm refletido e questionado acerca dos objetivos da sociologia ao realizar este tipo de investigação, desenvolvendo críticas a uma sociologia, talvez demasiado aplicada e instrumental. Como coloca Parga, uma sociologia:

Demasiado dependiente de las *social política* o políticas sociales, que se ha limitado a producir datos e informaciones, estadísticas, relatos, clasificaciones y caracterizaciones...sobre niños y adolescentes, pero que ha generado pocos conocimientos, y muchas menos comprensiones y explicaciones e interpretaciones de ambos fenómenos. (2003, p.111)

Parga (2003) ainda chama a atenção para a má utilização de conceitos e esquemas sociológicos em análises superficiais de problemas relacionados à infância e adolescência, quando não é utilizada nem uma sociologia aplicada, nem esquemas de compreensão e explicação de fenômenos sociais precisos, o que acaba gerando maior confusão no entendimento de tais questões.

Provavelmente, este deve ser um cuidado que os profissionais da educação tenham que ter ao buscar a utilização de referenciais nesses trabalhos, que podem não ser tão profícuos na análise do objeto em questão.

Nos últimos anos muitos profissionais da área da educação passaram a se interessar e buscar referenciais teóricos nas ciências sociais, devido às mesmas necessidades, ou necessidades semelhantes às apontadas anteriormente, que me levaram a incursionar sobre esta área de conhecimento. Contudo, ao que parece, através das informações e estudos realizados, não são só profissionais da educação, mas todos aqueles que procuram estudar a

infância com referenciais da sociologia, nem sempre o fazem da forma mais adequada. Parga, também, ressalta que:

La producción social de la infancia ha sido tan rápida y tan masiva que no solo se ha anticipado mucho a la elaboración de una sociología de la infancia, sino que la misma producción de masa crítica sobre su producción social siguen siendo un serio impedimento para dicha elaboración sociológica. (2003, p.114)

O sociólogo apresenta uma análise dos discursos sobre a infância, mostrando os riscos da utilização de uma sociologia aplicada nos estudos sobre as crianças. Suas considerações se assemelham às de Sirota, citadas anteriormente. Porém, destaca que a ênfase na institucionalização da infância e as políticas sociais que dela tratam abrem espaço para uma sociologia aplicada dos problemas da infância o que se constitui um “obstáculo epistemológico” para um tratamento mais teórico e científico da problemática infantil. (Parga, 2003, p.114)

Mas, ao que tudo indica, essa crítica torna-se mais pertinente aos trabalhos que têm sido desenvolvidos na América Latina, apesar de encontrarmos produções européias ou americanas abordando questões relacionadas mais às problemáticas sociais da infância; a predominância de trabalhos com tais temáticas têm sido dos autores latino-americanos, talvez pelos motivos já explicitados. Parga ainda menciona que:

Un ejemplo tan elocuente como caricatural de una sociología aplicada aparece en un texto de la CEPAL, donde se propone el “fortalecimiento de una sociología de la infancia latinoamericana”, como si una ciencia, una disciplina o un campo de conocimiento pudiera fortalecer-se por otros medios que no sea una rigurosa producción de conocimientos y sus colaboraciones teóricas, analíticas y conceptuales. Pero lo que nos propone una tal sociología de la infancia es una infancia pensada al margen de todas las lógicas y dinámicas sociales o de la sociedad que la producen, pero también al margen de los otros grupos o sectores sociales, como si se tratara de una suerte de *ovni* social. Se habla del niño “actor”, que se supone “social” aunque no se diga, lo cual resulta sociológicamente muy discutible, y sobre todo en una actual sociedad postsocietal, donde cabe preguntarse ya sobre las reales condiciones de posibilidad de actores sociales, cuyas actuaciones tengan reales efectos de sociedad; tampoco resulta muy comprensible con qué sentido se emplea el concepto de “participación” de los niños, y todavía menos inteligible el de “infancia como categoría estructural”. (2003, p.118-1190)

Ainda que as críticas de Parga sejam pertinentes ao documento da CEPAL, publicado em 2001, *Globalización y Convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*, redigido por Francisco Pillotti, deve-se considerar o mesmo como uma busca pela consolidação deste campo nas ciências sociais também na América Latina. Com este objetivo é que Pillotti propõe quatro linhas de temas, que acredita deveriam ser aprofundados por uma

“sociologia da infância latino-americana”, abordando a realidade social das crianças. Os temas propostos são: a criança como ator social, a infância como categoria estrutural; a infância como componente do discurso ideológico e as crianças como sujeitos e objetos das intervenções institucionais.

Os temas não deixam de ter uma relevância social fundamental para o desenvolvimento de investigações, mas a sociologia pode e deve transformar os problemas sociais em problemas sociológicos. Por isso, as infâncias precisam ser analisadas como fatos sociais e objetos sociológicos em suas formas e processos, considerando-se a forma como são produzidas na sociedade, nos diferentes contextos sócio-econômicos e culturais.

O objetivo não é questionar a relevância desses temas, bem se sabe o quanto essas questões são fundamentais ao se tratar da infância. O objetivo é mostrar e analisar como as crianças e as infâncias têm sido abordadas como temas de estudo pelas ciências sociais e como estes estudos podem contribuir para a área da educação. A problematização de como se constitui o campo da sociologia da infância não poderia ficar sem ser abordada, tendo em vista como este campo pode ser associado aos estudos educacionais e contribuir, com suas análises, para os princípios e fundamentos da educação.

Ainda em relação à produção latino-americana é importante observar que, no Brasil, temos muito mais contato e fazemos mais uso das análises e produções européias e americanas do que dos estudos latino-americanos. Talvez a rede de conhecimentos e produções pudesse ser ampliada, se buscássemos mais informações e parcerias com pesquisadores que, geograficamente, estão mais próximos e com problemáticas que se assemelham às brasileiras. Não se trata de uma apologia ou discurso em prol da rede latino-americana, mas da busca de outras visões, que poderiam complementar-se e crescer juntas, ainda que apresentem muitos problemas a serem superados.

As produções no Brasil sobre a infância, na área da educação e das ciências sociais, também são as mais variadas. Não seria possível aqui citar todas as pesquisas que têm buscado analisar e compreender os processos e problemas sociais relacionados às infâncias e às crianças, que buscam referências nas ciências sociais, ou se situam dentro do quadro epistemológico deste campo de conhecimento. Por isso, serão mencionadas algumas obras e estudos que mais se destacam pela relevância temática ou histórica ou que se relacionam à presente investigação.

No Brasil podemos encontrar estudos que buscam discutir questões relacionadas às políticas públicas, assistência à infância, preocupações com a educação com alguns

referenciais teórico-metodológicos das ciências sociais, bem como alguns estudos da sociologia da educação, desde as décadas iniciais do século XX.

Na década de 40, Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, realizou uma pesquisa sobre as “trocinhas” do Bom Retiro, abordando o folclore infantil. Esta experiência investigativa tem sido amplamente citada por ser precursora sobre cultura infantil no Brasil. Porém, poucos trabalhos descrevem o construto metodológico utilizado e a importância significativa em termos históricos para a sociologia brasileira deste trabalho. Ainda assim, o que não se pode confundir é que as concepções utilizadas pelo sociólogo, tanto de cultura como de infância estão relacionadas ao período em que desenvolveu sua investigação. Também cabe registrar que as concepções apontadas neste estudo, diferem do posicionamento do sociólogo em outras obras suas. Por isso, é interessante conferir a obra como referencial histórico importante, mas com o cuidado de não correr o risco de utilizá-lo como referencial sem maior conhecimento do seu pensamento sociológico.<sup>21</sup>

Para Florestan Fernandes, as diferentes formas de socialização e as relações estabelecidas nos espaços urbanos determinam as culturas infantis. Este sociólogo brasileiro traz uma contribuição importante ao estudo das temáticas cultura e infância, por ter sido pioneiro, no Brasil, ao tratar esta questão através da pesquisa realizada sobre o folclore na cidade de São Paulo, onde observou as crianças brincando e a constituição e importância da cultura infantil. Segundo Mazza (2000), Fernandes reconheceu que o folclore infantil era um dentre outros processos de integração do indivíduo aos padrões grupais, mas retomou conceitos importantes da sociologia, ao dar maior atenção para o aspecto da socialização elaborado no interior dos grupos infantis.

Kosminsky e Daniel (2005) em balanço realizado sobre a produção de estudos na sociologia sobre crianças destacam que após o trabalho de Florestan Fernandes, os estudos posteriores, principalmente na década de 60 em diante, se concentraram sobre o tema das crianças trabalhadoras. Demonstrem que há um descompasso na produção sociológica brasileira em relação à de outros países nos estudos sobre a infância.

Nas décadas de 80 e 90 os estudos proliferaram significativamente, ainda que não se encontre um campo constitutivo e delimitado, com referenciais teóricos e metodológicos circunscritos em um campo epistemológico, nos estudos sobre crianças (como sujeitos) e infâncias com base nas ciências sociais.

---

<sup>21</sup> Cohn (2005) também faz esta observação. Sobre a obra de Florestan Fernandes em capítulo posterior haverá uma abordagem mais detalhada.

No Rio Grande do Sul encontra-se pesquisa marcante sobre a infância, desenvolvida pela antropóloga Cláudia Fonseca, tratando das questões relacionadas à adoção e mapeamento da trajetória da relação entre pais e filhos desde o início do século. No livro *Caminhos da Adoção*, apresenta os resultados com uma análise sobre as redes de sociabilidade geradas a partir da circulação de crianças entre parentes, amigos, vizinhos e instituições estatais.

Pode-se dizer que os estudos históricos avançam e trazem grandes contribuições, algumas dos autores que mais se destacam são: Irma Rizzini, Maria Luíza Marcílio, Renato Pinto Venâncio, Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, Martha Abreu, e Mary del Piore, que organizou a obra *História da criança no Brasil* (1992). Os grupos de pesquisa que, em geral, realizam e publicam a maior parte das investigações na área, são: CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância – PUC/RJ; ex-CESPI – Coordenação de Estudos sobre a Infância – USU/Universidade Santa Úrsula/RJ) e o CEDHAL (Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina – FFLCH/USP-SP)<sup>22</sup>. Além dos autores acima outros que podem ser mencionados são Irene Rizzini, Marcos Cezar de Freitas, Cynthia Greive Veiga, Moyses Kuhlmann Júnior.

Em sociologia, na década de 90, destaca-se a obra de José Martins de Souza, *O Massacre dos inocentes*. Martins, em seu texto *Regimar e seus amigos*, trouxe a criança para o cenário, ao ouvi-la sobre a luta pela terra<sup>23</sup>. Para o autor, o indivíduo é o sujeito que fala e não o que se cala; problematizou algumas questões a respeito de pesquisa, pesquisador e criança, no mundo das ciências sociais, questionando as fontes aceitáveis e respeitáveis do dado sociológico. Da mesma forma que fez entre a história oral e a história documental. Segundo ele:

(...) dificilmente um historiador consideraria a primeira tão importante e segura quanto a segunda. Entre o formulário pré-codificado e o depoimento autobiográfico espontâneo, o sociólogo e o cientista político tenderão a considerar o primeiro fonte mais objetiva que o segundo. Entre o depoimento do chefe de família e o da empregada doméstica dirão que o primeiro é mais completo e mais seguro, quando se tratar de um estudo em que a família for considerada o “sujeito” da investigação. (...) a tendência é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que

<sup>22</sup> Dados levantados e organizados pelo Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância (GEHPAI), da USP, disponíveis em [www.abrapee.psc.br/documentos/Psicologo\\_Escolar/Levantamento\\_da\\_Hist%F3ria\\_da\\_Inf%E2ncia\\_no\\_Brasil.doc](http://www.abrapee.psc.br/documentos/Psicologo_Escolar/Levantamento_da_Hist%F3ria_da_Inf%E2ncia_no_Brasil.doc)

<sup>23</sup> O texto de Martins com suas constatações do autor foi não só uma de minhas fontes inspiradoras para a realização da pesquisa empírica no Mestrado, mas também onde encontrei argumentos sólidos para a realização da pesquisa, tendo as crianças como sujeitos; o que no momento de defesa do projeto de Dissertação, 1998, ainda pouquíssimo realizado na área da educação.

têm supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social. (MARTINS, 1993, p.51-52)

No seu livro podemos encontrar vários textos de pesquisadores da área das ciências sociais, refletindo e problematizando sobre o desenvolvimento de pesquisas com crianças e sobre a situação das mesmas no Brasil. O objetivo do livro era reunir registros de trabalhos que apontassem de forma abrangente *o que é ser criança no mundo subdesenvolvido*. Nas palavras de Martins:

A cada pesquisador pediu-se que, nas respectivas áreas de pesquisa, voltasse por um momento sua atenção para essa pequena humanidade silenciosa, que gravita penosamente ao redor dos adultos (e dos pesquisadores!), e a colocasse no centro de suas análises. Este livro é o resultado dessa proposta. (1993, p.9)

Acredito que como eu, vários outros pesquisadores tomaram como base esta obra no desenvolvimento de suas pesquisas, tendo em vista como tem sido citada como marco de referência e como fonte inspiradora e marco teórico-metodológico.

Na mesma obra podemos encontrar o texto da socióloga Ethel Volfzon Kosminsky (UNESP), abordando uma das pesquisas que desenvolveu dentro desse campo, tendo em vista que tem trazido outras contribuições com publicações, coordenação de pesquisas e atividades. Em 2001 foi realizado, em São Paulo, com a coordenação de Kosminsky, o Seminário Internacional sobre a criança e o jovem na América Latina, tendo como objetivo discutir aspectos relacionados às condições de vida e atuação dos mesmos. Além disso, visava criar uma rede de pesquisadores destinada à realização de trabalhos conjuntos.

Os temas abordados foram: família, educação, saúde, trabalho, identidade étnica, legislação, políticas públicas, crianças em instituição assistencial e na rua, assistência social pública e privada, violência, drogas, juventude e política, cultura juvenil, procedimentos metodológicos e éticos na pesquisa com crianças e jovens, o meio ambiente e a vida no campo e na cidade, atividades desenvolvidas por ONGs. O evento contou com o apoio da International Sociological Association (ISA) Research Committee Sociology of Childhood, da Universidade Estadual Paulista (UNESP)-Marília Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Departamento de Sociologia e Antropologia, Núcleo de Estudos da Infância e da Adolescência (NEIA).

Nos últimos anos pudemos acompanhar uma série de trabalhos na área da educação, sendo realizados, buscando referenciais teóricos nas ciências sociais, abrindo o leque de interpretações para a compreensão das infâncias e dos mundos sociais das crianças. O número



de publicações têm aumentado consideravelmente, o que já significa um grande passo dado na direção de modificar o panorama da área educacional, ainda que falte muito a fazer<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Alguns exemplos de publicações que podem ser destacadas são: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças, organizado por Ana Lúcia G. de Faria; Zeila de Brito F. Demartini e Patrícia D. Prado; Revista Educação e Sociedade, n.91, v.26, que trata especificamente da Sociologia da Infância e de pesquisas com crianças,

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS A PARTIR DA OBRA DE NORBERT ELIAS**

A obra de Norbert Elias contribui significativamente no desenvolvimento deste estudo, por apresentar uma teoria de caráter processual, que analisa de forma singular o estabelecimento das relações humanas. Este referencial teórico pode permitir o aprofundamento da compreensão e das análises sobre as configurações das infâncias na sociedade urbana e sobre os processos de sociabilidades das crianças. A teoria de Norbert Elias apresenta referências pertinentes ao campo da educação e aos estudos sobre a infância, já que aponta para uma série de análises e conexões importantes e necessárias sobre processos educativos e de sociabilidades.

A teoria configuracional oferece um modelo mais complexo de análise social, que foge ao relativismo radical, de uma visão unicamente economicista dos processos sociais e de determinismos presentes nas produções atuais das ciências sociais – determinismos estruturais, sejam econômicos, culturais, ideológicos ou até mesmo psicológicos. Sua metodologia é processual e relacional, não só pela importância conferida às mudanças e às transformações em longos períodos de tempo, mas também porque enfoca a necessidade de analisar, em cada período histórico, a interdependência existente nos múltiplos processos das relações sociais. Sua perspectiva é multicausal, pois não parte de esquemas e idéias pré-concebidas, já que procura examinar que fatores contribuem para explicar mais adequadamente os processos e como se articulam entre si.

Elias não concebe o espaço social como um espaço neutro, mas como um espaço no qual existem relações de força que dão lugar a configurações concretas de acordo com o contexto histórico em que estão inseridas. Sua constante revisão dos modelos sociais estudados, na sociedade de corte, permitiu que aprofundasse a análise sobre as relações de poder e definisse com maior rigor as interdependências existentes entre diferentes instâncias – políticas, econômicas, jurídicas, de mentalidade e costumes, construindo adequadamente seu objeto de estudo (VARELA, 1994).

Para Elias, a compreensão do significado de sociedade somente é possível se rompermos com a visão desta como formada por substâncias singulares isoláveis e passarmos a visualizá-la como uma rede de interdependências, configurada através de inúmeras cadeias invisíveis de relacionamentos, formando uma teia humana, onde o espaço de atuação de cada integrante é bem circunscrito. Aborda criticamente a forma isolada, oposta e estática com que muitos sociólogos tratam os conceitos de indivíduo e sociedade. Para ele, esta visão deve ser

superada, buscando-se a compreensão do homem, não como uma pessoa no singular, mas como a de pessoas no plural (ELIAS, 1980, p.132). É importante destacar que o autor faz referências e críticas tanto aos conceitos de indivíduo e sociedade apresentados na obra de Weber, como na de Durkheim. Analisa aspectos importantes apontados na obra destes dois sociólogos, destacando inclusive o esforço realizado por Durkheim para encontrar uma solução que supere essa dicotomia (ELIAS, 1980). Um dos destaques da obra de Elias é a superação desta dicotomia, apresentando uma teoria dos processos e das configurações sociais, com uma abordagem nova e diferenciada acerca da estática e dinâmica como categorias sociológicas. Dessa forma, a teoria deste autor não pode ser classificada dentro de uma perspectiva weberiana, ou de qualquer outra corrente clássica da sociologia.

O conceito de configuração serve como instrumento conceitual para modificar a visão antagonica e contraposta de indivíduo e sociedade; deve ser entendido como um padrão mutável no jogo das relações, cuja interdependência entre os atores sociais, forma um entrelaçamento flexível e com tensões (ELIAS, 1980, p.142). O conceito de configuração pode ser aplicado tanto nas análises macro-sociológicas, como micro-sociológicas, tendo em vista que tanto em pequenos grupos ou em sociedades constituídas por muitas pessoas, estão presentes as cadeias de interdependência. Segundo ele (2006, p.25) o conceito de configuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Elias exemplifica:

Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais em um bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis. Mas os habitantes da aldeia, da cidade ou da nação, também formam configurações embora, neste caso, as configurações não se possam perceber diretamente, porque as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. (1980, p.143)

Segundo ele, as concepções tradicionais de sociedade devem ser substituídas por uma visão mais realista das pessoas que, através de suas disposições e inclinações básicas, são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Os sujeitos constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou Estados. Nessa perspectiva indivíduo e sociedade são indissociáveis, pois a sociedade é formada por nós e pelos outros. Para Elias (1980, p.13):

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Olhando mais de perto o chamado “meio ambiente” da criança, vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceituamos como sendo a “família”, não seria de todo uma família, se não houvesse filhos. A sociedade, muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros.

Segundo o sociólogo (1993), os homens somente conseguem experienciar-se a si próprios como indivíduos que se distinguem uns dos outros, porque vivem em associações. Portanto, quanto mais vivenciarem essas interações, melhor compreenderão suas vidas como uma unidade complexa.

## 2.1 CONFIGURAÇÕES SOCIAIS E CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA

As configurações que se estabelecem são construídas e reconstruídas o tempo todo, por isso não são previamente planejadas ou programadas já que, devido ao caráter processual das relações, não há um início ou um fim, há uma cadeia de relações que se configuram ao longo do tempo. Essas cadeias, por não serem visíveis e tangíveis, são mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, mas não menos reais (ELIAS, 1994a, p.23). Nesse sentido, as configurações não podem ser previstas, porque são construídas e redimensionadas o tempo todo. Os processos de interpenetração social são melhores compreendidos, se as análises partirem das conexões e relações, para depois chegar aos elementos envolvidos. (ELIAS, 1980, p.126)

O conceito de configuração serve para chamar a atenção da interdependência entre as pessoas. Mas, *como é possível chegar à conclusão de que os indivíduos, devido à sua interdependência e ao modo como as suas ações e experiências se interpenetram, formam um tipo de configuração?*

Elias diz que uma série de modelos de jogos podem exemplificar melhor o conceito e responder o questionamento, pois ao se isolar e focar mais de perto processos complexos de interpenetração, os mesmos ficam mais compreensíveis (1980, p. 79). Segundo ele:

Utilizando a imagem dos participantes dum jogo como metáfora das pessoas que formam as sociedades é mais fácil repensar as idéias estáticas que se associam à maior parte dos conceitos correntes usados neste contexto. Elas deverão transformar-se nos conceitos muito mais versáteis de que necessitamos, se

queremos melhorar o equipamento mental com que tentamos resolver os problemas da sociologia. Só precisamos comparar as possibilidades imaginativas de conceitos tão estáticos como o de indivíduo e sociedade, ou o de ego e sistema, com as possibilidades imaginativas abertas pelo uso metafórico de várias imagens de jogos e de jogadores; a comparação ajuda-nos a compreender que estes modelos serviram para desenvolver as potências imaginativas. (ELIAS, 1980, p.100)

A partir destes pressupostos é possível afirmar que a criança, desde o momento em que nasce, já está fazendo parte de uma configuração social e está inserida em uma cadeia de relações culturais que influenciarão no seu processo de formação e na sua forma de se relacionar com os outros. Por isso, este estudo tem como base o conhecimento e a compreensão das redes de relações das quais as crianças – sujeitos da pesquisa fazem parte. Para Elias (2006, p.26):

O crescimento de um jovem em figurações humanas, como processo e experiência, assim como o aprendizado de um determinado esquema de auto-regulação na relação com os seres humanos, é condição indispensável do desenvolvimento rumo à humanidade. Socialização e individualização de um ser humano são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo. Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros.

Ainda é interessante destacar que, para ele, as pessoas também diferem em suas constituições naturais, sendo que a constituição das funções psíquicas que cada um traz consigo é maleável. A formação da criança se dá a partir destas suas características e da natureza das relações que se estabelecem entre ela e as outras pessoas, fazendo com que cada uma parta de uma posição única em sua rede de relações e estabeleça uma história singular até o fim de sua vida.

Para Elias (2006, p.25) o modo de vida conjunta dos seres humanos em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos.

Assim, a partir da obra de Elias defino a educação como o processo social e político necessário à formação dos sujeitos em relação à configuração social, constituidor da ordem civilizadora da sociedade. Nesta perspectiva fazem parte do processo educativo dos indivíduos as estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana, as estruturas da história humana e a estrutura dos conhecimentos sistematicamente construídos ao longo da história da humanidade.

As configurações sociais são compreendidas como uma cadeia de relações entre as pessoas, nas quais as crianças fazem parte e são mutuamente orientadas e interdependentes, tendo em vista que são dependentes, inicialmente por ação da natureza e, mais tarde, através da aprendizagem social, da educação, das sociabilidades e necessidades recíprocas socialmente geradas. Para Elias:

O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada.” (ELIAS, 1994c, p.249)

Com esta conceituação é possível romper com o modelo egocêntrico de sociedade, ainda muito adotado por diversos autores, não só no campo da sociologia, mas também da educação, ao tentarem explicar as relações sociais. Este modelo, representado por círculos concêntricos, estando em seu centro o indivíduo e nos outros a família, a escola, e outras estruturas sociais, retifica conceitos, obscurecendo a compreensão da vida em sociedade e reforçando a idéia de que esta *é constituída por estruturas que nos são exteriores - os indivíduos - e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira invisível*. Este modelo representa uma espécie de ampliação das relações do indivíduo progressivamente, não expressando como se estabelecem as relações mais amplas e complexas, mas colocando o indivíduo e estruturas sociais como objetos em cima e acima do ego individual. O conceito de sociedade, nesta perspectiva, também é visto como uma estrutura isolada, mas composta pela soma de várias outras.

Para superar esta concepção é necessário compreender que as pessoas, através das suas disposições e inclinações básica, são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras, constituindo teias de interdependência ou configurações de muitos tipos. (ELIAS, 1980, p.15).

O conceito de configuração foi elaborado por Elias para superar as dicotomias existentes na compreensão do significado de indivíduo e sociedade. Além do conceito de configuração, usou a expressão “seres humanos abertos”.

O conceito de configurações da infância tem, assim, o objetivo de expressar que as crianças estão nas teias configuracionais da sociedade e que, a partir desta concepção, não é possível falar em inserção da criança na sociedade, mas sim das relações e ações estabelecidas

com as crianças, para as crianças e entre as crianças, na rede de relações, atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo os elos de interdependências.

Elias representou a visão tradicional de sociedade e a forma como a explicava através dos seguintes gráficos:



Figura 1—Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade

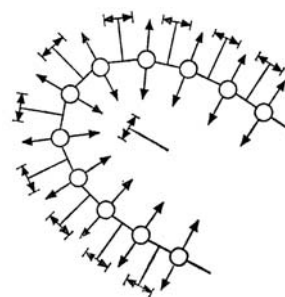


Figura 2—Representação de indivíduos interdependentes («família», «estado», «grupo», «sociedade», etc.)<sup>1</sup>

Fig. 1 Representação de Sociedade – Elias (1980, p.14-15)

Como se pode observar, seu objetivo é transpor uma visão centrada no indivíduo para uma visão em que as relações entre indivíduos superam o próprio conceito de indivíduo, pois a interdependência entre estes é que possibilita a existência de indivíduos e sociedade. Os poderes e tensões entre os indivíduos mais ou menos instáveis é que movimentam essa cadeia de interdependências. E a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga, formando a configuração, ou seja, “uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (Elias, 1994c, p.249).

O que aqui proponho é a explicação adicional, de que as relações são atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo assim os elos de interdependências, o que graficamente poder-se-ia representar da seguinte forma:

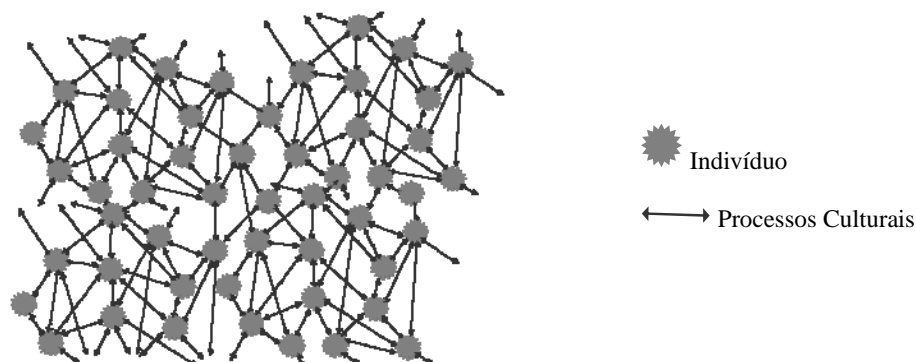


Fig.2 – Representação de Sociedade atravessada por processos culturais

Se o gráfico estivesse em movimento, a força com que cada círculo (que representa os indivíduos) se movesse poderia representar as tensões e poderes existentes nas cadeias de interdependências. Para Elias, (1980, p.17) as forças sociais são de fato as forças exercidas pelas próprias pessoas sobre outras pessoas e sobre elas mesmas. As flechas interligando os indivíduos representam os processos culturais que atravessam as relações e configuram a rede. Esses processos são dinâmicos, constantemente mutáveis, carregados de significados e representações. Dunning explica que:

Elias criou os conceitos relacionados de “configurações” e *homines aperti* ou “seres humanos abertos”. O primeiro refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras. O último refere-se ao caráter aberto, pessoal e, por inerência, “orientado para os outros” dos átomos individuais que estão compreendidos nestas configurações”. Estes dois termos não se referem a objetos que existem de modos independentes mas denotam níveis diferentes, ainda que inseparáveis, do mundo humano. Contudo, as configurações não são apenas amontoados de átomos individuais “orientados para os outros”: as ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas. (ELIAS; DUNNING, 1992, p.25-26)

A cultura e seus processos é que exercem o papel dinâmico, entrelaçando as relações e atravessando as mesmas. Dessa forma, tal perspectiva se relaciona com as importantes contribuições dos estudos de Stuart Hall no que se refere à compreensão da centralidade da cultura.<sup>25</sup>

A partir desta concepção, não é possível falar em inserção da criança na sociedade, mas sim das relações e ações estabelecidas com as crianças (quando as relações se dão junto com elas), para as crianças (quando as ações se dão com a intenção de algo que se faz em prol delas) e entre as crianças (as relações que acontecem nos grupos de iguais – crianças com crianças), na rede de relações formadas pelos poderes e tensões que constituem seus elos de interdependências.

Ao utilizar o conceito *configurações da infância* tenho como objetivo expressar que as crianças estão nas teias configuracionais da sociedade, fazendo parte de redes de indivíduos (crianças, jovens, adultos - todas as gerações) interdependentes, em que tanto sofrem como

---

<sup>25</sup> A perspectiva de Hall auxilia a compreender os processos culturais e seu papel na configuração das relações sociais. A utilização de sua abordagem nesta tese tem, portanto, o objetivo de contribuir na elucidação desta explicação. A contribuição de Hall para os estudos sobre linguagem e práticas discursivas não é a abordagem teórica aqui adotada, tendo em vista todo o referencial teórico que está sendo explicitado e justificado.



assumem ações que denotam equilíbrio de poder mais ou menos instáveis, dependendo da cultura da qual fazem parte.

Explicitando mais claramente a definição de configurações de infância e a forma como serão abordados os dados da pesquisa, também utilizarei algumas considerações pertinentes de Leena Alanen, ao se referir à infância como uma categoria geracional. A socióloga referindo-se à pesquisa com crianças afirma que:

As infâncias experienciadas, as que podem ser observadas – foco da pesquisa centrada na criança – seriam ligadas então ao contínuo *ordenamento das gerações* na vida social, e isto significaria estudar:

- As *estruturas de gerações* compostas de categorias de gerações (posições) da infância (ou talvez do “estado de ser criança”) e da vida adulta, ligando-as numa interdependência recíproca, e em relações de poder;

- Processos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais as crianças e os adultos, igualmente como atores individuais e coletivos, estão envolvidos, e nos quais suas atividades cotidianas estão engastadas de modo que a (re) estruturação das gerações é recorrentemente efetuada;

- Estes proporcionam as significações, os símbolos e a semântica através dos quais as categorias de gerações e seus inter-relacionamentos são tornados culturalmente significativos. (ALANEN, 2001, p.82)

As colocações de Alanen, de certa forma, podem corroborar a afirmação de que as configurações da infância estejam definidas a partir do observável nas relações – interdependentes, recíprocas, mediadas por relações de poder - estabelecidas socialmente pelas crianças e *significadas* culturalmente. Assim, para compreender a configuração da infância de um determinado grupo de crianças é importante que:

- as crianças possam ser vistas e ouvidas a partir do grupo do qual fazem parte, considerando-se sua inserção uma realidade composta de relações intergeracionais, onde convivem com adultos, com jovens, com idosos, enfim, com indivíduos de todas as gerações, e que nestas relações estão presentes tensões de poder de diferentes graus;

- seja considerada a realidade social, política e econômica que compõe esta configuração, pois estes elementos fazem parte do universo cotidiano e interferem cotidianamente nas ações e atividades que se gestam;

- a cultura seja considerada, na sua centralidade, a partir do significado dado às experiências pelas crianças, a partir de seus pontos de vista.

Os estudos históricos e sociológicos, dessa forma, são importantes, porque contribuem para a compreensão dos códigos, práticas e regras que instituem os *saberes e poderes* que definem a educação das crianças e, também, se pode dizer, das culturas das quais fazem parte. O tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente

ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. A história oferece elementos que possibilitam compreender a gênese da concepção social construída sobre a infância na Modernidade, tendo em vista que esta se constitui uma categoria sócio-histórica devido às variações de sua representação nos âmbitos do tempo (época) e do espaço (local). De acordo com Varela (1986) as transformações na concepção de infância na Modernidade se relacionam diretamente com as mudanças nas formas de socialização; por isso, a genealogia da concepção de infância deve mostrar as transformações que foram ocorrendo historicamente nesta concepção e que a configuram no presente.

A infância moderna ocidental foi se constituindo a partir das modificações na estrutura dos sentimentos, repercutindo nos comportamentos familiares e sociais. Elias apresenta como as configurações das redes de relações foram se estabelecendo e dando origem ao desenvolvimento de uma nova sensibilidade, a partir do século XVI. Elias mostrou que muitos comportamentos (maneiras de se comportar à mesa, cuspir, defecar, se lavar,...) e sentimentos (medo, vergonha, repugnância...) chamados de *naturais* são inteiramente modelados pelo contexto histórico, social e cultural. Segundo ele (1994c, p.15), o processo de desenvolvimento psicológico com que se ocupam psicólogos e pedagogos modernos, *nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social de muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância*. Comportamentos e sentimentos estudados por Elias são profundamente incorporados e sentidos como naturais, levando à formalização das regras e instituindo as condutas civilizadas.

Para Elias (1994a, p. 31) o indivíduo existe na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações e dependências. Estas contribuições têm permitido afirmar que é importante considerar, no estudo sobre as configurações das infâncias, não só as diferentes formas de ver e interpretá-las, mas também como as crianças aparecem e agem nas teias configuracionais da sociedade.

Segundo o mesmo autor, uma criança do século XII, na estrutura maleável da sociedade ocidental, desenvolvia uma estrutura dos instintos e da consciência com características diferentes de uma criança do século XX, tendo em vista que:

Essas relações – por exemplo, entre pai, mãe, filho e irmãos numa família –, por [mais] variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela. São diferentes em sociedades com estruturas diferentes. (ELIAS, 1994a, p.28.)

Dessa forma, a formação individual de cada pessoa depende dos padrões sociais que foram se estabelecendo ao longo da história e das estruturas das relações humanas. Para Elias (2006, p.25) o modo de vida conjunta dos seres humanos em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos.

Em relação ao conceito de cultura (*Kultur*), Elias dedicou um capítulo extenso de sua obra *O processo civilizador - Volume I*, para discutir esse conceito na relação com o de civilização. Para Elias buscar a gênese e a história dos termos civilização e cultura é fator fundamental para a compreensão desses conceitos. Afirma que:

Conceitos matemáticos podem ser separados do grupo que os usa. Triângulos admitem explicações sem referência a situações históricas. Mas o mesmo não acontece com conceitos como “civilização” e *Kultur*. Talvez aconteça que determinados indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível de seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. Mas eles lançaram raízes. Estabeleceram-se. Outros os captaram em seu novo significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumento eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. Tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário de uma dada sociedade. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão. A história coletiva neles se cristalizou e ressoa. O indivíduo encontra essa cristalização já em suas possibilidades de uso. Não sabe bem por que este significado e esta delimitação estão implicadas nas palavras, por que exatamente, esta nuance e aquela possibilidade delas podem ser derivadas. Usa-as porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos. O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito. Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. (1994c, p.26)

A partir dessa afirmativa de Elias, pode-se dizer que a importância do conhecimento da gênese de qualquer conceito é fundamental para sua compreensão, pois um conceito nasce de “um conjunto específico de situações históricas e está cercado também por uma atmosfera emocional e tradicional difícil de definir, mas que apesar disso constitui parte integral de seu significado” (ELIAS, 1994c, p.26).

No que se refere ao termo cultura há uma relação próxima, a partir de seu significado de origem, com o termo civilização, por isso Elias aborda os dois conceitos em sua obra, já que seu foco central foi o estudo do processo civilizador. Para ele o conceito de civilização

tem sua origem na consciência que o indivíduo ocidental adquire de sua superioridade científica e cultural sobre a de outras nações, sendo expressa principalmente através de seus costumes e comportamentos.

Elias estudou o processo civilizador a partir da análise de textos de períodos históricos distintos, comparando principalmente como abordavam as questões relacionadas a bons modos, comportamentos na mesa, no quarto, hábitos e cuidados com o corpo, relações entre homens e mulheres e transformações relacionadas à agressividade. Também verificou um processo de repressão e privatização dos sentimentos, bem como das formas de expressão dos sentimentos. Constatou que com o passar do tempo houve uma espécie de refinamento dos sentimentos e das formas de comportamento, assim como foram surgindo regulações dos modos de expressão em relação ao que era tranquilamente aceito no período medieval.

Conforme Elias, é característica fundamental deste processo o autocontrole do comportamento social e individual, pois constatou que, na medida em que avança a civilização, se diferencia de forma mais clara a vida dos homens nas esferas íntimas, privadas e públicas, também se modificando seus comportamentos. Da mesma forma, também é possível perceber a distância que foi separando o adulto da criança como períodos de vida com características diferentes, pois estas contenções das emoções e dos sentimentos vão sendo impostas ou ensinadas às crianças através de regras e proibições que, conforme vão crescendo, devem assumir em suas relações sociais.

O processo civilizador não se iniciou num caos, nem num momento de falta absoluta de regras e normas, pois não se produz de forma linear. Desenvolveu-se na medida em a posição social, principalmente a da sociedade de corte, exigiu destes modelos comportamentos que antes não pareciam nem necessários, nem possíveis. Elias destaca que o importante neste processo civilizador é a transformação da agressividade e sua contenção, enquanto que o poder central vai assumindo para si o monopólio da violência e vai havendo uma complexificação das relações sociais que exigem remodelações progressivas do comportamento.

No entanto, para ele, o emprego dos termos civilização e cultura (*Kultur*) está relacionado com seus usos na língua francesa, inglesa e alemã. Elias busca a desconstrução desses dois conceitos, para melhor compreendê-los, no início da década de trinta. Cultura e civilização são conceitos que tiveram sua origem nos processos de competição no interior das classes média e alta européias, com o objetivo de identificar seus próprios comportamentos e

simbolizar uma auto-imagem construída a fim de afirmar uma superioridade tecnológica, política e educacional (GEBARA, 2005, p.116).

Conforme Elias (1994c, p.23), o termo civilização remete a uma grande variedade de fatos, como ao nível de tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. E, ainda pode estar relacionado ao tipo de habitação, à forma como homens e mulheres vivem juntos, às formas de punição do sistema judiciário ou ao modo como se preparam os alimentos. Para Elias é difícil resumir tudo o que pode ser descrito como civilização.

Contudo, o termo civilização, que assim como cultura, surge em um contexto iluminista, não tem o mesmo significado em diferentes “nações ocidentais”; ingleses, franceses e alemães o empregam de distintas formas.

Analisa o uso dos termos cultura e civilização, principalmente nas nações francesa e alemã, a partir do século XVIII. O termo civilização, *Zivilisation*, para os alemães, significava algo útil, a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. Já para os franceses civilização possuía um significado diferente, estando relacionado ao “orgulho pela importância de suas nações para o progresso do Ocidente e da humanidade”, ainda se referindo a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais.

Porém, para os alemães cultura, *Kultur*, expressava o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, aludindo a fatos intelectuais, artísticos e religiosos, distinguindo-se nitidamente de fatos políticos, econômicos e sociais. De acordo com Elias (1994c, p. 24) cultura encontra sua expressão em seu derivado *kulturell* que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos e não o valor intrínseco da pessoa; não alude diretamente às próprias pessoas, mas exclusivamente às realizações humanas peculiares. “O conceito de *kultur* delimita.” Dá ênfase especial a diferenças nacionais e à identidade particular de grupos. “Principalmente em virtude disto, o conceito adquiriu, em campos como a pesquisa etnológica e antropológica, uma significação que vai muito além da área lingüística alemã e da situação em que se originou o conceito”(1994c, p.25). Elias explica que:

Enquanto o conceito de civilização inclui a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores, o conceito de *Kultur* reflete a consciência de si mesma de uma nação que teve de buscar e constituir incessante e novamente suas fronteiras, tanto no sentido político como espiritual, e repetidas vezes perguntar a si mesma: “Qual é, realmente, nossa identidade?” A orientação do conceito alemão de cultura, com sua tendência à demarcação e ênfase em diferenças, e no seu detalhamento, entre grupos, corresponde a este processo histórico. (1994c, p.25)

Já o termo *Kultiviert*, também derivado de cultura, significa cultivado, aproximando-se muito do conceito ocidental de civilização, representando a forma mais alta de ser civilizado, a forma da conduta ou comportamento da pessoa, ainda se referindo à qualidade social das pessoas, suas habitações, suas maneiras, sua fala, suas roupas.

Em relação ao significado dos termos abordados anteriormente, o mais importante a considerar, em relação aos estudos desenvolvidos por Elias acerca do processo de civilização, é de que esse (processo civilizador) pode ser visto como equivalente ao conceito de cultura, devido à sua dinamicidade. Os processos de civilização podem ser comparados a uma corrente cuja continuidade faz parte do fluxo desses processos. Goudsblom, um dos sociólogos mais conhecedores da obra de Elias, diz que:

Como Elias, em seus últimos trabalhos, também tive a tendência a ampliar o espectro de minhas próprias pesquisas a fim de que as conclusões coincidissem com uma imagem mais ampla de desenvolvimento global da humanidade. Isso implica reconsiderar a noção de “processo de civilização”. Utilizo agora esse termo enquanto equivalente ‘dinâmico’ do conceito de ‘cultura’ tal como é utilizado nas ciências sociais, particularmente em antropologia, com conotações mais ‘estáticas’. (GOUDSBLOM, 2001, p.243)

Como, então, a teoria de Elias poderia auxiliar-nos a compreender/definir o que são os processos culturais na infância? A partir da afirmação de Goudsblom, poder-se-ia dizer que as definições de Elias sobre processo civilizador nos auxiliam a compreender e definir os processos culturais na infância, relacionando-os ao que o sociólogo define como civilização: uma grande variedade de fatos, relacionados ao nível de tecnologia, aos diversos tipos de comportamentos, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes (definição já citada anteriormente). Elias, também, afirma que:

Hoje, o termo “cultura” pode ser aplicado a sociedades menos e mais desenvolvidas, independentemente de seu estágio de desenvolvimento, e o uso do termo “civilização” parece caminhar na mesma direção. As pessoas falam da “cultura” dos aborígenes australianos, assim como da “cultura” da renascença, e da “civilização” dos caçadores neolíticos, assim como da “civilização” da Grã-Bretanha ou da França do século XIX. (1997, p.121)

Seguindo essa perspectiva, é possível considerar que atualmente há uma aproximação entre os significados dos termos “cultura” e “civilização”. Ao tratar de processos culturais presentes nas configurações das infâncias estarei fazendo referência aos diversos tipos de comportamentos e conhecimentos, bem como às representações e sistemas simbólicos produzidos e partilhados com as crianças, dando significado às suas experiências.

Goudsblom (2001, p. 243) também diz que: “a noção de ‘processo de civilização’ em Elias pode acrescentar uma dimensão histórica ou, mais precisamente, uma dimensão sociogenética e psicogenética à noção mais comum de Patterns of Culture, como a entende Ruth Benedict”. Para Ruth Benedict há uma estreita relação entre cultura e regulação da personalidade; para ela cada cultura seleciona, nas potencialidades humanas, características que podem ser aceitas de forma adequada dentro dos padrões de sua cultura. Sua teoria influenciou vários estudos sobre as relações entre cultura e personalidade.

Mas, no que tange ao significado dos termos cultura e civilização, Elias ainda afirma que:

Estudar o desenvolvimento a longo prazo das palavras “cultura” e “civilização” leva a um certo número de descobertas relativamente inesperadas. Uma delas é que no século XVIII ambos os termos se referiam, em larga medida, a processos, enquanto que no século XX representam algo quase inteiramente estático. Esse sentimento de declínio da dinâmica dos processos sociais não está confinado, em absoluto, à mudança de significado dos conceitos de “cultura” e “civilização”. (1997, p.119)

Ao se referir à forma estática como são vistos os conceitos de “cultura” e “civilização”, Elias refere-se ao jeito como a sociologia estabeleceu suas formas de estudar a sociedade durante o século XX, já que sua teoria tem como referência principal o caráter dinâmico dos processos sociais. Ainda que os estudos de Elias não se tenham centrado diretamente sobre os processos culturais, e sim sobre os processos civilizadores, no contexto da investigação aqui tratada, esses dois processos são indissociáveis. Dessa forma, a teoria de Elias sobre os processos civilizadores oferece vários elementos para a compreensão de como se constituíram os processos que configuram as infâncias das crianças.

A infância moderna ocidental foi constituindo-se a partir das modificações na estrutura dos sentimentos, repercutindo nos comportamentos familiares e sociais. Elias apresenta como as configurações das redes de relações foram se estabelecendo e dando origem ao desenvolvimento de uma nova sensibilidade, a partir do século XVI.

O estudo desenvolvido por Elias, em sua obra *O processo civilizador*, pode se traduzir como uma importante contribuição para o aprofundamento das análises sobre a genealogia da constituição da infância na Modernidade e as formas como as crianças foram sendo educadas. Nesta obra, encontramos várias passagens em que o sociólogo analisa os comportamentos e formas de educação dada às crianças. Dentre os vários temas aprofundados por Elias, além de uma análise sociogênica (análise de como ocorrem as relações sociais) dos conceitos de civilização e cultura, para a compreensão do processo civilizador, são analisados elementos da

obra *A civilidade pueril*, de Erasmo, escrita sobre a educação das crianças e as formas de garantir a pedagogia das boas maneiras, influenciando diretamente muitas práticas pedagógicas, por três séculos; por isso seu pensamento e obra têm um caráter especial e marcante dentro da história da educação.

Erasmo, nascido em Rotterdam (1466-1536), viveu e trabalhou em diferentes cidades da Europa, dando grande importância ao estudo da antiguidade clássica e, de certa forma, reduzindo a cultura humana à cultura literária. Para ele o fim da educação era em primeiro lugar que o jovem recebesse as sementes da piedade, depois que amasse os estudos liberais e por fim que fosse preparado para os deveres da vida e as boas maneiras.

*A civilidade pueril* se divide em cinco capítulos, apresentando de forma minuciosa como as crianças deveriam se comportar em várias situações do cotidiano, desde as formas de vestir, os comportamentos a ter na igreja, nas refeições, nos encontros, até durante os jogos e no ato de dormir. Para Erasmo (1978, p.108): “Ninguém escolhe o seu país ou o pai, mas todos podem conquistar qualidades e boas maneiras”. Um bom exemplo a conferir sobre os comportamentos indicados por Erasmo, que se perpetuou até poucas décadas atrás, está na sua indicação: “A criança sentada à mesa com pessoas mais velhas do que ela, só deve falar se isso for necessário, ou se a tal a convidarem” (Erasmo, 1978, p.95). Até bem poucas gerações não era permitido que as crianças sentassem à mesa das refeições e dialogasse com seus pais ou outras pessoas adultas em uma relação de igualdade. Deveriam ficar caladas e não interferir na conversa.

Segundo Elias (1993, p. 83), o tratado de Erasmo é uma obra marcante dentre uma série de trabalhos humanistas sobre comportamentos, que formam uma espécie de ponte entre os da Idade Média e da Modernidade. Seu tratado é uma coletânea de observações que realizou sobre a vida e a sociedade. Um aspecto interessante ressaltado por Elias (1993, p.84) é que o importante não são as maneiras a que Erasmo se refere, ou as maneiras apontadas em outras obras humanistas, mas a forma como estas são abordadas, seu tom, sua maneira de ver.

Essa maneira de ver, referida por Elias, pode-se dizer, que também traduz uma das formas de configuração do conceito de infância. As maneiras de ver, as formas de tratar e determinar os comportamentos das crianças faz parte da constituição dos processos civilizadores, como bem demonstrou Elias, analisando a obra de Erasmo. A forma como foram instituindo-se os processos civilizadores, está relacionada aos processos culturais pertinentes àquele momento histórico. Conforme Erasmo:



El hombre, por su parte, no sabe ni comer ni andar ni hablar si no es enseñado. Si, pues, el árbol cuyo injerto se omitió no produce sino frutos insípidos y desabridos; si el perro nace inútil para la caza, si el caballo no sirve para la montura ni el buey para el arado sin el concurso de la industria humana, ¿qué bestia montesina e inútil no resultará el hombre si no le forma la instrucción con desvelo y oportunidad? (ERASMO, 1996, p.17.)

Segundo Elias (1993, p.69), é possível afirmar que nenhum de seus sucessores conseguiu escrever um tratado com tamanha força, clareza e caráter pessoal. Em seu tratado, Erasmo indicou um novo padrão de vergonha e repugnância que se instaurou lentamente na alta classe secular (Elias, 1993, p.140).

Elias mostra que por volta dos séculos XVII e XVIII já é possível encontrar o desenvolvimento de um sentimento de delicadeza diferente do que aparece na obra de Erasmo, principalmente na obra de La Salle. No entanto, os comportamentos e interdependências de muitas pessoas que viviam na corte exerceram uma forte pressão para um controle mais rigoroso dos impulsos e, conseqüentemente, do autodomínio e autocontrole (Elias, 1994c, p.142). Conforme o autor:

O controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos de alta categoria social aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem a ser a única — ou, para ser mais exata, a principal e dominante — instituição com a função de instilar controle de impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções. (1994c, p.142)

Essas mudanças de comportamentos e dependência social da criança em relação aos pais estão intimamente relacionadas com a configuração da infância. Ou seja, se os processos culturais dizem respeito aos valores, crenças, mas também às representações e sistemas simbólicos constituídos socialmente, circunscritos em uma época e espaço determinados, na forma como se configuram os processos civilizadores, os processos culturais intrinsecamente estão presentes. A concepção de configuração das infâncias, segue esse mesmo princípio teórico, pois as crianças estão inseridas nas teias configuracionais da sociedade. Os processos que compõem as culturas nas infâncias são circunscritos a uma dada época e local, desenvolvendo-se, também a longo prazo e relacionando-se diretamente aos processos civilizadores.

A forma como a infância se configurou na modernidade está relacionada com os preceitos e normas sociais que também configuraram a sociedade. Os comportamentos do

indivíduo são resultantes desse longo processo social e de todas as influências e intervenções modeladoras dos adultos civilizados com os quais teve contato desde os primeiros momentos de vida (psicogênese). Em relação aos aspectos sociogenéticos e psicogenéticos Elias (1994c, p.15) em nota ressalta que: “mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social”. No entanto, o fato de o indivíduo passar por um processo civilizador (processo psicogenético), resultante de um processo histórico, para atingir o padrão alcançado pela sociedade ao longo da história (processo sociogenético), não significa que ele tenha que passar individualmente por fases históricas individuais do processo civilizador. As regras que regem certos comportamentos foram durante muito tempo ditadas por manuais de civilidade, influenciando hábitos ensinados ainda hoje, como exemplifica Elias:

As crianças são hoje advertidas a não pegar na mesa o que querem, a não se coçarem e não tocarem no nariz, orelhas, ouvidos ou outras partes do corpo quando se sentam para comer. São educadas para não falar ou beber com a boca cheia, derramar coisas na mesa. e assim por diante. Muitas dessas regras já são encontradas no Hofzucht, de Tannhäuser, por exemplo, mas dirigidas não a crianças, e sim, inequivocadamente, a adultos. Isto se torna ainda mais claro se nos lembramos da maneira como os adultos satisfaziam suas necessidades naturais. Isso freqüentemente ocorria — como mostram os exemplos de uma maneira que, em crianças, hoje, apenas seria tolerada. Com grande freqüência, as necessidades eram satisfeitas onde e quando sentidas. O grau de comedimento e controle esperado pelos adultos entre si não era maior do que o imposto às crianças. Era pequena, medida pelos padrões de hoje, a distância que separava adultos de crianças. (1994c, p.145-146)

Elias destaca que se esperava de adultos e crianças quase o mesmo grau de comedimento e controle esperado dos adultos em relação aos comportamentos citados e a outros, sendo que, quando escreveu *O Processo civilizador*, essa distância já era maior. Atualmente temos outras espécies de manuais de civilidade, ditando as regras de comportamentos, facilmente encontrados em vários modelos expressos através da mídia, mas, ao mesmo tempo em que são esperados vários comportamentos das crianças, há um distensionamento das relações de autoridade entre adultos e crianças, possibilitando a estas últimas um certo grau de independência em suas atitudes e relacionamentos.

Por isso as contribuições dos estudos de Elias permitem afirmar que é importante considerar, nos estudos sobre as culturas infantis, não só as diferentes formas de ver e interpretar as infâncias, mas também como as crianças agem nas teias configuracionais da sociedade. Os processos culturais que atravessam as configurações sociais das quais as

crianças fazem parte, estão diretamente relacionados aos processos sociais que caracterizam a Modernidade e, conseqüentemente, ao modo como ainda hoje é compreendida e tratada a criança.

Ao buscar o desenvolvimento de um estudo que analisa os processos culturais (e civilizadores) em uma perspectiva configuracional, é importante considerar o que aponta Elias sobre os aspectos sociogenéticos e psicogenéticos. Em seu artigo *The Civilizing of Parents*, Elias abordou diretamente questões relacionadas ao tema da infância ao tratar da relação entre pais e filhos. Nesse texto Elias aborda como a relação entre adultos e crianças se modificou ao longo dos últimos séculos, retomando, inclusive, exemplos já apontados no *Processo Civilizador*. Dentre outras considerações Elias desenvolve uma análise das obras de Ariès (1981) e De Mause (1994), ressaltando os aspectos relevantes e críticos da história da infância desenvolvida por ambos autores. Em relação à obra de De Mause, diz que:

La teoría de De Mause es, como él mismo lo expresa, una teoría psicogenética de la historia. Ella no carece de observaciones interesantes. Pero los estudios psicogenéticos aislados, sin la más estrecha relación con los estudios sociogenéticos, difícilmente pueden ser apropiados para descubrir las estructuras de los procesos históricos. En el fondo, para esto solamente está habilitada una teoría de la civilización que conecta los aspectos psicogenéticos con los sociogenéticos. No es tan simple resumir brevemente lo que la teoría de la civilización aporta a la aclaración de los cambios que se han llevado a cabo en la relación entre padres e hijos a lo largo del tiempo. Incluso el ilimitado poder de los padres sobre los hijos en tiempos pasados tuvo implicaciones civilizatorias. (ELIAS, 1998a, p.427)

Dessa forma, analisar as configurações das infâncias na sociedade atual, com os processos culturais que lhe envolvem implica a compreensão dos aspectos mencionados – sociogenético e psicogenético. Assim, buscar algumas informações em autores e obras clássicas que influenciaram a história da pedagogia é, direta e indiretamente, encontrar elementos que influenciaram também a história da infância no que diz respeito à educação das crianças e às relações estabelecidas socialmente ao longo do tempo com as mesmas. O objetivo é apontar apenas alguns dos mais importantes autores que influenciaram o pensamento pedagógico com suas idéias sobre a infância e o modo de educar as crianças.

François Rabelais (1494-1553), frade e médico, escreveu obras literárias que assumiram importância no mesmo período histórico em que viveu Erasmo e, apesar de não serem pedagógicas, transpareciam suas idéias sobre educação. Gargântua, seu romance satírico, apresenta uma história onde tudo é exagerado. Gargântua é um gigante que, no

decorrer da história, dirige-se ao jovem filho Pantagrue<sup>26</sup>. De acordo com Goulemot (1991), tudo o que na obra remete ao orgânico é uma transcrição verbal de práticas admitidas e conhecidas na Idade Média, que somente se tornou chocante no momento em que passaram a vigorar princípios de civilidade. Ainda segundo este autor (1991, p.378):

(...) nada nos impede de interpretar a obra de Rabelais como um espaço de tensões contraditórias: de um lado, a presença da festa, do carnaval, do que na verdade melhor encarna a sociabilidade aberta da comunidade medieval; do outro, através do projeto educativo, a crítica das autoridades religiosas e políticas, a adesão a formas do intercâmbio social que as contradizem.

Para Durkheim (1995), Rabelais representa uma das correntes pedagógicas que surgiu no século XVI, com características diferenciadas da corrente representada por Erasmo. Para ele, o objetivo essencial da educação para Erasmo seria o de exercitar o aluno na apreciação das obras-primas da Grécia e de Roma e a imitá-las com inteligência, enfatiza a necessidade de estender a natureza humana em todas as direções e, sobretudo, pelo gosto intemperante pela erudição, por uma sede de saber que nada pode saciar. Durkheim (1995, p.192) diferencia os dois pensadores dizendo:

Assim, o formalismo pedagógico, do qual parecíamos estar à véspera de livrar-nos com Rabelais e os grandes eruditos do século XVI, é retomado com Erasmo, sob uma nova forma. Ao formalismo gramatical da época carolíngia, ao formalismo dialético da escolástica, sucede agora um formalismo de um gênero novo: o formalismo literário.

Da mesma forma que os outros autores que influenciaram a educação moderna, Rabelais não se refere à criança em seus escritos, mas sim ao jovem Pantagrue.

Rabelais descreve, na obra citada, desde quando Gargamela, mãe de Gargântua, come grande quantidade de tripas durante a gravidez e sente as dores do parto, até as aventuras do jovem Pantagrue. A história é composta de cinco livros, somando um total de duzentos e cinquenta e oito capítulos. No Livro Segundo, o quarto capítulo é dedicado à narrativa da

---

<sup>26</sup> “Registre-se, portanto, não ter sido Rabelais o criador de Gargântua, e tampouco de Pantagrue, ambos mitos surgidos séculos antes. Mas não passa disso sua falta de originalidade, pois em cima desse frágil alicerce constituído de gigantes comilões, beberrões e falastrões, ele construiu um verdadeiro universo de tipos de situações que logo o tornaram um dos escritores mais lidos e apreciados da França de seu tempo. (AMADO, 2003, p.17)

infância da Pantagruel. Uma narrativa, se pode dizer, bastante diferenciada e curiosa da que estamos acostumados a ler. Conta Rabelais sobre a infância de Pantagruel:

Vejo, pelos antigos historiógrafos e poetas, que muitos nasceram neste mundo de modo bem estranho, o que seria muito longo contar; lede o sétimo livro de Plínio, se tiverdes tempo. Mas não ouvistes jamais um tão maravilhoso como foi o de Pantagruel: pois é coisa difícil de acreditar como lhe cresceram o corpo e as forças em pouco tempo. Não foi nada Hércules, que, no berço matou duas serpentes; pois as referidas serpentes eram bem pequenas e frágeis. Mas Pantagruel, estando ainda no berço, fez coisas espantosas. Limite-me a dizer como, em cada um de seus repastos ele mamava o leite de quatro mil e setecentas vacas. E como, para fazer a panela que se cozinhava o seu mingau foram empregados todos os paneleiros de Saulmur em Anjou, de Villedieu na Normandia, de Bramont na Lorena; e ele tomava o referido mingau em uma grande tigela, que ainda se encontra em Bruges, perto do palácio, mas os seus dentes já estavam então tão crescidos e fortes, que ele arrancou um grande pedaço da referida tigela, como se pode ver muito bem.

Certo dia pela manhã, quando se queria que ele mamasse em uma de suas vacas (pois não teve jamais outra ama de leite, como diz a história), ele desatou o nó que prendia ao berço um dos seus braços, e agarrou a referida vaca por debaixo das pernas e lhe comeu as duas tetas e metade do ventre, com o fígado e os rins: e a teria devorado inteiramente, se a vaca não tivesse berrado horrivelmente, como se tivesse um lobo entre as patas: a cujo grito acorreu gente, e tiraram a referida vaca de Pantagruel. Mas não conseguiram fazê-lo tão bem que ele soltasse o jarrete, o qual continuou a comer, como faríeis com uma salsicha, e quando o quiseram tirar, ele o engoliu logo, como um alcatraz faria com um peixinho, e depois começou a dizer: “bom. bom, bom!” pois ainda não sabia falar direito; querendo dar a entender que tinha achado bom. E vendo isso, outros o amarraram com grossos cabos, como se faz em Tain para a viagem do sal a Lião; ou como são aqueles da grande nau francesa do porto de Grace na Normandia. Mas certa vez, quando um grande urso que seu pai criava escapou, e lhe foi lamber o rosto, ele se desfez dos laços tão facilmente como fez Sansão com os filisteus, e agarrou o senhor urso, e o despedaçou como se fosse um frango, tendo feito dele um bom prato quente para o seu repasto. Pelo quê, temendo Gargântua que ele se machucasse, mandou fazer quatro grossas correntes de ferro para prendê-lo, e mandou fazer em seu berço arcobotantes bem ajustados. (RABELAIS, 2003, p. 256-257)

Todo o capítulo, assim como a história, seguem essa linha narrativa, o que caracteriza seu estilo literário, mostrando que se esse pensamento influenciou consideravelmente sua época, a leitura de sua obra pode nos trazer bons indícios para compreender um pouco o período e o que as pessoas pensavam.

Menos de quarenta anos depois do nascimento de Rabelais, nasceu Michel de Montaigne (1533-1592), considerado um dos fundadores da pedagogia moderna. Montaigne, também, de certa forma, deixou suas marcas e influências na educação das crianças, já que criticou a educação de sua época acreditando ser esta muito dura e bruta, além de trabalhar só com a memória. Em sua obra *Ensaio*, dedicou alguns capítulos à educação, apesar de não fazendo diferenciações precisas entre criança e jovem. O principal capítulo sobre o tema é *Da educação das crianças*. Sobre a educação das crianças escreveu:

Admite-se também, geralmente, que a criança não deve ser educada junto aos pais. A sua afeição natural entenece-os e relaxa-os demasiado, mesmo aos mais precavidos. Não são capazes de lhes castigar as maldades nem de a verem educada algo severamente como convém; preparando-a para as aventuras da vida. Não suportariam vê-la chegar do exercício, em suor e coberta de pó, ou vê-la montada em cavalo bravo ou de florete em punho, contra um hábil esgrimista, ou dar pela primeira vez um tiro de arcabuz. E, no entanto, não há outro caminho: quem quiser fazer do menino um homem não o deve poupar na juventude nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: “que viva ao ar livre e no meio dos perigos”. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso também desenvolver-lhe os músculos. (MONTAIGNE, 1987, p.219):

Apesar da indiferença do homem medieval em relação à idade e tratamento da criança e do jovem, os colégios deste período dedicavam-se à educação e formação da juventude<sup>27</sup>, inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados e que hoje reconhecemos em Cordier, na *Ratio*<sup>28</sup> dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port-Royal (ARIÈS, 1981, p.191). A principal diferença entre a escola da Idade Média e o colégio da modernidade é a preocupação preponderante com a disciplina rigorosa. A concepção de infância que foi se instaurando nos tempos modernos correspondia a um tempo bem mais longo que a criança viria a passar no colégio.<sup>29</sup>

Convém registrar a experiência dos colégios jesuítas e o modo como tratavam a criança e a disciplinarização. Os jesuítas influenciaram diretamente não só na concepção europeia de escola tradicional, como também na formação educativa no Brasil. A Igreja

---

<sup>27</sup> “A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto ‘especialista competente’, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (...) Os colégios irão inaugurar uma forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação; relação que existia tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas.” (VARELA, 1992, p.83).

<sup>28</sup> “*Ratio atque institutio Studiorum*” foi publicado em 1599, pelo padre Aquaviva, significando: Organização e plano de estudos. “Trata-se de um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda hierarquia, desde o provincial, passando pelo reitor e pelo prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem esquecer do aluno e do bedel.” (ARANHA, 1989, p.110).

<sup>29</sup> “A escolaridade se tornaria[nos tempos modernos]sem dúvida uma questão de crianças e de jovens – ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade – mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto do que na Idade Média). As pessoas não se contentariam em passar um ano ou dois no colégio, como ainda era freqüente no início do século XVII, tanto entre os nobres empobrecidos ou apressados, como entre as pessoas humildes, os artesãos felizes em das às suas crianças uma tintura de latim. No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar.” (ARIÈS, 1981, p.191).

Católica reagiu fortemente à Reforma protestante, preocupando-se com: os princípios da fé, a supremacia papal, a ênfase na ação da Inquisição e a criação de seminários. Assim surgiu a Ordem dos jesuítas, com rígida disciplina e o objetivo de propagação da fé, combatendo infiéis e hereges, aliada a uma forte preocupação com a formação humanística. Romperam com práticas habituais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios<sup>30</sup>. Chambouleyron conta que o ensino das crianças indígenas no Brasil colonial talvez representasse uma aliança entre os jesuítas e os índios, fazendo da evangelização das crianças *um grande meio para se converter o gentio*. Ainda diz que: *Quiçá fosse essa a razão do principal de uma aldeia na Bahia, relata o padre Antônio Pires em agosto de 1551, ter prometido a sua mulher e os seus filhos aos padres para que estes os ensinassem*. (CHAMBOULEYRON 1999, p.59). Para esse historiador as crianças indígenas no Brasil, no século XVI, foram o símbolo de uma *nova cristandade*. A educação dessas representava uma transformação radical na vidas dos futuros jovens índios.

De acordo com Durkheim (1995), com a fundação dos colégios os alunos passaram a ser tratados como colegiais e não mais como estudantes; os jesuítas deram início à educação com base em uma tutela e uma infantilização que não deixou mais de crescer, já que com a separação dos colégios do poder político, os colegiais ficaram isolados da comunidade e foram individualizados.<sup>31</sup>

Jan Amos Comenius (1592-1670) , considerado o maior educador do século XVII, é um dos fundadores da pedagogia moderna. Sua obra é muita extensa e sistemática, mas seu livro principal é a *Didática Magna*. Obcecado pela disciplina, afirmava que sem ela ninguém pode se tornar homem; para sê-lo, deveria aprender a comportar-se como tal. Para ele, nascemos com nossa mente vazia, como uma *tábula rasa* (1997, p.79), conseqüentemente, não sabemos fazer, dizer ou entender coisa alguma, a não ser aprendendo que a condição para que os estúpidos vençam sua estupidez é a de que os inteligentes não ocupem sua mente com coisas inúteis e perniciosas (COSTA & POOLI, 2004b).

De acordo com Comenius, a organização ideal dos alunos devia ser delimitada por quatro momentos, de acordo com a idade: a infância, a meninice, a adolescência e a juventude e essa separação serviria para que a metodologia pudesse atingir os seus objetivos, levando

---

<sup>30</sup> “O colégio jesuítico erige-se em grande medida em luta as instituições educativas medievais, à semelhança da manufatura que emerge em oposição à oficina artesanal que durante longo tempo gozou dos benefícios e prerrogativas de toda corporação.” (VARELA, 1992, p.83-84).

<sup>31</sup> Cf. Durkheim, 1995; Varela e Alvarez-Uria, 1992.

em consideração a capacidade de aprendizagem de cada grupo (COMENIUS, 1997, p.320). Segundo Comenius:

No homem essas coisas são obtidas do mesmo modo: o cérebro que, como dissemos ao receber através dos sentidos as imagens das coisas comporta-se como a cera) na idade infantil é úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam; aos poucos vai secando e endurecendo, e por isso as coisas nele serão impressas e esculpidas com maior dificuldade, como demonstra a experiência. Donde a célebre afirmação de Cícero: “As crianças apreendem rapidamente inúmeras coisas.” Assim, mesmo as mãos e os outros membros só podem exercitar-se nas várias atividades nos anos da primeira infância, enquanto os nervos estão maleáveis. (1997, p.79)

Sua preocupação com a educação das crianças é que desde muito cedo se deve-se discipliná-la, porque ainda não está “esculpida”. Para ele somente é sólido e duradouro no homem aquilo que foi absorvido na primeira infância, sendo quase impossível de se modificar o que nesta etapa é apreendido (COSTA & POOLI, 2004b).

Já no Iluminismo, período de muitas reflexões pedagógicas voltadas ao tratamento e educação das crianças, encontramos o naturalismo rousseauiano. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado um grande teórico da educação do século XVIII, com obras que marcaram a pedagogia e contribuíram para a filosofia política. Rousseau concebia o cidadão como homem ativo e soberano, com autonomia, liberdade e submetido às leis que ele próprio ajudou a estabelecer. Sobre o período em que Rousseau surge com suas idéias, Ponce (1988, p.130) afirma:

Cada vez que, num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de um retorno à natureza. Quando da decadência do mundo antigo, foram os estóicos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, foram os renascentistas que, em nome de uma ‘volta ao antigo’, impuseram um paganismo da carne e da beleza; e agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que a sua antiga aliada, a burguesia ia crescendo em ambição e em ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com um entusiasmo ardente, o Evangelho da Natureza.

A principal obra de Rousseau, *Emílio ou Da educação*, apresenta um jovem como personagem principal e descreve como deveria ser sua educação. Para ele a criança nasce boa por natureza e é corrompida pela sociedade.<sup>32</sup> Esse pensador influenciou consideravelmente o

---

<sup>32</sup> Revel (1991, p.206) assim se refere a Rousseau e sua obra: “(...) Rousseau pleiteia no *Émile* as virtudes reencontradas de uma natureza moral e boa. Contra a tirania dos costumes, apela ao coração e à razão, aos recursos esquecidos da intimidade. Tampouco está isolado, ainda que incomode com a incivilidade que recomenda e pratica agressivamente. *Émile* será educado à margem da sociedade a fim de estar mais bem preparado para a sociedade.”



modo de educar das elites francesas que passaram a adotar uma educação mais individualizada, afastando-se de uma educação coletiva, pois para Rousseau a criança deveria ser educada por um preceptor particular, afastada dos colégios e mais próxima das famílias.<sup>33</sup> Em sua obra, privilegia a subjetividade que na intimidade deve permanecer ligada à natureza. A infância é tida por ele como a fase na qual a intimidade guarda a pureza da natureza, contrapondo-se às normas da sociedade adulta. Segundo Rousseau:

Estabelecamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. (...) Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (1995, p.90-91)

É importante destacar a contribuição de Rousseau, uma vez que somente com ele é que surge a concepção de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com ele nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos em que, simultaneamente, aparece um forte afeto pela criança<sup>34</sup>. Usa a palavra infância com o significado de criança e utiliza o termo até a fase em que esta inicia a puberdade. A infância e seu desenvolvimento são definidos por Rousseau (1995, p.64-65) da seguinte forma:

---

<sup>33</sup> “Na família ou em suas extensões (o preceptor particular), impõe-se um novo modo de gerir a infância e a educação. Estabelece como princípio que é no seio de relações naturais e privadas - do sangue – que as lições são mais bem aprendidas, que a natureza e a personalidade da criança se expressam e desabrocham da melhor forma.” (Revel, 1991, p.207)

<sup>34</sup> Sobre Rousseau, Ribeiro (1997, p. 103) registra: “É este um dos modos pelos quais nasce a nossa época, à medida que estabelece uma série de espaços que são os do afeto e/ou da intimidade e/ou, ainda, da verdade interna. Assim, para Rousseau, é o homem simples da natureza em seus ritmos, que exprime uma verdade superior, porque natural ou essencial, às vãs aparências da sociedade, que ele praticamente identifica à sociedade de corte e porta, a seus olhos, tudo o que é factício, artificial e mesmo artificioso; para Michelet, a mulher, o velho, o popular e a feiticeira portam uma verdade que não se encontra no homem adulto de elite; para Sennett, finalmente, ao contrário do que se afirma, a modernidade se caracteriza por um ‘triunfo da intimidade’, que na verdade é uma vitória do rousseauismo contra a idéia de público que prevalecia nos séculos do Antigo regime. De toda forma, o interessante aqui é a constituição da criança como alvo de um investimento afetivo, o qual, ao mesmo tempo em que percebemos como construído historicamente, é apresentado como natural – e tem de sê-lo.”

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência.(...) Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar, daí em Valério Máximo encontrarmos *puerum infantem*. Mas continuo a me servir dessa palavra segundo o costume de nossa língua, até a idade para a qual ela possui outros nomes.

Além de referir-se à criança e tratar de suas diferenças em relação ao adulto, esse pensador descreve o modo como elas eram tratadas logo ao nascer, principalmente por suas mães, crítica que apresenta no primeiro capítulo de *Emílio*.<sup>35</sup> Mas além das questões pedagógicas, o autor também desenvolveu várias concepções na área da política. Criticava o Estado absolutista, compactuando com alguns aspectos do pensamento de Locke.<sup>36</sup> Para ele deve ser considerada a idéia do *contrato social*, através do qual o povo possa determinar sua vontade, já que a sociedade o corrompeu e destruiu sua liberdade natural<sup>37</sup>. Quanto a essa relação do homem com a sociedade e a diferença com que devem ser tratadas as crianças, Rousseau (1995, p.76) escreve que:

A sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes. Eis porque seus desejos se multiplicam junto com sua fraqueza, e eis o que faz a

---

<sup>35</sup> “Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada, ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim suas primeiras idéias são de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim.” (ROUSSEAU, 1995, p.24)

<sup>36</sup> Estes aspectos estão mais relacionados a concepções de sociedade, mas também não muito diferente em relação a criança. Segundo John Locke (1632-1704), a criança nasce como uma tábula rasa, sobre a qual o adulto pode tudo imprimir. Locke foi o fundador do Empirismo, defendia a idéia de que todo conhecimento provém da experiência. Nas concepções de Locke sobre a educação encontra-se a crença de que aqueles que têm um espírito são em um corpo são pouco lhes resta a desejar. Uma pessoa que não desenvolve seu espírito com sabedoria nunca escolherá o caminho correto, e a que tenha um corpo vulnerável, débil, nunca se desenvolverá através dele. Portanto, o que diferencia os homens é a educação. Os homens devem submeter o espírito à razão através da educação, para ele este é o maior fator de desenvolvimento.

<sup>37</sup> “O que torna a concepção política de Rousseau mais democrática que a de Locke é a noção de soberania. Enquanto, para Locke, o poder é delegado aos representantes do povo, para Rousseau o poder não aliena, pois o próprio povo é soberano. Em outras palavras, o pacto pelo qual o povo instituiu um governo não o submete a esse governo. Isto é, os depositários do poder não são os senhores do povo soberano. Nesse sentido, critica o regime representativo, pois considera que toda lei ratificada pelo povo é nula. O soberano é, portanto, para Rousseau, o povo incorporado, o corpo coletivo que expressa, através da lei, a vontade geral. (...) O cidadão, que é o homem ativo e soberano, é um ser capaz de autonomia e liberdade. Ao mesmo tempo é também um súdito no sentido de que deve ser submisso à lei que ele próprio ajudou a erigir. Liberdade e obediência são pólos que se completam no homem que vive em sociedade.” (ARANHA, 1989, p.157)

fraqueza da infância relativamente à idade madura. Se o homem é um ser forte e a criança é um ser fraco, não é porque o primeiro tem mais força absoluta do que o segundo, mas porque o primeiro pode naturalmente bastar a si mesmo e o outro não. Portanto, o homem deve ter mais vontades e a criança mais fantasias (...).

Para Rousseau a liberdade para as crianças é limitada pela fraqueza, *a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade (...). Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza (Rousseau, 1995, p.77)*. Por isso, acredita que a criança deva ser educada a partir de seus interesses naturais, sem cair em espontaneísmos. A criança deve aprender a lidar com seus desejos e conhecer seus limites. Através do excessivo otimismo em relação ao caráter da natureza boa do homem ao nascer é que Rousseau faz severas críticas à educação autoritária, em que a finalidade da educação é a inserção social, após a criança ter recebido uma educação individualizada.

Rousseau influenciou o pensamento de muitos educadores que também deixaram suas marcas no pensamento pedagógico e influenciaram as concepções sobre infância, dentre os quais destacam-se os importantes trabalhos de Pestalozzi e Froebel.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) preocupava-se principalmente com as crianças pobres; foi fundador de várias escolas onde recolhia órfãos e mendigos. Seguiu as idéias de Rousseau, acreditando que o homem nasce inocente e bom, sendo a função da educação a humanização e estimulação do desenvolvimento espontâneo da criança. A partir de suas experiências nas escolas populares e suas crenças no pensamento rousseauiano, criou um método que priorizava a atividade do aluno, acreditando que se devia partir de objetos simples a atividades mais complexas, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Para Pestalozzi trata desde a formação da inteligência da criança até a importância do desenvolvimento da moralidade. Um trecho de suas cartas ilustra seu pensamento:

Al tratar de describir la manera como disminuye cada vez más el influjo directo de la madre sobre el hijo y se va aflojando el vínculo establecido entre ambos, no podemos contentarnos con la enumeración de aquellos hechos que expuse en mi última carta. No es por el mero crecimiento corporal como se realiza la independencia del niño, ni tampoco por la completa posesión de todas sus aptitudes corporales. Cualquier descendiente del reino animal ha alcanzado el estadio superior de su desarrollo sólo cuando es suficientemente fuerte para conservarse y procurar para si. Pero en el caso de un niño sucede algo muy diferente. El niño ejercita y fortalece diariamente, en el transcurso del tiempo, sus facultades corporales; mas comienza también a hacerse un ser intelectual y con una autonomía moral. (PESTALOZZI, 2001, p.77)

Friedrich Froebel (1782-1852) seguiu as idéias de Pestalozzi sofrendo influências dos filósofos idealistas. Sua principal preocupação foi com as crianças da primeira infância, antes do período do ensino elementar. Foi ele quem fundou os *kindergarten*, jardins de infância, estando a denominação relacionada com o jardineiro que cuida das plantas desde pequeninas, cultivando-as para que cresçam bem, pois considera a infância como fase fundamental no desenvolvimento do homem. Podemos encontrar várias críticas pertinentes à pedagogia froebeliana, principalmente no que se refere à sua visão romântica sobre a criança, sua concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento, mas é inegável seu lugar de destaque na área da educação, por ter desenvolvido uma filosofia educacional com fortes influências no tratamento e desenvolvimento dos cuidados às crianças. Foi o primeiro educador a valorizar o brincar e a atividade lúdica como formas de desenvolvimento intelectual da criança, justificando a importância do brincar no processo educativo.

Desde o século XVI, os pensadores mencionados imprimiram diferentes marcas na história sobre as formas de educar as crianças. As concepções sobre a infância e as crianças encontradas hoje trazem essas marcas, e nem poderia ser diferente se considerarmos a história das relações como um processo, como nos ensinou Elias.

### 3 CONTEMPORANEIDADE, CULTURA E INFÂNCIA

A partir da teoria das configurações de Elias, a perspectiva adotada neste trabalho é que através dos processos culturais se revelam as relações que configuram as cadeias de interdependências sociais das quais as crianças também fazem parte, configurando suas infâncias. No entanto, esta afirmativa exige um aprofundamento teórico que a sustente, bem como as bases empíricas que a comprovem.

Para que essa perspectiva possa ser profundamente discutida faz-se necessário, incursionar por estudos relativos à categoria cultura, apontada como uma das categorias centrais desta tese, para apresentar o entendimento assumido sobre o significado de processos culturais na infância.

O tema *cultura* é amplamente estudado por diferentes áreas do conhecimento, não sendo poucas as correntes teóricas que o abordam. A cultura é estudada pela filosofia, pela antropologia, pela sociologia, pela história e por várias outras ciências afins. Por isso, quando na área da educação se realizam estudos que envolvem a categoria cultura, é necessário recorrer a uma ou a algumas dessas áreas. Dessa forma, os autores que serão abordados são os que se relacionam com as opções teóricas adotadas neste trabalho.

Ao pensar o conceito de configurações da infância como o estudo dos processos de ressignificação da infância a partir dos significados conferidos pelas próprias crianças às suas práticas culturais, é interessante destacar o que Hall<sup>38</sup> apresenta:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997a, p.1)

---

<sup>38</sup> Stuart Hall, nasceu na Jamaica em fevereiro de 1932. Estudou na Universidade de Oxford. Mora na Grã-Bretanha desde 1951. É um autor com importantes trabalhos no campo dos Estudos Culturais. Suas obras contribuem para os estudos sobre a cultura, meios de comunicação e política. Na década de 50, fundou a revista *New Left Review*, revista marxista de esquerda, junto com E. P. Thompson e Raymond Williams. Tal publicação o levou a ser convidado por Richard Hoggart para entrar no Birmingham Center for Cultural Studies, unidade da Universidade Birmingham, onde passou a trabalhar e tornou-se diretor da referida unidade, em 1968. É considerado por muitos autores como um homem “aberto às novidades, ilimitado, sempre buscando se renovar e aceitar novas influências que somem com o seu trabalho”.

Na configuração das cadeias de interdependência social e nos comportamentos assumidos pelos diferentes atores sociais, podemos afirmar que as identidades sociais destes atores se constituem através da cultura. De acordo com Hall (1997b), a cultura tem assumido uma crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, assim como de penetração na vida cotidiana, tendo um papel constitutivo na formação das identidades e subjetividades. Para este teórico: “A cultura é um dos conceitos mais difíceis das ciências sociais e humanas e existem diferentes formas de defini-la” (1997b, p.2).

Sintetiza, dizendo que, nas definições mais tradicionais, o termo incorpora o “*melhor que já se pensou e disse*” em uma sociedade; refere-se a questões relacionadas aos clássicos da literatura, da pintura, da música ou da filosofia. Em uma mesma direção, mas numa acepção mais moderna, se refere à música popular, publicidade, arte, design e literatura, mas também, a atividades de lazer e entretenimento – um conceito mais relacionado à cultura de massa ou cultura popular. Em suas palavras: “Alta cultura versus cultura popular, por muitos anos, a forma clássica de enquadrar o debate sobre a cultura - os termos transmitindo uma carga poderosamente avaliativa (aproximadamente, alto = bom; popular = adulterado).” (HALL, 1997b)

Explica que pelas ciências sociais, principalmente pela antropologia, mais recentemente, o termo cultura passou a ser definido como modo de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social. Com uma ênfase mais sociológica, o conceito também é definido como “valores partilhados”. Para ele cultura diz respeito a todas estas questões, mas principalmente ao que complementa, colocando:

O que veio a ser chamado de “virada cultural” nas ciências sociais e humanas, especialmente nos estudos culturais e na sociologia da cultura, tem a tendência de enfatizar a importância do *significado* para a definição de cultura. A cultura, argumenta-se, não é tanto um conjunto de coisas - romances e pinturas ou programas de TV e quadrinhos - quanto um processo, um conjunto de práticas. (HALL, 1997b, p.2) *Tradução própria*

Para Hall (1997) a cultura tem uma relação direta com a produção e o intercâmbio de *significados* entre os membros de uma sociedade ou grupo; depende do que seus membros interpretam de forma significativa do que acontece ao seu redor. “Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretá-lo ou representá-lo” (1997b, p.2). Os “significados partilhados” se referem a tudo o que é concernente à cultura: sentimentos, vínculos, emoções, conceitos, idéias. Dessa forma:

A cultura (...) envolve todas as práticas que não estão simplesmente programadas geneticamente em nós, (...) mas que nos transmitem valores, que precisam ser interpretadas significativamente pelos outros, ou que dependem do significado para seu efetivo funcionamento. A cultura neste sentido permeia toda a sociedade. Ela é o que distingue o elemento “humano” na vida social daquilo que é simplesmente induzido de forma biológica. Seu estudo sublinha o papel crucial do domínio simbólico que está no coração da vida social. (1997b, p.3) *Tradução própria*

A partir da definição de Hall é possível retomar a explicação dada anteriormente para as configurações da infância (também de configurações sociais), e para o papel dado à cultura nessa cadeia de interdependências.

As representações, significações e conceitos que construímos são resultados das nossas experiências, das formas como as vivenciamos, sendo produzidos através dos processos culturais. As representações sobre o mundo social são construídas pelas crianças a partir de todas as situações vivenciadas no cotidiano, em casa, nas instituições educativas e na rua. Os *significados* que as crianças conferem às suas experiências são produzidos em todos os espaços de circulação, nos diferentes âmbitos de suas relações e circulam através de diversos processos ou práticas culturais (*circuito da cultura* – Hall, 1997).

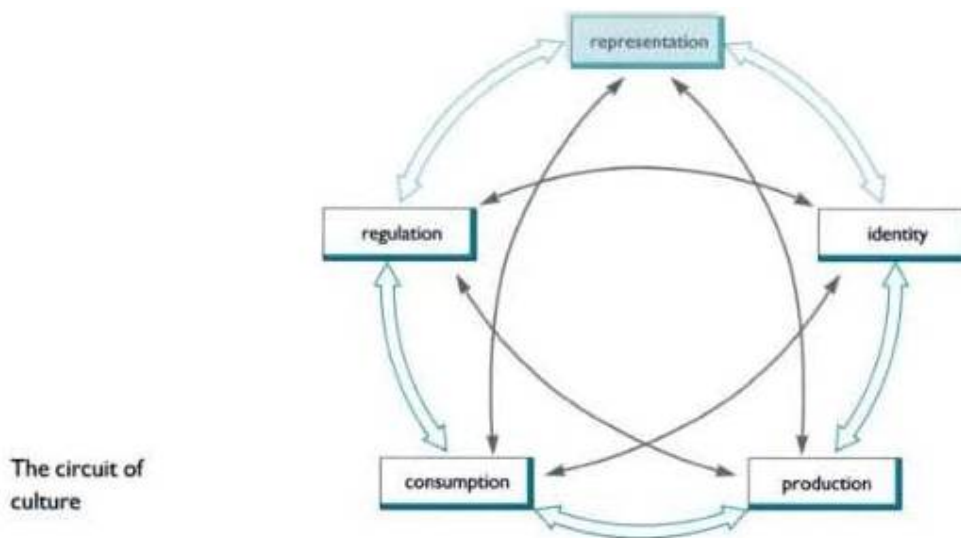


Fig 03 Circuito da Cultura In: HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: london/Thousand Oaks/New Delhi, 1997. p.1

Hall (1997b) aponta as diferentes formas como damos *significado* às nossas práticas, sendo este processo de significação fator central para a compreensão dos processos culturais. Afirma que o *significado* surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas de

nosso “circuito da cultura”: - na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e no consumo, assim como na regulação das condutas sociais. Porém, destaca (como já era de se esperar, por ser questão central de sua teoria) que em todos os âmbitos sociais, a linguagem *é um dos “meios” privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado*. A linguagem é um dos meios através do qual são representados os pensamentos, os conceitos, as idéias, os sentimentos. Ela funciona como *sistema de representação*.

O autor coloca que no “circuito da cultura” os *significados* se produzem em diversos lugares/espacos<sup>39</sup>, circulando através de diversos processos ou práticas. Mas sempre o *significado* circulará através da linguagem; a linguagem, por sua vez funciona através de diferentes formas de representação.

O que interessa aqui destacar são os diferentes espaços em que os *significados* são produzidos, e por onde circulam, no circuito da cultura, bem como as formas de representação pelos quais são expressos, quando se trata das configurações da infância, especificamente do grupo pesquisado. Ou seja, estarei destacando quando há uma produção de significados nos processos culturais que circulam no interior das teias de interdependências das quais as crianças participam e que configuram suas infâncias.

Hall (1997b) explica que no circuito da cultura, além da representação (por onde todos os significados passam), há quatro *locais* de produções de *significados* da cultura. Um deles – a *identidade* - diz respeito aos *significados* que dão sentido à nossa própria identidade, a quem somos e a que grupo pertencemos; estão relacionados às questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença entre os grupos.

Sobre este aspecto poder-se-ia relacionar a questão de como as crianças se percebem como crianças, o que significa para elas ser crianças, o que significa para elas ser adultos, como elas significam suas práticas, que sentidos dão às suas práticas para definir que estas sejam de crianças e as outras de adultos ou de “adolescentes, como elas mesmas definiram, como “coisas de crianças”, “coisas de adultos”. Nas entrevistas em pequenos grupos, várias vezes as crianças apontaram essas diferenças, exemplificando de forma concreta (nesse caso através de narrativas – a representação) o significado conferido ao que é “coisa de criança”. Assim, de certa forma, é possível afirmar que mesmo que possamos pertencer a diferentes

---

<sup>39</sup> A explicação dada por Hall (1997, p.3) no texto original é: “Our ‘circuit of culture’ suggests that, in fact, meanings are produced at several different sites and circulated through several different processes or practices (the culture circuit)”, por isso utilizarei as expressões locais, lugares, espaços no circuito da cultura como expressões análogas.



grupos ao mesmo tempo, ao grupo de *crianças*, como uma categoria geracional, elas se identificam, enquanto tais. Posteriormente, esta questão será exemplificada e desenvolvida mais detalhadamente.

Um segundo local da produção de significado no “circuito da cultura” diz respeito àquele que é constantemente produzido nas interações sociais – a *produção*. Segundo Hall esta é a localização mais privilegiada da cultura e de seu significado, embora a mais negligenciada. A cultura é produzida, nesse sentido, através dos *significados* conferidos através de vários meios, sendo alguns deles os meios de comunicação globais através de suas tecnologias, por onde circulam muitos *significados*, inclusive por culturas diferentes e com uma velocidade muito rápida. Em relação a este *local* de produção de significados pode-se dizer que foram muitos os elementos encontrados entre as crianças: todas as suas narrativas sobre os programas de televisão: desenhos, novelas, filmes, séries, e como elas significam essas diferentes formas de representação, assim como a forma como elas os representam.

Ainda há uma produção de significados quando se consomem ou utilizam diversos bens, que passam a ser “bens culturais” devido à produção de significados a eles conferidos, aos significados que a eles são atribuídos. No “circuito da cultura” a produção de significados passa também pelo *consumo*; pelas diferentes formas como consumimos ou nos apropriamos desses “bens culturais” e os incorporamos no nosso cotidiano, ou ainda quando contamos histórias e fantasiamos, em torno desses bens culturais.

As crianças trouxeram em suas narrativas muitos elementos que apontaram o quanto conferem significados aos bens culturais de consumo e como produzem histórias fantasiosas que as envolvem. Essa produção de significados pelas crianças também será explorada posteriormente.

Por último, Hall aponta que os significados passam pela *regulação*. Segundo ele “os significados também regulam e organizam nossas condutas e práticas - auxiliam a estabelecer as regras, as normas e as convenções através das quais a vida social é ordenada e governada”. Por isso, alguns também tentam moldar e regular os significados; são os desejosos de governar e regular as condutas e idéias dos outros.

Neste último “lugar” do “circuito da cultura” por onde passa a produção de significados – a *regulação*, interpretada como os momentos da vida cultural em que encontramos os estabelecimentos de regras, as normas e convenções, como explicita Hall, podemos encontrar todas as narrativas trazidas pelas crianças sobre suas vivências cotidianas em casa (nas relações com os pais), na rua, no centro infantil, nas brincadeiras. Também em todas as

observações realizadas, percebi que uma das questões que mais chamava a atenção eram as formas como as crianças “lidavam” com o estabelecimento de regras.

Ainda é importante mencionar, de forma geral, como têm-se gestado as pesquisas sobre cultura e infância. Serão mencionados apenas alguns estudos, tendo em vista que a partir da década de 80 se multiplicaram as investigações sobre a infância no campo das ciências sociais, não só na emergente sociologia da infância, como já mencionado anteriormente, mas no tocante aos estudos relacionados à cultura. Encontramos, em diferentes países, pesquisas realizadas sobre crianças, infância e cultura por profissionais das áreas da sociologia, antropologia, história, psicologia, educação e outras.

Os textos de Montandon e Sirota (2001) mencionam o levantamento realizado sobre estudos envolvendo a infância em uma perspectiva sociológica, na língua francesa e inglesa respectivamente, inclusive aqueles que abordam o tema das culturas e da infância.

No campo da sociologia da infância, um dos princípios básicos assumidos pelos autores, tem sido o de realizar aprofundamento analítico a partir de estudos investigativos, principalmente de base etnográfica, tendo como elemento a fala das crianças para verificar o que estas apontam sobre sua cultura e mundo social.

Mouritsen e Qvortrup são dois pesquisadores que se dedicaram a investigações sobre cultura e infância, atuando e contribuindo para a institucionalização do campo da sociologia da infância. Uma das publicações organizadas pelos autores é *Childhood and children's culture*. Nesta obra é possível encontrar alguns textos que têm servido de referência a outros pesquisadores como base para suas investigações.

Mouritsen (2002, p.16-17) diz que o conceito de culturas infantis e as pesquisas sobre culturas infantis vêm passando pelos mesmos processos de definições e mudanças de pontos de vista a que os conceitos de infância e cultura vêm se submetendo nas décadas mais recentes, já que este é um campo de estudos muito diverso, com conceitos, como o de cultura, muito difícil de definir e delimitar. Para o autor é possível fazer uma distinção entre três tipos de culturas infantis: a cultura produzida *para as* crianças pelos adultos, a cultura *com as* crianças e a cultura *das* crianças.

A *cultura produzida para as crianças* pelos adultos não diz respeito somente a formas mais clássicas de produções destinadas às crianças, como a literatura, o teatro e a música, assim como às produções midiáticas mais recentes, como filmes, programas de televisão, vídeo-game e jogos de computador, e também outros fenômenos como brinquedos, produtos comestíveis e anúncios. Esses tipos de produtos culturais formam duas categorias: uma que é *formativa*, orientada para a produção de bens culturais de “qualidade” cultural para as

crianças, que podem ser principalmente de persuasão educativa ou podem ser compreendidos como produtos relacionados à arte. Em contrapartida, há uma produção com orientação de venda (*market-oriented*) para o consumo das crianças, produtos industrializados com forte apelo à venda. Embora os limites sejam variáveis, a categorização tem uma função prática, desde que nessa oposição o brincar ainda seja o papel central da percepção sobre a cultura das crianças no debate sobre o tema.

A *cultura com as crianças* significa crianças e adultos juntos fazerem uso de vários artefatos culturais e da mídia. Esse tipo de produção cultural tem longa tradição. Pode dizer respeito a atividades de lazer, como a atividades de projetos informais, em que crianças e jovens organizam suas próprias atividades ou trabalhos com os adultos. O autor menciona nos últimos anos o desenvolvimento de projetos informais, por instituições, cujo objetivo é mediar nas relações as culturas infantis que os adultos têm consigo e as culturas das crianças.

Por fim, segundo Mouritsen, as *culturas infantis* se referem às expressões da cultura que as crianças produzem em suas próprias redes, o que se poderia chamar, com um termo mais genérico, de *play culture*. Refere-se a diferentes formas expressivas usadas pelas crianças como jogos, histórias, canções, rimas, adivinhações, piadas e tudo mais que é relacionado ao que ele chama de folclore infantil. Também inclui formas de expressão organizadas à época a determinados ritmos, a determinados brincadeiras em que caçoam etc.. As formas de as crianças adotarem vários meios e lugares, também, faz parte desta categoria, como o jeito de escrever, o uso do computador, o uso do vídeo game, todas essas são formas de internalizar elementos midiáticos no uso de sua própria expressão ou na organização espacial, diferenciada, que fazem destes elementos nas suas relações e nas expressões usadas ao brincarem. As crianças produzem ou transformam esses elementos e artefatos em situações especiais.

Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (1998) também discutem a questão das culturas infantis, junto a outros temas que envolvem a pesquisa sobre as crianças e suas infâncias, com base em referenciais das ciências sociais, trazendo elementos interessantes para a reflexão sobre o assunto. Problematizam, em um dos capítulos da obra, *Theorizing Childhood*, o interesse empírico, observando e rejeitando as diferenças que, em geral, fazem sobre as crianças na exploração das relações sociais cotidianas através das quais elas constituem suas infâncias. E, ao fazer isso, criticam a questão contemporânea dos estudos sobre a infância: o *status* epistemológico das culturas infantis e seu papel empírico no que é tradicionalmente chamado de grupos de pares de socialização. Basicamente, questionam se é possível falar em uma separação do mundo cultural da infância e se isso pode ser explicado.

Concluem sugerindo que a cultura infantil, embora evidente em tal forma cultural, é contingente, emergente e parcial, mal aproveitada para fixar de uma forma mais sólida, o que a criança individualmente é somente parte temporária e tênue de experiências mais coletivas ao que podemos chamar de infância.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, Portugal, as falas das crianças são elementos fundamentais para a compreensão das culturas infantis. Para estes sociólogos a infância é uma categoria social e, ao constituir-se como objeto de pesquisa, deve ser merecedora de todo cuidado e atenção no que diz respeito às metodologias a serem adotadas, assim como com qualquer outra categoria de pesquisa sociológica. De acordo com Sarmiento:

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional. Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. (SARMENTO, 2004)

Como indivíduos convivendo em uma sociedade, as crianças têm seu papel, estando inseridas em uma diversidade cultural, sendo constituídas e constituintes da cultura. Sarmiento ainda afirma que:

Estudos sociológicos da infância têm sustentado a autonomia das formas culturais da infância (Denzin, 1977; Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Prout, 2000). Essas formas culturais radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos fatores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. (SARMENTO, 2003)

Para Sarmiento (2004) as culturas da infância expressam a cultura societal em que se inserem, porém de forma diferente das culturas encontradas nas relações adultas, pois trazem ao mesmo tempo formas especificamente infantis de compreensão, representação e simbolização do mundo. Para o autor existe uma universalidade de culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança, já que estas constroem, nas suas relações, ordens sociais instituintes que regem as relações de conflito e de cooperação, traduzindo questões relacionadas à classe social, etnia, gênero e cultura que cada uma integra.

Outro aspecto importante, destacado por Sarmiento, mas também por outros autores, é o que diz respeito às relações estabelecidas pelo poder econômico na reinstitucionalização da infância.

As crianças participam na economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos, por efeito da deslocalização da indústria manufactureira com incorporação de reduzida componente tecnológica e em diversas áreas dos países centrais, no que se convencionou designar por “piores formas de trabalho infantil”. Mas também entraram pelo lado do marketing, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças “contam” na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a Modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção. (SARMENTO, 2003.)

Para Sarmiento, as crianças constroem universos simbólicos a partir das interações entre elas e com os adultos; nessas interações encontram-se elementos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica, sendo estes: a cultura da globalização (especialmente evidente na produção da indústria cultural para as crianças); as culturas nacionais e a sua filtragem pela cultura escolar, como síntese dos “saberes socialmente validados para comunicação às jovens gerações”; as culturas locais, comunitárias ou étnicas de inserção contextual das crianças; as culturas de pares, geradas na interação das crianças com outras crianças.

No entanto, Sarmiento (2007), para caracterizar a “imersão das crianças no universo simbólico”, utiliza a metáfora dos círculos concêntricos de inserção cultural, baseado na sociologia de George Simmel. Nestes círculos concêntricos de imersão simbólica, explica que a criança aparentemente se posicionaria dentro deles, sendo ela própria o centro. A imersão da criança se faz em vários planos:

- O da *educogenia familiar*, associada às condições de classe, à pertença étnica, etc.;
- O da *cultura local*, transmitida pelas suas tradições, pelas instituições locais e pelas relações de vizinhança;
- O da *cultura nacional*, comunicada através das instituições sociais;
- O da *cultura escolar*, parcialmente aberta à cultura local e à cultura nacional, mas distinta na forma escolar (VINCENT, THIN & LAHIRE, 1994);
- O da *cultura global*, comunicada pelos meios de difusão de massa e pela indústria cultural.

Os vários planos são interceptados pelas culturas da infância isto é, pelos modos de apropriação e produção simbólica das crianças, gerados na interação de pares e nas relações adulto-criança.

A criança aparentemente posiciona-se dentro destes círculos concêntricos de imersão simbólica, nos quais o centro é ela própria. Mas... Os espaços simbólicos têm espessura e densidade, são dinâmicos e compósitos, misturam-se e articulam-se

multiplamente. Não é no centro de círculos, antes de esferas culturais flexíveis, densas e que se interceptam, que as crianças se posicionam enquanto produtoras culturais. Reside aqui a condição da subjectivação: na gestão do peso dos diferentes modos de articulação simbólica. (SARMENTO, 2007, p.27)

Ao realizar uma análise das colocações de Sarmiento, o que é possível destacar, a partir de um olhar subsidiado na teoria das configurações de Elias, é que mesmo que Sarmiento chame a atenção dizendo que não é no centro de círculos, mas de esferas culturais que a criança se posiciona, há uma concepção de sociedade muito semelhante àquela apontada anteriormente e criticada profundamente por Elias.

Por isso, ainda que o sociólogo português apresente elementos interessantes de sua pesquisa, considero que a premissa inicial e básica de sua concepção para a interpretação das culturas infantis se afasta da premissa básica adotada neste trabalho, pois a concepção de sociedade, indivíduo e relações sociais é fundamental para a compreensão das configurações que se estabelecem na infância e dos processos culturais dos quais as crianças têm participação ativa.

Ao apresentar o Projeto de pesquisa-ação desenvolvido (Projecto Mato), Sarmiento apresenta a concepção de “reprodução interpretativa”, de Willian Corsaro, dizendo que:

(...) as crianças não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando-se assim uma situação de “reprodução interpretativa”. (SARMENTO, 2007, p.22-23)

Sem dúvida, a concepção adotada neste estudo é de as crianças não são reprodutoras passivas das culturas. Por todo referencial já apresentado, não há aqui uma adoção do conceito de socialização por instâncias. Ou seja, só existem socializações primárias ou secundárias quando se adota a visão tradicional de sociedade. Na perspectiva da sociologia configuracional as redes de sociabilidade (já explicadas anteriormente) não se estabelecem por instâncias; dessa forma não há socializações primárias ou secundárias. Nessa perspectiva as crianças não passam primeiro pelas relações familiares, para depois entrar em contato com o mundo escolar e assim por diante. As crianças, no contexto social contemporâneo, já estão integradas em várias redes de relações; logo que nascem, muitas vezes, com três, quatro, cinco meses são colocadas em instituições educativas, convivendo com outros adultos e crianças desde a mais tenra idade. Também por isso, as explicações sobre instâncias de socialização não são pertinentes ao referencial teórico aqui adotado.

O sociólogo norte americano Willian Corsaro, mencionado anteriormente, tem desenvolvido suas pesquisas sobre culturas infantis e contribuído com as produções no campo da sociologia da infância, com a definição de campos interpretativos, principalmente através de sua obra *The sociology of childhood*, mostrando como as crianças contribuem para a estabilidade e mudança social a partir de um processo que intitula de *reprodução interpretativa*, conferindo autonomia conceitual às crianças. Nesta obra o sociólogo desenvolve uma série de reflexões teóricas a partir de pesquisas empíricas realizadas com crianças, basicamente no norte da Itália. O autor estuda a *peer culture*, interação entre pares, através de observações realizadas sobre as diferentes situações vivenciadas entre as crianças. Afirma que mesmo as teorias sociológicas que se ocupam do estudo da infância precisam se livrar das análises que enfocam o desenvolvimento social da criança em uma perspectiva individualista. Segundo ele a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças (1997, p.18).

Apesar de apresentar uma visão de sociedade representada pelo que chama de *spider web*, espiral, para explicar a rede de relações em que ocorrem as reproduções interpretativas, sua visão ainda é a de que a família está no centro, ou no ponto de origem da espiral que representa as relações da criança. Este campo de relações, essa rede vai se ampliando e se modificando, sendo que alguns aspectos das *peer culture* vão passando de gerações mais velhas a gerações mais novas (1997, p.25-26). A noção de reprodução interpretativa é representada graficamente por uma teia que captura as características das produções-reproduções, no que chama de *The orb web model*:

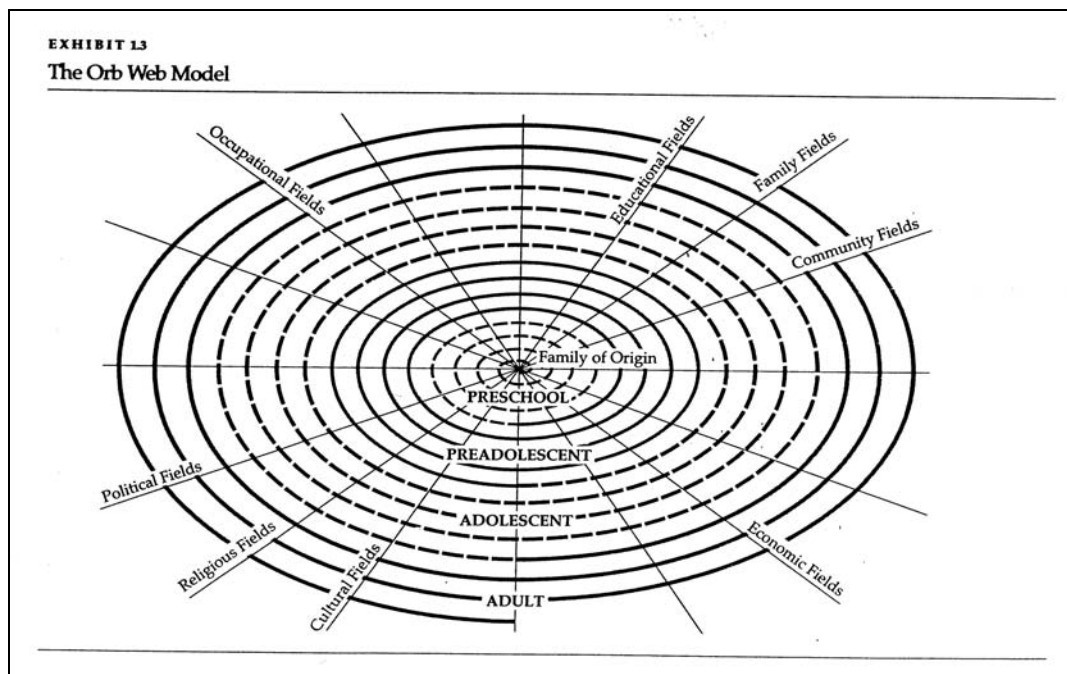


Fig 04 “The Orb Web Model” (In: CORSARO, 1997, p.24)

Corsaro declara que utiliza em sua perspectiva a *reprodução interpretativa* como uma alternativa ao termo socialização, tentando fazer uma ponte entre o fosso micro-macro, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares, para ele, resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam a partir da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Argumenta, em relação à noção de reprodução, que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a reprodução e a mudança cultural.

O sociólogo (1997, p. 24) justifica o uso desta representação, explicando que este modelo mostra como as reproduções interpretativas são capturadas em uma teia, como uma espiral, onde cada criança produz e participa de uma série de culturas de pares. Diz que encontrou a “teia de aranha” como um efetivo esquema heurístico, servindo de metáfora para auxiliar na conceitualização de *reprodução interpretativa*. Para ele, dentre as várias teias que as aranhas produzem, a *orb web*, produzida geralmente por aranhas em jardins, é a teia mais adequada para explicar seu conceito. Este modelo de teia possui uma série de características que possibilitam seu uso metafórico para conceitualizar o processo de *reprodução interpretativa*.

Corsaro explica: os raios do modelo representam o alcance dos locais ou campos que constituem várias instâncias sociais (família, economia, cultura, educação, política, trabalho,



comunidade e religião). Os campos ilustram as diversas situações de cada interação institucional ou comportamentos que ocorrem. (...) É importante observar que esses campos institucionais (os raios da teia) são permanentes, mas as estruturas se modificam, uma vez que as crianças tecem suas próprias teias. As informações culturais circulam por todas as partes da teia e ao longo de seus raios. No cubo ou no centro da teia está a família de origem, que serve como um nexo para todas as instituições culturais das crianças. As crianças se inserem na cultura de suas famílias desde o nascimento. Por isso, para o autor, as famílias são muito importantes para a noção de *reprodução interpretativa*. As crianças da sociedade moderna, entretanto, já começam a participar de outras instituições locais e se relacionar com outras crianças e adultos que não são os membros de sua família, desde a mais tenra idade. Nestes campos institucionais, assim como na família, as crianças começam a produzir e participar de uma série de *culturas de pares* (1997, p. 24).

A interrogação que fica é: se a família não é a instituição mais importante, apesar de seu papel na vida da criança e em suas relações, na sociedade atual, por que seu modelo continua sendo o utilizado pela sociologia tradicional, colocando a família como primeiro e mais importante grupo social com o qual a criança tem contato? Essa questão relaciona-se a uma questão-chave dentro das concepções sociológicas, pois aborda o conceito de sociedade, indivíduo e relações sociais, tendo sido amplamente abordada por vários sociólogos. O posicionamento assumido nesta tese, em relação a esta questão, é o explicitado pela teoria de Norbert Elias, já detalhado anteriormente, que se opõe à explicação de Corsaro.

De acordo com Corsaro (1997, p.27) a *reprodução interpretativa* oferece a base para uma nova sociologia da infância. A *reprodução interpretativa* substitui o modelo linear de desenvolvimento social da criança em relação ao coletivo, produção e reprodução se vista como ilustrado no *orb web model*. No modelo, as crianças participam espontaneamente como membros ativos em suas infâncias e na cultura dos adultos. Para ele uma das características comuns da *cultura de pares* é que as crianças se apropriam das ações e materiais dos adultos e a partir daí criam brincadeiras; parte do pressuposto de que, para estudarmos as crianças, devemos investigá-las a partir do contexto cultural em que estão inseridas e das relações que estabelecem com as outras crianças.

Para o sociólogo, a estrutura geral do modelo que adota é fundamental para mostrar sua concepção de *peer cultures*. Para ele, assim como no caso das aranhas de jardins, cujas teias variam em termos de raios e espirais, quando utiliza a teia como modelo para a reprodução interpretativa, o número de raios (campos institucionais ou locais), a natureza e o número de espirais (compostos pela diversidade de faixas etárias dos grupos de pares, dos

encontros e cruzamentos das instituições locais), variam no cruzamento das culturas e subculturas dos grupos dentro de uma cultura e um tempo histórico específicos (CORSARO, 1997, p.26). Afirma que:

Embora *the orb web model* seja usado para uma visualização da natureza da reprodução interpretativa, como qualquer outra metáfora tende a reificar um processo extremamente complexo; em outras palavras, é considerado como concreto algo que, de fato, é um conceito abstrato. Entretanto, o modelo captura a idéia de que as crianças estão sempre participando de duas culturas – a das crianças e a dos adultos. (CORSARO, 1997, p.26) *Tradução própria*

Apesar de Corsaro (1997) também apontar alguns pressupostos que são fundamentais ao se pensar as crianças como sujeitos de pesquisa, no desenvolvimento de investigações de base sociológica, da mesma forma que Sarmiento, sua concepção de sociedade e da forma como se estabelecem as relações sociais se distancia do pressuposto teórico da sociologia configuracional, de Norbert Elias, adotada neste estudo. As explicações dadas pelo autor, ao utilizar *the orb web model*, não rompem com concepções da sociologia tradicional, pois ainda que: (a) constate a necessidade de não estudar as crianças e suas relações em perspectivas mais individualistas, e suas explicações contribuam para o avanço das pesquisas com crianças, não transpõem um dos principais desafios da sociologia, que é a conceituação de indivíduo, sociedade e suas relações sociais; (b) explique que as culturas de pares (*peer cultures*) sejam coletivas, produzidas e inovadoras podendo ser representadas pela forma básica característica da espiral da teia usada como modelo, dizendo que as culturas de pares não são estágios pelos quais as crianças passam individualmente e que ao produzirem e participarem das culturas de pares suas produções estão dentro da teia de experiências tecidas pelas próprias crianças ao longo de suas vidas (1997, p.26), sua explicação junto aos dados empíricos concentra-se em análises onde não constam os dados relacionados aos contextos citados, considerados pelo autor como instituições sociais: cultura, economia, religião, política.

Já o *Instituto de Infância e Mundo Urbano*, em Barcelona, tem desenvolvido estudos e reflexões sobre a infância, as culturas e o mundo urbano, a partir da realização de pesquisas por investigadores de diferentes áreas do conhecimento. Ao publicarem o Informe 2002, *A infância e as famílias no início do século XXI*, apontaram referências interessantes para o desenvolvimento de estudos sobre a temática das culturas infantis. Feixa et al (2002) apresentaram como hipótese central de sua investigação que as profundas mudanças nas condições de vida das crianças, e o próprio significado do conceito de infância, são expressos

no âmbito da produção, circulação e consumo de artefatos culturais, já que no cotidiano das crianças, se encontram cada vez mais bens e atividades de consumo a elas destinados, influenciando a produção e circulação de significados. No entanto, afirmam que o uso que as crianças fazem destes bens e atividades não é meramente passivo. Se por um lado, há um processo de apropriação seletiva destes elementos, por outro as crianças os utilizam ativamente para construir suas identidades. O que cabe salientar é que os investigadores destacam como dificuldade para o estudo a amplitude do tema e a existência de poucas investigações e dados sobre o consumo e os significados culturais associados ao consumo, assim como sobre a educação não formal, a sociabilidade cotidiana e o lazer na infância. Por razões apresentadas no documento, resolveram focalizar a pesquisa com jovens de 15 a 18 anos, mas apresentam elementos teóricos que auxiliam a reflexão sobre a infância, que serão abaixo descritos.

Feixa et al (2002, p.330) afirmam que a relação entre infância e cultura pode ser analisada através da noção de culturas infantis, entendendo que o conceito de culturas infantis se refere a aspectos culturais da vida das crianças, que podem ser descritas pelas formas de vida e visões de mundo características deste grupo etário. Em um sentido amplo, o conceito faz referência ao conjunto de estilos de vida e valores experimentados historicamente pelas crianças em resposta às suas condições de vida física e social. Em um sentido mais restrito, podem descrever uma espécie de “micro sociedade” infantil, com níveis significativos de autonomia em relação aos adultos, em um tempo e espaço específicos. Em um sentido mais operativo, preferem denominar *microculturas* infantis, para descrever significados e valores na vida cotidiana das crianças. A partir desta perspectiva, analisam as *microculturas* infantis de duas formas: a *construção cultural da infância* e a *construção infantil da cultura*.

Como *construção cultural da infância* entendem as formas com que cada sociedade define o que se refere e diz respeito às crianças, traduzidas em determinadas condições sociais e sua posição dentro da sociedade. A *construção cultural da infância* é abordada por Feixa et al a partir de cinco âmbitos de estruturação: geração, gênero, classe, etnia, território.

As relações das culturas infantis, conforme interpreto aqui como a cultura geracional, a insere no âmbito histórico, tendo em vista os processos de reprodução e transição social. As culturas geracionais não são homogêneas, nem influenciam da mesma forma todos os indivíduos, mas constituem um horizonte que se concretiza nos ritmos descontínuos de mudanças históricas. Dessa forma, a época histórica na qual cada um cresce, produz uma identidade nas experiências e formas de sociabilidade, assim como um sentimento de pertencimento entre seus membros. A inscrição em uma geração não é automática, mas

dependerá da influência dos pais ou amigos mais velhos. As culturas de cada momento histórico se fazem a partir da interdependência de características de várias gerações e de microgerações.

O segundo âmbito de estruturação das culturas infantis refere-se à categoria gênero. Para Feixa et al (2002, p.332) a maior parte dos trabalhos sobre culturas na infância se referem aos processos de transição para a vida adulta, centrando seu foco no ciclo masculino educação-trabalho-emancipação. Afirmam que, em geral, a condição humana tem sido pensada tradicionalmente como condição do homem; o ciclo infantil masculino se centra em uma transição á vida pública, enquanto o feminino tem por principal cenário o âmbito privado. O registro da participação das meninas nas culturas infantis tem estado historicamente restrito à permanência desta hierarquização baseada em gênero.

Em relação à categoria de análise classe, consideram que, a partir de um ponto de vista simbólico, os elementos da cultura infantil tendem a associar-se a uma emergente cultura interclassista, situada no mundo do lazer (tempo livre). Como exemplo, os investigadores citam o acesso massivo das crianças ao consumo, principal fator para justificar uma cultura interclassista. Assim, pensar as culturas infantis em relação à classe social não simplifica a análise, mas a faz mais complexa e sofisticada. A relativa autonomia das experiências e culturas geracionais e sua vinculação a contextos sócio-culturais mais amplos, pode ser possível mediante uma articulação entre culturas infantis, culturas parentais e culturas dominantes.

Outra categoria importante de análise das culturas infantis é etnia. Referem-se a esta categoria devido às questões de imigração existentes na Europa e América do Norte, apontando as dificuldades de identidade cultural entre pares (Feixa et al, 2002, p. 333). Por outras razões, mas não menos importantes, é possível afirmar que esta categoria, também na cultura latino-americana e brasileira, deve ser considerada ao serem analisadas as culturas infantis.

Por fim, explicitam a importância da categoria território na análise das culturas infantis. As crianças teriam se apropriado historicamente de espaços privados e públicos das cidades, nas suas casas, parques, praças e ruas, para construir o que intitulam de precária identidade social. Em relação ao território, as culturas infantis se expressariam de duas formas: por um lado as crianças se adaptam sempre ao seu contexto ecológico e social, o meio e os estilos de vida; por outro, as culturas infantis e juvenis criam um território próprio ao utilizarem determinados espaços urbanos (Feixa et al, 2002, p. 333). Essa utilização de espaços urbanos, se pensada em relação ao contexto cultural da região metropolitana de Porto

Alegre, pode ser exemplificada pelo uso que as crianças fazem das ruas para brincar, em muitos bairros, não só nos finais de semana, mas também em finais de tarde, após retornarem da escola.

Convém, ressaltar que tanto nas observações quanto nas entrevistas realizadas com as crianças, procurei ficar atenta aos cinco âmbitos de estruturação das culturas infantis apresentados por Feixa (2002): geração, gênero, classe (econômica), etnia, território (espaço urbano). A atenção a estes âmbitos foi no sentido de verificar de que forma e com que intensidade estes se tornariam presentes e auxiliariam a compreender as configurações das infâncias no espaço de periferia urbana, questão que será relatada posteriormente.

A respeito de culturas infantis ainda contamos com a contribuição dos estudos de Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe. Segundo eles, o dilema da infância pós-moderna se constitui no acesso das crianças às culturas infantis comerciais e populares, o que as levou a se tornarem consumidoras hedonistas (2001, p.33). Para Steinberg e Kincheloe é essa intervenção do poder econômico, característico das sociedades capitalistas, que determina a cultura infantil. Kincheloe diz que no passado a cultura infantil era produzida e propagada pelas próprias crianças e no contato criança-criança; em contrapartida, na atual sociedade, a cultura infantil pós-moderna é criada por adultos e disseminada através da televisão com o propósito de induzir as crianças ao consumismo (2001, p.397). Aqui é possível afirmar que o sentido dado pelo autor para cultura infantil se diferencia, em parte, dos que foram apresentados anteriormente pelos autores da sociologia da infância, o que não deprecia toda a contribuição reflexiva e analítica que suas pesquisas vêm oferecendo aos que estudam a infância ou trabalham com crianças. O livro, *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, organizado por Shirley R. Steinberg e J. L. Kincheloe, traz vários estudos com o objetivo de promover um entendimento da cultura infantil que conduzirá a pedagogias democráticas para a infância nos níveis cultural, familiar e escolar. Neste sentido, os estudos ali apresentados podem auxiliar no aprofundamento das análises sobre a temática em questão. Em especial, para este trabalho, a contribuição desta linha de pesquisa traz elementos, para que se questione mais enfaticamente sobre: o que sabemos sobre as culturas infantis? Quais são os elementos de criação e participação das crianças no seu cotidiano? O que é determinado pelos adultos e pela influência da cultura da mídia no cotidiano e nos modos de ser, agir e se relacionar das crianças?

No Brasil temos a obra significativa, mencionada anteriormente, de Florestan Fernandes, tratando sobre folclore infantil. Ao escrever sobre as "trocinhas" do Bom Retiro, o sociólogo se deteve no estudo da cultura e da socialização das crianças. Para Fernandes (2004,

p.14) cultura infantil *significa, aproximadamente, o mesmo que folclore infantil. A diferença entre folclore infantil e cultura infantil é pouco sensível.* A base de sua afirmativa foram os dados observados sobre as crianças em situações de brincadeiras. “Trocinhas” era a denominação utilizada para os grupos infantis que mantinham relações entre si distinguindo-se entre amigas e inimigas. Em uma mesma área, ou bairro, existia várias “trocinhas”, *agrupando-se os imaturos em qualquer lugar: no meio das ruas, nas calçadas, nos campos, nos terrenos baldios, nos quintais grandes etc.* (FERNANDES, 2004, p.209).

O sociólogo descreve as diferenças entre as atividades de meninos e meninas, as etnias e os diferentes tipos de atividades. Faz várias observações interessantes sobre as atividades das crianças colocando que:

Mas há outros elementos na cultura do grupo infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da ‘gente grande’. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. Tornaram-se, por sua vez, traços folclóricos, coisa cristalizada e tradicional. O papel da criança consiste em recebê-los e em executá-los: e as modificações são, como todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes. Exemplos dessas criações — que supomos infantis — são os brinquedos como “Papai e mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fitas” etc., quase todos calcados sobre motivos da vida social. (FERNANDES, 2004, p.216)

As considerações desenvolvidas pelo sociólogo brasileiro são muito interessantes de serem analisadas, principalmente pelas conclusões a que chega ao colocar *os grupos infantis como grupos de iniciação e como antecipação à vida do adulto.* Seu estudo é merecedor de atenção por ser pioneiro em nosso país, mas a análise deve ser contextualizada, procurando-se interpretar a concepção de infância e de criança apresentada por Fernandes, que não estão descoladas de um determinado período histórico.

Para finalizar este capítulo, após a apresentação do levantamento dos estudos realizados sobre infância e cultura apresento os conceitos e posicionamentos adotados sobre cultura e processos culturais.

Conceituo processos culturais tendo por base os conceitos de processos sociais de Nobeit Elias e de cultura de Stuart Hall. O termo processos por si só significa uma sucessão de mudanças. De acordo com Elias os processos sociais têm sua continuidade através dos conhecimentos especificamente sociais adquiridos mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos lingüísticos, sem dúvida em todos os domínios da vida.

A continuidade intergeracional das unidades de subsistência humanas como um todo, e conseqüentemente tanto nos aspectos econômicos como nos de auto-regulação, exigem uma transmissão dos conhecimentos com o auxílio de símbolos lingüísticos. (Elias, 2006, p.32)

Cultura para Hall está diretamente relacionada aos “significados partilhados”. Para ele a linguagem é o meio privilegiado através do qual “damos sentido” às coisas, através do qual o significado é produzido e através do qual há seu intercâmbio. Os significados só podem ser partilhados através de um acesso comum à linguagem. Assim sendo, a linguagem é central para o significado e a cultura é o repositório-chave dos valores e significados culturais. De acordo com Hall, a linguagem é capaz de fazer isto porque funciona como sistema de representação. Utiliza-se a linguagem através de sinais e símbolos, que podem ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até mesmo objetos que signifiquem ou representem conceitos, idéias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” pelo qual pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem é central para os processos através dos quais é produzido o significado. (Hall, 1997b, p.1)

Em relação aos processos culturais refiro-me às culturas presentes nas configurações sociais que constantemente se modificam; são construídos através dos sistemas de representações pelos quais são produzidos e partilhados os significados, sendo a linguagem – com sinais e símbolos lingüísticos – uma das principais “formas” de representação dos pensamentos, idéias e sentimentos em uma cultura.

Nas configurações das infâncias os processos culturais são os sistemas de representações pelos quais as crianças partilham os significados de suas experiências, sendo a linguagem – com sinais e símbolos lingüísticos – uma das principais “formas” de representação dos pensamentos, idéias e sentimentos que circulam nas culturas. Nesse sentido, a linguagem se manifesta por meio: dos sons, das palavras escritas – das histórias, dos livros, das imagens produzidas eletronicamente – da mídia eletrônica, notas musicais – das músicas que escutam - que gostam, que produzem e reproduzem, dos objetos, – brinquedos que compram, que inventam; enfim, todos os símbolos que tenham um significado partilhado na configuração em que as crianças estão inseridas.

*Parte 2 - Os desafios de investigar as  
crianças e as configurações das infâncias*



#### **4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS: ALGUNS DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA SOCIOLOGIA CONFIGURACIONAL**

Esta parte da tese tem como objetivo trazer reflexões acerca de metodologias utilizadas em pesquisas com crianças, narrar a trajetória realizada na pesquisa de campo, contando quais foram os caminhos trilhados e os desafios encontrados, apontando para isso referenciais teóricos que têm sido utilizados, bem como justificando os que foram adotados para a busca da empiria que embasa esta tese.

Ao apontar questões significativas em relação aos tipos e metodologias de pesquisa em ciências sociais, convém enfatizar o posicionamento trazido por Elias (1994b, p.196) de que em uma perspectiva sociológica o qualitativo não é um conceito oposto ao quantitativo, pois a investigação sociológica empírica não quantitativa, ou não exclusivamente quantitativa, se preocupa habitualmente pelo estudo de questões relacionais, tanto estáticas quanto dinâmicas, características dos grupos humanos, por isso propõe como alternativa à utilização do termo qualitativo, o termo configuracional. Com este pressuposto metodológico, busquei analisar as configurações das infâncias na periferia urbana, atravessadas por processos culturais, considerando o contexto social e cultural do qual fazem parte. Pois, como afirma Pooli (2005):

Elias alerta para o fato de que os processos e as mudanças sociais não poderiam ser explicados somente pela atuação de pessoas singulares isoladas. O modo como elas agem, sentem, pensam e percebem a realidade são o resultado de processos sociais de longo prazo, e que as regularidades tendenciais que observamos equivocadamente como “leis” que regem o comportamento humano são partes interdependentes das manifestações culturais expressas nas configurações sociais.

Assim, ao definir as configurações da(s) infância(s) e suas culturas na sociedade urbana contemporânea como temática de investigação, tenho buscado realizar análises dos processos culturais nos quais estão envolvidas crianças que vivem na periferia da cidade, procurando fazer um recorte necessário da realidade para melhor delimitar o foco de estudo e compreender o objeto de pesquisa. Meu posicionamento como pesquisadora difere de uma participação como a que W. Corsaro desenvolve em suas pesquisas de cunho etnográfico com crianças pequenas, por considerar que há um equívoco em sua concepção sobre a interação do pesquisador adulto com as crianças. Em uma das descrições de sua experiência Corsaro descreve:

Depois de alguns meses de entrada cautelosa e aceitação nos mundos das crianças como um adulto atípico, integrei as actividades de pares como participante periférico. (...) O que eu fiz, foi tentar brincar, tornar-me parte da actividade sem afectar dramaticamente a natureza ou o fluir das actividades de pares. Agindo por vezes, mais como um adulto do que como uma criança, posso ter ocasionalmente afectado a actividade. (2002, p. 118)

O adulto jamais poderá se tornar uma criança e entrar no seu mundo, mesmo que como um adulto atípico ou participante periférico. Mesmo que todo adulto já tenha sido criança, sua infância e a representação sobre esta são, em sua essência, diferentes da que busca como objeto de pesquisa, porque o caráter temporal, espacial e de experiências vividas não são iguais aos dos sujeitos pesquisados. O distanciamento do pesquisador que adota as crianças como sujeitos deve ser neste sentido: deixar a criança que foi e a infância que constituiu. Mesmo que o adulto procure brincar com as crianças não será visto pelas mesmas como uma criança grande, isto seria subestimar a capacidade das crianças e as concepções que já têm sobre o mundo do qual fazem parte. Assim:

Como bem ressaltou Elias (1998), o que dificulta seriamente as investigações nas ciências sociais é a natureza do seu objeto, já que os pesquisadores se vêem envolvidos nas suas observações e participam dos fatos investigados. Muitas vezes os pesquisadores se identificam com situações objetivas e subjetivas, projetando a sua visão de mundo sobre circunstâncias que exigiriam um alto grau de distanciamento. Afinal, quem analisa a infância que já não foi criança? Elias considera que temos uma tendência para reduzir tudo o que muda para algo imutável, pois utilizamos nossos juízos de valor ao fazer essas análises (p.45). Nesse processo, alguns cientistas convivem com grandes possibilidades de serem traídos pelas memórias e emoções que não deixam de registrar as lembranças felizes e desagradáveis, pelo significado das primeiras letras, dos primeiros jogos, dos amigos e colegas de classe, dos professores, dos brinquedos e brincadeiras, dos cantos, assim como todo o estatuto da moral e dos valores. Afinal, como afirma Bourdieu (2004, p. 123), o analista faz parte do mundo que ele procura objetivar. (COSTA; POOLI, 2008, p.5)

As diferentes formas do ser criança e as representações das infâncias não podem, também, ser analisadas por uma mera análise das memórias dos adultos sobre suas infâncias. A compreensão sobre as infâncias está em ir além dessa compreensão. Assim como não basta desenvolver registros minuciosos sobre o que as crianças fazem no seu cotidiano, sem compreender e analisar o sentido que elas conferem a esse fazer, buscando construções teóricas no desenvolvimento das análises. Ao refletir sobre as investigações relacionadas à infância é importante ter presente a observação de Elias (1980) ao falar sobre a importância da análise sobre a natureza dos objetos sociais, quando ressalta o fato de que os processos sociais não poderiam ser explicados somente pela atuação de pessoas singulares isoladas. O modo

como elas agem, sentem, pensam e percebem a realidade são o resultado de processos sociais de longo prazo, e as regularidades tendenciais que observamos equivocadamente como “leis”, que regem o comportamento humano, são partes interdependentes das manifestações culturais expressas nas configurações sociais. *A infância como uma categoria sociológica deve ser analisada dentro de uma perspectiva sócio-histórica, processualmente construída e reconstruída pelas intermediações culturais* (COSTA; POOLI, 2008).

Dessa forma, em um primeiro momento, pode parecer que o objeto de investigação do estudo em desenvolvimento seja comum ou já suficientemente explorado (infâncias na periferia urbana), no entanto convém enfatizar que a análise proposta sobre a infância, com base maior em pressupostos sociológicos, visa a uma contribuição à superação de análises, na área da educação, que: (i) abstraem as crianças da sociedade e de suas circunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais; (ii) somente transpõem conceitos sociológicos, nomeando, definindo, identificando e classificando situações sem elaborações teóricas e conceituais que contribuam efetivamente para o avanço na compreensão de fatos e processos relacionados às crianças, suas infâncias e suas culturas.

#### 4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Os *dados empíricos principais*, no desenvolvimento da investigação realizada, foram buscados a partir de uma abordagem configuracional, através de:

- a) observações das relações sociais estabelecidas por um grupo de crianças, de quatro a seis anos, em um centro educativo infantil, na periferia urbana de Porto Alegre;
- b) da análise do contexto histórico, social, cultural e econômico do local, mas também de dados que levassem à compreensão da realidade local – estes dados não foram vistos de forma isolada, tendo em vista que na perspectiva configuracional não é possível a compreensão desses fatores de forma isolada.

De forma adicional foram utilizados os seguintes *dados empíricos complementares*:

- c) dados da Pesquisa Institucional *Os sistemas de significações e a cultura na produção social da infância*<sup>40</sup>, através do material coletado pelas bolsistas, no mesmo local da investigação dessa tese, e os dados analisados pelo grupo de pesquisa;

---

<sup>40</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2006 e 2007 e financiada institucionalmente pela Universidade Luterana do Brasil. O objetivo principal foi: “Analisar os processos configuracionais em que estão envolvidas as crianças e suas infâncias nas classes populares, investigando, a partir de um referencial

d) dados coletados sobre as crianças e suas infâncias no desenvolvimento da pesquisa do mestrado, como materiais complementares e comparativos, tendo em vista que foram muitas as informações obtidas através de dezessete crianças de oito a doze anos, sobre suas condições de vida de forma geral e não somente sobre violência, foco da investigação naquele momento;

e) dados observados e registrados, sob minha orientação por alunas estagiárias do Curso de Pedagogia, em escolas de outras comunidades de periferia urbana, ao observarem salas de aula de Educação Infantil e Anos Iniciais, como elementos adicionais e comparativos à realidade do local desta investigação.

Como já referido, a investigação se desenvolveu a partir de observações de aulas, entrevistas e análises de uma turma de crianças de quatro a seis anos, em um centro educativo infantil, localizado no interior de um conjunto habitacional, na periferia urbana de Porto Alegre. A opção por crianças desta faixa etária se justifica por diferentes razões. A primeira delas está atrelada ao posicionamento de Elias (1994a, p.30) quando afirma que a sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena. Como são poucas as investigações com crianças pequenas que buscam evidenciar questões de âmbito social, e no caso, também cultural, o estabelecimento dessas idades se caracteriza como um campo de pesquisa a ser explorado nos estudos sobre as infâncias e suas sociabilidades. Ainda, se constitui como justificativa e desafio o fato de que crianças menores não são consideradas como sujeitos que já tem uma visão de mundo construída, ou que suas visões ainda não devem ser consideradas, porque não estão em um estágio de desenvolvimento que permita que tenham realizado tais construções.

O percurso investigativo foi sendo construído no desenvolvimento do processo de pesquisa, onde eu fui redefinindo o objetivo da pesquisa e o próprio objeto da pesquisa, por ter uma teoria que auxiliava o desenvolvimento da reflexão sobre a empiria. Por isso, é importante ressaltar que os caminhos a serem percorridos em um trabalho de investigação vão se delimitando durante o processo de pesquisa. Pooli (1998, p.100) afirma que:

---

sociológico, as culturas que se expressam no fluxo das vidas dessa população”. A coleta de dados da pesquisa se entrecruzou com a coleta de dados para a investigação do doutorado. A equipe de pesquisa nos dois anos foi composta pelo Prof. Dr. João Paulo Pooli, coordenador da pesquisa, por mim, também professora da referida instituição e a cada ano por uma bolsista. Em 2006, os dados dessa pesquisa, em *loco*, foram levantados por mim e pela bolsista Tatiana Ávila Loges. Em 2007, os dados foram levantados pela bolsista Fernanda Nogueira.

O processo de produção do conhecimento é um desvelamento do objeto, tornado transparente pela trajetória ou pelo percurso estabelecido na complexidade e clivagem do objeto. Isso necessita uma solidariedade entre método e experiência, que não deve ser definido segundo um princípio anterior, mas, sim, ir-se constituindo pelas transformações que a aventura de reconstituição do objeto for apresentando.

No decorrer da investigação o pesquisador deve sempre estar atento às diferentes questões que vão surgindo no seu trabalho, agregando novos elementos à sua investigação e reconstruindo constantemente os componentes metodológicos relacionados à teoria. Pooli (1998) aponta que alguns autores nos dão pistas que podem servir como pontes de acesso, para permitir que as possibilidades e contradições das investigações contribuam na trajetória do investigador e na construção da pesquisa. Por esse motivo, também é importante a referência que Fernandes (1994) faz à pesquisa sobre folclore realizada, com crianças, na cidade de São Paulo, quando diz:

Não só tive oportunidade de passar do plano abstrato para o plano concreto no uso de conceitos, hipóteses e teorias; precisei formular por minha conta, as perguntas que o sociólogo tem de responder quando examina, empiricamente, a estrutura e as funções do grupo social, nos vários níveis da vida humana (...) Formei, então, meu próprio tirocínio sobre a análise de dados empíricos; e fiquei sabendo que a reconstrução empírica não basta à explicação sociológica: os fatos não falam por si mesmos. É preciso interrogá-los e, para isso, é indispensável algum domínio do quadro teórico envolvido. O velho leitor de Simiand recolocou-se a exigência fundamental – nem teorias sem fatos, nem fatos sem teorias (...).

A problematização de metodologias adequadas para a compreensão da infância e a adoção da criança como sujeito de pesquisa, já tem sido levantada por diversos autores, inicialmente no exterior, mas atualmente também no Brasil, pois em geral, as pesquisas e estudos sobre a criança e a infância consideram ambas como objetos semelhantes e, na maioria das vezes, acabam realizando uma mera transposição de métodos e técnicas utilizados tradicionalmente na investigação com sujeitos adultos, nem sempre adequados ao desenvolvimento da pesquisa com crianças. Assim, a investigação realizada tem a intenção de contribuir com uma reflexão acerca da constituição de metodologias próprias para a investigação com crianças no âmbito das ciências sociais.

Por isso, é importante destacar que ao buscar analisar as configurações das infâncias na periferia urbana, atravessadas por processos culturais, é necessário considerar o contexto social do qual fazem parte.

Foi dessa forma, que busquei desenvolver uma pesquisa que tivesse como base pressupostos configuracionais, com uma abordagem metodológica baseada na investigação

desenvolvida por Elias e Scotson (2000), relatada na obra *Os estabelecidos e os outsiders*. A busca por uma metodologia diferenciada foi uma indicação dada na qualificação do Projeto de Tese, tendo como objetivo buscar uma aproximação maior com o referencial teórico que seria adotado. Assim, a abordagem etnográfica que seria adotada não foi utilizada.

No entanto, a leitura da obra de Walsh; Tobin e Graue (2002) ofereceu alguns elementos que, quando coerentes com a sociologia configuracional, enriqueceram o trabalho de busca dos dados e análise dos mesmos.

Walsh; Tobin e Graue (2002) realizaram uma análise sobre metodologias de pesquisa qualitativa desenvolvidas com crianças, enfocando as abordagens ligadas tanto às ciências sociais como às humanas, em que os referenciais teóricos utilizados têm apoio nos estudos lingüísticos e literários, na filosofia, na psicologia e na antropologia. Realizam uma análise mais minuciosa de investigações *interpretativas*. A denominação interpretativas é por eles utilizada a partir de F. Erickson, cuja intenção foi encontrar um termo mais abrangente para poder abarcar referências a investigações etnográficas, observacionais-participativas, de estudos de caso, simbólico-interacionistas, fenomenológicas, construtivistas, tendo em vista que, mesmo apresentando perspectivas diferentes, entre elas existem *fortes traços de família*. Walsh; Tobin e Graue adotam a perspectiva tanto nas análises que realizam como na denominação de suas próprias pesquisas, por acreditarem que é um termo mais inclusivo, que evita as conotações *que o termo qualitativo adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, ao interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social e suas elucidações e explanações pelo investigador* (2002, p.1038). A investigação interpretativa busca um entendimento das ações situadas em um determinado contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes, a partir dos significados que as pessoas vão construindo e dando aos seus atos. A investigação interpretativa não estuda comportamentos, pois nesta perspectiva há uma diferenciação entre *ação e comportamento*. Comportamento é a ação despida dos significados e intenções que lhe são colocados pelos atores. Consideram (2002, p. 1039) que *a predileção reducionista que leva a comprimir todos os fenômenos humanos em comportamentos tem-se infiltrado na investigação educacional em geral e na que se debruça sobre a educação de infância*. Para os autores, a excelência do trabalho de investigadores da antropologia e sociologia têm contribuído para a compreensão dos significados construídos pelas crianças menores; no entanto coloca em evidência que ainda faltam investigações interpretativas desenvolvidas por pesquisadores que trabalham

com a área da educação da infância, mesmo que tenha surgido um quadro significativo de pesquisas de cunho interpretativo nos últimos anos<sup>41</sup>.

Walsh; Tobin e Graue (2002) abordam criticamente três categorias de estudos interpretativos desenvolvidos com crianças: os estudos etnográficos, os estudos de caso e os estudos construtivistas. Os autores apontam dois tipos de pesquisa etnográfica desenvolvidas na investigação educacional com problemas práticos e epistemológicos bem distintos: os estudos com crianças, educadores de infância e escolas em diferentes culturas das do investigador (estudos transculturais) e os estudos desenvolvidos na própria cultura do investigador (estudos intraculturais).

Os *estudos transculturais*, com implicações na educação de crianças, têm sido desenvolvidos basicamente por antropólogos, que buscam estudar processos de socialização, relações familiares e também o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas que não freqüentam o contexto escolar<sup>42</sup>. Sobre os *estudos intraculturais*, chamam a atenção para o desenvolvimento de estudos etnográficos em educação, onde são analisados contextos de salas de aula inseridas na mesma cultura do investigador. Nestas investigações o foco de análise é centrado nas diferentes visões de mundo, preocupações, linguagens e relações de poder entre crianças, educadores e, esporadicamente, pais<sup>43</sup>. Em ambas as abordagens a preocupação é com o significado dos pensamentos e ações das crianças e dos educadores da infância em contextos culturais definidos, onde as mesmas palavras ou comportamentos têm significados diferentes em cenários diferentes; no entanto, a relação entre as duas perspectivas é complexa pelos desafios interpretativos que apresentam. Nos estudos transculturais a preocupação dos etnógrafos é em tentar vincular o que vêem e ouvem das crianças com processos culturais mais latos. Já nos estudos intraculturais, os etnógrafos *encaram as salas de actividades, escolas e recreios como “mini-culturas”*: cada uma tem de ser entendida segundo as regras e sistemas de significação que tão peculiares são ao cenário em causa enquanto reflexo da cultura mais lata (WALSH; TOBIN E GRAUE, 2002, p.1046).

---

<sup>41</sup> Os autores destacam que um momento significativo deste movimento e interesse pelo desenvolvimento de investigações com crianças pequenas foi a conferência realizada na Universidade do Tennessee sobre estudos qualitativos em educação da infância, em 1989. Esta conferência proporcionou uma edição especial de *Qualitative Studies in Education*, em 1990. (Walsh; Tobin e Graue, 2002, p.1039)

<sup>42</sup> Walsh; Tobin e Graue (2002) apresentam vários autores e obras que marcam significativamente o desenvolvimento de estudos etnográficos com crianças, dentre eles: M. Mead, B. B. Whiting & J. W. M. Whiting, B. B. Whiting & C. Edwards, M. White & R. Levine.

<sup>43</sup> Em relação a estes estudos, também, citam vários autores e obras que consideram significativas nesta perspectiva de investigação, dentre eles: D. Fernie, W. Corsaro, J. A. Hatch & E. B. Freeman.

Segundo os autores, ainda são escassos os estudos que apontam elementos para elaboração de trabalhos interpretativos com crianças menores. Para eles, estas investigações são consideradas desafiadoras, porque é mais difícil a realização de entrevistas e observações participantes com crianças menores do que com crianças mais velhas ou adultos, devido à distância que separa o investigador e o sujeito. Apesar de não concordar com a justificativa de que a dificuldade para a realização das pesquisas com as crianças pequenas está no distanciamento entre o pesquisador e os sujeitos, considero a análise e descrição de Walsh; Tobin e Graue (2002) relevante no momento em que trazem as referências de outras pesquisas já desenvolvidas, apontando limites, vantagens e cuidados que devem ser tomados ao se definir a etnografia como metodologia de pesquisa com crianças. A denominação *investigação interpretativa* trazida por eles, contribui, dessa forma, para uma visão que não restringe a etnografia como única metodologia nas pesquisas que estudam as culturas e o entendimento dos significados dados às ações pelos atores sociais. Acredito que neste ponto os estudos da sociologia podem e devem contribuir, pois como apontam Prout e James (2002) ainda são necessários estudos mais aprofundados na sociologia da infância, que construam e reconstruam perspectivas do trabalho sociológico, ao analisar as crianças em suas atividades e processos sociais, para que sejam superados os dilemas ainda existentes nas pesquisas com crianças.

Para Geertz (1989) a prática etnográfica não é só uma questão de método, mas da compreensão de que as ações sociais são comentários maiores do que elas mesmas. Assim:

(...) Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. (GEERTZ, 1989, p. 19)

Graue e Walsh (2003), na obra *Investigação etnográfica com crianças: teorias, método e ética*, destacam quatro dimensões a serem consideradas nas investigações que buscam analisar as interações sociais em pesquisas com crianças: proximidade, duração, descrição e teoria. Os autores destacam que este tipo de investigação requer interação direta do pesquisador com as crianças, através de observações; por isso, uma das dimensões a serem consideradas é a proximidade com os sujeitos e o seu contexto, sendo necessária certa dedicação na interação com as crianças, tendo em vista que determinadas circunstâncias



envolvem o pesquisador emocional e fisicamente. Sobre a dimensão duração, colocam a importância do trabalho de campo e do tempo que o pesquisador deve passar junto aos sujeitos, destacando que, na abordagem que adotam na pesquisa com as crianças, consideram mais importante olhar muitas vezes para os mesmos sujeitos, do que olhar para muitos sujeitos poucas vezes. O que irá determinar o tempo de duração da pesquisa são as questões a serem investigadas e o próprio desenvolvimento da investigação, a partir dos dados que forem surgindo. A terceira dimensão *descrição* é abordada por eles ao fazerem a diferenciação entre a descrição narrativa e a descrição por medição, adotando esta última como mais própria ao tipo de investigação que propõem. Em relação à última dimensão *teoria*, cabe destacar que, para esses autores, a investigação deve ter o propósito de construir ou testar uma teoria, ou situar-se entre as duas metas, pois consideram que os atuais quadros teóricos que abordam as interações entre as crianças, ainda estão pouco desenvolvidos ou são inadequados.

Os estudos de Magnani (1998; 2002) sobre etnografia urbana auxiliaram no sentido de me aproximar do objeto de pesquisa e buscar compreendê-lo; *afinal, como se configuram as infâncias na periferia urbana?* As considerações de Magnani, mesmo se referindo à pesquisa com sujeitos adultos, contribuem para delinear os caminhos a serem percorridos em uma investigação com crianças, como foi apontado na ocasião da defesa do Projeto de Tese.

Mesmo não utilizando a etnografia, a abordagem configuracional me permitiu ter o Conjunto Habitacional na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, não como um mero cenário urbano da pesquisa, mas, como diz Magnani, como parte constitutiva do recorte de análise, sendo parte integrante da configuração analisada.

As concepções que Weber apontou na sua obra *Metodologia das Ciências Sociais*, relacionadas à cultura e às relações sociais, ainda contribuíram para algumas reflexões. Para ele não existe nenhuma análise científica totalmente objetivada da vida cultural, ou dos fenômenos sociais, que se encontre independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa (WEBER, 2001, p.124). O conhecimento da realidade baseia-se na premissa, ainda que não declarada, de que apenas um fragmento limitado da realidade poderá se constituir objeto de compreensão.

#### 4.2 AS CRIANÇAS, O CENTRO INFANTIL E O PERCURSO PERCORRIDO

As crianças pesquisadas faziam parte de uma das turmas do Centro Infantil (CI), localizado em frente à Escola Municipal onde realizei a pesquisa para o mestrado. A turma contava com vinte e oito crianças ao todo, passando o dia inteiro no Centro Infantil.

O Centro Infantil atende em torno de duzentas crianças. O atendimento da Educação Infantil é dado a crianças dos três aos seis anos e o Serviço de Apoio Sócio-Educativo atende crianças no turno inverso ao da escola de Ensino Fundamental, dos sete aos quatorze anos. A instituição tem um histórico de surgimento junto à comunidade. Conforme consta no Projeto Pedagógico, um grupo de Irmãs a fundou por fazer parte de sua missão como religiosas, contaram com o apoio da comunidade, principalmente do Clube de Mães do Conjunto Habitacional. Assim registra o documento do CI:

Como as irmãs ajudavam no Clube de Mães da COHAB, em 1989, estas ficaram sabendo do desejo das irmãs de construir uma Creche e então se prontificaram, imediatamente para conseguir o terreno. Após entrevistas, reuniões e diálogos, em novembro de 1989, foi feito um comodato entre o Clube de Mães Rubem Berta II e a SLCSA [sociedade mantenedora da congregação das irmãs] para a implantação e o funcionamento de uma creche comunitária, destinada a crianças de dois anos e meio a seis anos de idade, cujas mães trabalhavam fora do lar, ou crianças órfãs de mãe. Se houvessem vagas, a creche acolheria outras crianças do bairro. Uma área de 1.471,61 m<sup>2</sup>, foi cedida em comodato com o Clube de Mães, localizado no Conjunto Habitacional Rubem Berta II. O terreno já era uma realidade. Como a residência das irmãs (...) ficava distante do novo local as irmãs partiram a procura de um apartamento, para morar junto à população para sentir suas lutas e dificuldades. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CENTRO INFANTIL)

Após enfrentarem muitas dificuldades burocráticas para obterem autorização para o funcionamento da instituição, conseguiram realizar tudo o que era necessário para seu funcionamento. No ano de 1995 conseguiram estabelecer parceria com a Secretaria Municipal de Educação e que existe até os dias de hoje.

O Centro Infantil é o mais procurado pelas famílias da região para colocarem seus filhos. O trabalho, desde sua fundação foi sendo ampliado, bem como as conquistas.

Para a construção do Projeto Pedagógico a instituição realizou uma pesquisa com as famílias das crianças, levantando alguns dados para conhecer melhor suas condições de vida; cento e noventa e oito famílias responderam ao questionário. Em relação a saber com quem as crianças moram, os dados levantados apontaram que praticamente a metade das crianças mora com os pais, em torno de 35% moram com a mãe, outros com o pai, avó, padrasto ou tios.

Um número significativo disse se sentir bem morando no bairro, outros disseram sentir medo e não gostarem e ainda alguns se mostraram indiferentes. Muitos expressaram desejar que houvesse maior policiamento, praças e locais para lazer, bem como um posto de saúde com atendimento vinte quatro horas. Responderam, em sua maioria, que acham a segurança no bairro péssima, precária, ruim, mas alguns acreditam ser razoável e regular; apesar de “deixa a desejar”, um pequeno número respondeu que acha normal, boa e vagarosa. Acreditam que a comunidade deveria participar mais para melhorar a segurança, reivindicando mais policiamento nas ruas e rondas freqüentes, também falando e ajudando os policiais; arrumando mais emprego para ocupar os jovens; sem policiais a pé e que estes fossem mais capacitados e eficientes, conversando com a população, acabando com os becos dos marginais e dando maior proteção às escolas e creches.

Ao serem questionadas sobre sua participação em alguma associação, trinta famílias responderam participar da Associação de Moradores, sendo que as demais responderam participar de instituição religiosa, esportiva, policial, clube de mães, cooperativa, família cidadã, governamental, creche, posto de saúde, sociedade espírita.

De forma geral, disseram ter o costume de fazer programas de lazer em família indo a praças, parques e visitando parentes. Apontaram como brinquedos e brincadeiras mais comuns das crianças em casa: bicicleta, patinete, cantos, dança, livros, amigos, televisão. Ao serem questionados se acham que os programas de televisão influenciam no comportamento da família, mais ou menos 90% responderam que sim.

As expectativas que possuem para o futuro são: voltar ao estudo, trabalhar enquanto tiver saúde, criar os filhos com trabalho digno, morar em casa onde cada um tenha seu quarto, viver com menor violência, melhorar o nível de vida, dar boa educação para os filhos.

Quando as famílias foram questionadas sobre suas expectativas em relação ao CI, responderam que esperam que a instituição:

ensine e eduque sempre mais e em tudo; que continue como está; só tenho a agradecer; carinho, amor, dedicação, harmonia, saúde; que o filho seja orientado para a vida; é um ambiente de saber, de respeito, paz, proteção, segurança; poder deixar o filho lá sempre; local de formação e harmonização; passa coisas boas; é ajuda certa na educação; que tenha condições de manter as crianças carentes; que não prolongue os feriados; não mude porque está ótima; lugar seguro; é formidável; é uma extensão da família; tenho confiança; local de formação e harmonização; o melhor de acordo com a realidade; melhor estraga. (Respostas das famílias aos questionários da pesquisa realizada pelo CI)

É visivelmente perceptível a boa relação da administração do CI com as mães e pais das crianças, bem como com outros membros da comunidade. O local nunca é assaltado, depredado, mesmo que ocorram à sua volta várias situações semelhantes. As crianças, durante as entrevistas, sempre demonstraram satisfação e alegria em estarem no CI.

Durante o ano de 2006 realizei a pesquisa no Centro Infantil (CI), primeiro fazendo o contato e as combinações no mês de março; a partir do mês de abril comecei a observar as aulas em torno de uma vez por semana. As observações foram realizadas durante todo o ano até o mês de dezembro. Como as crianças ficavam o dia inteiro no CI, algumas vezes eu ia no turno da manhã e outras vezes eu ia à tarde.

No primeiro dia houve *o estranhamento com a presença do pesquisador*. Procurei ficar em um canto, observando a aula. Mas era visível que estavam diferentes. Não participaram da atividade da mesma forma; a educadora<sup>44</sup> perguntou-lhes porque e eles responderam: *É por causa da Tia Márcia*. Desde o primeiro dia me chamaram de “Tia Márcia”, apesar de ter me apresentado pelo nome e ter uma ou duas vezes questionado porque me chamavam de tia; mas decidi que não questionaria mais a forma como me chamavam, pois meu papel ali, nesse momento, não era o de professora.

O distanciamento entre o papel de professora de crianças e o de pesquisadora foi um exercício que realizei ao longo do tempo da investigação. O distanciamento necessário para compreender, dialogar, questionar as crianças também. Mas em nenhum momento pensei em me transformar como uma igual a eles. Como poderia um pesquisador branco querer tornar-se negro para pesquisar os negros? Não poderia um pesquisador homem pesquisar as mulheres por ser homem ou teria ele que se tornar mulher para poder entendê-las? Acredito que sejam questões a serem debatidas.

O envolvimento com as crianças foi acontecendo com o tempo, porque era difícil afastar-me da visão de educadora, de professora para, naquele momento, ter um olhar voltado somente às questões investigativas. O que não significa que o professor não deva ter um olhar investigativo, mas naquele momento meu objetivo era diferenciado, era não ter um foco voltado às aprendizagens, ao desenvolvimento pedagógico da aula, para perceber os processos culturais como pesquisadora. Nos primeiros meses foi difícil perceber esses processos. *Onde estão? Onde está a relação da criança com a cidade? Onde estão as reproduções culturais relacionadas diretamente às questões urbanas?*

---

<sup>44</sup> No CI a denominação usada para chamarem os adultos é “educadora”.

Acredito que somente as descrições das realidades, do cotidiano, não sejam suficientes para efetivamente avançarmos no conhecimento sobre as infâncias, sobre as formas de as crianças significarem o mundo. É necessário que a teoria possa dar os elementos necessários para analisar os elementos trazidos dessa empiria e, então, refletir teoricamente sobre as infâncias.

Não restam dúvidas de que a etnografia é uma metodologia adequada e pode ser usada na pesquisa com as crianças. Mas, o que é feito com as descrições dos cotidianos observados e relatados? Essa é uma das questões apontadas por Sirota (2001), já trazida anteriormente, necessária para o avanço dos estudos sobre a infância. Descrições densas e às vezes menos detalhadas, não contribuem efetivamente ao avanço teórico de estudos sobre a infância, se as reflexões teóricas também não acompanharem com densidade proporcional.

Somente no mês de setembro é que iniciei as entrevistas com as crianças. Inicialmente, realizei uma entrevista individual. As entrevistas foram planejadas para ser semi-estruturadas buscando, através de diálogos, sondar além das respostas dadas. De acordo com May (2004, p. 148) este tipo de entrevista possibilita às pessoas darem respostas que vão além das pré-definidas em entrevistas estruturadas, além de fornecer *uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas. Se um pesquisador tem um foco específico para as suas entrevistas no contexto do emprego de outros métodos, a entrevista semi-estruturada pode ser útil.*

Ao verificar que a conversa não teve o desenvolvimento esperado, quando a criança não falou muito, dando respostas muito curtas, chamei outras crianças e, a partir daí as entrevistas passaram a acontecer com grupos de três ou quatro crianças. Inicialmente, eram realizadas perguntas, como: Com quem moras? O que fazes quando não estás no centro infantil? Com quem brincas? Do que brincas? Brincas na rua? Em quais lugares? De quê? O que achas do lugar em que moras? A partir do que as crianças respondiam, iam sendo realizadas outras perguntas. Foram entrevistadas dezoito crianças da turma.

A experiência de investigação no mestrado já havia me mostrado que as entrevistas com crianças em grupo eram bastante proíficas, mas como era com uma faixa etária diferenciada, quis ter certeza de como seria com crianças menores. Foi possível mais uma vez comprovar o que já aponta Becker (1994, p.122), sobre o pesquisador inserir-se nos modos habituais de comunicação de um grupo em estudo realizando entrevistas, podendo observar o que dizem quando estão junto com outros membros e até verificar que diferenças de opiniões, de dados e fatos podem surgir, mesmo que sua referência não seja em relação a crianças.

A cada semana eram entrevistados um ou dois grupos de crianças. Eu chegava na sala de aula, observava um pouco a aula e logo as crianças queriam saber quem eu iria entrevistar. Todos queriam ser entrevistados. Eu os levava para outra sala, onde oferecia lápis e papel; durante a conversa eles ficavam desenhando. Percebi que ficar desenhando enquanto conversavam mantinha-os concentrados no assunto e que eles gostavam de desenhar sobre o que falavam. Por isso, um dos recursos utilizado no desenvolvimento da pesquisa foi o desenho, sobre este já se encontram maiores referências<sup>45</sup>, apontando sua significação e auxílio no desenvolvimento de entrevistas com crianças, o que também já constatei em pesquisas já desenvolvidas, principalmente no desenvolvimento da investigação do mestrado.

Após dois grupos de crianças serem entrevistadas, com base em algumas de suas falas, acrescentei as perguntas: *o que é coisa de criança? (o que criança faz?) o que é coisa de adulto? (o que adulto faz?)*. Considerei essas questões importantes porque eles estavam demonstrando fazer uma distinção clara entre as ações das crianças e as dos adultos.

Durante o desenvolvimento das observações e entrevistas, também foram realizadas anotações das situações e vivências como pesquisadora, quando procurei registrar os acontecimentos com notas *descritivas* e *analíticas* (LAVILLE & DIONNE, 1999).

De posse de todos estes dados passei a desenvolver o processo de análise, consistindo, como aponta Becker (1994, p.61), na checagem e reconstrução dos modelos analíticos estabelecidos inicialmente, a partir dos referenciais teóricos. De acordo com Becker os dados da observação participante não podem ser categorizados simplificarmente, por isso

Depois de completar a análise o observador enfrenta o complicado problema de como apresentar suas conclusões e suas respectivas evidências. É comum e justificável que leitores de relatórios de pesquisa qualitativa se queixem de que pouco ou nada é dito sobre as evidências para conclusões, ou sobre as operações através das quais elas foram avaliadas. Uma apresentação mais adequada dos dados, das operações de pesquisa e das inferências do pesquisador pode ajudar a resolver este problema. (1994, p. 63)

A etapa de redefinição do objeto, que foi encontrar exatamente o que estava procurando observar e a construção das análises foram os momentos mais desafiadores. Questiono outros pesquisadores que investigam o tema das culturas da infância, ao observarem crianças que relatam ser este um campo e um objeto tranquilo de ser observado e analisado. Fiz essa pergunta durante todo o tempo da investigação e por um bom tempo do período das análises: *como pode ser tão tranquilo assim analisar situações de tamanha*

---

<sup>45</sup> Gobbi, 2002; Kramer, 1996 e outros.

*complexidade*? Os significados produzidos pelas crianças precisam ser compreendidos dentro do contexto social no qual estão inseridas.

O exemplo mais evidente deste tipo de situação ficou em uma das ocasiões de observação em sala de aula, no momento do brinquedo livre. Após um período de observações em sala as crianças já se sentiam à vontade comigo em sala de aula. As crianças tinham a liberdade de escolher do que queriam brincar; havendo um baú de fantasias, muitas gostavam de se fantasiar e ficar brincando. Dois meninos negros vestiram uma saia comprida, azul, de cetim e ficaram girando e dançando pela sala. Essa situação poderia ser interpretada de várias formas se fosse desconhecida a explicação de que “eram de religião”<sup>46</sup> e que estavam imitando o Pai de Santo.

Por isso, a sociologia configuracional de Elias auxiliou-me, bem como as experiências investigativas anteriores e o conhecimento de outros sociólogos que mostram a importância dessas análises. Essas interrogações é que tenho procurado levar à área da educação. Análises recortadas de alguns fatos durante a investigação talvez não permitam avançar no campo dos estudos sociológicos da infância e conseqüentemente contribuir para a área educacional, conhecendo melhor as crianças e como elas conferem significados às suas experiências.

Busquei, dessa forma, ser cuidadosa e ter presente o que Norbert Elias nos lembra sobre as precauções que devem os investigadores ter nas ciências sociais com (a) as evidências empíricas, com (b) a generalização das coisas particulares e com (c) a excessiva utilização do subjetivismo.<sup>47</sup>

As análises que foram desenvolvidas e serão apresentadas na Parte III foram elaboradas e organizadas após as transcrições das entrevistas e dos registros descritos acima, tendo por base os diferentes *locais* por onde circulam os significados ou práticas no *circuito da cultura* apresentados por Hall e os elementos que considere importantes serem analisados na configuração da infância do grupo investigado. No circuito da cultura todas as produções de significado perpassam a representação; mas além da representação há a produção de significados no âmbito da identidade, da produção, do consumo e da regulação. As análises foram sendo construídas de forma que os dados perpassassem todos estes *locais*.

---

<sup>46</sup> Expressão usada popularmente no local para explicar quando freqüentam a religião “Nação” ou “Candomblé”. Na escola em frente, onde fui professora, havia tive vários alunos da comunidade que freqüentam religiões afro.

<sup>47</sup> Reflexões sobre esta temática já foram desenvolvidas e registradas em: COSTA, Márcia Rosa da; POOLI, João Paulo. Desafios no desenvolvimento de pesquisas sobre a infância no contexto das ciências sociais. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, 2008, Braga. *Infâncias Possíveis, Mundos Reais: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança*. Braga, 2008. v. 1. p. 1-12.

## *Parte 3*

# *Configurações da infância e cultura na periferia urbana*



## 5 INFÂNCIAS E PROCESSOS CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta parte serão apresentadas as categorias destacadas a partir das falas das crianças, buscando analisar as produções de significados construídas por elas, nas diversas situações do cotidiano, tendo por base os diferentes locais por onde circulam os significados ou práticas no *circuito da cultura* (HALL, 1997b) e os elementos considerados fundamentais de serem analisados em uma configuração.

Para Elias (2000, p.58) analisar “significa concentrar a atenção num componente de uma configuração de cada vez – num ‘fato’, ‘variável’, ‘aspecto’ ou seja, qual o nome que se lhe dê”. Por isso, os aspectos que serão analisados (categorias) foram definidos com base nos elementos que apareciam seguidamente nas falas das crianças entrevistadas ou durante as observações realizadas no grupo de crianças, mas também com base nos estudos teóricos realizados, sendo possível definir os principais elementos que podem traduzir a configuração da infância do grupo das crianças entrevistadas. Ainda de acordo com Elias:

A análise sociológica baseia-se no pressuposto de que todos os elementos de uma configuração, com suas respectivas propriedades, só são o que são em virtude da posição e função que têm nela. Assim, a análise ou separação dos elementos é meramente uma etapa temporária numa operação de pesquisa, que requer a complementação por outra, pela integração ou sinopse dos elementos, do mesmo modo que requer a suplementação pela primeira; aqui, o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim. (2000, p.58):

Com base no referencial deste sociólogo será analisado um aspecto de cada vez, mesmo que os elementos destacados tenham aparecido imbricados, não só nas falas, mas nos momentos de observação.

Que os elementos podem caracterizar a configuração(s) da infância(s) de um determinado grupo de crianças? Esta questão está vinculada diretamente ao objetivo central deste estudo. A resposta implica o processo de análise e síntese citado por Elias, que não tem começo nem fim. Porém, busquei encontrar que elementos imprescindivelmente podem compor a configuração da(s) infância(s) de um grupo de crianças e que auxiliam na compreensão da própria configuração.

Elias, na investigação desenvolvida na comunidade Winston Parva, buscou entender a relação estabelecidos–outsiders. Ao refletir sobre o estudo de configurações, como a da investigação realizada, afirma junto a Scotson que:

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala. (Elias; Scotson, 2000, p.20-21)

Como já explicitado, ao utilizar o conceito *configurações da infância* tenho como objetivo expressar que as crianças estão nas teias configuracionais da sociedade, fazendo parte de redes de indivíduos (crianças, jovens, adultos,...) interdependentes, onde tanto sofrem como assumem ações que denotam equilíbrio de poder mais ou menos instáveis, dependendo da cultura da qual fazem parte. Assim, tudo o que as crianças disseram e apontaram como significam suas práticas, do que gostam, do que fazem, do que usam ou de como estabelecem suas relações, serviu como elemento para caracterizar a configuração da infância daquele grupo.

As crianças do grupo pesquisado, que vivem no Conjunto Habitacional, da periferia urbana da cidade onde moram, vivenciam ali os espaços existentes de diferentes formas. Significam estes espaços, marcados em um tempo histórico. Pois, como destaca Elias *a localização plena de um fato no espaço exige também a sua determinação no tempo* (2002, p.3). Assim, os espaços e os tempos também são elementos fundamentais na configuração das infâncias das crianças.

Por isso, as análises dos dados coletados iniciarão, tendo como ponto de partida a contextualização das situações econômicas e sociais das crianças nas configurações, direcionando para as condições e situações de pobreza de periferia urbana em que vivem.

## 5.1 A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA ANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES

Os dados econômicos e sociais indicam as condições que afetam diretamente questões relacionadas às situações de vida das crianças e suas famílias, não sendo possível pensar o estudo das configurações desconsiderando essas variáveis. As condições econômicas devem ser analisadas, ainda que na forma da organização da produção textual apareçam

separadamente, não podendo estar isoladas na compreensão das configurações. Elias (2000), no Apêndice 3, da obra *Estabelecidos e Outsiders*, explicita a importância e necessidade dessa análise, quando trata dos estudos de Michael Young e Peter Willmot sobre as famílias. Estes dois autores, em suas análises, comentam em uma obra: “passaremos agora do econômico para o social e examinaremos se fora do local de trabalho, as pessoas dessa comunidade....”. A crítica de Elias segue na seguinte direção:

Não é preciso tecer comentários sobre as expressões como o “econômico” ou “o social”. Elas são um indício do tipo de classificações que estavam presentes na mente dos autores. O procedimento delineado nessa citação é significativo. Ele sugere que a observação, atravessando uma série de estágios, passa do casal ou da família, que aparece como centro do universo social, para o que aparece como a concha denominada “mundo externo”. Trata-se de um arcabouço teórico centrado na família e concebido de maneira um tanto vaga, que tem certa semelhança com as antigas concepções geocêntricas do universo, segundo as quais a terra era o miolo e o céu era a casca externa. (2000, p.195)

Assim, o *econômico* e o *social* não são aspectos dissociados ou aleatórios das configurações das quais as crianças fazem parte. Não só as condições econômicas da vida de sua família, mas da vida de todos que fazem parte da mesma configuração, já que também essas estão associadas, como foi possível verificar através dos dados empíricos e dos fundamentos trazidos através das obras de Elias. O sociólogo, analisando a obra de Elizabeth Bott, sobre abordagens de pesquisa com famílias afirma:

Nesses trechos, podemos ver a forte tendência da autora não apenas a “observar” as famílias, mas também a refletir sobre o problema geral levantado pelo relacionamento da família com a comunidade. Essencialmente, entretanto, suas reflexões são elaborações de crenças axiomáticas comuns a muitos estudos sociológicos sobre família, em particular a crença de que “a família” tem uma estrutura própria, que é fundamental e mais ou menos independente da que prevalece no mundo ao redor. Trata-se de uma crença que, como se pode constatar, persiste a despeito de todos os dados que revelam que a estrutura “da família” se modifica de acordo com as mudanças da sociedade em geral, tais como, por exemplo, a crescente urbanização e industrialização. (2000, p.196)

Elias argumenta sobre os equívocos cometidos nos estudos sociológicos sobre a família e ressalta as evidências de que as estruturas das famílias se modificam de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade em todos os âmbitos. Critica as técnicas e as interpretações que produzem uma circularidade de pensamento e que criam uma dependência às técnicas convencionais de análise sobre a sociedade e as famílias.

Poder-se-ia tecer os mesmos comentários em relação aos estudos sobre as infâncias que, ao limitarem as análises a poucos métodos de pesquisas, deixam de estabelecer relações

com aspectos “macro sociais” fundamentais para a compreensão das configurações<sup>48</sup>. Os dados relacionados às condições econômicas e sociais que as crianças vivem pode possibilitar melhor compreensão dos processos culturais, pois as crianças, ao significarem suas experiências, estão utilizando sinais e símbolos lingüísticos (palavras escritas, livros, imagens, mídia eletrônica, músicas, objetos de consumo, brinquedos etc) que também compõem o mundo social e econômico, não sendo elementos circunscritos em outra esfera, nem componentes de outra rede configuracional. No circuito da cultura de Hall (1997) há a circulação da produção de significados relacionada às práticas identitárias (que dentre outras podem estar relacionadas a etnias, gênero, grupo etário etc) o que implica pensar no contexto social em que as crianças se inserem e que também configuram suas relações.

As crianças, como parte integrante da sociedade e do local em que habitam, têm presença marcante nas cidades da América Latina, fazendo parte do espaço urbano das ruas, bairros e escolas, tornando-se muito mais visíveis nas periferias urbanas.

Analisar as configurações das infâncias também implica o reconhecimento das condições de vida das crianças, condições de habitação, saúde, educação, como aparecem em termos sócio-demográficos e que preocupações ou não sua presença suscita na sociedade. Para entender um pouco da situação de vida do grupo de crianças pesquisadas, de periferia urbana, ainda é importante compreender como as condições de vida sócio-econômicas dessa população estão relacionadas (ou não) às condições de vida de crianças que habitam a periferia urbana de outros grandes centros populacionais.

De acordo com o Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Situação Mundial da Infância 2007, mais de 84 milhões de crianças e adolescentes na América Latina vivem atualmente em condições de pobreza, o que na última década aumentou. Além da pobreza, problemas sociais como trabalho infantil, abuso, violência e consumo de drogas são situações cotidianamente enfrentadas por grande parte das crianças latino-americanas. Essa situação nada mais é do que o reflexo da situação econômica pela

---

<sup>48</sup> Goudsblom em entrevista concedida a Gebara sobre vida e obra de Norbert Elias demonstra como Elias já trabalhava com determinados dados, visões e análises. Comentando como Eric Dunning e ele, no início de suas carreiras acadêmicas, viam Elias conta que: “Então o Eric adotou o Norbert como seu professor, e isso deve ter ajudado muito o Norbert, no sentido de ter um emprego mais prazeroso. De qualquer forma, ele gostava de lecionar, ele gostava de dar aulas para os alunos de primeiro ano de graduação que ele mesmo se ofereceu para ensinar. Ele não usava nenhuma literatura tradicional da Sociologia, mas sim relatórios da Unesco sobre desenvolvimento social em todo o mundo. Eu achava essa abordagem muito interessante, inclusive adotei a mesma quando, alguns anos mais tarde, tomei-me professor na Universidade em Amsterdã. O Den Hollander de novo me deixou bastante à vontade, então pude elaborar uma lista de leitura para os alunos na qual incluí relatórios sobre o terceiro mundo como leitura obrigatória para os alunos de primeiro ano em Sociologia. (GEBARA, 2006, p.95)

qual passam os diferentes países, que procuram através de diversos programas, ajustes econômicos, porém com poucos êxitos. O mesmo relatório aponta o que as crianças têm sofrido com a diminuição dos programas governamentais na maioria dos países, tornando-se a pobreza infantil mais um fenômeno urbano.

O Brasil possui uma população de 180 milhões de pessoas, dos quais 62 milhões têm menos de 18 anos de idade, o que equivale a quase um terço de toda a população de crianças e adolescentes da América Latina e do Caribe.

De acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores 2006) , em 2006 havia no Brasil 31 milhões 685 mil crianças de 0 a 9 anos de idade, sendo 4 milhões 219 mil na Região Sul.

Os gráficos abaixo ilustram esses dados, mostrando a distribuição da população brasileira e da população infantil. O primeiro mostra que 8% da população brasileira são crianças entre zero e quatro anos de idade e 9 % são crianças entre cinco e nove anos de idade, ou seja 17% são crianças de zero a nove anos de idade.

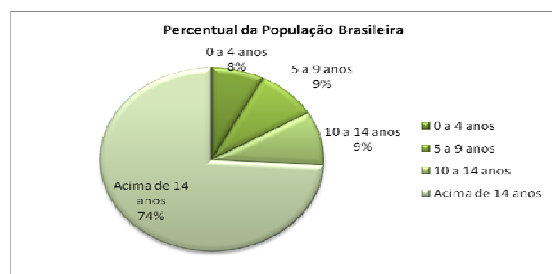


Fig 05 Percentual da População Brasileira 01  
Fonte: PNAD 2006

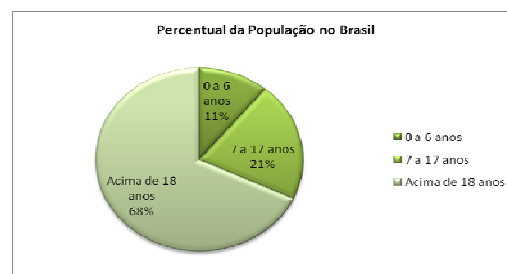


Fig 06 Percentual da População Brasileira 02

Já o segundo gráfico indica que 11% da população brasileira são crianças de zero a seis anos, consideradas pelo UNICEF na primeira infância.

De acordo com o Relatório Situação Mundial da Infância 2008 - Caderno Brasil, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Brasil possui a maior população infantil de até seis anos, nas Américas. As crianças na primeira infância, de zero a seis anos, representam 11% do total da população brasileira, sendo que, conforme o mesmo Relatório, *aproximadamente 11,5 milhões de crianças ou 56% das crianças brasileiras de até 6 anos de idade vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de meio salário mínimo per capita por mês.* (IBGE/Pnad 2006 – Tabulação Especial de Equidade. (UNICEF, 2008, p.8)

Ainda que os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) indiquem uma diminuição das taxas de pobreza, os índices de pobreza ainda são muito altos no Brasil,

considerando as condições de um país em desenvolvimento. Em início de agosto de 2008, o referido Instituto divulgou dados sobre mudanças nas classes sociais brasileiras em seis regiões metropolitanas do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife), revelando que o número de pessoas pobres, cuja renda é igual ou inferior a meio salário mínimo, diminuiu de 35% para 24,1%, no período de 2003 a 2008. Porém, a probabilidade é que neste mesmo ano se tenha 11,3 milhões de pessoas na linha da pobreza.

O IPEA utiliza dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando como rendimento apenas a renda proveniente da remuneração do trabalho, excluindo todos os tipos de ganho por investimentos.

Em entrevista dada ao UOL, em 05 de agosto de 2008, Márcio Pochmann, Presidente do IPEA, apontou como principais fatores que levaram à diminuição da pobreza: (i) a expansão da economia, (ii) a promoção de programas sociais, (iii) uma série de políticas mais focadas nos pobres e (iv) o aumento de salário mínimo. Afirmou que: "Isso mostra que o ganho de produtividade acumulado na economia não está sendo repassado para os salários. Ao não repassar esses ganhos, os produtores terminam formando um segmento mais privilegiado da população."

A mesma pesquisa utiliza dados da indústria brasileira para mostrar como os ganhos na produtividade não chegam aos salários. Os dados das indústrias mostram que os ganhos chegaram a 22,6%, entre 2001 e 2008, e a folha de pagamento por trabalhador cresceu 10,5%. Porém, o Professor de Economia da PUC de São Paulo, Ladislau Dowbor, considera que apesar do bom resultado

... não dá para comemorar, pois o drama continua. Eu acompanho as políticas econômicas nas últimas décadas e vejo que pela primeira vez temos avanços equilibrados no plano econômico e social. Isso é extremamente positivo e poderoso. Mas nosso ponto de partida é trágico. Continuamos a ter uma concentração de renda simplesmente indecente, indecorosa, quando comparada a outros países. (Entrevista concedida ao UOL, 05/08/2008, )

O UNICEF, ainda de acordo com o Relatório Situação Mundial da Infância 2008 - Caderno Brasil (2008, p.9), lista outros dados que mostram as condições problemáticas que as crianças brasileiras pobres enfrentam:

- as crianças estão mais vulneráveis à violação de direitos, à pobreza e à iniquidade no País;
- as crianças negras têm 70% mais de probabilidade de viver na pobreza do que as crianças brancas;

- as crianças que vivem no meio rural têm uma probabilidade maior de viver em situação de pobreza do que as crianças que vivem em meio considerado urbano

- as crianças pobres continuam tendo mais do que o dobro de chances de morrer em relação às ricas;

- a mortalidade infantil entre crianças filhas de mães negras é cerca de 40% maior do que entre as filhas de mães brancas;

- do total de crianças e adolescentes indígenas, 63% são crianças de até seis anos de idade e vivem em situação de pobreza;

- dos onze milhões de crianças com menos de três anos, apenas 15,5% (1,7 milhão) freqüentam creches;

- existem cerca de sessenta mil crianças com menos de um ano desnutridas (dados do Ministério da Saúde).

Como dados positivos encontra-se que:

- a desnutrição entre crianças com menos de um ano diminuiu em mais de 60% nos últimos cinco anos;

- as taxas de mortalidade infantil (crianças com menos de 1 ano) no Brasil caíram de 46,9/1000, em 1990, para 24,9/1000, em 2006;

- a taxa de mortalidade de crianças menores de cinco anos baixou quase 50% de 1990 a 2006, o que significa que há em torno de vinte mil crianças com menos de cinco anos sobrevivendo (IBGE/DPE/Coordenação de População e Indicadores Sociais – Copis);

- em todo o Brasil, 76% das meninas e meninos (sete milhões) entre quatro e seis anos estão matriculados na Educação Infantil (IBGE/PNAD/2006) (UNICEF, 2008, p.9)

Com base em dados do IBGE/PNAD é possível visualizar as taxas de pobreza entre crianças e adolescentes, no Brasil, por Regiões, através do gráfico abaixo.

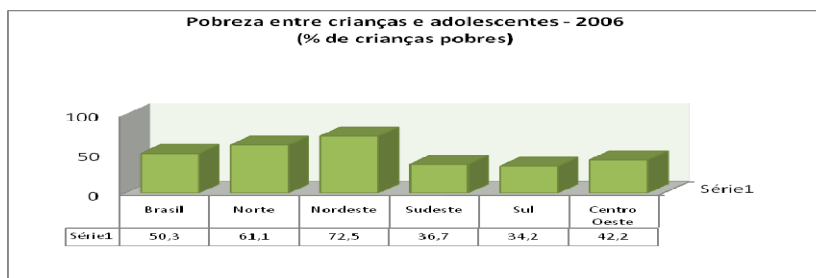


Fig 07 Gráfico Pobreza entre crianças e adolescentes - 2006

Fonte: IBGE/PNAD 2006 apud Caderno Brasil 2008 - UNICEF

Como é possível perceber, o Brasil apresenta alguns avanços nos cuidados em relação às crianças, mas ainda temos um contingente populacional muito grande em situação de

pobreza, indicando aos que se preocupam com as políticas públicas uma série de fatores, bem como aos que pesquisam as crianças e suas infâncias também. Por exemplo, não há dúvidas que encontramos cada vez mais o aumento do consumo na sociedade por todos, inclusive pelas crianças, mas quando se toma posse de uma série de dados sobre a situação de pobreza de uma grande parte das crianças brasileiras, é importante ter o cuidado ao afirmar o que, quando e como essas crianças consomem.

## 5.2 O ESPAÇO URBANO COMO UM DOS ELEMENTOS CONFIGURACIONAIS DA INFÂNCIA: ONDE A CIDADE ENCONTRA AS CRIANÇAS E ONDE AS CRIANÇAS ENCONTRAM A CIDADE

O espaço urbano é materializado na configuração das cidades, onde se expressam o desejo e a cultura, as necessidades de todas as ordens e as artificialidades que irão caracterizando a complexidade das relações sociais. A partir disto podemos supor que a configuração das infâncias e suas culturas são também estabelecidas neste mundo de possibilidades pelas suas formas de construção social. O espaço, com suas especificidades culturais, é um dos elementos para a análise e compreensão de uma determinada configuração da infância. Onde vivem as crianças? Quais as características do local onde moram? O que elas dizem sobre o lugar onde vivem? De que forma as especificidades “espaciais” influenciam na configuração da infância de determinado grupo de crianças?

Inicialmente é importante apresentar e definir os principais conceitos que envolvem a temática. Sobre os espaços urbanos é interessante observar a concepção trazida por Lefebvre e as relações possíveis de estabelecer entre sua definição e as análises possíveis sobre as culturas das crianças que vivem na cidade. Segundo o autor (1999, p.160):

O urbano poderia ser definido (...) como lugar da expressão dos conflitos, invertendo a separação dos lugares onde a expressão desaparece, onde reina o silêncio, onde se estabelecem os signos da separação. O urbano poderia também ser definido como lugar do desejo, onde o desejo emerge das necessidades, onde ele se concentra porque se reconhece, onde se reencontram talvez (possivelmente) Eros e Logos. A natureza (o desejo) e a cultura (as necessidades classificadas e as artificialidades induzidas) aí se reencontram, no curso de uma autocrítica mútua que mantém diálogos apaixonados. (...) Assim teria formação, eventualmente, o caráter imaturo e prematuro do ser humano, exposto aos combates de Eros e Logos, sem que essa formação se imponha enquanto acabamento (do estado adulto e completo). O urbano, como via prática, teria paradoxalmente um papel pedagógico bem diferente da pedagogia habitual, constituída a partir de uma autoridade, a do Saber adquirido, a do Adulto acabado.



Não são poucos os autores que analisam a constituição dos espaços urbanos e os novos desafios que se impõem a partir da complexificação dos problemas sociais, econômicos e políticos, envolvidos na gestão dos grandes centros urbanos. Santos (1991) diz que a cidade é uma heterogeneidade de formas, hoje subordinadas a um movimento global, e o que se chama de desordem é apenas a ordem do possível, já que nada é desordenado. Le Goff (1998, p. 149) aponta em seus estudos que hoje os ecologistas procuram em vão *o que se escorre entre nossos dedos, aproximam-se do ideal da floresta que, na Idade Média, era, ao contrário, lugar de repulsa*. A floresta se torna como uma imagem perfeitamente invertida, encarnação sedutora da natureza. Tonucci (1998, p.22), por sua vez nos diz que antes tínhamos medo do bosque, hoje temos medo da cidade, afirmando:

Todo ha cambiado en el curso de pocas décadas. Há habido una transformación tremenda, rápida, total, como nunca antes se viera em nuestra sociedad, al menos en ningún documento de la historia escrita. Por una parte la ciudad ha perdido sus características, se ha vuelto peligrosa y hostil; por otra han surgido los verdes, los ecologistas, los defensores de los animales, reivindicando el verde y el bosque. (...)En las últimas décadas, y de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios.

A cidade estaria, então, deixando de ser um lugar próprio para as trocas e os encontros para ser um local de separação e especialização com novos e diferentes critérios de desenvolvimento, com locais diferentes para grupos de diferentes pessoas. Para Lefevre (1999, p.70) a sociedade atual chegou a um caos que exige a análise efetiva das necessidades que estão além dos imperativos econômicos, das normas e dos valores sociais. De acordo com Touraine (1998) já há muito tempo as cidades estão em um processo de desintegração, onde vivem diferentes grupos de pessoas sem contato algum entre si, com grandes diferenças econômicas e culturais. Sennet (2001, p.24) já dirá que a cidade é um *locus* de poder, onde os espaços tornaram-se coerentes e completos em relação à própria imagem do homem, que foi se compartimentando e diferenciando-nos diferentes grupos de pessoas, levando a uma intensificação e complexificação das relações sociais caracterizadas pela diferença, complexidade cotidiana e estranheza, aspectos da experiência humana que sustentam a relação e a dominação.

Vários estudos apontam que os espaços públicos e privados eram indiferenciados até o século XII, mas que a rua assumia grande importância para a população, inclusive para as

crianças das sociedades pré-industriais que a utilizavam à vontade, fazendo deste espaço o seu universo<sup>49</sup>. Lima (1989, p. 91), ao analisar a ocupação dos espaços públicos, diz que os *espaços privados eram exíguos, nos quais adultos e crianças de diferentes idades se acotovelavam e, entre esses espaços privados e os espaços públicos abertos, existia uma gradação de lugares que uniam o indivíduo e a sociedade, a família e o urbano.*

A partir do século XIX e no decorrer do século XX a distribuição territorial urbana e os espaços disponíveis para as crianças passam a ser considerados pela condição de classe social. As especificidades da forma de vida urbana determinam as condições para a sobrevivência, para o trabalho e para a ocupação dos espaços. No Brasil, as crianças de classes populares brincam conforme permitem os espaços das favelas ou conjuntos habitacionais populares, muitos não oferecendo áreas públicas de lazer a elas destinadas. Para as classes com maior poder aquisitivo são oferecidos espaços mercantilizados, no final do século XX.

Podemos supor que a crise vivida hoje nos centros urbanos é o resultado de uma série de processos e traz consigo várias conseqüências. No Brasil, a concentração de populações nas grandes cidades, migradas de regiões rurais, foi gerada por uma grande aceleração do processo de urbanização, o que acarretou e ainda acarreta sérias problemáticas, principalmente as que dizem respeito à marginalidade econômica e social.

No entanto, paradoxalmente, a cidade também se constitui um espaço de sociabilidade. Na atualidade, a maior parte da população mundial vive em cidades que, de certa forma, ainda se constituem, como na Idade Média, centros propícios para o estabelecimento de diferentes intercâmbios, diálogos e sociabilidade. No entanto, a cidade contemporânea assume uma função política maior do que a cidade medieval, pois segundo Le Goff (1998, p.143) *naquela época, a cidade como centro de poder não exerceu o domínio que se poderia ter esperado. Muito freqüentemente o poder se situava num lugar mais ou menos dissociado da cidade, o palácio, o castelo, um pouco à parte.*

Hoje, de uma maneira bem mais ampliada do que na Idade Média, a cidade se encaminha a um policentrismo, daí seu caráter político. A descentração do poder de um único

---

<sup>49</sup> Sobre a análise e ocupação dos espaços da cidade encontram-se os estudos de Mayumi Watanabe de Souza Lima, que foi uma arquiteta da Universidade de São Paulo tendo trabalhado, durante a década de 80, com uma proposta de desenvolvimento de espaços destinados à infância na cidade, inclusive escolas, com a participação efetiva de crianças. Deixou poucas obras publicadas onde se encontram sérias críticas sobre espaços destinados às crianças. Em seu livro *A cidade e a criança* (1989) alguns trabalhos importantes: FARGE, Arlette. *Vivre dans la rue*. Texto apresentado na Conferência “Informations Transmises par les Objects”, 1976; ARIÈS, Philippe. *La ville Ancienne et l’urbanite de l’enfance*. Citado em *Architecture d’Aujord’hui*, n.20 e DONZOLET, Jacques. *A polícia das famílias*. RJ: Graal, 1986.

órgão administrador, o Estado, tem possibilitado a participação mais ativa de um número maior de cidadãos, sendo esta uma tendência cada vez mais ampliada de gestão e organização dos centros urbanos. Este processo, que traz consigo um caráter eminentemente democrático, se constitui como uma das formas mais adequadas às características de complexificações múltiplas da sociedade atual, que são determinadas e determinantes das formas de organizações econômicas, sociais, culturais, educacionais e ainda espaciais e temporais.

Essa complexificação das relações que se estabelecem na sociedade está permeada por processos civilizadores, de educação social, o que pode dar origem a duas reflexões: uma sobre o mundo urbano e sua lógica civilizadora. Com base no pensamento de Elias (1993, p.195) podemos afirmar que o mundo urbano instaurou e continua instaurando redes de relacionamentos que exigem determinados comportamentos de todos e de cada um como formas de inserção em sua lógica civilizadora, pois, segundo ele, quando as redes de relações se estabelecem, os papéis a serem desempenhados pelos indivíduos tornam-se mais definidos, intensificando-se as cadeias de interdependência social e ocorrendo mudanças dos comportamentos. Lefebvre (1999, p.51) definirá o urbano como um fenômeno complexo e um espaço determinado, que se oferece ao conhecimento que estuda o real. Este autor também contribui para esta reflexão, afirmando que a realidade atual (social e urbana) revela algumas necessidades fundamentais, não diretas, mas através do que controla repressivamente, do que filtra, oprime ou desvia (1999, p.72). O fenômeno e o espaço urbano possuem uma realidade e uma vitalidade específicas, uma *prática urbana*, com uma projeção das relações sociais.

A outra reflexão possível é a que diz respeito aos processos educativos no *locus* da cidade. As relações possíveis de estabelecer entre cidade e educação podem ser abordadas desde uma perspectiva histórica que nos remete à relação íntima que se estabelecia na Grécia entre a *paidéia* e a *polis*, ou a função docente e intelectual da cidade, na Idade Média, originando e fundando as escolas laicas<sup>50</sup>, até a do planejamento urbano, primordialmente tratada por Patrick Geddes no início do século XX. O mesmo afirmava que *é vivendo que se aprende* e que o livro que apresentava não tinha como objetivo ser um tratado tecnológico

---

<sup>50</sup> Ao referir-se à cidade na Idade Média Le Goff (1992, p.197-198) afirma: “A cidade é o mercado. É também a escola. A escola ligada ao mercado. Certamente a escola continua sendo, em grande parte, assunto da Igreja, mas mesmo as escolas religiosas, em contato com a cidade, na cidade, transformam-se profundamente. Entretanto a grande novidade são as escolas para as crianças destinadas a permanecer laicas (...). A cidade suscita também uma profunda metamorfose no mundo das escolas, onde se dispensa – sempre em latim – o que chamaríamos de ensino secundário e superior. Apesar do belo outono das escolas monásticas, canônicas e episcopais – estas duas últimas ligadas ao meio urbano –, na França do século XII (...), a iniciativa intelectual e científica passa no decorrer do século XII para novas escolas, intimamente ligadas à cidade de onde saem no fim do século XII, em alguns pontos, as universidades.”

para o planejador urbano, mas sim ir além de uma mera familiarização do leitor comum com a arte do planejamento urbano e com a renovada ciência da educação democrática. Ao prefaciar seu livro, em 1915, Geddes (1994, p.31) escreveu que não fazia um apelo ético ou econômico, mas que sua tentativa era de mostrar, com argumentos concretos e exemplos locais, que os distantes aspectos de nossa conduta de vida e de negócios podem ser reunidos em uma cidadania construtiva. Para Castells (2000) a cidade se torna educativa, desenvolvendo esta capacidade e tornando seus cidadãos autônomos, ao apresentar uma ampla rede de relações sociais locais, produzindo um sistema de informações interativas, e não somente oportunizando a aquisição de conhecimentos.

Atualmente já podemos encontrar, inclusive, registros de experiências com a participação de crianças em algumas cidades. É possível citar a existência da Associação Internacional *Città sostenibili delle bambine e dei bambini*, que tem como objetivo refletir e propor alternativas para o tema infância, território e participação. O pedagogo Tonucci deu origem a um projeto com esta intenção, na cidade de Fano (Itália), tendo a criança como ponto de referência para conceber a cidade. Esta experiência tem servido de inspiração, assim como sua obra, para a implantação de projetos semelhantes, encontrados também nas regiões de Valencia e Barcelona (Espanha), onde se encontram alguns pesquisadores que desenvolvem investigações sobre a participação das crianças na constituição de espaços urbanos. Trilla e Novella (2001) apresentam referenciais teóricos e metodológicos no trabalho de investigação com crianças que têm contribuído na sistematização deste tipo de processo investigativo. A preocupação e experiência relatadas por Tonucci (1999; 2005) em relação a espaços apropriados para as crianças na cidade, bem como sobre a importância de sua participação para pensar os espaços públicos na cidade, oferecem indícios que apontam como as cidades se constituem sem levar em consideração as crianças, que também nela habitam. Segundo Moll (2002) podemos pensar a cidade:

entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos. Implica assumirmos como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, empresariado, movimentos sociais, grupos de jovens, igrejas, sindicatos, universidades...) tarefas educativas no sentido de mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer ao conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais ou algo distinto do que ela é.

No Brasil, algumas experiências investigativas sobre este tema já foram realizadas. Uma delas foi desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas Urbanas, do Instituto Brasileiro de Administração Municipal, ainda na década de 80, resultando na publicação *Como as crianças vêem a cidade*. Nesta obra são apresentados os resultados da pesquisa realizada com crianças no Rio de Janeiro mostrando como vêem e o que pensam da cidade em que moram. É possível encontrar na obra *Crianças e jovens na construção da cultura* (2001), o relato de nove experiências investigativas sobre o papel e a importância das crianças e dos jovens na construção da cultura contemporânea. Carmem Sílvia Sanchez Justo, em 2003, também realizou pesquisa com crianças e jovens sobre as representações do bairro e da cidade em que moram através de registros fotográficos, em Marília/SP, onde analisou questões como identidade, violência e situações de circulação na rua. Em 2007, se encontra a tese de doutorado de Müller, *Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre*, que apresenta um estudo com análises do entendimento das crianças sobre a cidade que habitam, a partir de fotografias realizadas pelas mesmas de lugares da cidade que consideravam importantes nas suas vidas.

É nessa perspectiva, que a infância se constitui objeto de estudo, as crianças sujeitos de pesquisa e o espaço social<sup>51</sup>, no caso desta investigação, materializado na periferia urbana, no bairro e no Conjunto Habitacional onde as crianças vivem, se caracteriza mais do que um *locus* de pesquisa, ao materializar a expressão de processos educativos e dos processos culturais.

Os elementos teóricos e empíricos para o desenvolvimento de uma investigação sobre as configurações das infâncias na periferia urbana e os processos culturais que as atravessam foram redirecionando o processo de investigação e conduzindo a pesquisa a um rumo um pouco diferenciado do planejado inicialmente. Em relação ao conceito de periferia urbana utilizarei a definição de Armando Silva (2001, p.25), quando diz:

O centro alude ao que é cêntrico e focal, ponto de vista ou de uso, com base no qual o que o rodeia, em maior ou menor distância, chamar-se-á periférico. O periférico alude ao que margeia o centro. Mas o que nos importa destacar é que centro e periferia estão em constante deslocamento. Não só o centro em seu sentido

---

<sup>51</sup> Segundo Milton Santos (2004, p.55): “O espaço social como toda realidade social, é definido metodológica e teoricamente por três conceitos gerais: a forma, a estrutura e a função. Isto significa que todo espaço social pode ser objeto de uma análise formal, estrutural e funcional (Lefèbvre, 1974, p.172). Entretanto, seria um erro conduzir cada uma dessas análises em separado. A interpretação de um espaço ou evolução só é possível através de uma análise global que possa combinar simultaneamente estas três categorias analíticas – forma, estrutura, função – porque a relação é não só funcional como estrutural.

físico, como o centro da cidade se desloca permanentemente, mas o centro do poder ideológico

Em Porto Alegre temos um exemplo típico de local de comércio e de concentração das instâncias de poder governamentais do município e do Estado, chamado de Centro, porém não é um centro geográfico. O bairro Rubem Berta situa-se na periferia da cidade, não só por estar distante deste “centro”, mas por estar nos limites de Porto Alegre com outro município.

### 5.3 O LOCUS DA PESQUISA: A PERIFERIA URBANA CONFIGURANDO A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS

O grupo de crianças, com o qual foi desenvolvida a pesquisa, vive em sua grande maioria, no Conjunto Habitacional Rubem Berta (CHRB), periferia urbana de Porto Alegre, localizado no Bairro Rubem Berta, limite norte da cidade.

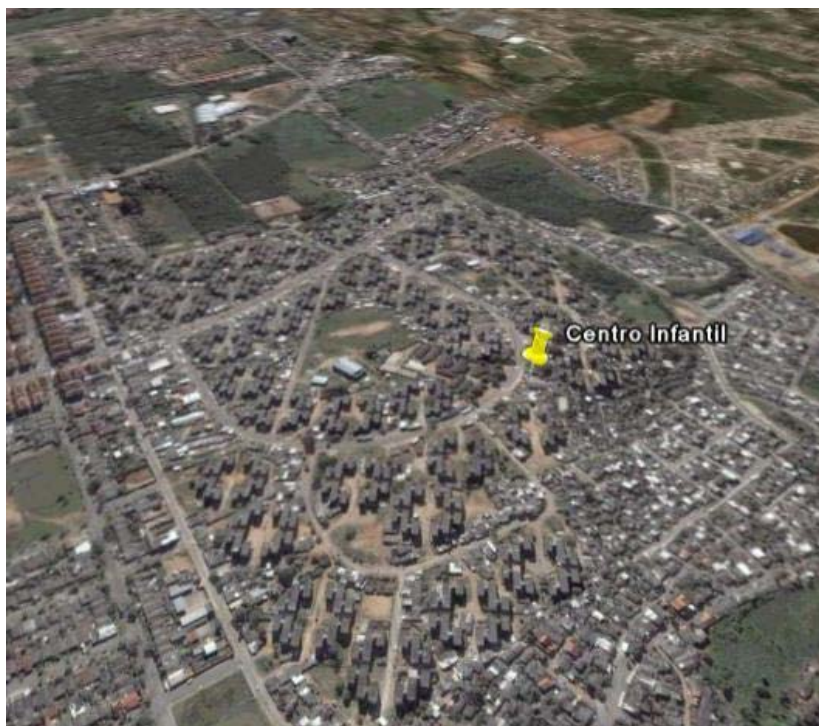


Fig. 08 Visão de Satélite do Conjunto Habitacional Rubem Berta

Fonte: Google Earth - Image 2008 Digital Globe

O Bairro possui área total de 563.905,72 m<sup>2</sup>, e é considerado uma das maiores áreas urbanas do país. É o bairro mais populoso de Porto Alegre, com aproximadamente 80 mil habitantes.



Fig.09 Visão de Porto Alegre/Localização do Bairro  
Fonte: Google Earth - Image 2008 Digital Globe

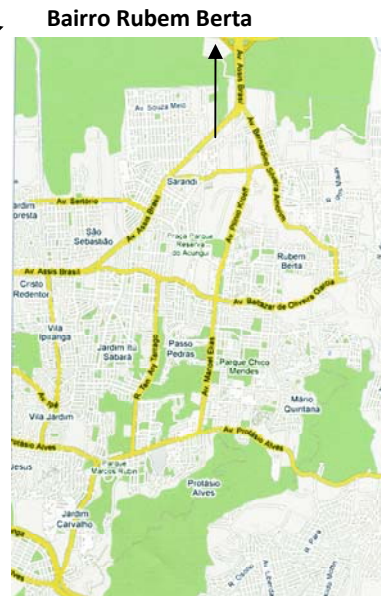


Fig. 10 Mapa do Bairro por Ruas  
Fonte: Google Maps



Fig. 11 Visão do Bairro Rubem Berta e arredores Fonte: Google Earth

As vilas que compõem o bairro Rubem Berta são: Nova Gleba, Santa Rosa, Dois Diques, Pôr-do-Sol, João Paris, Fraternidade, Beco dos Maias, Nova Santa Rosa (ex Vila Ramos), Páscoa, São Borja, União, Paris, Dutra Jardim, Diamantina, Varig, Alexandrina, Max

Guess e o Parque Santa Fé, além dos Conjuntos Habitacionais Fernando Ferrari, Guapuruvu, Parque dos Maias, Ícaro e Rubem Berta.

O Conjunto Habitacional Rubem Berta (CHRB), local onde fica o Centro Infantil, como já explicitado, já foi o *locus* de minha pesquisa na realização do Mestrado, sendo um dos residenciais que teve o início de sua ocupação em abril de 87. Fica situado na zona norte de Porto Alegre, onde moram quase 30.000 pessoas, com renda média de até dois salários mínimos, de acordo com a Associação de Moradores. É formado por 39 núcleos, com 312 prédios, num total de 4.992 apartamentos. Mas, além dos prédios de apartamentos, ainda existem construções irregulares que foram feitas entre os prédios, e outras ao seu redor.



Fig. 12 Exemplo de construções entre os prédios no CHRB – Fonte: Acervo da Pesquisadora

O CHRB apresenta características muito peculiares que traduzem em boa parte os problemas enfrentados pela população de baixa renda no Brasil<sup>52</sup>. De acordo com Costa (2000, p. 112-113):

No final da década de 80, a região metropolitana de Porto Alegre se deparou com a eclosão do problema habitacional. Várias construções populares que estavam com suas obras paradas, foram ocupadas, durante o ano de 1987, tornando-se mais evidente este grave problema que o país vem enfrentando, já há algumas décadas (Zaluar, 1995). Durante os meses de abril, maio e junho de 1987 ocorreram várias ocupações, quando os jornais destacaram estas notícias, apresentando reportagens quase que diariamente durante estes três meses, inclusive em um dos

<sup>52</sup> Relato a história da ocupação do CHRB com alguns detalhes e depoimentos de moradores em minha dissertação de Mestrado.



jornais da cidade havia uma coluna, que trazia as notícias sobre o assunto, intituladas “Invasões”.

É uma comunidade que se caracteriza por grande parte da população viver em situação de vulnerabilidade social. Lá encontramos um grande número de pessoas enfrentando uma série de adversidades: assalariados mal remunerados, que todos os dias enfrentam os problemas relacionados à alimentação, saúde, habitação e boa educação. As mães e os pais se preocupam com as crianças e jovens na rua, com o intenso tráfico de drogas, com as brigas de gangues. O poder público procura tomar algumas iniciativas. Mas, indiscutivelmente, há uma organização comunitária muito forte, que mobiliza esforços e conquista muitos benefícios.

Após seis anos, ao retornar ao CHRБ, foi possível verificar várias melhorias que ocorreram na comunidade e identificar (através dos relatos das crianças e educadores) sinais significativos do aumento da violência na localidade.

Em busca de materiais que pudessem trazer mais dados foi encontrado o site do Projeto Mudando a Cara, organizado pela Associação Comunitária dos Moradores do Conjunto Residencial Rubem Berta (AMORB) em parceria com o Instituto Strohalм de Desenvolvimento Integral – InStroDI. Esse Projeto surgiu no ano de 2004 com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade. As ações do projeto começaram pela revitalização dos prédios, buscando a valorização do conjunto habitacional e, segundo a Associação, também o fortalecimento da auto-estima dos moradores.



Figs. 13 e 14 Prédios como eram antes da revitalização e como ficaram  
Fonte: <http://www.mudandoacara.org/>

Além da revitalização dos prédios, as atividades do projeto Mudando a Cara são: a criação do Rubi, a Grande Feira do Rubi, a Rádio Comunitária AMORB FM, o Restaurante Escola do Rubi e o Ensino Mútuo.

O *rubi* é uma espécie de *moeda, circulante local*, que funciona como um *Bônus de Reciprocidade Comunitária e de Microcrédito orientado, produtivo e assistido*. De acordo com informações da Associação de Moradores:

Dentro da visão comunitária e participativa o Circulante Local recebeu da própria comunidade, por votação, o nome de RUBI. Este Bônus de Reciprocidade Comunitária é utilizado nas transações comerciais realizadas entre os membros cadastrados no projeto, interligando ofertas e demandas locais. O Microcrédito vem a suprir as necessidades de incremento na produção e na qualificação da mão-de-obra local, sendo mais uma fonte de crédito para os moradores envolvidos neste processo. Dessa forma, a combinação das metodologias utilizadas visa promover o Desenvolvimento Integral do Bairro Rubem Berta, permitindo o fomento ao empreendedorismo, a capacitação para o consumo sadio do crédito, a geração de trabalho e renda e a qualificação profissional dos moradores. (Fonte: <http://www.mudandoacara.org>)

O *Rubi* é utilizado, por exemplo, em uma das outras atividades implantadas pelo Projeto: A Grande Feira do Rubi, que acontece aos sábados pela tarde, com a venda de alimentos, artesanato e confecções. A Feira é organizada por uma comissão composta pelo presidente e um representante de cada setor. “Nela são comercializados produtos entre os membros cadastrados no Projeto e comunidade em geral, possibilitando a venda em rubis e em reais.” (<http://www.mudandoacara.org>)



Fig. 15 Imagem do Rubi – Circulante Local – Fonte: <http://www.mudandoacara.org/>

Realizei duas visitas à Feira sendo muito bem recebida por todas senhoras e pelo representante da Associação, responsável pela organização da mesma e da Gestão do Rubi. A Feira além de auxiliar como uma forma de geração de renda, ser própria para a circulação do

*rubi*, se constitui um espaço de sociabilidade para as senhoras que todos os sábados à tarde se reúnem para comercializar seus produtos (alimentos, bebidas, produtos artesanais de tricô, crochê, fuxico, jornais, pintura de panos de pratos, etc.). A venda dos produtos é realizada tanto em *rubis* como em reais.



Figs 16 e 17 Fotos da Feira do Rubi – Fonte: Acervo da Pesquisadora

Como a Feira já tem um histórico de cinco anos, já estando consolidada na comunidade, a partir do ano de 2008 será efetivada uma parceria com o Banco do Brasil que fornecerá barracas para que a Feira possa estar padronizada, melhor organizada e passar pelas intempéries sem correr o risco de não funcionar devido ao mau tempo.



Figs 18 e 19 Fotos da Feira do Rubi – Fonte: Acervo da Pesquisadora

A Feira do Rubi é dividida em três setores: o de alimentação com pães,ucas, biscoitos, doces, compotas, geléias etc; o de artesanato: com madeira, crochê, produtos recicláveis e miudezas; e o de confecção: roupas novas e usadas, customizadas na própria comunidade na sala de corte e costura do Projeto (<http://www.mudandoacara.org>).

Outra atividade do Projeto é a Rádio Comunitária. A Rádio Comunitária já era uma ação buscada pela Associação há muitos anos. Tive a oportunidade de presenciar o início dessa iniciativa em torno de dez anos atrás, quando ainda era professora da Escola Municipal e presidente do Conselho Escolar da mesma, em reuniões com o Presidente da Associação de Moradores. A Rádio começou a funcionar em novembro de 2007, com autorização do Ministério das Telecomunicações, atingindo inclusive uma parte do município de Alvorada.

Em junho de 2008 foi inaugurado o Restaurante da Escola Rubi, onde acontecem cursos de qualificação promovidos em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizado Comercial (SENAC) e, às terças e quintas, é servida sopa gratuitamente aos moradores.

Próximo ao CHRB, e no seu interior, se encontra um pequeno comércio de abastecimento, com armazéns, lojas variadas, farmácias, supermercados. A comunidade é atendida por uma escola da rede municipal; muito próximo existe outra escola da rede municipal e mais duas escolas da rede estadual de ensino.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, em um dos dias de atividade, quando chegava ao Centro Infantil as crianças estavam saindo com as educadoras para realizarem uma visita a um Galpão, pois estávamos na “Semana Farroupilha”<sup>53</sup>. Nessa ocasião tive a oportunidade de conversar *in loco* com as crianças sobre o lugar em que moram e o que pensavam sobre ele. Eles iam me mostrando os prédios e explicando cada ponto pelo qual passávamos, falando sobre o que gostava e contando sobre suas vidas, como segue abaixo:

Char: *Eu tenho seis cachorros!*

Pesquisadora: *Seis cachorros?!*

Char: *É... um outro peludo fugiu.*

Pesquisadora: *Mas tu moras em casa ou apartamento?*

Char: *Eu morava num apartamento, agora moro num pátio.*

A própria fala das crianças demonstra como as famílias migram dos apartamentos para as construções que seguem entre os prédios, fato que também já havia sido constatado junto às crianças na pesquisa em 1999. Para elas isso também faz parte do dia-a-dia. Muitas moram nos apartamentos e outras nas construções entre os prédios, ou ao seu redor. Durante as

<sup>53</sup> A Semana Farroupilha é um momento especial de culto às tradições gaúchas, transcendendo o próprio Movimento Tradicionalista Gaúcho. Ela envolve praticamente toda a população do Estado, se não fisicamente nos locais organizados para festejos, participando das iniciativas do comércio, dos serviços públicos, das instituições financeiras ou das indústrias. ([http://www.semanafarroupilha.com.br/historico\\_semana.htm](http://www.semanafarroupilha.com.br/historico_semana.htm))

entrevistas todas foram unânimes em dizer que gostam do lugar onde moram. Em 1999, apenas duas crianças, das dezoito entrevistadas individualmente, foram reticentes em dizer que não gostavam do lugar em que moram; suas preocupações eram claras em relação à violência do local, mas somente duas explicitaram querer sair do bairro.

Durante o passeio mencionado uma das meninas mostrou com orgulho a loja de sua avó, um pequeno estabelecimento comercial de vestuário e outras miudezas. Todas as meninas sabiam que era a loja da avó da colega!

(...)[Eles encontram os cachorros do Charles na rua.]

Menina: O cachorro do Charles queria pegar eu e a minha mãe.

Pesquisadora: Eu pensei que era dentro do apartamento, Charles! Que susto que eu levei!

Kein?

Char: Não, é no pátio! Inicia um diálogo entre duas meninas e a Pesquisadora.

Menina: Minha vó tem uma loja, ali! (...)

O importante aqui é verificar como as crianças *significam* o lugar onde moram. Os significados atribuídos ao local onde moram faz parte da constituição da cultura das crianças, da construção de suas identidades e dos processos culturais em que estão inseridas. Os significados que atribuem representam algo para elas. Por outro lado, mas não de forma desatrelada, são esses processos culturais demarcados nesse espaço e nesse tempo histórico que configuram suas infâncias. Nesse caso, o Bairro e o Conjunto Habitacional Rubem Berta (CHRB) representam um lugar bom de morar, o *significado* dado ao local em que moram está relacionado ao que este representa a elas. Segue o trecho de um outro diálogo:

Pesquisadora: Onde tu moras Tab? Tab: Eu moro lá pra baixo, tem um buraco e tem uma pracinha.

Pesquisadora: É longe daqui Tab?

Tab: Não! É aqui embaixo.

Pesquisadora: E tu gostas de morar ali?

Tab: Ah! (sim)

Pesquisadora: Por que tu gostas?

Tab: Porque lá tem uma pracinha lá perto, tem um pátio lá pra mim brincar, tem uns cachorritos, eu tenho meu amiguinho e meu priminho que mora lá perto.

Poder-se-ia dizer que, no momento em que as crianças não conhecem outros lugares ou muitas outras formas de viver, não construíram parâmetros de comparação para poderem dizer que outro lugar seria melhor. No entanto, apesar de não terem trazido experiências de conhecimento de muitos outros locais em que transitam além do Rubem Berta, talvez seja um pouco ingênuo julgar suas capacidades de demonstrar o que lhes agrada ou não. Talvez seja não reconhecer que existe nelas uma capacidade de atribuir significados, de representar e conseqüentemente de estar inseridas em processos culturais como sujeitos atuantes. As crianças demonstraram, em muitas situações que sabiam se posicionar e mostrar o queriam, utilizando argumentos, contando experiências. Também, demonstravam as razões pelas quais gostam do local em que moram.

As crianças, sujeitos da pesquisa para a dissertação do Mestrado, com faixa etária diferenciada, pois eram crianças maiores, deram respostas muito semelhantes às das crianças menores. Em geral, expressaram que gostam do local em que moram, explicou suas razões, da mesma forma que explicaram o que não gostam. Em ambos os grupos de pesquisa as crianças expressaram claramente seus pontos de vista acerca do espaço social que ocupam, do espaço que as cerca, sobre as redes de relações que constituem suas vidas. Em sua maioria, gostam de morar no Rubem Berta, mas também sabem dizer o que existe no Rubem Berta que não lhes agrada. Em 1999, as crianças desenharam e escreveram sobre o Rubem Berta:



Fig.20 Desenho sobre o lugar em mora: Pesquisa 1999 Fig.21 Desenho sobre o lugar em mora: Pesquisa 1999

Alanen, ao defender a infância como um conceito classificado e a ser estudado dentro da categoria geracional, afirma que

A noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são “sabedoras”, isto é, elas ganham saber prático daquilo que é ser “criança” no tipo de sociedade em que estão posicionadas como “crianças”. Em outras palavras, elas têm uma compreensão - delas próprias, baseada em sua localização social – exatamente do mesmo mundo que os sociólogos que até aqui descreveram e explicaram a partir de seus pontos de vista de mulheres adultas. Isso dá indícios da possibilidade de “abrir” o mundo social a partir de uma posição das crianças, e de começar a teorizar o social a partir de um ponto de vista das crianças. (2001, p.84)

Porém, para concebermos que nos estudos sobre a infância o ponto de vista das crianças deve ser considerado dentro da perspectiva das próprias crianças e não em comparação com outras faixas etárias, é muito mais uma questão de se as concebemos como um grupo social e, não como classificamos o conceito de infância (debate também pertinente).

O intuito aqui é teorizar, então, a partir da análise de como as crianças *significam* o local – o espaço - em que vivem com suas representações experiências; como se configuram suas infâncias sendo estas atravessadas por processos culturais, a partir de seus pontos de vista.

Esse “gostar” de onde moram também pode ser analisado a partir da familiaridade e liberdade com que andam pela rua, com que reconhecem os prédios, as pessoas, as lojas, os armazéns, os cachorros... O espaço lhes pertence, e eles pertencem a essa configuração espacial. Essas crianças transitavam pelas ruas, mesmo sendo conhecedoras dos “perigos” do local, sem os medos que aterrorizam tantos outros adultos ao circularem em quaisquer outros espaços, ou talvez naqueles mesmos espaços, pois elas não vêem, nem concebem o mundo social da mesma forma que os adultos. A realidade através de seus “pontos de vista” tem outro significado. De acordo com Bauman:

Apesar disso, apesar de todas as provas concretas somos precisamente nós, criados com delicadeza e panos de veludo, que nos sentimos muito mais ameaçados, inseguros e assustados, e somos muito mais timoratos e apegados a tudo o que tenha a ver com a segurança do que os habitantes da maior parte das sociedades conhecidas. (2006, p.9-10)

O espaço urbano é um produto social (Grafmeyer, 1994). Os espaços que as crianças habitam, percorrem, correm, brincam, são explorados, traduzindo, de forma maior ou menor a marca das atividades humanas que nele se desenvolvem e que para elas é o seu lugar. *Isto é particularmente verídico no caso da cidade, espaço construído por excelência, onde se concentra um grande número de pessoas e de actividades interdependentes.* (Grafmeyer, 1994, p.32). Em relação a esse aspecto é possível dizer que as crianças significam o local

onde moram como uma forma de pertencimento e este pertencimento como uma forma de construção de suas identidades. Mas, não é de uma única identidade, ou de identidades estáticas que, com o passar dos tempos, irão se reconstruindo, como irá se reconstruindo o espaço em que habitam mas de identidades em movimento. Como explicou Hall (1997) no circuito da cultura os significados passam pelas identidades e pela produção. As crianças produzem significados para o que vivenciam, significam o que está representado no mundo social, no espaço social, através das suas formas de se representações e atribuições de significados, vão assim *ressignificando* o que já está culturalmente representado. Nesse sentido foi muito interessante escutar uma das histórias narradas:

Menina: Deixa eu dizer uma coisa... um dia eu fui ver eles marcharem, junto com uma amiga da minha mãe, a Maria...

Começam a cantar uma música: "Maria, Maria, Maria gasolina..."

Greg: é uma mulher que bebeu gasolina e morreu.

Pesquisadora: Que história é essa? É da música?

Greg: Não. Foi uma mulher que se chamava Maria, ela estava na casa dela, daí ela morreu, atrás da Caixa D'água, daí quem vai atrás dessa Caixa D'água vê ela. Ela caiu lá atrás.

Pesquisadora: Mas tu já viu ela?

Greg: Já... eu sei.

Pesquisadora: Tu já viu ou te contaram?

Greg: eu sei, sabe porque? Eu fui o primeiro a saber quando ela morreu.

Pesquisadora: Foi o primeiro a saber? É como tu foi o primeiro?

Greg: Sabe o Grande Oriente? Ela morreu lá e era um cemitério. Daí eu que fui lá para ver. É a história da Maria Degolada.

Pesquisadora: Mas a Maria Degolada não é na outra vila?

Greg: Não... ela morreu daí colocaram o nome de Maria Degolada.

Ju: Tia, é verdade que o titio lá "de baixo", quando tu ficar bem alta, ele aparece e te leva para a casa dele?

Pesquisadora: Não, eu acho que não é verdade...

As histórias que as crianças criam e recriam são elaboradas a partir de representações construídas e que fazem parte da cultura local. Sobre essas representações elas criam



significados. Mas, esses significados podem passar tanto pelo real quanto pelo imaginário.

Para Silva:

O imaginário afeta, filtra e modela a nossa percepção da vida tem grande impacto na elaboração dos relatos da cotidianidade, contada pelos cidadãos diariamente, e tais pronunciamentos, a fabulação, o segredo ou a mentira, constituem, entre outras, três estratégias na narração do ser urbano. Os relatos urbanos focalizam a cidade gerando diferentes postos de vista. (2001, p.50)

A história narrada pelas crianças, sobre o local onde fica a escola já ter sido um cemitério, é um exemplo bastante interessante, pois na investigação desenvolvida durante o mestrado as crianças trouxeram uma narrativa bastante semelhante, contaram que atrás da escola onde ficam as quadras esportivas havia “antigamente” um cemitério. Parece ser uma história que fica no imaginário das crianças do bairro, quiçá no imaginário dos adultos também, pois as crianças, como já discutido anteriormente, também fazem parte da configuração social, por isso integram o imaginário urbano expressando seus pontos de vista sobre o que vêem e escutam. Além disso, a história narrada é uma mistura de histórias que também dizem respeito a outro bairro da cidade. Quando a entrevista foi realizada fazia poucos dias que tinha sido veiculada na televisão uma reportagem sobre a história da “Maria Degolada”. O menino uniu a história escutada na televisão com a música que conhecia, mais uma história que provavelmente havia escutado em seu bairro. Isso fez com que criasse sua própria narrativa, com seu significado. Ferrara explica que:

(...) o imaginário corresponde à necessidade do homem de produzir conhecimento pela multiplicação do significado, atribuir significados a significados; suas produções não são únicas, mas se acumulam e passam a significar mais por um processo associativo onde um significado dá origem a um segundo ou terceiro e, assim, sucessivamente. Pelo imaginário, a imagem urbana – locais, monumentos, emblemas, espaços públicos ou privados – passa a significar mais pela incorporação de significados extras e autônomos em relação à imagem básica que lhes deu origem. (1997, p. 194)

O imaginário das crianças segue a mesma necessidade apontada na citação de Ferrara, a atribuição de significados ao que escutam, a todas as histórias que inventam faz parte associar um sentido, porém esse significado tem um sentido cultural; não é uma ação simplesmente natural que nasce com o ser humano e é inerente a todos os seus atos. Nesse sentido é que os espaços são sociais, dotados de sentido cultural através dos significados que a eles se atribuem e, também, é nesse sentido que as crianças fazem parte dessa rede de relações

sociais, quando atribuem significados como indivíduos que fazem parte da rede de interdependências recíprocas. Mas, como já colocado, as crianças não trazem em suas falas somente o imaginário, mas também situações relacionadas a fatos reais, também tratando da violência presente no bairro. O que é possível perceber é que determinadas narrativas apresentam predominantemente elementos do imaginário, baseados em fatos reais e em outras narrativas, aparecem predominantemente fatos reais com alguns elementos do imaginário das crianças sobre o que vêem e escutam. Porém, o fato incontestável é que no bairro, na localidade do conjunto habitacional, muitas situações relacionadas à violência ocorrem quase cotidianamente. Por isso, há a preocupação por parte da Associação de Moradores, e dos próprios moradores de trabalhar com questões relacionadas ao estigma que vai se criando sobre o local que acaba sendo visto como um lugar de violência. Outra criança contou:

*Menina: A gente brinca em casa... Minha mãe deixa eu brincar, mas dá tiroteio lá perto. Ontem deu, a minha mãe estava na janela e o meu irmão estava vendo filme, daí quando viu eles (os ladrões) foram tudo lá para trás...*

*Pesquisadora: Daí eles viram o tiroteio?*

*Menina: É... Tinha dois ladrões roubando dinheiro de todo mundo... (...)*

*Pesquisadora: E vocês já viram tiroteio? [Todos respondem que sim.]*

*Greg: Eu vi um homem passando pela rua e deu um monte de tiro em outro homem, daí ele não morreu. Eu vi.*

*Pesquisadora: Tu viu? E o que aconteceu?*

*Greg: Aconteceu que a polícia não conseguiu pegar ele, daí ele fugiu.*

*Menina: Eu também já vi dando tiroteio, tia. Eu tava indo ali no armazém para comprar leite para mim, daí disseram no armazém que a polícia já estava vindo. Daí a polícia foi embora também.*

*Pesquisadora: E a polícia pega os ladrões? Todos: Pega...*

*Greg: Mas o que eu contei, aquele ela não pegou! (...)*

*Menina: Tia, sabia que um dia eu fui numa farmácia e eu vi o carro da polícia, daí eles queriam atirar na minha mãe e no meu irmão... daí eles foram embora.*

*Greg: mas eles sempre andam com uma arma na mão. Todas polícias fazem assim...*

São muitas as situações trazidas pelas crianças, ainda que o imaginário esteja muito presente em suas narrativas, em que tornam muito presente as situações que envolvem cenas de violência. Em relação às situações de violência, podemos nos remeter a algumas considerações de Elias (1993), ao analisar as condições e conseqüências da emergência dos Estados modernos na Europa, demonstrando que a unificação do poder e o seqüestro monopolista da violência, perpetrado pelos Estados nascentes, alterou profundamente os padrões de comportamento e os valores correspondentes. A coragem física pessoal foi progressivamente substituída pelo esmero no controle dos códigos de etiqueta, que passaram a reger as relações travadas nas cortes emergentes e, portanto, a expressar, através delas, posições superiores, credenciando os atores sociais à estima pública e ao reconhecimento traduzido em status simbólicos, psicológicos, materiais e políticos. Conforme Elias (1997, p. 161):

A civilização a que me refiro nunca está completa, e está sempre ameaçada. (...) Quando se empenham em examinar o problema da violência física na vida social de seres humanos, as pessoas fazem freqüentemente o tipo de perguntas errado. É costume perguntar-se como é possível que pessoas vivendo numa sociedade podem agredir fisicamente ou matar outras – como podem, por exemplo, tornar-se terroristas? Ajustar-se-ia melhor aos fatos e seria, assim, mais proveitoso, se a pergunta fosse reformulada de modo diferente. Deveria, antes, ser redigida em termos como estes: Como é possível que tantas pessoas consigam viver normalmente juntas em paz, sem medo de ser atacadas ou mortas por pessoas mais fortes do que elas, como é hoje em dia o caso, em grande parte, nas grandes sociedades-Estados da Europa, América, China ou Rússia? É por demais fácil esquecer hoje o fato de que jamais, em todo o desenvolvimento da humanidade, tantos milhões de pessoas viveram, como hoje, relativamente em paz umas com as outras, com as agressões físicas geralmente eliminadas, como se observa nos grandes Estados e cidades do nosso tempo. Talvez este fato se evidencie primeiro quando nos apercebemos de quão mais elevado era o nível de violência nas relações entre pessoas em épocas pregressas do desenvolvimento humano.

Segundo Elias, os comportamentos assumidos pelos indivíduos e as redes de relacionamento social são determinados da seguinte forma (1993, p. 198):

Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em unidades funcionais ou institucionais – mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social. A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar

os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento.

A partir do pensamento de Elias, é possível afirmar que, quando as redes de relações se modificam, os papéis a serem desempenhados pelos indivíduos tornam-se mais definidos, intensificando-se as cadeias de interdependência social e ocorrendo mudanças dos comportamentos. Elias diz que (1993, p.195):

(...) A civilização não é razoável, nem “racional, como também não é “irracional”. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais “razoável”, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos.

Com base no pensamento desse autor talvez seja possível interpretar as crises da atual sociedade e a intensificação da violência como um momento de transições da ordem civilizadora.

Provavelmente seja um momento de ambivalência que estejamos vivendo, seja ela uma ambivalência no CHRB, ou uma ambivalência no espaço social, na sociedade na qual as crianças estão tendo suas infâncias configuradas. Bauman diz:

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. (1999, p.9)

As crianças hoje crescem em uma sociedade ambivalente; sua visão de mundo está sendo construída em perspectivas diferentes das nossas. O desconforto que sentimos em ter que optar entre ações alternativas é um desconforto que surge em nós adultos, por termos outra forma de ver o mundo; ainda sentimos necessidade de optar e definir entre o bem e o mal, o ruim e o bom, quando às vezes uma mesma situação é ambígua. O local em que moram não é composto de muitas características e a ele as crianças conferiram mais de uma categoria.

## 5.4 A MODERNIDADE LÍQUIDA CONFIGURANDO A INFÂNCIA

A história oferece elementos que possibilitam compreender a gênese da concepção social construída sobre a infância na Modernidade, tendo em vista que esta se constitui como uma categoria sócio-histórica devido às variações de sua representação nos âmbitos do tempo (período histórico) e do espaço (local). Por isso, ao tratar de configurações da infância é fundamental localizar e analisar o tempo histórico da configuração em questão, tendo em vista que suas características estarão diretamente relacionadas a seu tempo histórico.

Os estudos sobre a criança, a família, a escola e as concepções pedagógicas pensadas para este campo sempre estiveram intimamente relacionados, tendo em vista as configurações sociais e definições que foram dadas para a infância com o advento da Modernidade.

Para Bauman a melhor expressão para explicar a forma que a modernidade assume é o termo *liquidez*. Diz que

“Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos, como a Enciclopédia britânica com a autoridade que tem, nos informa, é que eles “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e assim “sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão”. (...) Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos. Em contraste, as forças deformantes num sólido torcido ou flexionado se mantêm, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original. (...) O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. (2001, p.7)

Bauman ainda explica que os fluidos não fixam o espaço, nem prendem o tempo, enquanto que os sólidos têm dimensões espaciais claras, neutralizam o impacto e, por isso, diminuem a significação do tempo. Os fluidos não se fixam a qualquer forma, estão sempre prontos a mudá-la; por isso, para eles o que conta é o tempo, mais do que o espaço que ocupam, já que o espaço que preenchem é apenas por um momento. Para os líquidos o tempo é o que importa. *Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Portanto, descrever os líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas.* (BAUMAN, 2001, p.8)

Os fluidos se movem, fluem, escorrem, inundam, borrifam, respingam, transbordam, vazam, pingam, são filtrados e destilados. Não são contidos, *contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.*

Para ele essas são razões para considerar *fluides* ou *liquidez* como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade. (BAUMAN, 2001, p.9)

Essa metáfora que explica as condições da modernidade na contemporaneidade, também pode adequar-se à explicação das condições em que se configuram as infâncias, pois como já explicado, essas estão diretamente associadas às configurações sociais. A interpretação de Bauman é que hoje acontece *uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade.*

Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações- escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém - eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figuras que, ainda que “novas e aperfeiçoadas” eram tão duras e indomáveis como sempre. (2001, p.13)

Com as configurações das infâncias não poderia ser diferente. As formas, como as relações de poder, as tensões e as produções de significados são produzidas no âmbito das configurações que envolvem as crianças também se transformam. As crianças vivem um tempo onde o sólido não é mais tão permanente, ainda que possamos encontrá-lo na modernidade, e os processos culturais têm uma liquidez com uma duração que é *significado* de outra forma por elas. Assim, a modernidade líquida também configura infâncias líquidas.

Se examinarmos em uma perspectiva processual, veremos que as configurações das infâncias modificaram-se ao longo da história, Também Bauman (1998), ainda que brevemente, analisa o tratamento dado às crianças e o surgimento da concepção de infância. Aponta que a *revolução educacional*, que acontece junto ao surgimento da sociedade moderna, entre os séculos XVI e XVIII, consiste em três desvios: (i) a separação de uma parte do processo da vida como o estágio da “imaturidade”, (ii) a separação espacial dos que precisam desse tratamento específico, através da submissão aos cuidados de especialistas instruídos, (iii) a designação à família da responsabilidade e supervisão do processo de amadurecimento. *A responsabilidade dos pais pelo desenvolvimento das crianças está hoje na boca de todo o mundo, e seu papel essencial no “amadurecimento” das crianças parece ser uma fato da natureza. Mas, no começo do século XIX, isso estava longe de ser óbvio* (BAUMAN, 1998, p.179). Para ele a escolarização das crianças no século XVIII foi uma

forma de ensinar, moralizar e disciplinar. As crianças irem para os colégios e as famílias se tornarem responsáveis e controladoras da educação não são processos naturais.<sup>54</sup>

Sobre a história da infância uma das contribuições mais importantes foi dada pelo historiador francês Philippe Ariès (1981), com enfoque na história das mentalidades, principalmente no que diz respeito à condição e natureza histórica e social do ser criança. Apesar das críticas<sup>55</sup> realizadas à obra de Ariès, em relação à apresentação do sentimento de infância de forma linear, não se pode deixar de apresentar seus estudos com merecido destaque, tendo em vista que incitaram uma série de debates e novas pesquisas sobre a infância, assim como sua participação na organização de obras<sup>56</sup> que ressaltam que o sentimento de infância não se manifesta de forma linear na história.

Segundo Ariès (1981, p.50), até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não retratava a infância, não existindo nenhum sentimento diferenciado do ser criança. Para o historiador *o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem*, (ARIÈS, 1981, p. 156). Assim, a criança era tratada sem distinção do mundo adulto, sendo representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura. Conforme Ariès *a criança não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida*. (1981, p.56).

Por volta do século XIII, a criança começou a ser representada com características diferenciadas que foram se modificando ao longo dos séculos XIV e XV, porém as cenas *em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias* (Ariès, 1981, p.55). Isto pode indicar que as crianças participavam do cotidiano dos adultos, em reuniões para o trabalho, passeios, jogos, sendo também retratadas pela sua singeleza. Ariès ainda aponta três acontecimentos

---

<sup>54</sup>“O fechamento da família na casa familiar - afastando a residência da vigilância dos vizinhos, tecendo uma rede intrincada de ligações intensas, mútuas, emocionalmente saturadas com os pais e irmãos - e a elevação da família à posição de controladora no processo da educação da criança não eram o resultado de um processo natural e espontâneo. O desenvolvimento das famílias no papel dos “canais capilares” do sistema societário de controle mediante vigilância descrito pormenorizadamente por Michel Foucault, carecia de um profundo esforço legislativo, de ação social coordenada e intensa propaganda dos novos padrões de coabitação íntima. A reorganização do espaço social e a remodelação das relações sociais movimentaram muitos fatores não-coordenados anteriormente (...)”. (BAUMAN, 1998, p.180)

<sup>55</sup> NARODOWSKI, 1994; KULHMANN, 1998.

<sup>56</sup> Cf GELIS, 1991.

marcantes para uma mudança na constituição dos espaços, tornando-os privados ou públicos: (i) o novo papel do Estado<sup>57</sup>, (ii) o desenvolvimento da alfabetização e ampliação do hábito da leitura com o surgimento da imprensa, e (iii) o surgimento de novas formas de religião.

Segundo Ariès (1981), existiram duas posições distintas em relação à infância: uma que concebe a criança como ser ingênuo, que necessita de mimos, e outra que a entende em fase de crescimento, necessitando assim moralização e educação.

De acordo com o historiador, surgiram críticas às novas relações estabelecidas entre pais e filhos nos séculos XVI e XVII, por parte dos moralistas, que condenavam a complacência com que eram tratadas as crianças. Os mimos recebidos em casa eram vistos como causadores de muitas fraquezas. Para combater essa educação privada, a Igreja e o Estado resolveram tomar o encargo educativo. Ou seja, o poder político e religioso, como poderes públicos, passaram a interferir diretamente na vida privada das famílias, que aceitou a intromissão, por acreditar não serem capazes de dar a formação adequada aos seus filhos. Assim, conforme o autor:

A partir de um certo período, (...) e, em todo caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, a ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p.11)

Com base no historiador esse novo olhar dado às crianças, foi instituindo a concepção, de infância, levando-as para um local tido como apropriado, a escola e o colégio, locais que assumiram como objetivos prepará-las para a convivência social, e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos. Não de forma desconectada, na mesma época começaram a se configurar os Estados administrativos modernos; a Igreja encontrava-se afetada pelo absolutismo e pelas divergências e dissidências internas, buscando então formas de intervenção e ação na sociedade, criando diversas estratégias com o objetivo de controlar os fiéis. Eram várias as práticas de controle educativas que afetavam a reforma do próprio clero através de normas que buscavam regular suas vidas e costumes.

---

<sup>57</sup> “O Estado e sua justiça vão interferir com maior frequência, pelo menos nominalmente, e até com frequência de fato cada vez maior ao longo do século XVIII, no espaço social que antes estava entregue às comunidades.” (ARIÈS, 1991 p.9).



Depois da obra de Ariès surgiram muitos outros autores que têm contribuído significativamente para os estudos sobre como as crianças eram tratadas, mas também sobre como foram se constituindo as concepções de infância; dentre eles podemos citar DeMause (1994), trabalhando com uma concepção de evolução do conceito de infância, o estudo sobre a genealogia do conceito de infância realizado por Varela (1986), mas, ainda vários outros autores, entre os quais é possível citar os mais mencionados ou os que têm as obras mais relevantes: Donzelot (1979), Meyer (1983), Zelizer (1985), Hendrick (1990), Cunningham (1991; 2005), Heywood (2004), Delgado (1998)<sup>58</sup>, Hanawalt (1993). Em relação à história da infância no Brasil os principais autores já forma mencionados na primeira parte desta tese,.

As concepções de infância não são instáveis, são variáveis, pois se relacionam com as condições históricas, com os contextos culturais e características da sociedade vigente. Os princípios de organização religiosa e militar existentes nos séculos XII e XIII deram origem às *crianças das cruzadas*. Os princípios de organização educativa e científica dos séculos XVII e XVIII deram origem à *criança escolar*. Os princípios de organização familiar deram origem à *criança filho de família*, que realiza as atividades sobre a tutela dos pais. O fortalecimento do Estado deu origem aos *filhos do Estado*, que eram crianças que desde muito pequenas ficavam sob a tutela do Estado em instituições governamentais; isso ainda podemos encontrar na atualidade. (ACOSTA, 2007)

No entanto, o objetivo aqui não é realizar uma retrospectiva detalhada sobre a história da infância, tendo em vista a amplitude do tema, mas ressaltar alguns aspectos importantes da genealogia dessa concepção<sup>59</sup>, para analisar o contexto histórico nas relações com as

---

<sup>58</sup> DONZELOT, Jacques. *The Policing of Families*. London: Hutchinson, 1979. MEYER, Philippe. *The Child and the State: The Intervention of the State in Family Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. ZELIZER, Viviana A. Rotman. *Pricing the Priceless Child*. New York: Basic Books, 1985. HENDRÍCK, Harry. *Images of Youth: Age, Class, and the Male Youth Problem, 1880-1920*. Oxford: Clarendon, 1990. CUNNINGHAM, Hugh. *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Pearson Longman, 2005. CUNNINGHAM, Hugh. *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell, 1991. HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004. DELGADO, Buenaventura. *Historia de la infancia*. Barcelona: Editorial Ariel S. A., 1998. VARELA, Julia. *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños*. *Revista de Educación*, 1986, 281, 155-175. HANAWALT, Barbara. *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*. New York: Oxford University Press, 1993.

<sup>59</sup> Como colocado acima o objetivo é somente retomar algumas idéias que levem à genealogia da concepção que esta sendo tratada. Mas, é importante deixar aqui registrada a importância do método genealógico para Norbert Elias através da explicação de Julia Varela: “a) El método genealógico se centra en el proceso, en dos sentidos de ese término. Por un lado, examina los procesos de cambio social en y por sí mismos; al hacerlo así, se centra en los procesos de larga duración, con el objetivo de comprender las reglas mediante las que se formó un campo, incluido aquello que se heredó del pasado, así como sus innovaciones. Por el otro lado, intenta descifrar la lógica interna mediante la que funciona cada campo, para comprender su propia dinámica. Es de aquí de donde la

configurações das infâncias no presente, principalmente, no que se refere ao modo como as crianças estão significando o que seja ser criança.

Com as contribuições de tantos investigadores sobre a história da infância hoje existem referências de que havia sentimentos diferenciados em relação às crianças antes da Modernidade, como nos mostra Hanawalt (1993), com sua pesquisa sobre as crianças de Londres na Idade Média, ou Giallongo (1990) com a história da criança na Idade Média. A contribuição de Ariès é inquestionável não só pela repercussão de seu trabalho, mas também pelas diversas críticas que o mesmo têm suscitado<sup>60</sup>; mais adiante serão apresentadas algumas críticas realizadas por Norbert Elias.

Hanawalt (1993) diz que os pais na Londres Medieval demonstravam sentimentos e cuidados com as crianças, reconhecendo-as com necessidades diferenciadas, contrapondo-se à tese de Ariès sobre os comuns maus tratos, negligências e abusos sexuais, ou seja os maus tratos dados às crianças durante o período medieval quando, mesmo sendo ainda muito pequenas, tinham que ingressar no mundo adulto. Hanawalt sintetiza sua obra dizendo que:

A tese deste livro é simples. A Idade Média reconheceu os estágios da vida que correspondem à infância e a adolescência. Estes dois estágios da vida, como nós

---

genealogía deriva su interés particular por las interdependencias que se establecen entre los diversos niveles de análisis. Siguiendo una vez más el razonamiento de los teóricos clásicos, estos niveles de análisis tienen que ser especificados. Ello es necesario para que las relaciones locales microfísicas interactúen con otras relaciones de naturaleza más general. Por eso es importante conceder una particular importancia al proceso de mediación. Ello es así porque son precisamente estos procesos de mediación, junto con la necesidad de desarrollar conceptos especiales que tengan en cuenta estas interacciones, lo que hace necesaria la innovación teórica. Las obras de Foucault y de Elias muestran la autenticidad de esta necesidad que, como les sucedió a los sociólogos clásicos, les ha inducido a elaborar toda una serie de conceptos nuevos tales como configuración, interdependencia, cambio del equilibrio de poder, implicación y desvinculación, economía afectiva e identidad del yo e identidad del nosotros en el caso de Elias, así como disciplinas, biopoder, técnicas y tecnologías de la gobernación, anatomía política del cuerpo, formas de subjetivación, *dispositif* de sexualidad, regímenes de verdad, políticas de la verdad y gubernamentalización en el caso de Foucault.” (VARELA, 2003, 131-132)

<sup>60</sup> Uma das críticas realizadas ao estudo de Ariès é feita pelo historiador Jean-Louis Flandrin, quando diz que: “Se as convergências são geralmente bem marcadas pelo autor, ele parece se preocupar pouco com certas divergências. No que concerne à escola medieval, por exemplo, o autor insiste unicamente sobre o fato de que “a escola medieval não era destinada às crianças, ela era um tipo de escola técnica para a instrução profissional” (p. 369). É claro que a grande maioria das crianças escapava da escola e havia muitos escolares mais velhos. Mas a escola não era então, na imaginação medieval, como na imaginação antiga ou a nossa, ligada à formação das crianças? A iconografia das cinco idades da vida, que reina sem concorrência desde o século XIV, o afirma claramente. Depois da idade dos brinquedos, a idade da escola. Por que esquecê-lo quando se fala das relações da escola e da infância? O autor parece muitas vezes prisioneiro de sua pergunta inicial (existe um sentimento da infância?), talvez mesmo de idéias preconcebidas. Se era essencial pesquisar a existência de um sentimento da infância e as etapas de seu desenvolvimento, era também importante explorar a natureza desse sentimento e esclarecer os caracteres da criança nas diferentes épocas. Demasiado preocupado em mostra a descoberta e a segregação da infância, Philippe Ariès parece deformar certos testemunhos e explicar outros de forma insuficiente.” (FLANDRIN, 1988, p.170-171)

veremos, apareceram em textos médicos e científicos, em trabalhos da literatura das “idades do homem”, e na terminologia popular desse período. Moradores de Londres, quando contrastaram estes estágios com a vida adulta, falavam da juventude como “selvagem e arbitrária” e da vida adulta como “triste e sábia”. A sociedade teve mecanismos formais e informais para construir a entrada e a saída dos indivíduos enquanto passaram através dos estágios da vida. (1993, p.5-6) *(Tradução própria)*

A pesquisadora mostra, através de sua investigação, que nos registros médicos e científicos dos londrinos não havia uma separação entre infância e adolescência, havendo dois estágios da vida dos indivíduos. Sua obra ainda dedica parte de um capítulo a jogos e brincadeiras, apontando evidências de que em torno do século XIV as crianças brincavam pelos campos de Londres jogando bola (HANAWALT, 1993, p.78); também mostra que algumas festividades e brincadeiras que envolviam as crianças coincidiam com a época de Natal, no mês de dezembro (HANAWALT, 1993, p.79).

Outra autora que já havia contestado Ariès em relação à concepção de infância e tratamento dado às crianças é Linda Pollock. Esta historiadora realizou uma investigação baseada em fontes primárias como diários, jornais, documentos de tribunais e autobiografias. Corsaro faz referência à obra *Forgotten Children* (1983), de Linda Pollock:

Ciente da necessidade de examinar completamente e sistematicamente as fontes Pollock, empreendeu uma análise intensiva de 500 diários britânicos e americanos, autobiografias, e fontes relacionadas. Encontrou pouca sustentação para a tese de Ariès de que havia uma indiferença duradoura às crianças, ou à contenção de DeMause sobre os maus tratos e abusos às crianças difundidos até o seu esclarecimento nos séculos dezoito e dezenove. Preferencialmente, Pollock descobriu que “quase todas as crianças eram queridas, os estágios de desenvolvimento como na substituição do leite materno por outros tipos de alimento e o nascimento dos dentes despertavam interesse e preocupação, e os pais revelavam ansiedade e aflição na doença ou na morte de suas crianças” (1983, P. 268). Finalmente, Pollock descobriu que o relacionamento de pais e filhos não era formal e simples. As crianças eram próximas aos seus pais e foram influenciadas por eles, mas os pais também foram influenciados por suas crianças. (CORSARO, 1997, p.53) *Tradução própria*

Pollock ainda aponta que apesar de ter encontrado ao longo da pesquisa evidências de maus tratos às crianças, estes não se mostravam como uma prática comum na sociedade de forma geral. Corsaro destaca que a historiadora mostrou, através de evidências documentais, a relação entre pais e filhos, como uma relação em que as crianças eram influenciadas pelos pais que, de certa forma, também influenciavam os mesmos.

Também, é possível encontrar em Angela Giallongo (1990), que apresenta uma análise na obra *Il bambino medievale: educazione ed infanzia nel medioevo*, sobre as formas de entender e tratar as crianças na Idade Média, mostrando que a maneira de entender a infância

e as atitudes para com as crianças, neste período, dependiam muito do contexto familiar e social, de fatores materiais, bem como de fatores de gênero. Para a historiadora, o questionamento do cotidiano de épocas distantes, geralmente traz dificuldades freqüentes, pois as fontes primárias, geralmente, são insuficientes e fragmentadas. Na tentativa de caracterizar linhas evolutivas e no esforço de fornecer uma imagem coerente, o historiador arrisca, podendo projetar imagens simplificadas do relacionamento adulto-criança, ou considerando um único tipo de infância. Um exemplo destas duas “armadilhas históricas” podem ser dadas através da obra de Lloyd DeMause, *A evolução da infância*, onde uma imagem da infância interclassista e de uma estigmatização excessiva em que a relação adulto-criança é periodicizada em seis fases: a idade do infanticídio (da antigüidade ao século IV d.C.), a idade do abandono (do século IV ao século XIII) e assim por diante.

A análise proposta por Giallongo (1990) é mais variada e crítica. Segundo ela na Idade Média os movimentos no confronto da infância são determinados através de um complexo entrelaçamento de fatores ideológicos, de concepções religiosas e filosóficas assim como de fatores materiais, pragmáticos e sociais. De um lado predominava uma visão negativa da infância, em grande parte originada do pensamento de Santo Agostinho e dos Papas da Igreja, tese que desvalorizava as diversas etapas da vida do homem a favor de um “projeto”. A única dimensão temporal que contava era a eternidade, enquanto que o tempo terreno era privado de valor; perante Deus grandes e pequenos eram todos *pueris*. As crianças eram semelhantes aos adultos. Este pensamento não favoreceu a formação de uma consciência histórica, uma visão da dinâmica da existência e do desenvolvimento psíquico. Segundo Santo Agostinho uma idade da vida não constituía a base para mover a idade seguinte; quando “vem uma idade a outra morre”. Sobretudo, a infância era considerada uma forma simbólica de imperfeição, o ponto mais distante da semelhança com Deus, que para um cristão representava o verdadeiro nascimento. Esta visão em negativo levou a um estilo educacional fortemente repressivo, promovido como objetivo supremo em detrimento dos sentimentos e individualidade. O que não pode ser ignorado, segundo Giallongo (1990), é que muitos pais se preocupavam com o destino dos seus filhos. Em torno de século VI, por exemplo, uma sociedade onde havia grande preocupação com a sobrevivência, muitos pais se impunham o sacrifício de separar-se dos filhos em tenra idade macia, dedicando-os a Deus, deixando-os no monastério, porque atrás dos muros, nos conventos, poderiam encontrar proteção e alguma instrução.

Giallongo (1990) dedica boa parte de seu estudo às questões determinantes da sexualidade. Nascer do sexo feminino levava a uma drástica redução da liberdade individual e

de escolhas. Esta diferença entre os sexos atravessa toda a história ocidental, trazendo características desde a idade média: a infância das meninas durava menos que a dos meninos. E, desde que os casamentos poderiam ser os mais prematuros, muitas meninas nobres passavam à casa do esposo prometido, antes mesmo do casamento, perdendo a mãe natural, sendo esta substituída por uma mãe adotiva, a futura sogra.

Já Lloyd De Mause (1994) a partir de seu trabalho, publicado junto à obra organizada por ele mesmo, *The history of childhood (1974)*, nos mostra, através de uma perspectiva *psicogenética*, a história da infância, colocando que as concepções da infância estão intimamente associadas às formas ou *pautas da criança*. As *pautas da crianças* são para o autor formas ou tipos de relações *paternofiliais* que não têm um desenvolvimento linear na história da humanidade. A partir desta perspectiva, que se baseia em uma periodização fundamentada na transformação gradual das relações entre adultos e crianças, esboçou uma história da infância da antiguidade até a atualidade, a partir dos seguintes argumentos:

- a história da infância é uma história repleta de aproximações das relações entre adultos e crianças; cada diminuição das distâncias provoca novas angústias. A redução da angústia do adulto é a fonte principal das práticas em relação às crianças em cada época

- a hipótese de que a história supõe um melhora geral na puericultura é que quanto mais se retrocede no tempo menos eficácia mostram os pais na satisfação das necessidades de desenvolvimento das crianças

- dado que a estrutura psíquica sempre é transmitida de geração a geração através da educação na infância, as práticas com as crianças em uma sociedade não são simplesmente um em entre outros traços culturais; são a condição da transmissão e o desenvolvimento de todos os elementos culturais impondo limites concretos. Para que se mantenham determinados traços culturais devem acontecer determinadas experiências na infância; se as experiências não acontecem, esses traços desaparecem.

DeMause define uma periodização das relações *paternofiliais* ao longo da história, que são para ele: infanticídio (Antiguidade-Século IV); abandono (Séculos IV-XIII); ambivalência (Séculos XIV-XVII); intrusão (Século XVIII); socialização (Séculos XIX- meados do século XX); ajuda (inicia em meados do Século XX). Pode-se afirmar que as formas de tratar as crianças, de concebê-las e a configuração de suas infâncias estão intimamente relacionadas às formas como se desenvolvem os processos civilizadores. DeMause diz que:

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar muy poco. Cuanto más se retrocede em el pasado, más bajo es el nível de

la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. (1994, p.15)

A afirmação de DeMause está relacionada ao que nos aponta Elias em seu estudo sobre o processo civilizador. No entanto, é interessante retomar a crítica realizada por Elias a dois autores (Ariès e DeMause), já mencionada anteriormente, no que diz respeito aos estudos sobre a história da infância. Para Elias (1998a, p.423) a historiografia sobre pais e filhos, relacionada à história da infância, não tem suporte e permanecerá incompreensível e inexplicável enquanto não houver uma teoria da civilização como marco de referência. Sem uma teoria da civilização que demonstre as relações entre vários fatos, é possível encontrar qualquer explicação para as diferenças entre o passado e o presente, podendo ser atribuída determinada importância a fatos do passado em detrimento do presente ou vice-versa, dependendo do que cada autor acredita. Segundo Elias, Ariès e DeMause têm posicionamentos bastante opostos. Ariès desenvolvendo um trabalho praticamente sem um marco de referência teórico e DeMause se limitando a uma teoria puramente psicogenética que apresenta como absolutamente autônoma. Questiona Elias:

Pero ¿como podría explicarse el cambio simultáneo en la estructura de la personalidad de muchos hombres sin una referencia a la sociedad, es decir, al entramado de relaciones constituido por muchas personas? Como podrían unos cambios psicológicos de largo plazo hacerse comprensibles y ser explicados si no se recurre a los correspondientes cambios sociales en El largo plazo? Por los materiales puestos a nuestra disposición a través de los dos mencionados se debe gratitud a sus autores. Pero frente a las valoraciones heterónomas que inmiscuyen en ambos os casos, conviene una palabra de alerta y de crítica. DeMause echa pestes contra quienes tratan de tapar el mal pasado, entre ellos señala también a Ariès. Pero en el fondo no se trata de esto. (1998a, p.423-424)

Elias afirma que ainda assim podemos aprender com as afirmações de ambos os autores. Com Ariès, apesar de sua *predisposição romântica*, é colocado o problema que surge com os costumes civilizatórios, iniciados lentamente nos séculos XVI e XVII no âmbito da relação pais e filhos, como ele bem demonstra na obra *O processo civilizador*. Ainda na sociedade medieval, como nas sociedades anteriores, as crianças pertenciam ao mundo cotidiano dos adultos. *Seus pais não guardavam segredos perante eles. Não havia mistérios dos pais perante os filhos*. E, talvez somente os mais ricos pudessem dar uma cama própria a seus filhos. Com muita frequência as crianças dormiam nas camas dos pais. Não era considerada a possibilidade de separar as crianças dos adultos com um quarto próprio na casa. (ELIAS, 1998a, p.424)

De acordo com Elias, os quartos para as crianças se encontram nas casas dos mais ricos desde os séculos XVI e XVII e sua existência, como parte normal de uma casa de família, de qualquer classe, vai se tornando mais comum somente ao longo do século XX. Para ele, as mudanças nos hábitos e na organização das habitações simbolizam de maneira extraordinária as mudanças nas relações humanas, neste caso nas relações entre pais e filhos. Na modernidade a criança foi aos poucos sendo separada do mundo dos adultos e colocada em uma espécie de ilha juvenil da sociedade. No quarto das crianças, na escola, nos movimentos juvenis e, por último, na vida estudantil, esta última fazendo parte dos símbolos mais destacados. (ELIAS, 1998a, p.425)

Hoje, por razões econômicas, relacionadas ao tamanho da habitação, nas residências de periferia urbana, as crianças também dormem nos mesmos quartos que seus pais. Poucas famílias podem dar a suas crianças um quarto próprio. As crianças contaram:

*Jú: Neste final de semana eu vou começar a dormir no meu quarto. Eu durmo no quarto da minha só, eu tenho medo.*

*Pesquisadora: E tu, Ari, dorme no quarto de alguém?*

*Ari: Na minha cama, com meu pai, só tem um quarto, é um apartamento, a gente vai ir para outra casa.*

*Pesquisadora: Então nesse quarto, dorme tu, a tua mãe teu pai e teu irmão?*

*Ari: É...*

*Pesquisadora: E tu, Greg?*

*Greg: Eu e o meu irmão temos um quarto, mas ainda não está pronto.*

*Pesquisadora: Quantos dormem no mesmo quarto?*

*Greg: Cinco.*

*Pesquisadora: Tem beliche?*

*Greg: Não. Minha mãe tem seis filhos.*

Pesquisadora: Quantos meninos e quantas meninas?

Greg: Três meninos e três meninas.

Pesquisadora: E dormem todos no mesmo quarto?

Greg: Sim. Mas a minha mãe mandou o meu irmão para a casa da minha vó.

Pesquisadora: Por quê?

Greg: Porque sim.

Pesquisadora: E tu, Jú, me conta, é só tu e a tua vó em casa, um quarto para cada uma?

Jú: É. E o meu mano tem vergonha de “ver desenho comigo”

Pesquisadora: Tu tem um mano? E ele mora com quem?

Jú: Com a minha mãe, ele já é grande!

Greg: Então o meu mano é mais velho, ele tem quinze anos.

No diálogo transcrito acima é possível verificar como as crianças habitam residências relativamente pequenas com tantos habitantes, também demonstrando que nem todas têm um quarto próprio. *A configuração espacial vista em unidades maiores ou menores pode possibilitar a compreensão de uma configuração social.* Por isso, os significados conferidos pelas crianças a tudo que se relaciona ao lugar em que moram, quando analisados diversos aspectos podem auxiliar na compreensão das configurações das infâncias. Elias ainda afirma que:

(...) a todo modo de agrupamentos humano corresponde uma determinada configuração do espaço onde aqueles indivíduos de fato estão ou podem estar reunidos, todos juntos ou divididos em unidades menores. Assim, a expressão de uma unidade social no espaço, o tipo de sua configuração espacial é uma representação tangível e – literalmente – visível de suas particularidades. (2001, p.67)

Assim, da mesma forma que as habitações dos cortesãos permitem a compreensão e análise de determinadas características da sociedade de corte, nos estudos de Elias, podemos dizer que a análise da configuração espacial das casas das crianças possibilita compreender algumas características da configuração da infância de determinado grupo social. Conforme o sociólogo:



Nem todas as unidades sociais ou formas de integração dos homens são, ao mesmo tempo, unidades de habitação ou moradia. Mas todas elas podem ser caracterizadas segundo determinados tipos de configuração espacial. De fato, sempre são *unidades de indivíduos* relacionados entre si, ligados uns aos outros. E mesmo que o modo ou o tipo dessas relações nunca possa ser expresso essencialmente, em última instância, por meio de categorias espaciais, ele pode ser expresso *também* por meio de categorias espaciais. (Elias, 2001, p.67)

O local em que as crianças moram seja o bairro, ou o CHRB e as suas habitações pode ser analisado como a configuração espacial da qual as crianças, sujeitos da pesquisa, fazem parte, e, por isso, essa configuração pode ser analisada em suas particularidades. Em 1999, Jo (9 anos) desenhou e escreveu:

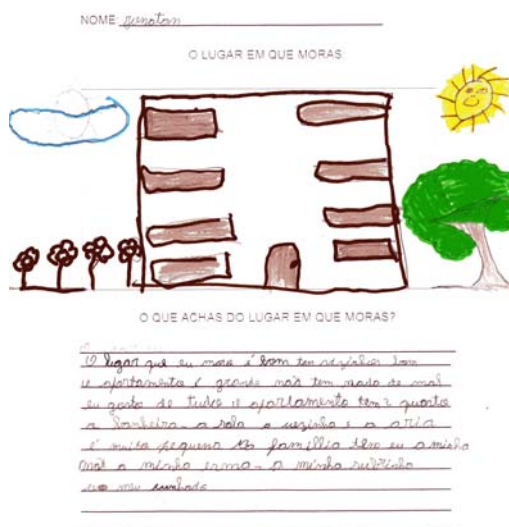


Fig 22 Desenho sobre o lugar em que mora

O lugar que moro é bom tem vizinhos bons. O apartamento é grande, não tem nada de mal. Eu gosto de tudo. O apartamento tem 2 quartos, o banheiro, a sala, a cozinha, a área é muito pequena. Na família tem eu, a minha mãe, a minha irmã, a minha sobrinha e meu cunhado.

Dessa forma, se Elias nos mostra através de sua teoria que as mudanças nos hábitos e na organização das habitações simbolizam as formas com que vão ocorrendo as mudanças nas relações humanas, incluindo as relações entre pais e filhos, é possível afirmar que as crianças demonstram, através de seus relatos, uma configuração das relações sociais de suas famílias que irá influenciar nas configurações de suas infâncias, nas formas como se relacionam entre

si e com os outros. As crianças entrevistadas demonstraram que não há um distanciamento de suas relações com os adultos, nem tampouco uma separação onde ficam isoladas das relações com os maiores, em qualquer faixa etária. Na habitação estão todos juntos, não por opção, mas por circunstâncias sócio-econômicas, quando se pode dizer que ocorre uma redefinição das configurações sociais e dos processos culturais.

Os membros das famílias convivem na mesma habitação, não sendo mais como aquela família de visão tradicional, ainda considerada como *família modelo*, composta de pai, mãe e filhos, o que é possível ver no diálogo abaixo.

Táb: Sabia que eu moro com a minha madrinha, com a minha mãe, com o meu pai, com o meu tio, com a minha tia, com a minha avó, o meu avô, com o meu cachorro, e com a minha tia Aline.

Pesquisadora: E vocês moram em casa ou apartamento?

Táb: Apartamento!

Pesquisadora: Mora todo mundo no mesmo apartamento?

Táb: (Faz que sim com a cabeça!) Também mora a Aline!

Pesquisadora: Quem é a Aline?

Táb: É uma que tem uma bota.

Pesquisadora: E o que a Aline é tua?

Táb: A Aline é a minha prima!

Pesquisadora: Aline mora contigo, então? Que legal!

Táb: Aline, a mãe dela, o pai dela, o vô dela e a vó dela, um monte de gente!

No desenvolvimento das entrevistas, as crianças trouxeram alguns elementos que suscitaram a elaboração de uma questão que não havia sido previamente planejada: o que é ter vida de criança? O que são coisas de criança? Muitas vezes faziam essa diferenciação. Foi assim que aconteceu o diálogo que segue:

Pesquisadora: O que é ter vida de criança? Vocês precisam me explicar.

Pri: Eu sei o que é sim... os adultos dormem na cama, se os adultos fazem alguma coisa, as crianças não podem ver.

Pesquisadora: E os adultos fazem alguma coisa na cama que as crianças não podem olhar? Que coisas, por exemplo?

Pri: É... Beijinho... beijar na boca... Só posso falar no ouvido, tia, é segredo...

Pri conta no ouvido da Pesquisadora: O pai tira a cueca e a mãe tira a calcinha, ficam sem roupa se beijando.

Pesquisadora: Ahhh... E tu já viu algum adulto fazer isso?

Pri (ainda no ouvido na Pesquisadora): Já vi! Mas, são coisas que as criança que vêem tem que fingir que não viram nada.

Pesquisadora: E tu já viu eles fazerem isso?

Pri: Sim, o meu pai.

Pesquisadora: Vocês dormem no mesmo quarto, juntos?

Pri: Sim.

Esse diálogo aponta vários elementos interessantes a serem analisados: (i) o que é *coisa* de criança, (ii) o que as crianças vêem e devem fingir que não viram, (iii) os elementos relacionados às intimidades, aos contatos físicos, à sexualidade, ao fato de todos dormirem no mesmo quarto e ao pudor e vergonha em falar sobre esses assuntos.

A menina entrevistada atribuiu vários significados às ações dos adultos, bem como às ações das crianças. Ela sabe que os adultos fazem alguma *coisa*, que não é *coisa* de criança, e quando a criança vê deve fingir não ter visto. Crianças e adultos partilharem o mesmo quarto, ou conviverem espaços dentro das habitações restritos sem separações para as crianças, não nos leva a um estabelecimento de relações como no período medieval, onde as crianças conviviam de outras formas com os adultos. A teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias nos auxilia a compreender que esses fatores interferem, a curto, médio e longo prazo, na forma como se estabelecem os processos sociais e se formam as configurações sociais das quais as crianças fazem parte, sendo possível inferir qual seja a configuração da infância das crianças de determinado grupo social.

No caso em análise, as crianças têm em suas habitações espaços compartilhados com os adultos e, mesmo que de uma forma diferente daquela a que se refere Elias sobre os aspectos relacionados à individualização, essa é uma característica que, pelo menos, nesse

espaço também não é enfatizada. Ou seja, as crianças que em suas habitações compartilham os espaços com um grande número de pessoas têm poucos espaços para sua individualização.

Ser criança para a menina entrevistada também tem um significado bem diferente de ser adulto, inclusive o de fingir que não viu coisas que crianças não devem ver, pois são atos que fazem parte do mundo dos adultos. O fator interessante de ser analisado é a vergonha ao falar das intimidades e dos corpos nus.

Quando a menina quis contar somente para mim a cena de intimidade sexual de seus pais por ela presenciado, no quarto à noite, demonstrou ficar envergonhada de mencionar o fato na frente dos seus outros colegas. Goudsblom (2008) explica, a partir da teoria de Elias, que o sentimento de vergonha é um sentimento aprendido e que tem uma história. Em *O processo civilizador*, Elias demonstra como esse sentimento vai surgindo e se modificando na sociedade de corte, analisando-o a partir de vários elementos. As referências de Elias oferecem vários subsídios pertinentes também a esta análise. O sociólogo coloca:

Há pessoas diante das quais nos sentimos envergonhados e outras com quem isso não acontece. O sentimento de vergonha é evidentemente uma função social modelada segundo a estrutura social. Isso talvez não seja expresso com tanta clareza. O comportamento correspondente, porém, está amplamente documentado. (ELIAS, 1994c, p.143)

Ari ao sentir-se à vontade em me contar o fato, assim como em outras situações de aula vinha me relatar outras histórias, talvez não sentisse medo de ter seu comportamento ou o(s) fato(s) narrado(s) recriminados; por isso não quis falar na frente dos outros. Além do mais, o assunto não era “pertinente a ser narrado” também para os outros, já que fazia parte do fórum íntimo das relações. Apesar de ter apenas cinco anos, ela já sabia distinguir muito bem. A vergonha como uma dor social, como o medo de ser humilhado, excluído ou recriminado é um sentimento que muitas vezes impede os indivíduos de agirem de determinada forma. As crianças nascem com capacidade natural de aprender a sentir vergonha e também, de causar vergonha aos demais. Em cada um dos aspectos atravessam um processo de aprendizagem onde adquirem um certo tipo de *status* da vergonha, aprendem a adaptar-se ao regime de vergonha reinante no mundo social do qual participam. O que não pode acontecer é passarem facilmente pela vida sem sentir vergonha em nenhum momento, ou terem uma inclinação excessiva a sempre estar sentindo vergonha. O equilíbrio entre a ausência e a presença do sentimento de vergonha é encontrado através da aprendizagem (GOUDSBLOM, 2008, p.24).

O que o Elias nos mostra em sua obra é como na modernidade esse sentimento foi se instaurando, como foi aparecendo nos manuais de civilidade, e, como temos hoje o sentimento de vergonha em relação a muitos de nossos comportamentos, inclusive aos relacionados às questões da sexualidade e dos corpos nus. Exemplifica em relação ao quarto de dormir e à hora do banho, dizendo que *o quarto de dormir tornou-se uma das áreas mais “privadas” e “íntimas” da vida humana. Tal como a maior parte das demais funções corporais, o sono foi sendo transferido para o fundo da vida social.* (ELIAS, 1994c, p.164). Ainda descreve:

A família nuclear continua a ser o único enclave legítimo, socialmente sancionado para esta e muitas outras funções humanas. Suas paredes visíveis e invisíveis vedam os aspectos mais “privados”, “íntimos”, irrepreensivelmente “animais” da existência humana, à vista de outras pessoas. (ELIAS, 1994c, p.164).

Isso porque na sociedade medieval essas funções não eram realizadas em fórum íntimo, ou seja, de forma privada. Também, em relação ao corpo nu houve uma mudança nos comportamentos na sociedade de corte, fazendo com que as fronteiras da vergonha se erguessem e só há poucas décadas começassem a cair.

As ações relacionadas ao beijo na boca, ao namoro, ou a alguma expressão de sexualidade, geralmente apareceram com certa ambivalência. Ao mesmo tempo em que as crianças afirmavam que não eram coisas que crianças pudessem fazer, diziam que faziam, riam e também demonstravam certo pudor, certa vergonha. Elias conta que:

Esta despreocupação em mostrar o corpo nu, e o que mostra quanto à fronteira da vergonha, é vista com especial clareza nas maneiras ao banho. Em épocas posteriores, causou surpresa saber que os cavaleiros medievais eram atendidos no banho por mulheres; do mesmo modo, eram elas que lhes levavam à cama a bebida de despedida da noite. Parece ter sido prática comum, pelo menos nas cidades, despir-se em casa antes de ir para a casa de banhos. “E muito freqüente”, diz um observador. “ver o pai, nada mais usando que calções, acompanhado da esposa e dos filhos nus, correr pelas ruas, de sua casa para os banhos... Quantas vezes vi mocinhas de dez, doze, quatorze, dezesseis e dezoito anos inteiramente nuas. exceto por uma curta bata, muitas vezes rasgada, e um trajo de banho esmolambado, na frente e atrás! Com isto aberto aos pés e com as mãos decorosamente às costas, correndo de suas casas ao meio-dia pelas longas ruas em direção aos banhos. E quantos corpos nus de rapazes de dez, doze, quatorze e dezesseis anos correndo ao lado delas...” Esta despreocupação desaparece lentamente no século XVI e mais rapidamente nos séculos XVII, XVIII e XIX, no início nas classes altas e muito mais devagar nas baixas. Até então, todo o estilo de vida, com a maior intimidade dos indivíduos, tornava a vista do corpo nu, pelo menos no lugar apropriado, incomparavelmente mais comum do que nos primeiros estágios da era moderna. “Chegamos à conclusão surpreendente”. disse alguém com

referência à Alemanha, “que... a vista da nudez total era a regra diária até o século XVI. Todos se despiam inteiramente à noite antes de ir dormir e da mesma maneira nenhuma roupa era usada nos banhos a vapor.” (ELIAS, 1994c, p.165)

A descrição de Elias serve como ilustração para mostrar como os comportamentos e sentimentos mudam ao longo do tempo. A despreocupação com os nus, os sentimentos de vergonha, as repressões que vão se modificando, parecem estar todas presentes na contemporaneidade. Outra menina trouxe a seguinte narrativa:

Jú: Eu já fiz um negócio com meu priminho e não contei nada para minha mãe.

Pesquisadora: É? Tu não contou?

Greg: Tu beijou na boca?

Jú: Não... Só adulto que pode beijar na boca.

Pesquisadora: Beijar na boca é coisa de criança?

Jú: Não... Eu, eu... dancei, mostrei a “bundinha”.. (risos)

Pesquisadora: É?! Para quem tu fez isso?

Jú: Para ninguém...

Pesquisadora: Ah... essa é uma história que tu estás inventando?

Jú: É...

Pesquisadora: É daí tu não contou para tua mãe o que tu fez, Jú?

Jú: Não...

Pesquisadora: É o que ia acontecer se tu tivesse contado?

Jú: Eu ia apanhar!

Talvez também estejamos vivendo em um período de transição dos padrões de vergonha, já que em outros momentos cotidianos existem comportamentos, seja de crianças, jovens ou adultos, em que não há vergonha em expor seus comportamentos ou narrativas de comportamentos considerados de fórum íntimo. De certa forma, alguns comportamentos e normas de civilidade passam por mudanças, tendo em vista que esses comportamentos são processuais e não estáticos, bem como as relações sociais.

Em relação ao *que são coisas de crianças*, as mesmas, de forma geral, disseram que coisas de criança são brincar, ter brinquedos, ver televisão. Ações que relataram como suas preferidas ou que costumam fazer cotidianamente. A partir do ponto de vista das crianças, o

significado de ser criança, também passa pelo que elas atribuem como próprio de suas vidas e que as diferencia dos adultos.

Assim, tendo como base o circuito da cultura, de Hall (1997), já explicitado anteriormente, as crianças, ao conferir significados às suas ações, atribuindo-lhes diferentes sentidos, estão construindo suas identidades, assim como estão conferindo significados a seu grupo de pertencimento. Estes significados encontram-se relacionados aos processos culturais que demarcam e sustentam as identidades e as diferenças entre os grupos, mesmo que nesse caso, sejam os grupos etários. Também, nunca é demais ressaltar que somos constituídos por várias identidades, pois podemos pertencer a vários grupos ao mesmo tempo, por exemplo: as crianças do CHRB são habitantes desta localidade, fazem parte deste grupo de moradores, ao mesmo tempo em que são crianças, fazendo parte de um grupo etário distinto; também são crianças educandas de um centro infantil, são pertencentes a uma determinada classe sócio-econômica e assim por diante. Porém, a identidade do indivíduo como a do grupo a que pertence depende dos significados que este confere ao grupo, às suas ações. Depende da atribuição de sentidos conferidos às ações que sempre estarão imbricadas em determinado contexto cultural; por isso, as ações carregadas de significados são constituintes e constituídas pelos processos culturais. Os diálogos apresentados exemplificam como as crianças se percebem como crianças, o que significa para elas *ser criança* e o que significa para elas *ser adulto*. Elas ainda demonstraram como elas significam suas práticas e o sentido que dão a elas, definindo o que são coisas de crianças e o que não são.

Os atos de brincar são tidos como fazendo parte do que é próprio de ser criança. No entanto, é interessante destacar que nunca disseram de forma genérica que o *ato de brincar* é uma ação do ser criança, ou algo próprio de ser criança. Elas sempre exemplificaram *brincar de que* ou *com o que*. A ação de brincar é uma ação que é nominada pelo adulto como própria das culturas das crianças. Brougère (1998, p.20) traz uma contribuição importante para analisar o ato de brincar, ao entender a brincadeira como o lugar em que a criança traduz e recria as imagens daquilo que vive a partir das suas interações com o mundo. Segundo este autor existe uma interpretação psicologizada contemporânea do brincar, tratando este ato como uma instância do indivíduo de forma isolada das influências do mundo; para ele “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Segundo o autor:

Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar" (ver

Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição. (BROUGÈRE, 2002, p.21)

A partir de uma perspectiva sócio-antropológica, Brougère apresenta e desenvolve o conceito de cultura lúdica. Cultura lúdica é o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (2002, p.23).

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar. (BROUGÈRE, 2002, p.23).

Conforme Brougère (2002, p.24-26) a cultura lúdica pode ser definida a partir de várias características, tais como: um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo<sup>61</sup> possível, ou seja, ter um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas; a partir da composição de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana; um conjunto de estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras; esquemas de brincadeiras de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção, com conteúdos mais precisos que revestem essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade; apropriação de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

Para ele, as culturas lúdicas se diversificam também conforme o meio social, a cidade, o sexo da criança, também aparecendo relacionadas com o meio-ambiente e os suportes de que a criança dispõe. Atualmente, as culturas lúdicas também se desenvolveram em relação ao que se refere aos diferentes tipos de brinquedos e ao desenvolvimento de formas solitárias de jogos, ou seja, de diferentes interações sociais através de objetos portadores de ações e de significações (BROUGÈRE, 2002, p.26). Assim, o ato de brincar, apesar de estar sempre

---

<sup>61</sup> Convém destacar que Elias utiliza em seus estudos o conceito de jogo de Johan Huizinga. Huizinga é um autor que se constitui uma das principais referências sobre o tema. Para ele: "O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'" (Huizinga, 2005, p. 33).



presente nas ações da criança, como atividade lúdica, também é um reflexo da cultura e do mundo social do qual a criança faz parte. Assim, os brinquedos também estão diretamente relacionados aos contextos culturais e às características sócio-econômicas. O principal a destacar da contribuição de Brougère é a desmistificação criada em torno do ato de brincar, como se esse fosse inerente à natureza do ser humano. Para ele é necessário romper com o que chama de mito da brincadeira natural, pois a criança está desde seu nascimento inserida em um contexto social, portanto seus comportamentos estão influenciados por este contexto, não existindo uma brincadeira natural. Para ele:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata (no sentido de que a criança já nasce com esse potencial de brincar). A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela. (BROUGÈRE, 2001, p.97-98)

Dessa forma, a brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. As crianças não nascem sabendo brincar, elas aprendem a brincar a partir das relações que estabelecem com o mundo social (BROUGÈRE, 2001). Os brinquedos também, fazem parte de um contexto social, não resumem toda experiência infantil, são apenas um objeto entre outros; como afirma o mesmo autor é apenas um elemento, *e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças.* (2004, p.250). Por isso, afirmar que a ação das crianças é o ato de brincar e se resume à experiência lúdica, como às vezes, informalmente, ouvimos falar nos ambientes escolares, é incorrer em um equívoco. As experiências das crianças com o mundo que as cerca vai para além das experiências lúdicas, das ações que envolvem o ato de brincar e com os brinquedos em si. A própria influência do brinquedo na vida das crianças depende do contexto em que estão inseridas, assim como das *complexas oposições ou associações de momentos e significados. O universo do brinquedo é diversificado; ele nunca passa uma única mensagem* (BROUGÈRE, 2004, p.252).

Para o professor de Ciências da Educação, somente quando se analisa o uso efetivo do brinquedo, dos procedimentos das crianças, das formas como são inseridos nas brincadeiras, como são manipulados é que poderemos compreender a complexidade da relação da criança com o brinquedo, ou seja, somente analisando todo o contexto é que poderemos compreender os sentidos atribuídos pelas crianças a este objeto. No entanto, o que o pesquisador lembra é

que as crianças atribuírem significados aos seus brinquedos, aos seus objetos, não significa que os mesmos não os influenciem. Afirma:

De fato, ao contrário de uma visão romântica que atribuiria todo o sentido da ação à “natureza”, à criatividade da criança, esta, como todo ser humano inserido na sociedade, é amplamente enquadrada pelo contexto cultural e especialmente pelos objetos que sustentam as ações. (BROUGÈRE, 2004, p.251)

As crianças atribuem sentido aos seus brinquedos durante o ato de brincar, conforme o contexto cultural em que estão inseridas, o espaço social e o tempo histórico em que vivem, da mesma forma que são influenciadas por estes mesmos brinquedos, que fazem parte deste contexto cultural, carregado de significados. Nesse sentido é que as crianças são produtoras e produzidas pelos processos culturais. Nesse sentido e somente por isso é que as ações de brincar, também, fazem parte das ações que significam e configuram as infâncias das crianças. De certa forma Benjamin já nos alertou desta questão ao dizer que:

(...) não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. (1985, p.247-248)

A própria história cultural do brinquedo é uma história que em si está relacionada a todo um contexto social e econômico, influenciando a vida das crianças e sendo influenciado pelas mesmas, o que de certa forma também intervém nas configurações de suas infâncias. Os brinquedos existem desde a idade antiga, mesmo que sua finalidade esteja na crença do adulto. Benjamin afirma (1985, p.250) que o chocalho existe desde os tempos mais remotos. Apesar de dizerem que sua função é exercitar a audição do recém-nascido, há muito tempo existe a crença de que é um *instrumento para afastar os maus espíritos que deve ser dado justamente aos recém-nascidos*. Segundo o mesmo filósofo é um equívoco supor que sejam as necessidades das crianças que criem os brinquedos. Por isso, segundo ele, Kröber, um dos primeiros autores a escrever sobre a história do brinquedo, comete um equívoco quando diz que “*A criança só deseja na sua boneca o que vê e reconhece no adulto. Por isso, até o século XIX a boneca vinha de preferência com roupas de adultos; o bebê com fraldas ou o bebê que hoje predomina no mercado dos brinquedos não existia antes.*”. Para Benjamin:

(...) esse fato não se deve às crianças; para a criança que brinca, sua boneca é às vezes grande e às vezes pequena, e, como um ser mais fraco, mais freqüentemente pequena que grande. A verdadeira explicação é que até o século XIX a criança como ser inteligente era totalmente desconhecida, ao que se agrega o fato de que para o educador o adulto era o ideal proposto como modelo às crianças. (1985, p.250-251)

Apesar da colocação de Benjamin ter sido em 1928, de já ter apontado algumas mudanças na visão de criança e hoje, de certa forma, poderemos dizer, que a visão sobre a criança já mudou consideravelmente, ainda temos muitas visões sobre a infância, as crianças, bem como sobre as práticas relacionadas a estas a serem questionadas, como será explicitado posteriormente.

As crianças significam suas ações, diferenciando-as das ações de jovens e adultos, como é possível conferir no diálogo que segue.

*Pesquisadora: Eu vou fazer uma pergunta agora para você se um responde de cada vez, certo?*

*Crianças não se acomodam.*

*Pesquisadora: A pergunta é: O que são coisas de criança fazer?*

*Ari: Não mexer na panela, olhar televisão, olhar "Pé na Jaca" (novela).*

*As crianças discutem quando começou a novela.*

*Pesquisadora: E tu, Jú, o que acha que é coisa de criança?*

*Jú: Eu acho que é brincar no fogãozinho de criança, é brincar com urso, é desenhar.*

*Pesquisadora: E o que é coisa de adulto?*

*Jú: É cozinhar, é trabalhar...é arrumar a casa, lavar a louça.*

*Pesquisadora: E o que é coisa de jovem, adolescente?*

*Jú: É estudar, aprender as coisas. O que tu faz, tia?*

*Pesquisadora: (responde a pergunta)*

*Pesquisadora: Ari não respondeu a pergunta. Ari: É trabalhar, lavar roupa...*

*Pesquisadora: E tu, Greg, tu não me disse o que é coisa de criança... O que tu acha?*

*Greg: É um monte de coisa... É brincar de pega-pega, esconde-esconde... (...)*

*Pesquisadora: O que é coisa de jovem, Greg? Greg: Trabalhar...*

*Pesquisadora: Jovem trabalha? O que mais?*

*Greg: Ir para o colégio, limpar a casa.*

Pesquisadora: É adulto, Greg, o que faz?

Greg: Vai trabalhar... Pesquisadora: E vocês têm coisas de criança?

Ali: Sim, nós temos brinquedos... Pesquisadora: Vocês têm vida de criança?

Todos: Sim, a gente tem...

Para as crianças entrevistadas as ações que fazem parte do universo de *ser criança*, são ações como brincar de esconde-esconde, de pega-pega, de urso, de desenhar, no fogãozinho, ter brinquedos, ver televisão, desenhar, ir à escolinha, ir à festa. As crianças significam suas infâncias atribuindo sentido ao brincar, ao mesmo tempo em que conseguem diferenciar essas ações das ações de outros grupos etários. Também relacionam o que é ambíguo, o que é possível fazer, mas que não deve ser feito, ou seja, o que não é *coisa de criança*. Como no exemplo abaixo.

Pesquisadora: Ah... ver em casa... (Jés incentiva Ali a falar, a responder a pergunta sobre o que fazem e o que acham ser “coisas de crianças”.) Fala Ali...

Ali: É assim... Na semana eu tenho creche, tenho escolinha, daí eu vou para o colégio, no domingo de tarde eu estou em casa, daí a gente... daí tem festa, sempre tem festa lá... buquê de flores ... A Flávia tá sem namorado...

Pesquisadora: É..? Jés: Eu também... eu também...

Pesquisadora: Criança pode ter namorado? (Risos)

Pesquisadora: Me contem... o que vocês acham? Criança pode ter namorado?

Vem Ali me contar... e quantos anos tem teu namorado?

Ali: Ele tem cinco anos, o nome é Anderson.

Jés: Eu também tenho (Fazem comentários simultâneos)

Pesquisadora: Então vocês têm namorado... criança pode ter namorado?

Ali / Jés: Não! Não pode ter! Pesquisadora: Mas então como vocês têm?

Ali / Jés: Minha mãe falou e agora eu nunca mais vou ter... Agora eu tô morando solteira. Pesquisadora: O que é estar solteira?

Ali / Jés: Solteira é quando não tem namorado...

Pesquisadora: Se criança não namora, então quem namora? Adulto como eu?

Crianças fazem “sim”, com a cabeça.

O que as crianças demonstraram com suas falas são os significados que conferem às suas infâncias. O conceito de infância, já explicitado na apresentação desta tese, é aqui compreendido como uma categoria de pesquisa, por ser uma construção social, constituída a partir de sistemas de representações sobre as condições humanas no período inicial da vida e sobre as crianças e suas interações nos diferentes contextos das teias de interdependência social da qual fazem parte. Por isso, esse conceito deve ser considerado aberto e múltiplo, tendo em vista que as representações poderão ser várias, tantas quantas forem as condições humanas e os contextos culturais que estejam presentes nas configurações sociais do período histórico de que as crianças participam.

As representações divulgadas e consideradas sobre as infâncias são as construídas pelos adultos. Mas, como é possível verificar, também é importante considerar a representação que as crianças constroem sobre esse momento de suas vidas e quais os significados que lhes atribuem. O conceito de infância está, dessa forma, mais relacionado aos fatores e contextos culturais do que aos fatores biológicos específicos das crianças, tendo em vista que sua participação nas redes de interdependências sociais está relacionada a uma série de fatores, que formam as configurações sociais e, por conseguinte, as configurações das infâncias. Dito de outra forma, o conceito de infância está mais relacionado aos aspectos culturais do que a explicações sobre as fases biológicas da fase da vida do indivíduo.

Assim, é importante destacar que o posicionamento aqui assumido diverge daqueles autores ao colocarem que existe um desaparecimento da infância. Poderíamos dizer que existe é o desaparecimento de uma representação da infância relacionada a uma determinada época e contexto cultural.

Neil Postman, em 1991, afirmou que a infância foi inventada a partir da criação da prensa tipográfica<sup>62</sup>, seu argumento é que com o advento da televisão e tudo o que a tecnologia possa trazer há o desaparecimento da infância. A primeira edição de sua obra *O desaparecimento da infância* (1982), surge na primeira metade da década de 80 junto a outros autores americanos que também proclamam o desaparecimento da infância, são eles: David Elkind, com a primeira edição de *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*, em 1981 e Marie Winn, com *Children without childhood*, em 1984.

---

<sup>62</sup> “... quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.” (POSTMAN, 1999, p.50)

Para o psicólogo Elkind o stress caracteriza a vida das crianças de classe média da contemporaneidade, que passam por muitas pressões para crescerem depressa (2004, p.32). Trata em seu livro de vários temas, principalmente da precocidade; para ele o problema-chave é que as crianças estão expostas a muitas experiências sem estarem preparadas emocionalmente para lidar com as mesmas; propõe que as crianças cresçam em um ritmo menos acelerado e de forma adequada a seu desenvolvimento (BUCKINGHAN, 2002 p.34).

O livro de Marie Winn, ainda sem tradução para o português, traz muitas das preocupações de Elkind, com uma postura essencialmente conservadora e moral, dirá Buckingham. Trata do declínio da família nuclear tradicional, da crescente independência econômica das mulheres, da “perda dos critérios sexuais” e da redução do papel da religião. No entanto, tanto Winn quanto Elkind acusam os meios de comunicação de ensinar às crianças os segredos da vida adulta, se referindo com isso ao sexo e à violência (BUCKINGHAN, 2002, p.35). Para Winn, as conseqüências de tudo isso são evidentes: os pais devem reforçar as fronteiras entre adultos e crianças, que devem preparar menos e proteger mais, devem reafirmar sua autoridade e com isso devolver a seus filhos o direito de serem crianças (BUCKINGHAN, 2002, p.37). Elkind (2004) talvez não seja tão coercitivo, mas da mesma forma tem uma postura normativa; além disso, outra questão a destacar é a de que analisa basicamente a infância de crianças de classe média.

Das três obras citadas que surgiram na década de 80 a mais conhecida, sem dúvida, é a de Postman. Para o autor Locke e Rousseau<sup>63</sup> são pensadores que deixaram importantes contribuições sobre a infância, apesar de terem visões diferentes.

A diferença entre estas duas visões pode ser percebida mais nitidamente observando-se as metáforas contrastantes de infância empregadas por Locke e Rousseau. Não creio que tenha sido muito notado, por exemplo, que a metáfora lockiana da mente como folha em branco descreve precisamente a conexão entre infância e material impresso. De fato, a tábula rasa vê a criança como um livro inadequadamente escrito que se encaminha para a maturidade à medida que as páginas são preenchidas. Não há nada “natural” ou biológico neste processo. É um processo de desenvolvimento simbólico: seqüencial, segmentado, lingüístico. Para Locke e a maioria dos pensadores do século dezoito, analfabetismo e infância eram

---

<sup>63</sup> E assim, quando a infância ingressou nos séculos dezenove e vinte e quando atravessou o Atlântico para o Novo Mundo, eram duas as tendências intelectuais de que a idéia se compunha. Poderíamos chamá-las a concepção lockiana, ou protestante, de infância, e a de rousseuniana, ou romântica. Na visão protestante, a criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha podia tornar-se um adulto civilizado. Na visão romântica não é a criança amorfa mas o adulto deformado que constitui o problema. A criança possui como direito inato aptidões para a sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade que são amortecidas pela alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha. (POSTMAN, 1999, p.73)

inseparáveis, sendo a idade adulta definida como competência lingüística plena. (POSTMAN, 1999, p.74)

Segundo Postman, Rousseau deixou sua contribuição registrada ao despertar *curiosidades sobre a natureza da infância*, o que levou outros pensadores ao desenvolvimento e a preocupações sobre o desenvolvimento das crianças, como Froebel, Pestalozzi, Montessori, Gessel e outros. Coloca que: *certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma* (POSTMAN, 1999, p.72). Além disso, ressalta que Rousseau levou o mundo a prestar atenção *às virtudes infantis da espontaneidade, pureza, vigor e alegria*, como ninguém antes o tinha feito.

Porém, também destaca a contribuição importante de Freud, com a obra *Interpretação dos sonhos* e de Dewey, com a obra *Escola e sociedade*. Esses autores abordam e desenvolvem estudos sobre a infância em uma perspectiva em que buscam refletir sobre os cuidados especiais com a criança e a necessidade de um equilíbrio entre as exigências da civilização e as exigências da natureza infantil.

Mas, a idéia que Postman defende é a de que as tecnologias de comunicação fazem com que desapareça a diferença entre crianças e adultos, apontando que a televisão apresenta e faz da criança um ser adultizado, e do adulto um ser infantilizado. O que diferencia crianças e adultos está desaparecendo com as mídias eletrônicas, por isso para ele a infância está desaparecendo.

Após essas três obras mais conhecidas surgem outras, outros autores assumem o mesmo posicionamento sobre um desaparecimento da infância a partir das características vivenciadas na contemporaneidade. Dentre eles é possível citar dois pesquisadores argentinos, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, que em 1999, publicam *¿Se acabo la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*.

As representações sobre as infâncias, sendo múltiplas, porque múltiplas são as configurações sociais das quais as crianças fazem parte, nos mostram que as infâncias não estão desaparecendo, mas estão aparecendo outras formas de ser criança em teias de relações que se configuram com características que correspondem à contemporaneidade. Ser criança em tempos contemporâneos não significa o mesmo que ser criança no século passado, pois aquela infância passa, conforme várias evidências indicam, por um processo de transformação e outras infâncias se configuram de acordo com os processos culturais. Tal como os processos sociais passam por mudanças, também as infâncias se modificam processualmente.

As crianças, através do contato com os meios eletrônicos, com a mídia, numa sociedade de consumo, com todos os seus aparatos, participam das configurações sociais de formas diferentes de algumas décadas atrás; assim, suas infâncias têm outras configurações. As infâncias têm uma fluidez que ainda temos dificuldade de entender. Assistimos a um processo de mudanças na modernidade em que as formas não mais tão sólidas, são líquidas. Convivemos não com uma configuração da infância, mas com várias infâncias. Temos dificuldades em estabelecer categorias de análises e entender as produções de significados produzidos pelas crianças porque nossas categorias ainda são rígidas e fixas. As infâncias não desapareceram, elas mudaram de forma.

## 5.5 OS SIGNIFICADOS RELACIONADOS À PRODUÇÃO E AO CONSUMO NAS CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS

Foram encontrados vários elementos nas observações e entrevistas realizadas com as crianças, no que diz respeito a *produção - local* que também faz parte do circuito da cultura. É possível destacar como elas trouxeram presente, principalmente, os programas de televisão, ao citarem os desenhos, as novelas, os filmes e as séries que assistem, mas também as produções cinematográficas. Através de suas falas ficaram perceptíveis as diferentes formas de representação<sup>64</sup> que as crianças criam para os mesmos e alguns dos significados conferidos a determinados programas.

Hall (1997b) explica, de acordo com o enfoque de Paul Du Gay<sup>65</sup>, que os significados são constantemente produzidos e intercambiados em cada interação pessoal e social que tomamos parte. Embora – *a produção* - possa ser o *espaço* da cultura e do significado mais privilegiado, muitas vezes é o mais negligenciado. Neste espaço do circuito da cultura os significados se gestam a partir de uma variedade de meios. De forma especial, através dos *mass media*, dos meios de comunicação global, das tecnologias complexas, por onde circulam significados entre diferentes culturas, numa escala e velocidade desconhecidas por nós até pouco tempo.

<sup>64</sup> Conforme explica Hall (1997b, p.15): “A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. O que envolve os usos a utilização da linguagem, dos sinais e das imagens que significam ou representam coisas. Mas isso está longe de ser um processo simples ou direto...” (livre tradução)

<sup>65</sup> Essa referência é dada por Stuart Hall: DU GAY, Paul. Production of Culture/ Cultures of production. London: Sage, The Open University, 1997.



As crianças conferem vários significados aos programas televisivos ou cinematográficos, dependendo da forma como constróem suas representações, vinculadas à rede configuracional e às capacidades representativas em termos de cognição, pois não podemos negar que há diferenças nas formas de representação de uma criança de cinco anos e nas de uma criança de um ano.

As falas trazidas pelas crianças demonstram que se queremos saber o que estes programas representam para elas, não é possível determinarmos os significados dos mesmos apenas pela sua análise, sem escutá-las. Ou seja, não podemos determinar os significados que serão produzidos pelas crianças, ou as influências que tais programas - desenhos, filmes, novelas – poderão representar para suas infâncias, sem escutá-las sobre o assunto.

Hall comenta seu posicionamento, publicado em um de seus artigos<sup>66</sup>, contra a unilinearidade implícita em um modelo interpretativo de análise de conteúdo no qual só é analisado o caráter emissor da mensagem. Através do artigo ele

Opõe-se a algumas dessas posições; contra uma noção particular de conteúdo, entendido como um sentido ou uma mensagem pré-formada e fixa, que pode ser analisada em termos de transmissão do emissor para o receptor. O artigo se posiciona contra uma certa unilinearidade implícita nesse último modelo, seu fluxo unidirecional, isto é, o emissor origina a mensagem, a mensagem é, ela própria, bastante unidimensional, e o receptor a recebe. (HALL, 2003, p.354)

O modelo criticado pelo autor é o que considera toda comunicação como perfeita. *A única distorção nela é que o receptor pode não estar em condições de captar a mensagem que deveria captar.* (HALL, 2003, p.354). Seu posicionamento é o de romper com essa noção assumindo primeiro que

“Produzir a mensagem não é uma atividade tão transparente como parece.” A mensagem é uma estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa. A recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação. E a cadeia comunicativa não opera de forma unilinear. Este é um primeiro contexto, o segundo é obviamente um contexto político. (HALL, 2003, p.354)

A contribuição deste autor fica ao apontar *a noção de que o significado não é fixo, de que não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido ideológico da mensagem contra alguma grade* (HALL, 2003, p.354). Interpreto a afirmação Hall dizendo que não é possível analisarmos somente o *significado* da emissão de uma mensagem como se esse fosse fixo; é aconselhável que seja analisada a recepção da

---

<sup>66</sup> O artigo a que Hall se refere é Codificação/Decodificação de 1980.

mensagem para que seja compreendida a forma como foi *ressignificado* e representado o *significado* da mensagem, para então serem compreendidos seus *efeitos*.

Um dos programas que foi bastante comentado pelas crianças durante as entrevistas, foi a novela Rebelde<sup>67</sup>. Somente uma das crianças contou que a mãe não a deixava assistir a novela. Além de comentarem os capítulos, as cenas, a história veiculada, também comentavam os artefatos relacionados à mesma que tinham adquirido.

Dessa forma, dois *espaços* do circuito da cultura apareceram conjuntamente nas entrevistas das crianças – a *produção*, já tratada anteriormente e o *consumo*, citado nas linhas anteriores. Para Hall, o significado é produzido através do que expressamos ao usar, consumir ou nos apropriarmos de *bens* culturais<sup>68</sup>, incorporando-os de diferentes maneiras aos rituais do dia-a-dia, às práticas da vida cotidiana, dando-lhes valor ou significância, mas também quando são criadas narrativas e histórias sobre eles<sup>69</sup>. O *consumo*, como já exposto na Parte 1, é o *local* da cultura onde se produzem os significados dessa ordem. O diálogo que segue pode exemplificar a produção de histórias mostrando como as crianças conferem significado ao que assistem e, ao mesmo tempo, como consomem os artefatos relacionados a programas do gênero.

Hee: Eu gosto de ver eles se beijando na boca. Eu gosto de ver eles dormindo e eu gostei da primeira parte dos Rebeldes que a Mia tava olhando pros quatro e daí no corredor lá tinha as cartas penduradas daí ela olhou para trás e o Miguel tava atrás.

Pesquisadora: É aí o que aconteceu?

Hee: É daí eles se beijaram!

<sup>67</sup> “Rebelde é uma novela mexicana produzida pela Televisa e exibida de 4 de outubro de 2004 até 2 de junho de 2006, com três temporadas. No Brasil foi exibida pelo SBT entre 15 de agosto de 2005 até 29 de dezembro de 2006. Desde 3 de setembro de 2007 está sendo reprisada pelo canal pago Boomerang.” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelde>)

<sup>68</sup> No texto original a expressão utilizada é “cultural things”.

<sup>69</sup> Conforme Stuart Hall este é o enfoque dado por Hugh. Mackay, na obra *Consumption and everyday life*, de 1997.

Pa: Agora eu! Eu gosto da parte que o Miguel pede para o amigo dele, para ele andar com aquela moto. Pesquisadora: Ele tem uma moto?  
 Pa: Tem, o Diego emprestou para ele!  
 Char: Ele devolve pro Diego!  
 Pesquisadora: São amigos o Diego e o Miguel? Vocês acham legal eles serem amigos? Eles não brigam nunca?  
 Pa: Nunca!  
 Pesquisadora: O que vocês têm da Novela Rebelde?  
 Pa: A gravata. / Char: Eu tenho o piano da Rebelde. / Pa: Eu tenho o relógio da Rebelde! / Kéc: Eu tenho a fita da Rebelde! / Pa: Eu tenho a pulseira da Rebelde, eu tenho a cinta da Rebelde.  
 Pesquisadora: Quem é que te deu Pa?  
 Pa: O meu pai. Char: Eu tenho a pulseirinha da Rebelde que a minha mãe me deu e tenho uma moto das Rebeldes que é aquelas motinhos.

Durante todo o período da investigação as crianças narraram muitas de suas histórias sobre a Novela Rebelde (Anexo A), quando se identificavam com as personagens e a história. Atribuíaam sentido ao que viam na televisão, significavam produzindo e reproduzindo várias situações em suas brincadeiras na praça, ou na sala de aula.

Mas, como a história da Novela Rebelde estava diretamente relacionada à história do Grupo Musical Rebelde, e na época havia no comércio muitos produtos sobre o Grupo, as crianças consumiam tais artefatos intensamente, tanto meninos como meninas.

Pesquisadora: ... Mas tu tem que me contar... O que é essa Rebelde?  
 Al: É uma novela que as crianças gostam, e tem a figurinha, a cartinha...  
 Pesquisadora: É o que as crianças gostam na novela? É que tu disseste assim, "Eu sou rebelde", mas o que é ser Rebelde? O que tu achas que é ser Rebelde? Por que tu és Rebelde?  
 Al: Porque é legal, porque eles têm bota, têm luva, têm jaqueta... eles cantam... por isso.

Featherstone (1991, p.38) aborda três das principais perspectivas de estudo sobre a cultura de consumo. A primeira é a de que a expansão da produção capitalista de mercadorias tem dado lugar a uma vasta acumulação de cultura material na forma de bens e lugares de compra e de consumo, tendo como consequência o aumento das atividades de ócio e consumo nas sociedades ocidentais contemporâneas. Tal perspectiva é interpretada por alguns estudiosos como a condução a um maior igualitarismo e liberdade individual e outros como o aumento de manipulação ideológica da população. A segunda perspectiva, de caráter mais sociológico, estuda o consumo como a satisfação que é obtida através dos bens, que se relacionam com o acesso socialmente relacionado a eles, *en un juego de «suma cero», en el que la satisfacción y el status dependen de la exhibición y el mantenimiento de las diferencias en condiciones de inflación*. O centro das atenções, nessa situação, está nas diferentes formas com que as pessoas usam os bens, pois os fins são para criar vínculos ou distinções sociais. A terceira perspectiva que o autor explica relaciona-se à questão dos prazeres e emoções do consumo, assim como dos sonhos e os desejos do imaginário da cultura consumista, que suscitam de diferentes formas excitações corporais diretas e prazeres estéticos. Featherstone afirma que:

...es importante centrarse en la cuestión de la creciente prominencia de la cultura de consumo, y no considerar meramente el consumo como derivado no problemático de la producción. Por tanto, la actual fase de exceso de oferta de bienes simbólicos en las sociedades occidentales contemporáneas y las tendencias al desorden y la desclasificación culturales (que algunos etiquetan de «posmodernismo») están colocando en el primer plano las cuestiones culturales, y tienen vastas consecuencias para la forma en que conceptualicemos la relación entre la cultura, la economía y la sociedad. Eso ha motivado también un creciente interés en la conceptualización de cuestiones relacionadas con el deseo y el placer, con las satisfacciones emocionales y estéticas derivadas de las experiencias de consumo en términos que no son meramente los de alguna lógica de la manipulación psicológica. (1991, p.39)

A terceira perspectiva apontada por Featherstone parece ser a que mais se relaciona aos aspectos encontrados nas observações e entrevistas com as crianças, pois além do fato de consumirem vários artefatos, muitos estão relacionados com os programas que assistem, no caso exemplificado com a novela e grupo musical de forma mais exacerbada. Abaixo seguem alguns trechos de diálogos ilustrando os aspectos do consumo relacionados aos desejos, sonhos e estética.

*Fer: Minha vó tem uma loja, ali! Meu pai vai me dar tudo da Rebelde, Jaqueta, bolsa.*

*Pesquisadora: Ah.. teu pai vai te dar tudo isso?!*

*Al: Eu também vou ganhar tudo, tudo, tudo...*

*Pesquisadora: Greg porque tu não gostas dos Rebeldes?*

*Meninas: Ele não olha porque fica com vergonha... Quando a Tia coloca o DVD as meninas ficam dançando e aparece a barriguinha delas e o umbigo, daí ele fica com vergonha...*

*Pesquisadora: A tia coloca para vocês, aqui na escola?*

*Meninas: Sim.. uma vez ela colocou...*

*Fer: Tia, daí o meu cabelo vai ser igual o da Mia.*

*Pesquisadora: Da Mia dos Rebeldes? Por que tu gostas do cabelo da Mia?*

*Fer: Porque elas cantam. (a menina canta um trecho de uma musica da novela).*

Para as crianças ter as roupas, os objetos, enfim os artefatos relacionados ao Grupo Rebelde era além de um motivo de grande alegria e excitação, motivo de comparativos entre eles. Mas, o desejo de ter estes artefatos era expressado por muitas crianças, que contavam o que já tinham e o que mais queriam ter. Além disso, para elas Rebelde também significava os próprios artefatos, o que é possível constatar em um dos diálogos colocado acima. Quando perguntei á menina: “*Mas tu tem que me contar... O que é essa Rebelde?*”. Ela respondeu: “*É uma novela que as crianças gostam, e tem a figurinha, a cartinha*”. Os sonhos, as imagens e os prazeres se entrecruzam nessa produção e circulação de significados conferidos pelas crianças.

Featherstone (1991, p.50) destaca o conceito dado a consumo por Raymond Willian em um de seus primeiros usos: destruir, gastar, dilapidar esgotar. Para ele o consumo, nesse sentido como dilapidação, excesso e gasto representa uma presença paradoxal junto ao acento produtivista das sociedades capitalistas e do socialismo do Estado, presença que deve ser controlada e canalizada de alguma forma. Explica dizendo que:

La noción de valor económico, en tanto ligado a la escasez, y la promesa de que la disciplina y los sacrificios requeridos por la exigencia de acumulación de los procesos de producción llevarán, en su momento, a vencer la escasez una vez que estén satisfechos los placeres y las necesidades de los consumidores, han sido una imagen cultural y una fuerza motivadora poderosas tanto en las sociedades capitalistas cuanto en las socialistas. Al mismo tiempo, en la clase media, y particularmente entre los especialistas económicos tradicionales, hallamos la persistencia de la noción del trabajo duro y disciplinado, de la «conducta ascética e introspectiva» celebrada en el individualismo decimonónico del «propio esfuerzo» y en el thatcherismo de la segunda mitad del siglo XX. En este caso, el consumo es un auxiliar del trabajo, y conserva muchas de las orientaciones desplazadas de la producción. Se lo presenta como disciplinado, respetable y perseverante: viejos o tradicionales valores de la pequeña burguesía que se hallan incómodos al lado de las nuevas nociones pequeño burguesas del ocio como juego creativo, exploración emocional «narcisista» y construcción de relaciones (...). Esta fracción de la nueva clase media, los especialistas y los intermediarios culturales a la que ya nos hemos referido (que también incluye a quienes proceden de la contracultura y han sobrevivido a la década de 1960, y a quienes han recogido elementos de su imaginaria cultural en contextos diferentes) representa un grupo perturbador para las antiguas virtudes pequeño burguesas y la misión cultural del thatcherismo. La razón de ello es que esos grupos tienen la capacidad de ampliar y poner en tela de juicio las nociones de consumo dominantes, poner en circulación imágenes de este que sugieren placeres y deseos alternativos, el consumo como exceso, dilapidación y desorden. (FEATHERSTONE, 1991, p.50)

Sua análise segue na direção elucidativa sobre como tais questões tem se produzido em uma sociedade onde cada vez mais tem produzido com o objetivo do consumo, do ócio, e da produção de bens simbólicos, de imagens e de informações<sup>70</sup>. Tais produções interferem diretamente nas configurações das infâncias e no dia-a-dia das crianças, como exemplificado.

As preocupações relacionadas ao consumo das crianças assumem grande proporções e geram uma série de discussões entre especialistas de diferentes áreas, devido à dimensão e complexidade do assunto. Reportagem recente informou e problematizou a questão.

Publicidade não deve poder tudo; É hora de repensar, sob o crivo da ética, a publicidade destinada às crianças. Essa é uma causa de todos nós

O adolescente que assalta para ter o tênis de marca que viu na televisão, o menino obeso que pressiona a mãe no supermercado para experimentar as últimas novidades com gordura trans e a menina sexualmente precoce que até consegue ir à

<sup>70</sup> Featherstone ainda oferece elementos interessantes para a análise, que não serão aqui explorados, por não ser esse o tema central do estudo.

escola sem comer, mas não sem a maquiagem no rosto são, na verdade, presas fáceis de uma mesma armadilha de apelo ao consumo. São reféns de uma situação grave e preocupante que, no Brasil, não foi ainda tratada com a urgência necessária, considerando os impactos negativos que provoca e ainda poderá provocar na formação educacional das futuras gerações. Público-alvo de uma indústria que movimentou algo em torno de US\$ 15 bilhões por ano, as crianças transformaram-se em um mercado altamente lucrativo. Por consequência, tornaram-se objeto do desejo de marcas poderosas que vendem tudo, de biscoitos baratos a "games" caros. Seus hábitos, gostos e comportamentos passaram a integrar estudos de marketing. Desenvolver uma mensagem capaz de despertar o impulso de consumir uma roupa, um sanduíche, um brinquedo ou até mesmo produtos que nunca fizeram parte do seu universo, como maquiagem, passou a ser um desafio para criadores de agências de propaganda de todo o mundo.

Você, assim como eu, já deve ter ouvido ou lido que o mercado infantil é um dos mais promissores do mundo. Dizem que as crianças influenciam a compra dos pais, que estão cada vez mais bem informadas para escolher produtos e serviços e que, portanto, a publicidade a elas dirigida é uma demanda natural de um novo mundo no qual, assim como os adultos, elas devem ter o direito de consumir. Por trás desse discurso, no entanto, esconde-se o equívoco de tratá-las como adultos em miniatura.

A publicidade dirigida a crianças deve, sim, ter limites. E limites muito claros. Ao contrário dos adultos, as crianças não possuem maturidade cognitiva para compreender uma mensagem comercial em toda a sua amplitude. Não dispõem de mecanismos para fazer a necessária crítica aos apelos para o consumo. Quando pequenas, não conseguem diferenciar um comercial de brinquedo de um programa de entretenimento. Mas, a todo momento, são submetidas a uma bateria de mensagens comerciais cujo objetivo nada disfarçado é estimular o consumo de produtos e serviços de que não necessitam.

Consumir a última novidade passa, portanto, a ser uma necessidade em si. E uma atividade geradora de tensão permanente. Para as crianças cujos pais têm bom poder aquisitivo, a tensão está em adquirir sempre mais. Para aquelas que nascem em famílias de baixa renda, a tensão decorre do fato de não poder ter aquilo que a propaganda vende como uma aspiração natural de toda criança. Os resultados sociais desse quadro são visíveis. Mais visíveis ainda são os estragos causados na saúde, na qualidade de vida, no grau de instrução e na convivência. (...)

Uma análise mais detida da Constituição, do ECA e do Código de Defesa do Consumidor fornece elementos suficientes para estabelecer regras restritivas à propaganda infantil. Essa não é uma causa apenas dos profissionais que trabalham diretamente com a educação de crianças no Brasil. Mas uma causa de todos nós - pais, mães, educadores, autoridades públicas, publicitários e dirigentes de empresas socialmente responsáveis.

MILÚ VILLELA, 61, é presidente do Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário, embaixadora da Boa Vontade da Unesco e membro fundador e coordenadora do Comitê de Articulação do Compromisso Todos pela Educação, além de presidente do MAM e do Instituto Itaú Cultural (Publicado por Folha de São Paulo – 24 de agosto de 2008)

Bauman (2007) também problematiza o tema infância e consumo refletindo sobre como alguns casais têm analisado as possibilidades de terem filhos, quando primeiro verificam quais privilégios econômicos perderão se os tiverem. Como esse é um tema muito polêmico não poderei me deter.

Os bens culturais significados pelas crianças transitam pelo circuito da cultura, pelo espaço da identidade, da produção, do consumo, da regulação, sempre passando pela representação (como enfatiza Hall), de forma dinâmica e muitas vezes simultânea.

Identificam-se com as personagens da Novela, vestem-se como tal, querem arrumar seus cabelos como eles, formam seus grupos para imitá-los, criam histórias novas para dramatizarem, cantam, dançam, inventam, divertem-se, mas também, brigam, excluem os que não fazem igual, os que não querem obedecer às regras criadas. Essas são suas produções culturais no circuito da cultura presente nas configurações das infâncias.

Em geral, o imaginário esteve muito presente na narrativa das crianças que envolviam produções televisivas ou cinematográficas, mas também se relacionavam com aspectos de suas realidades, questão já comentada anteriormente.

Mas, além do grupo musical Rebelde também foi encontrado o *funk*<sup>71</sup> como o estilo musical favorito entre as crianças. Assim como apareceram muitas narrativas relacionadas à novela, também, apareceram muitas situações em sala de aula, no pátio e em praticamente todas as entrevistas sobre como escutam e gostam de *funk*. As crianças demonstraram ter conhecimento de um vasto repertório musical desse estilo musical, sabendo cantar, dançar. Causava-lhes muito prazer mostrar o quanto sabiam tais músicas.

*Pesquisadora: Que música é essa que vocês gostam?*

*Todos: É funk. Ah... eu adoro funk!!!*

*Pesquisadora: É onde que tu ouve funk, Greg?*

*Greg: Gosto de escutar no rádio.*

Em uma situação de sala de aula a educadora conversou com todo o grupo de crianças sobre as letras de algumas músicas, do repertório *funk*, que vinham cantando. Todas as crianças da turma começaram a cantar várias músicas e contar o quanto gostavam de escutá-las. A educadora questionou seu conteúdo, perguntando se entendiam o significado de algumas expressões; eles desconheciam o significado de muitas expressões, mas interpretavam de outras formas e cantavam mesmo assim.

<sup>71</sup> O estilo funk a que as crianças se referem é o tem mais sido veiculado na mídia brasileira denominado de *funk carioca*. “O funk carioca é um tipo de música eletrônica originado nas favelas do Rio de Janeiro, derivado do Miami Bass, devido à sua batida rápida e aos vocais graves. No Rio, o funk carioca é chamado simplesmente de funk, apesar de ser um gênero diferente do funk original, dos Estados Unidos.” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk\\_carioca](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca))



Gui: Eu gosto de Funk.. vamos cantar a música da “bola doida” (tenta cantar, mas não sabe)... Os dois cantam juntos a música.

Ag: Eu coloco meu biquíni e começo a dançar essas músicas com a minha prima, na minha banheira que a gente faz como se fosse uma piscina...

Gui começa a cantar a música do “Carrinho de Pipoca”. “É o meu carrinho de “picoca”, é no saquinho, é no sacão, é no saquinho, é no sacão...”

Pesquisadora: E tu achas legal essas músicas? Por que tu achas legal?

Gui: Eu gosto, adoro! Porque sim!

Pesquisadora: Mas por que? Por que todo mundo ouve?

Gui: É... [responde cantando:]...Eu comprei umas armas da fábrica de armas de verdade... eu comprei um bazucão e uma metralhadora...

Ag: Isso é história...

Gui: Armas não é história, não... Eu vi num filme uma arma que solta bombas que estoura tudo... E eu roubei o relógio do policial...

Ag: isso é história também...

Em outra ocasião, na praça, quando conversava com duas meninas, uma delas me disse: “Quando eu crescer eu vou ser funkeira! A minha vó disse que só depois que ela morrer! Mas, eu vou ser funkeira mesmo assim!”.

[Gui contando o que gosta de ver na televisão...]

Gui: Gosto de ver coisa de arma. Só violência...

Pesquisadora: O que tu gostas na televisão que tem “coisa de arma”?

Gui: “Power Rangers”...A mulher tem uma tartaruga e daí o robô do mau faz “pum”, “pum”...

Pesquisadora: Tem robô do bem?

*Rg: Tem! Os Power Rangers... eu vejo todo o dia... porque quando eu crescer eu vou ser lutadora de box.*

*Pesquisadora: É?! Por que, Rg?*

*Rg: Não sei... é que eu vou ter que trabalhar também... Mas eu vou ser lutadora só de noite, de manhã vou trabalhar numa escola, de tarde vou na academia e de noite lutadora.*

*Pesquisadora: Mas quanta coisa! E o que tu vais fazer na escola?*

*Rg: É de tarde, quando eu saio do colégio, agora que a minha mãe vai ter o Pet Shop, eu saio da escola, agora eu to na creche, mas quando eu for para a escola eu saio e vou trabalhar no Pet Shop também, né...*

Observo que esse estilo musical tem se tornado muito presente entre as crianças, também de outras instituições educativas da periferia urbana de Porto Alegre e da Região Metropolitana, fato constatado pelas alunas de estágio do Curso de Pedagogia, no qual sou professora. No decorrer do último ano, os relatos ainda têm sido que esse estilo musical está sendo consumido cada vez mais por crianças de todas as camadas sociais, da mesma forma como ocorreu em relação ao fenômeno da Novela e Grupo Rebelde.

A atividade de utilizar a televisão para assistir programas veiculados por emissoras, ou assistir produções cinematográficas através de DVD, ou ainda para jogar vídeo-game, atividade também apontada pelas crianças, apesar de não muito presente, são consideradas por Elias e Dunning (1992) como atividades de lazer dentro da categoria das atividades miméticas ou do jogo. Para eles:

As actividades deste tipo são actividades de tempo livre que possuem o carácter de lazer, quer se tome parte nelas como actor ou como espectador, desde que não se participe como se participasse numa ocupação especializada através da qual se ganha a vida; neste caso, deixam de ser actividades de lazer e tornam-se uma forma de trabalho, implicando todas as obrigações e restrições características do trabalho em sociedades do tipo da nossa – mesmo que as actividades como estas possam ser sentidas como sendo muito agradáveis. (ELIAS; DUNNING, 1992, p.110).

Nas atividades de lazer as pessoas procuram a excitação, que em certos aspectos é singular, tratando-se de uma excitação agradável, com características específicas. Elias diz que

Enquanto a excitação é bastante reprimida na ocupação daquilo que se encara habitualmente como as actividades sérias da vida - excepto a excitação sexual, que está mais estritamente confinada à privacidade -, muitas ocupações de lazer fornecem um quadro imaginário que se destina a autorizar o excitamento, ao representar, de alguma forma, o que tem origem em muitas situações da vida real, embora sem os seus perigos e riscos. Filmes, danças, pinturas, jogos de cartas, corridas de cavalos, óperas, histórias policiais e jogos de futebol - estas e muitas outras actividades de lazer pertencem a esta categoria. (ELIAS, 1992, p.70-71)

Conforme o sociólogo a excitação é favorecida através das atividades de lazer que dinamizam a criação de tensões. Por meio da criação de tensões, do perigo imaginário, do medo e do prazer mimético tristezas e alegrias podem ser produzidas e possivelmente resolvidas através do divertimento (ELIAS, 1992, p.71). Elias ainda explica que

**Os sentimentos dinamizados numa situação imaginária de uma actividade humana de lazer têm afinidades com os que são desencadeados em situações reais da vida – é isso que a expressão « mimética » indica -**, mas o último está associado aos riscos e perigos sem fim da frágil vida humana, enquanto o primeiro sustenta, momentaneamente, o fardo de riscos e de ameaças, grandes e pequenas, que rodeia a existência humana. (ELIAS, 1992, p.71) Grifo próprio

Quando uma criança é lançada ao ar em segurança pelos braços do pai e o mesmo a pega depois, ela sente o prazer da excitação mimética do perigo e do medo, pois sabe que está segura nos braços do pai.

O sentimento é em si mesmo purificado pelos símbolos miméticos da música ou da poesia, dos movimentos do corpo ou máscaras, e pela tensão mimética experimentada por aqueles que testemunharam o sofrimento humano e a dor, num quadro imaginário da construção humana de uma tragédia. (ELIAS, 1992, p.71)

Refletir sobre as atividades das crianças sobre essa perspectiva contribui na compreensão dos processos que se gestam nas configurações das infâncias, servem para que se tenha claro que as tensões não são só negativas, como aponta Elias, mas provocam as excitações gerando sentimentos e sensações prazerosas. Isso faz com que compreendamos a excitação das crianças ao realizarem seus jogos e suas atividades imitativas.

As crianças quando desenvolvem atividades relacionadas aos jogos, a dança, à produção e reprodução das histórias midiáticas ou não estão desenvolvendo atividades que

causam grandes tensões, por isso também grandes excitações. Essas atividades são atividades miméticas que se produzem nas configurações das infâncias, constituindo-se parte intrínseca dos processos culturais que vivenciam e desenvolvem.

Embora essa seja uma temática de muita relevância e importância, tendo surgido durante as entrevistas, também fazendo parte dos processos culturais, não é possível neste trabalho realizar uma análise maior, por não ser este o centro do estudo proposto. Deve ser registrada a intensidade com que o consumo e a produção apareçam nas observações e entrevistas realizadas. Passarei agora à análise de outro elemento de grande relevância: a regulação.

## 5.6 AS RELAÇÕES DE PODER CONFIGURANDO E REGULANDO AS INFÂNCIAS

Conforme Hall (1997b) no circuito da cultura a produção de significados passa pela *regulação*, como já explicitado anteriormente. Há uma produção de sentidos quando os significados regulam e organizam nossas condutas e práticas estabelecidas e estabelecendo as regras, as normas e as convenções. Através dos significados conferidos a essa produção de significados e normas é que a vida social é ordenada e governada.

Elias (1998a) expõe claramente que não podemos nos esquecer de buscar a compreensão de como as redes de relações vêm se configurando ao longo do tempo com as crianças, mas também de como são estabelecidas as redes de relações nos grupos a que estas pertencem.

As crianças e suas culturas podem ser compreendidas dentro das teias configuracionais que envolvem suas infâncias, mas nunca descoladas de seu tempo, espaço e relações com os outros grupos etários, principalmente os adultos que exercem relações de poder sobre as crianças. Um dos exemplos dados por Elias, no *Processo Civilizador* pode auxiliar essa reflexão:

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais, são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce

pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (1994c, p.145)

De acordo com Elias (1998), em um período histórico antecedente ao atual, a relação entre pais e filhos (adultos e crianças) era uma relação de autoridade clara; era uma relação entre uma pessoa que dava ordens e uma que obedecia. As crianças estavam submetidas a normas sociais claras que compreendiam vários âmbitos das relações sociais. A relação de autoridade apresentava uma distribuição desigual de oportunidades de exercício de poder entre os pais e os filhos. Estas formas de ação e condução do processo educativo, do qual todos participavam eram relativamente simples e inequívocas, já que os pais não só eram os principais responsáveis pelas decisões sobre as atividades das crianças, mas também, e ao mesmo tempo, seguiam uma norma social relacionada à distribuição dos gradientes de poder (Elias, 1997) – os pais mandam, as crianças obedecem – o que era bom, correto e desejável, não só do ponto de vista dos pais, mas também de toda sociedade e das próprias crianças.

Ainda, para o sociólogo (1998a), é possível afirmar que hoje nós somos completamente cépticos sobre a noção que a autoridade incondicional dos pais deva ter sobre as crianças, bem como sobre a obediência incondicional das crianças. Nas relações que vêm se configurando nas últimas décadas podemos perceber a existência de um campo decisório maior para as crianças, um maior grau de autonomia. Ou seja, nos encontramos em um período de transição entre uma época em que as relações eram estabelecidas de forma mais autoritária para uma época em que as relações entre pais e filhos, adultos e crianças, são mais igualitárias, muitas vezes estas duas formas de relações aparecendo dentro da mesma família.

Atualmente para compreendermos os diferentes significados dados às representações e sistemas simbólicos constituídos pelas crianças sobre suas diversas experiências de vida, não podemos desconsiderar que este tipo de relação de autoridade entre adultos e crianças modificou-se significativamente nos últimos tempos. No *Processo Civilizador*, em 1930, Elias escreveu:

Uma série completa de conflitos específicos - acima de tudo, aqueles entre pais (geralmente mal-preparados para condicionar) e filhos, conflitos decorrentes do avanço da fronteira da vergonha e da crescente distância entre gerações e, por conseguinte, fundamentados em grande parte na estrutura da própria sociedade civilizada — é explicada por tal situação. Esta, aliás, só em tempos relativamente recentes veio a ser compreendida pela sociedade, e antes de tudo por pequenos grupos de educadores profissionais. E só agora, na era que tem sido chamada de “o século da criança”, surge o entendimento de que, dado o aumento da distância entre uns e outros, crianças não podem se comportar como adultos que lentamente iriam penetrando no círculo familiar com os apropriados conselhos e instruções pedagógicas. No longo período precedente, prevalecia a atitude mais severa de que

a moralidade e o respeito pelos tabus deviam estar presentes nas crianças desde os primeiros anos. E não se pode, por certo, dizer que esta atitude desapareceu de todos os dias atuais. (1994c, p.168-169)

Podemos, no início do século XXI, refletir sobre a afirmativa de Elias relacionada aos pais *mal-preparados para condicionar*, aos conflitos decorrentes do avanço da fronteira da vergonha e da crescente distância entre gerações. Não restam dúvidas sobre a diminuição dos gradientes de poder entre crianças e adultos, porém como bem afirmou o autor mais de cinquenta anos depois: a transição de um tipo de relação mais autoritária entre pais e filhos para uma relação mais igualitária traz, para ambos os grupos, uma série de problemas específicos e altos graus de incerteza dos pais, poderíamos dizer, dos adultos de forma geral, sobre a forma de tratar e conduzir a relação com as crianças. A nós pesquisadores dos processos educativos e sociais cabe a busca pela compreensão desses processos.

Em pesquisa institucional desenvolvida, onde foram investigadas as concepções de professoras de educação infantil, sobre infância e criança encontrou-se elementos muito interessantes a serem analisados. Observou-se nas falas concepções excessivamente a-históricas, maternalizadas, psicologizadas e/ou pedagogizadas, expressando uma certa confusão quando utilizam os conceitos relativos aos processos de socialização das crianças e às circunstâncias da infância, evidenciando que ainda há muito a ser discutido sobre a temática no campo da educação e da formação de professores. Exemplos destas manifestações podem ser exemplificados através das seguintes falas:

*Infância para mim é a fase mais bonita que uma pessoa pode ter na vida. É onde a criança descobre muita coisa conhece a si mesma e o mundo, começa a interagir e a formar nesta fase conceitos que ela leva para a vida toda inclusive para a formação moral dela.*

*Ter infância é brincar, brincar e brincar.... Ser feliz sem preocupações com o tempo, com responsabilidades. Cabe aos pais terem responsabilidades e educar os filhos e aos educadores a nossa obrigação é de passar informações.*

Apesar das críticas apontadas à concepção de Ariès(1981) podemos encontrar na fala dessas professoras as duas concepções de infância apontadas por este historiador, uma onde a criança é vista como ser ingênuo, que necessita de mimos, e a outra que a entende em fase de crescimento, necessitando de moralização e educação. Para Varela (1995, p.53), as

pedagogias psicológicas *transmitem uma visão enviesada do mundo que tem de se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também a suas motivações e desejos* (COSTA e POOLI, 2004). Este posicionamento pode ser conferido na seguinte fala:

*Não analisei a questão de como acontece na casa dos meus alunos. Penso que em sala de aula as crianças poderiam ter mais espaço para ter mais infância, porém com tantas atividades na sala de aula não há espaço para isso, assim acabo deixando com que eles tenham liberdade para que façam as coisas, mas com limites. Mesmo sem querer as tratamos como “mini adultos”.*

A condição de *ser criança* também apareceu como algo que o adulto, com o exercício de seu poder, pode conferir ou não para as crianças. Outra professora disse:

*Meus alunos, acredito, têm infância porque eu dou esta oportunidade para terem, coloco vários brinquedos a disposição, várias sugestões e deixo eles agirem natural e livremente não há nada imposto “ah, brinquem aqui, façam isso, façam aquilo, não podem fazer naquele canto porque é perigoso”, fico observando quando vejo que estão fazendo alguma coisa errada que podem se machucarem eu interfiro, mas no momento que vejo que não é perigoso deixo para que os alunos percebam até onde vai sua liberdade enquanto crianças, dou a oportunidade deles serem crianças e de saberem sua liberdade tem limites e de como*

Através desta fala, podemos constatar como a professora deixa claro que ela confere liberdade e independência às crianças nos momentos em que quer e que acha importante. Este depoimento caracteriza a distância ainda existente entre os discursos e as práticas no interior da escola. Talvez seja, então, possível inferir, através desses depoimentos que, apesar de assistirmos a discursos pedagógicos que vêm se institucionalizando e procurando conferir à infância um novo estatuto, onde a criança é vista como um sujeito social, produtora de culturas, ainda co-existem nas práticas pedagógicas características das pedagogias

disciplinares, corretivas e psicológicas, apontadas por Varela (1995). E, o mais interessante, apesar de serem professoras de um local diferente do local das crianças entrevistadas, os contextos culturais econômicos não são muito distintos, porém as respostas dadas por professoras e crianças se diferenciam em muitos pontos. As crianças entrevistadas significam e, por isso, representam suas infâncias de outra forma. Nenhuma das crianças disse que faz parte de suas vidas somente *brincar, brincar e brincar* ou demonstrou através das entrevistas e de suas ações nos vários meses de observações que este momento de suas vidas é momento da fantasia e da liberdade. Talvez, se questionadas essas professoras repensassem suas respostas, mas as aqui colocadas, como exemplos, são as que representam várias outras dadas semelhantes a estas<sup>72</sup>.

No entanto, uma das ambivalências com as quais convivemos hoje é a da mudança nos padrões de relação entre adultos e crianças e na forma como as tensões e os poderes se estabelecem. Elias explica bem a questão.

La idea de que el poder de mando incondicional de los padres y la rigurosa obediencia de los hijos, incluso desde el punto de vista de éstos, es la disposición social más saludable y fértil, hoy en día despierta muchas sospechas. En una medida mucho mayor que antes, a los niños se les concede una participación más significativa en las decisiones, se les reconoce cierta autonomía. Dicho de otra forma, las tendencias de desarrollo en la dirección señalada, se hacen sentir en la actualidad más intensamente que en el pasado, aunque en la práctica seguramente haya todavía muchos casos en que el dominio absoluto de los padres aún se conserva; y lo mismo es válido con respecto a lo que se considera como norma. Para decirlo en pocas palabras: nos encontramos en un período de transición en el cual unas relaciones de padres e hijos más viejos, estrictamente autoritarios, y otras más recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse incluso en las familias. La transición de una relación padres-hijos más autoritaria a una más igualitaria genera, pues, para ambos grupos una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad. (1998a, p. 412)

A preocupação com as relações entre crianças e adultos envolvendo o tão debatido tema dos *limites* na atualidade, também é uma preocupação dos pais das crianças do Centro Infantil, bem como da Direção do mesmo. Tal temática, com certeza, poderia se constituir tema de uma única tese, tamanha complexidade e enfoques que podem ser dados ao assunto. No entanto, não poderei aqui nem deixar de abordá-lo, mas também não tenho a pretensão de esgotá-lo, bem como não poderei desenvolvê-lo exaustivamente.

Como minha inserção nesta instituição já existia, em período anterior ao início da investigação havia realizado uma palestra para pais sobre este tema. Nesta ocasião foi

---

<sup>72</sup> Convém enfatizar que com isso não estou afirmando que todas as professoras pensem dessa forma, não está sendo feita uma generalização. Estou trazendo dados de uma pesquisa onde a maioria das respostas encontradas foram estas.



possível conversar tanto com mães, como com pais, que também estavam presentes, sobre suas preocupações sobre como estabelecer as regras às crianças e suas dificuldades sobre quando elas os desafiam. Esse momento, além de ter se constituído em uma experiência significativa, reforçou o conhecimento que eu já tinha da comunidade e das famílias: um local onde existem pais e mães preocupados com a educação de seus filhos, muitos pais e mães que não sabem como fazer quando estes os desafiam no momento que as regras são impostas, o que os torna inseguros na forma de educar as crianças. Essa realidade não é diferente da que pode ser constatada em outras comunidades e na sociedade em geral, como bem já observava Elias na citação acima.

Mas, na mesma atividade com os pais assim como em algumas entrevistas com as crianças, também surgiu a questão da violência dos adultos para com as mesmas. Quando os pais não sabendo mais como agir com os filhos acabam imputando castigos severos ou batendo a ponto de machucá-los. Quando pesquisei sobre a violência com crianças foram abordadas as temáticas da *anomia* e da *autonomia*, o que de certa forma tratei junto aos pais na ocasião citada, devido às dificuldades que eles e as educadoras do CI sentem na educação das crianças.

*R: A Al que é da outra Cohab, ela apanhou que chegou a ficar a marca do chinelo.*

*Pesquisadora: E tu apanha?*

*R: a minha mãe não me “dá”, mas a minha irmã apanha... ela é “mal-criada” ela apanha, apanha e ela fica falando “nome” e daí a minha mãe, dá-lhe, dá-lhe e ela não respeita, daí ela dá mais... Daí eu ainda digo que vai ficar a marca. Então ela ficou de castigo até o Natal.*

*Pesquisadora: E vocês acham que os seus amiguinhos apanham muito?*

*R: Tem um lá perto da minha casa que não apanha.*

*Pesquisadora: E os outros apanham?*

*R: Não. Nenhum perto da minha casa apanha.*

*Pesquisadora: E vocês acham certo apanhar?*

*R: Não... é muito errado apanhar...*

É interessante verificar nas falas das crianças como surgem os relatos de diferentes fatos e situações de seus cotidianos, desde a influência direta da mídia sobre seus

comportamentos até o tipo de relações estabelecidas entre os adultos nas famílias e as situações de violência em diferentes circunstâncias. Dentre tantos elementos surgidos na investigação convém destacar a complexidade das redes de relações sociais e a diversidade das produções culturais apresentadas pelas crianças, e no caso em questão, a forma como as relações são reguladas; fica, assim, visível que todos os espaços pelos quais as crianças circulam configuram-se como espaços civilizadores. As crianças demonstraram durante as observações as formas como desafiam os adultos quando as regras são impostas ou cobradas, também contaram como isso acontece com os adultos de suas famílias.

O que na sociedade contemporânea está em jogo são as formas como se estabelecem as figuras de autoridade e as demonstrações de respeito que em tempos passados eram símbolos de dominação, ou seja, o que assegurava a dominação dos adultos (pais) sobre as crianças (ELIAS, 1998a, p.442).

El decaimiento paulatino de las posturas ostentosas y de los símbolos de respeto en el trato de los niños con sus padres seguramente resulta sintomático de una reducción de la dominación paternal, es decir, de una disminución de la desigualdad en la relación entre padres e hijos. Éste es el resultado no planeado de cambios ampliamente ramificados en el conjunto de las sociedades estatales más desarrolladas, que aquí no puedo profundizar. Pero uno de los factores que aquí está en juego amerita ser mencionado en ese contexto, pues indica muy claramente que ese distanciamiento de las normas y prohibiciones de la moral victoriana sentidas como exageradas poco tiene que ver con un retorno al estándar del período victoriano. Me refiero a la renuncia cada vez más extendida al empleo de la violencia física como forma de represión de los niños por parte de sus padres. -En parte, esta renuncia es forzada mediante la legislación estatal; en parte, auto impuesta gracias a la creciente sensibilidad en contra del empleo de la violencia física en el trato entre los hombres. Pero, justamente, revela la complejidad del cambio civilizatorio en nuestros días. (ELIAS, 1998a, p.442-443)

Ainda é necessário abordar extensivamente a questão da violência com as crianças, mas devendo ter claro que o processo civilizatório passa por uma mudança tornando-se mais complexo na contemporaneidade. Tanto o uso exacerbado da violência como a não utilização de fronteiras claras em relação à autoridade denotam maiores conflitos e tensões nas configurações das infâncias. Conforme Elias (1998a) um relaxamento das barreiras de respeito, conforme foi ocorrendo ao longo do século XX, nas relações entre crianças e adultos, através de uma informalização dessas relações, vai ao encontro da proibição do uso da violência física nas relações que acontecem internamente nas famílias, mas também em outros espaços, como a escola.

No início do século XX e até sua metade os castigos físicos ainda eram aplicados às crianças nas escolas brasileiras, e se formos investigar mais detalhadamente na segunda

metade do século passado ainda aconteciam. Para o sociólogo essa educação relativamente livre de violência gera conseqüências de alcance amplo na estrutura da personalidade dos indivíduos que estão em processo de crescimento. Elias não chega a realizar um estudo sobre estas estruturas, mas afirma que é importante tê-las presente porque

...la informalización observable, el relajamiento relativo de los rituales y tabús victorianos, con alguna frecuencia se interpreta como si se tratase de un relajamiento del autocontrol individual. Ciertamente tales fenómenos de relajamiento existen en nuestro tiempo igual que en el pasado, y tal vez se presenten mayor claridad en una época en que se experimentan nuevas formas de convivencia. Pero esto hace olvidar con demasiada frecuencia que la tendencia del desarrollo de las sociedades más complejas, más rigurosamente organizadas y en mayor medida pacificadas de nuestros días, exige de cada persona un mayor grado de diferenciado autocontrol que nunca antes. Uno de los numerosos ejemplos de la complejidad del movimiento civilizatorio de nuestros días es el hecho de que la informalización de la relación padres-hijos y el relajamiento de los tabús tradicionales en el trato entre las generaciones vayan de la mano con un aumento del tabú frente a la violencia en dicha relación, exigiendo así un mayor grado de autocontrol de ambas partes y tal vez también forzándolo. (1998a, p.443-444)

Mas, assim como as crianças questionam e desafiam as regras elas também as propõem, assim, talvez seja possível afirmar que quando são feitas essas propostas elas já estejam agindo através dos graus de autocontrole que as relações cotidianas lhes ensinam.

A turma de crianças observadas durante suas aulas criou, junto a uma das educadoras umas placas que serviam para expressar as solicitações do que estava sendo pedido sem precisassem ficar sendo repetida inúmeras vezes as *ordens dadas*. O interessante desse fato é que a idéia partiu das próprias crianças, assim como os dizeres e as ilustrações das placas também. Tinha placa para pedir silêncio (escrito *silêncio, chiiiiii*), para que sentassem, para falassem mais baixo etc.



Fig 23 Placa do “Silêncio”

Em uma das ocasiões que eu estava observando vieram umas crianças da outra turma, bateram na porta da sala de aula e pediram para as crianças da turma observadas as “plaquinhas” emprestadas. A educadora veio me contar que dias anteriores estavam todas as turmas em uma atividade conjunta e a Irmã Diretora do CI queria falar, mas e as crianças, de forma geral estavam agitadas e não paravam para ouvir. As crianças da turma observadas tiveram, então, a idéia de irem buscar suas “plaquinhas”. Apresentaram para os outros e começaram a explicar que mostrar a placa do silêncio indicava que deveriam ficar quietos para ouvir. Naquele momento todas crianças pararam e escutaram a Irmã! A partir desse dia as crianças das outras turmas quando queriam silêncio, por iniciativa deles se deslocavam até a turma para pedir o material emprestado e usarem em suas salas.

Essa participação efetiva das crianças na elaboração das regras, que pode parecer uma ação simples, é ao mesmo significativa no que concerne a configuração que essas crianças fazem parte. Para Elias (1998a, p.446), *si se quiere, puede hablarse también de una democratización, pues la distribución del poder entre hombres y mujeres, así como entre padres e hijos, en nuestros días si no es simétrica, al menos es más equilibrada que en tiempos pasado.*

O processo social não tem um rumo planejado, esse mesmo curso não planejado é seguido pelas relações entre crianças e adultos, pelas relações familiares, pelas configurações que vão dando forma às infâncias. Os problemas e conflitos que têm surgido, devido às transformações nas mudanças dessas relações, ainda não têm soluções. Mas, a consciência deve ser clara que esses problemas, como afirma Elias, são *nossos*. Fazem parte de várias gerações em um contexto de desenvolvimento bem mais amplo.

De forma geral, todos indivíduos implicados na formação de uma família atuam na direção de uma crescente individualização e independização de seus membros. Não só os homens, mas também as mulheres que foram conquistando seus direitos de igualdade profissional. Mais do que nunca, todos tendem a ter uma vida individual só para si mesmos, ou seja,

se inclinan a asumir tareas y establecer relaciones humanas independientemente de los demás miembros de la familia. También los niños que van creciendo tratan de ir por su propio camino, apenas están en condiciones de hacerlo. Y, al menos en las grandes ciudades, encuentran con relativa facilidad oportunidades para esto. Quizás hasta haya una inclinación a estigmatizar un poco a los niños que no se independizan tempranamente. (ELIAS, 1998a, p.447)

Onde quer que seja, de acordo com a estrutura global da sociedade a distribuição do poder entre as pessoas que formam a família é muito desigual, a relação de adultos e crianças, assim como de homens e mulheres é altamente formalizada. Ou seja, a relação tem uma forma socialmente sancionada e relativamente rígida.

Por supuesto, esta forma deja algún juego para variaciones individuales, pero los moldes de anteposición y subordinación, de mando y de obediencia, son inexorables. El margen de variación es grande sólo para los superiores y los que mandan; en tanto que para los subordinados y obedientes es relativamente limitado. Cuando el diferencial de poder en una familia, y también entre padres e hijos, se va reduciendo - y ésta es la tendencia del desarrollo en nuestro tiempo-, la situación se modifica. Las personas que conforman la familia están atadas entonces a formas predefinidas en menor medida que antes; ésto les exige, más que en tiempos anteriores, elaborar conjuntamente un modus vivendi mediante su propio esfuerzo, es decir, en forma más consciente que en el pasado. Las relaciones familiares son vistas todavía con frecuencia como algo dado por la naturaleza, como algo que normalmente funciona bien por si solo. Pero esta idea opaca la posibilidad de caer en la cuenta de que - en las condiciones actuales de las relaciones familiares ya no autoritarias - el éxito de la relación, o su funcionamiento más o menos satisfactorio para los implicados, es un reto al que las personas entrelazadas en la familia pueden o no responder. (ELIAS, 1998a, p.450)

Elias mostra como as relações familiares são processuais, a partir da forma como se estabelecem as relações de poder entre os membros da família. As relações estão sempre se modificando. O desafio de compreender as relações é sempre novo, e a necessidade de trabalhar conscientemente as relações mútuas nunca acaba (ELIAS, 1998a, p.450). Nas teias configuracionais das infâncias esses poderes e tensões se fazem presentes através da forma como os processos culturais se manifestam e são significados pelas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentarei nesta parte final as principais considerações acerca do estudo desenvolvido buscando relacionar os pontos conclusivos de forma que sejam tecidas as amarras necessárias para fechar a rede que se constituiu ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo.

Elias (1992) nos diz que o objetivo de uma investigação é tornar conhecida qualquer coisa previamente desconhecida para os seres humanos, buscando alargar o conhecimento humano, *torná-lo mais seguro ou mais ajustado e, de certo modo, em termos mais técnicos, alargar o fundo dos símbolos humanos a áreas do conhecimento ainda não abrangidas por ele.* (ELIAS, 1992, p.40)

Meu objetivo com esta tese foi analisar a produção de significados que as crianças constroem quando pensam as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas na periferia urbana. Como expliquei no início da tese, este objetivo foi redefinido junto ao desenvolvimento da pesquisa. As leituras e releituras da obra de Norbert Elias, junto às reflexões sobre os dados empíricos, fizeram com que a investigação toma-se um rumo inesperado. Para usar a expressão do próprio Elias: *as árvores impedem-nos de ver a floresta* (ELIAS, 1980, p.67). Enquanto eu via o objeto de estudo (as infâncias e suas culturas), ou melhor dizendo, enquanto eu não conseguia ver o objeto de estudo a dificuldade existiu para poder iniciar a análise e interpretação dos dados. Eu, também, não conseguia entender, apesar das experiências anteriores com pesquisa, como uma investigação toma seu rumo próprio - de que forma uma investigação não é conduzida pelo seu pesquisador. Porém, o processo vivenciado com a presente investigação me possibilitou verificar como isso acontece.

Quando as árvores não mais impediram a visão da floresta, a investigação tomou um rumo próprio, configurando-se a partir dos dados investigados e do entrecruzamento de dois referenciais teóricos importantes.

O primeiro já adotado anteriormente, que estava dando a sustentação teórica ao estudo, foi a teoria processual de Elias, com o conceito de configurações sociais servindo de base para a compreensão das configurações das infâncias.

O segundo referencial foi escolhido após ter sido realizada uma análise de autores e obras que estudavam a cultura e seus processos, buscando verificar qual auxiliaria melhor na compreensão dos fenômenos já observados. Stuart Hall, com sua explicação sobre o circuito da cultura, foi o autor que encontrei mais adequado e coerente com a proposta, também por ser um dos autores apresentados no Projeto de Tese como referência para os estudos sobre cultura.

Dessa forma, para realizar as análises utilizei os elementos que havia definido como pertinentes na formação das configurações das infâncias, verificando se através deles era possível conhecer as infâncias das crianças investigadas, ou seja, se era possível investigar qual a configuração das infâncias das crianças que vivem no CHRB. Parti do pressuposto de Hall, sobre a centralidade da cultura, não vendo esta como fator determinista, mas sim presente em todas as relações e, portanto, na configuração das infâncias. Para Elias não há fatores nas configurações sociais que se sobressaiam, o econômico, por exemplo, não é mais importante que o social, ou qualquer outro fator. Porém, a contribuição que Stuart Hall traz e, não a vejo incoerente com a perspectiva de Elias, é a de que a cultura atravessa todos os processos.

Essa questão, procurei demonstrar ao colocar que nas configurações das infâncias os processos culturais são os sistemas de representações pelos quais as crianças partilham os significados de suas experiências. E, que o processo civilizador tem uma relação muito próxima com a cultura, podendo os dois termos ser usados como equivalentes devido à dinamicidade do termo cultura. Assim como os processos de civilização podem ser comparados a uma corrente que têm um fluxo contínuo, os processos culturais possuem o mesmo fluxo. Tal fluxo pode ser visto, então, no circuito da cultura, por meio de seus diversos *locais*, por onde perpassam os significados através da representação, exercendo a linguagem um papel importante.

Dessa forma, é que a configuração da infância das crianças observadas e entrevistadas foi analisada. O objetivo geral da tese efetivamente foi a análise da configuração da infância daquelas crianças. Esse objetivo só pode ser alcançado a partir de uma ação mais específica: a análise da produção dos significados que as crianças constroem sobre suas infâncias, através dos processos culturais presentes nas teias configuracionais de suas vidas na periferia urbana.

Verifiquei que é possível investigar as configurações das infâncias a partir do observável nas relações – interdependentes, recíprocas, mediadas por relações de poder e tensões - estabelecidas socialmente pelas crianças quando *significam os processos culturais*. Após a realização de todo processo investigativo posso afirmar que para analisar e compreender a configuração da infância de um determinado grupo de crianças é necessário considerar:

- a cultura na sua centralidade, a partir do significado dado às experiências pelas crianças, a partir de seus pontos de vista, e que nas relações que participam também estão presentes poderes de diferentes graus e tensões podendo estes ser positivos ou não,

- que as crianças possam ser ouvidas a partir do grupo do qual fazem parte, observando-se sua inserção em uma realidade composta de relações intergeracionais, ou seja, que a convivência com indivíduos de outras faixas etárias têm influência direta na constituição dos processos culturais de tal configuração;

- a realidade social, política e econômica que compõe a configuração social na qual o grupo investigado faz parte, pois estes elementos compõem o universo cotidiano e interferem nas ações e atividades que se gestam a todo momento;

- os processos culturais, sendo um dos modelos possíveis para análise o “circuito da cultura”, com os *locais* que o compõe: representação, identidade, produção, consumo e regulação;

Com base nas considerações acima listadas e de posse das análises desenvolvidas considero que a infância do grupo investigado se configura com as características que seguem abaixo.

No que diz respeito à relação estabelecida com o local que habitam, as crianças demonstraram estabelecer uma relação positiva com o local que moram, apesar dos problemas existentes no bairro no que se refere à segurança. Aprendem com o local em que vivem, significando suas experiências positivamente. Conceituam situações de violência e de perigo, mas não demonstram medo ao transitarem pelas ruas, o que o fazem tranquilamente. Participam das histórias do meio urbano em que vivem, constituem e são constituídas pelo imaginário que circula nas ruas, prédios e vizinhança. Aqui efetivamente as crianças encontram a cidade e a cidade encontra as crianças, no caso em questão, circunscritas na periferia urbana. A comunidade do CHRB e as comunidades mais próximas que a rodeiam oferecem inúmeras experiências positivas às crianças. O local tem suas ambigüidades, seus



perigos e suas positivities, seus dramas e suas vivências comunitárias e solidárias. As crianças presenciam, participam, sofrem, circulam, aprendem.

Talvez, aqui seja interessante refletir sobre a cidade e seus caminhos educativos, e pensando nela, também em sua rede de possibilidades, reconceitualizando-a, entendendo-a em seu emaranhado de ruas, avenidas, praças, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas (MOLL, 2008, p.225).

O contexto sócio-econômico das famílias das crianças do local investigado pode ser considerado dentro de uma faixa de baixo poder aquisitivo, onde os adultos responsáveis por elas, em sua maioria trabalham e têm muitas dificuldades financeiras. A investigação também evidenciou que algumas crianças da comunidade tinham como responsáveis pais que vivem de atividades marginalizadas (pequenos furtos, drogadição etc). As crianças ainda convivem com adultos (pais, vizinhos, tios) que fazem parte do tráfico de drogas ou que ganham o sustento através de outras formas que não o trabalho formal ou informal. Existem políticas públicas e assistenciais que atendem a localidade, mas não são suficientes para a demanda existente (saúde, segurança, educação). Para analisar e compreender a configuração da qual as crianças fazem parte, como foi várias vezes afirmado ao longo deste estudo, estes fatores não podem ser desconsiderados. As crianças da comunidade investigada vivem uma realidade que ainda está aquém dos padrões considerados necessários para poderem viver dignamente. São crianças que vivem em condição de pobreza e precariedade. Por isso, ao se investigar comunidades e infâncias com tais características é importante e necessário ter cuidado com as análises, por exemplo, sobre o tipo de poder aquisitivo para o consumo de vários artefatos culturais.

No que concerne aos processos culturais, quando os significados perpassam a *identidade* no circuito da cultura, as crianças conferiram significado, representando de várias formas o que para elas é ser criança, assim como o que é habitar, ser morador do Rubem Berta. Mesmo que tenham, vistam ou em alguns momentos suas ações se assemelhem a dos adultos ou jovens, fizeram uma distinção nítida que para elas existem diferenças. De acordo com Elias (1994a, p.153) não podemos apreender intelectualmente o problema da identidade individual enquanto não se levar em consideração a processualidade do ser humano e não se dispuser de instrumentos conceituais adequados, de símbolos lingüísticos para identificar os processos de desenvolvimento. O que para as crianças significa ser criança nesta comunidade talvez não seja o mesmo que para crianças de outras comunidades, por isso as infâncias são plurais. É importante que sejam observados, quais os símbolos lingüísticos, os artefatos

culturais que são significados por elas como próprios de sua infância, mas também que sejam ouvidas sobre o que pensam em relação à mesma. As crianças da comunidade investigada realizam atividades na rua de pular corda, esconder, pegar, jogar bola, ver televisão (desenhos, novelas, filmes), jogar vídeo-game, escutar música (principalmente *funk* e *Rebelde*), passear, brincar com bonecos, bonecas e carrinhos, ir para o Centro Infantil, essas atividades são para elas atividades de crianças. As únicas ações ambíguas relatadas que fazem e ficaram confusas se era de crianças ou não, foi namorar e beijar na boca. Concluíram que era uma ação adulta, mas que faziam também. As atividades consideradas tradicionalmente de crianças e que na mídia tem veiculado como se não existisse mais entre as crianças, nas crianças da comunidade investigada estavam presentes. Os meios eletrônicos nessa faixa etária ainda estão pouco presentes, apesar de terem citado o vídeo-game, as outras atividades apareceram muito mais quando relataram o que fazem e o que consideram atividades de criança.

No que diz respeito aos processos culturais, quando os significados produzidos pelas crianças perpassam o local da produção no circuito da cultura, as crianças apontaram como presença constante em suas vidas e interações sociais a presença dos meios de comunicação de massa. Produzem significados sobre o que assistem, recriam as histórias, conferem sentido relacionando com suas realidades, não são receptoras passivas do que assistem. Suas histórias estão impregnadas de elementos do imaginário e, muitas vezes, aquilo que podemos pensar que será interpretado por elas na mensagem emitida por determinado programa ou filme é significado de uma forma inesperada. Nesse sentido corroboro com a afirmação de Pooli (2008, p.492), na interpretação de Elias, quando ao analisar as questões relacionadas à civilização e tecnização, diz que diferentemente do tempo de Norbert Elias, várias gerações estão vivendo períodos concomitantes de desenvolvimento tornando muito estreitas as diferenciações culturais e muito intensas as integrações sociais, já que as novas tecnologias modificam o que Elias denomina como ajuste dos meios de orientação humanos àquilo que elas simbolizam, como meios de comunicação, orientação e controle. Com base em Elias, é possível afirmar que de alguma forma os processos de desenvolvimento tecnológico provocam um avanço significativo dos processos de desenvolvimento social não-planejado de curto e médio prazo. A tecnização dos meios de comunicação com seus avanços têm cada vez mais invadido o dia-a-dia da vida das crianças exercendo fortes influências.

Em relação aos processos culturais, quando os significados produzidos pelas crianças se referem ao *consumo*, no circuito da cultura, as crianças demonstraram consumir bens

culturais traduzidos em diferentes artefatos, desde os relacionados diretamente a produções midiáticas, como nos casos citados, relacionados à Novela e ao Grupo Musical Rebelde. Ainda consomem os que se referem aos filmes e desenhos produzidos por grandes corporações, brinquedos destinados às crianças, bem como o gênero musical *funk*, que ao que tudo indica não é destinado diretamente ao público infantil, mas muito consumido pelo mesmo. No entanto, o observável em relação a este aspecto é que tais bens, como vários outros, não são bens duráveis, são completamente descartáveis e momentâneos. A afirmação de Bauman sobre as características líquidas da sociedade atual mais uma vez se adéqua para a interpretação que podemos fazer na interpretação da leitura dos fatos relacionados às infâncias. O Grupo Rebelde, que em 2006 era tão presente na vida das crianças, em 2008 comunica através de carta à população mundial que se desintegrará. Os gostos, as paixões, as atividades que poderiam caracterizar as infâncias contemporâneas sofrem constantes mudanças mudando de forma. Contudo, no grupo investigado, algumas atividades de atributos considerados típicos da infância permanecem sólidas, ainda que com a influência da mídia televisiva, do *funk*, do vídeo-game, as crianças continuem correndo na rua, pulando corda, brincando de esconde-esconde, pega-pega, jogando bola e realizando outras atividades desse tipo. As produções midiáticas atingem crianças de todas camadas sociais, na contemporaneidade estas produções estimulam um consumo exacerbado, no entanto, nem todas podem consumir da mesma forma todos os produtos. Os artefatos consumidos pelas crianças entrevistadas não são os mesmos artefatos consumidos por crianças de outros níveis sócio-econômicos, ainda que os DVDs sejam copiados, as roupas, tênis, mochilas etc, reproduzidas das marcas originais, muitos produtos não são do acesso dessas crianças porque o poder aquisitivo de suas famílias não permite que adquiram todos tipos de produtos projetados para o consumo da população infantil.

No que diz respeito aos processos culturais relacionados à *regulação*, no circuito da cultura, foi possível constatar que na teia das configurações da infância das crianças do CHRB os gradientes de poder, referidos por Elias, estão cada vez mais diminuindo. A regulação das normas, das regras se produz de diferentes formas na contemporaneidade. As crianças participam mais das relações. Os adultos ainda exercem seus poderes sobre as crianças, mas estas passaram a assumir poderes não existentes na história da humanidade até então. Tal mudança nas relações gera uma série de tensões, conflitos e inseguranças, que também, como apontou Elias, ainda não sabemos como resolver. Tais situações exigem não só dos adultos, da sociedade em geral, mas também dos pesquisadores, processos de reflexão e análise para

que a compreensão do processo civilizatório, no atual momento, possa de alguma forma, dar conta, das inseguranças e incertezas, de um mundo tão repleto de ambigüidades. As relações das quais as crianças fazem parte, seja na família, na instituição educativa ou qualquer outro local se modificam constantemente, são processuais, como os movimentos da sociedade. As formas como as crianças significam as relações é importante de serem compreendidas para que possamos, também compreender os poderes e tensões que configuram suas infâncias.

Com base nos elementos acima listados fica evidente que não é possível definir com uma ou duas palavras as características configuracionais da infância das crianças do local investigado. Mas, é possível afirmar, como essa rede se configura em seus diversos aspectos, evidenciando que suas características em alguns momentos tem solidez e em outros fluidez, passando por mudanças constantes.

Acredito que a utilização dos elementos acima listados é uma das possibilidades para investigar as configurações da infância de realidades diversas, verificando os significados conferidos pelas crianças aos processos culturais que se gestam no interior da teia configuracional da qual fazem parte.

Ao realizar essa investigação e sugerir uma abordagem configuracional na investigação das infâncias, penso estar contribuindo, e talvez respondendo a uma das questões levantadas por Sirota (2001) sobre como podemos verificar a multiplicidade de infâncias em diferentes contextos sociais.

Assim retomo a elaboração do conceito de configurações da infância elaborado com base na teoria de Norbert Elias, dizendo que este expressa a concepção de rede configuracional da qual as crianças fazem parte, sendo esta constituinte das teias configuracionais da sociedade, da qual participam indivíduos interdependentes (crianças, jovens, adultos - todas as gerações), onde as crianças tanto sofrem como assumem ações que denotam equilíbrio de poder mais ou menos instáveis, sentem e produzem tensões positivas ou não, onde tomam curso os processos culturais.

Nas configurações das infâncias os processos culturais são os sistemas de representações pelos quais as crianças partilham os significados de suas experiências, sendo a linguagem – com sinais e símbolos lingüísticos – uma das principais “formas” de representação dos pensamentos, idéias e sentimentos que circulam nas culturas. Nesse sentido, a linguagem se manifesta por meio: dos sons, das palavras escritas – das histórias, dos livros, das imagens produzidas eletronicamente – da mídia eletrônica, notas musicais – das músicas que escutam - que gostam, que produzem e reproduzem, dos objetos, –

brinquedos que compram, que inventam; enfim, todos os símbolos que tenham um significado partilhado na configuração em que as crianças estão inseridas. Compreendo, assim, as culturas infantis como os processos culturais que circulam no interior das redes configuracionais das infâncias.

Por fim, destaco a produtividade da teoria processual e configuracional de Norbert Elias, pela riqueza de elementos oferecidos para o desenvolvimento da investigação aqui apresentada. O sociólogo considerava sua obra inacabada. Considero-a inacabada pela quantidade de noções e princípios teóricos que existem a serem explorados. No que tange aos estudos sobre a infância, Elias deixou em seus vários estudos uma série de considerações que podem ser exploradas, refletidas, investigadas e aprofundadas. Sua contribuição para os estudos sobre a educação e a infância são inquestionáveis. Esta tese não conseguiu explorar todos os elementos oferecidos pelo autor ao longo de suas obras, por isso muitas investigações podem ainda ser desenvolvidas.

Com este estudo continuei encontrando sentido para pesquisar sobre as crianças e suas infâncias. Concordo com Elias (1991, p.22) quando afirma que a recompensa oferecida aos homens pelo abandono dos seus medos e desejos, quando buscam os conhecimentos, com coragem para ver e descrever a realidade do mundo sem véus embelezadores, é a capacidade de, dentro dos limites da sua esfera de poder, transformar o mundo assim conhecido, de modo que ele possa corresponder melhor aos desejos e às necessidades humanas.

Assim, a presente tese contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, a partir de uma produção que buscou conferir maior visibilidade às suas produções culturais e ao modo como significam suas vidas, reconfigurando o conceito tradicional de infância, ao mostrar de forma diferenciada o lugar que elas ocupam na sociedade contemporânea.

## OBRAS CONSULTADAS

- ACOSTA, Elsa María Bocanegra. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, v. 5, n.1, p.201-232, 2007. Disponível em:<[www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)> Acesso em: 25 fev.2008.
- ALANEN, Leena. *Rethinking Childhood*. *Acta Sociologica* 1988; 31; 53. Downloaded from <http://asj.sagepub.com> by Marcia Rosa da Costa on February 19, 2007.
- AMADO, Eugênio. Vida e obra de François Rabelais. In: RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de A.. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARIÈS, Philippe. *La infancia*. *Revista de Educación*, Madrid, sep./dic. 1986, n.281, p.5-17.
- \_\_\_\_\_. *Por uma história da vida privada*. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.
- BARCELONA METRÓPOLIS MEDITERRÂNIA. *L'educació, futur de la ciutat*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, n.47, maio/agosto 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *A modernidade líquida de Zygmunt Bauman*. Entrevista a Maria Lúcia Garcia Palhare-Burke. São Paulo: Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 19 de outubro de 2003.
- \_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa, Relógio D'Água, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007b.
- \_\_\_\_\_. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica*. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. *La ciudad multicultural*. La factoría, Cornellà de Llobregat (Espanha), n.2, fev 1997. Edición electrónica ISSN 1139-5699. Disponível em: <<http://www.lafactoriaweb.com/factoria.htm>> Acesso em 8 set. 2002.
- BRANDÃO, Zaiá. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BROUGERE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação. 1998, v. 24, n.2. p. 103-116.
- \_\_\_\_\_. *A criança e a cultura lúdica*. IN: KISHIMOTO, T. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo Pioneira, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CADERNOS DE PESQUISA. *Sociologia da Infância: novos enfoques*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, março 2001.
- CASTELLS, Manuel. *La ciudad de la nueva economía*. La factoría, Cornellà de Llobregat (Espanha), n.12, jun./set. 2000. Edición electrónica ISSN 1139-5699. Disponível em: <<http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm>> Acesso em 8 de setembro de 2002.
- CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.59, p. 32-56, 1986.
- CHAMBOULEYROM, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret. *Children in the city*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- COHN. Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORSARO, William A. *A reprodução interpretativa no brincar ao “faz- de- conta” das crianças*. Educação, sociedade e culturas, Porto: Edições Afrontamento, n.17, 2002. p. 113-134.

\_\_\_\_\_. *The sociology of childhood: sociology for a new century*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, Márcia Rosa da. *A criança e a cidade: elementos para uma pedagogia urbana*. In: V ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba - PR. Seminário, 2004.

COSTA, Márcia Rosa da. *Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação*. Porto Alegre, 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS.

COSTA, Márcia Rosa da; POOLI, João Paulo. *A criança e o mundo social: para uma reconfiguração do conceito de infância*. In: V ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED SUL. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004a. Curitiba - PR : Editora Universitária Champagnat, 2004.

COSTA, Márcia Rosa da; POOLI, João Paulo. *Desafios no desenvolvimento de pesquisas sobre a infância no contexto das ciências sociais*. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, 2008, Braga. Infâncias Possíveis, Mundos Reais: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Braga, 2008. v. 1. p. 1-12.

COSTA, Márcia Rosa da; POOLI, João Paulo. *Currículo e educação infantil: a reificação das infâncias nas lógicas da modernidade*. In: II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares e VI Colóquio sobre Questões Curriculares, 2004, Rio de Janeiro. VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares/ Currículo: Pensar, Sentir, Diferir. Rio de Janeiro, 2004b.

CRESPI, Franco. *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.

DOWBOR, Ladislau. Entrevista concedida ao UOL, 05/08/2008, <http://noticias.uol.com.br/ultnot/2008/08/05/ult23u2584.jhtm>

DEMAUSE, Lloyd. *La evolución de la infancia*. In: DEMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1994.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.



- \_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia, Educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. Os nomes da infância. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v.25, n.1, dez-jan/jul 2000.
- ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Condição Humana*. Lisboa: Difel, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Conocimiento y poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994b.
- \_\_\_\_\_. *Escritos & Ensaio; 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à sociologia*. Braga: Edições 70, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La civilización de los padres*. Bogotá: Editorial Norma, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v.2
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994c. v.1
- \_\_\_\_\_. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. The Civilizing of Parents. In: GOUDSBLOM, J. & MENNELL, S. (eds.) *The Norbert Elias Reader*. A biographical selection. Oxford: Blackwell, 1998b. p. 189-211.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- ELKIND, David. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto alegre: Artmed, 2003.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FARIA, Ana Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FEIXA, Carles; GONZÁLEZ, Issac; MARTÍNEZ, Roger; PORZIO, Laura. Identitats culturals i estils de vida. IN: GRANELL-GÓMEZ, Carme; et all. *La infância i lès famílies als*

*iniciis del segle XXI: Informe 2002*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família, 2002.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1991.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. Cidade: Imagem e Imaginário. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy, (org.). *Imagens Urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1997.

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais: na óptica do intelectual militante. Revista Estudos Avançados, Edição comemorativa dos 60 anos da USP, São Paulo, n.22, set/dez 1994. Disponível em: <<http://www.usp.br/iea/revista/revista22/fernandes.html>> Acesso em 12 out.2002.

\_\_\_\_\_. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. IN: CHARTIER, Roger (org.). História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FLANDRIN, Jaen-Louis. *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FUSARI, Andréa. *As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora*. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. p. 257-264

GEBARA, Ademir. Em torno da questão cultural e da educação: os processo civilizadores. IN: CARVALHO, Alonso Bezerra de; BRANDÃO, Carlos da Fonseca.(orgs.) *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Norbert Elias*. São Paulo: Avercamp, 2005.

\_\_\_\_\_. *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico*. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2005.

GEDDES, Patrick. *Cidades em evolução*. São Paulo: Papirus, 1994.

GEERTZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. (reedição s.d.)

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. IN: CHARTIER, Roger(org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

GIALLONGO, Angela. *Il bambino medievale: educazione eduucazione infanzia nel medioevo*. Bari: Edizioni Dedalo, 1990.

- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. IN: FARIA, Ana Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem. IN: SACRISTÁN: J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen e VILA, Ignácio (orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GRANELL-GÓMEZ, Carme; et all. *La infancia i lês famílies als inicis del segle XXI: Informe 2002*. Barcelona: Institut d'Infância i Món Urbà. Observatori de la Infância i la Família, 2002.
- GRAFMEYER, Yves. *Sociologia urbana*. Paris: Publicações Europa América Ltda, 1994
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J.. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Caloeste Gulbenkian, 2003.
- GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. IN: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. (orgs.). *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. La vergüenza como dolor social. In: KAPLAN, Carina (Org.). *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, 2008.
- \_\_\_\_\_. La teoría de la civilización: crítica y perspectiva. In: WEILER, Vera (Org.). *Figuraciones en Proceso*. Santafé de Bogotá: Fundación Social, 1998.
- GOULEMOT, Jean Marie. As práticas literárias ou a publicidade do privado. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *EDUCAÇÃO & REALIDADE*. Vol. 22, nº 2 jul/dez 1997a. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>> Acesso em 30 de março de 2004.
- \_\_\_\_\_. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: london/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HUIZINGA, Johann. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. IN: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: RoutledgeFalmer, 1997.
- JENKS, Chris. *Constituindo a criança. Educação, sociedade e culturas*. Porto: Edições Afrontamento, n.17, 2002. p.185-216.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- JUSTO, Carmem Sílvia Sanches. *Os meninos fotógrafos e os educadores: viver na rua e no Projeto Casa*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. SP: Papirus, 1996.
- KULHMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KULHMANN JR., Moysés. *Infância*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *O apogeu da cidade medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O imaginário medieval*. Portugal: Estampa, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- \_\_\_\_\_. *La presencia y la ausencia - contribuição a la teoria de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1983.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LUFTI, Eulina Pacheco et alii. As representações e o possível. IN: MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. SP: Hucitec, 1996.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, jun. 2002, vol.17, no.49, p.11-29.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1999.

- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos - A criança na luta pela terra e pela vida. IN MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec, 1993.
- MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3ª ed.
- MAZZA, Débora. A leitura sociológica do folclore: a contribuição de Florestan Fernandes. Texto apresentado na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, set. 2000, Caxambu, 'Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1481427895533>> Acesso em: 28 set. 2002.
- MEAD, Margaret. *Adolescencia y cultura en Samoa*. 4. ed. Buenos Aires: Paidós, 1973.
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: Leslie Toledo; Maria Luiza Rodrigues Flores; Marli Conzatti. (Org.). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. 1 ed. São Paulo, 2004. p. 39-46.
- \_\_\_\_\_. A escola, a comunidade, a cidade. Reinventar espaços para ressignificar a vida. Saberes e Fazeres, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 22-25, 2003.
- \_\_\_\_\_. Cidade educadora. Espaços da Escola, Ijuí - RS, v. 42, p. 25-26, 2001.
- \_\_\_\_\_. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle y itinerários educativos. IN: ASSOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Barcelona: Santillana, 2008.
- MONTAIGNE, Michel. Ensaio. *Livro Primeiro, Capítulo XXVI*. IN: Os pensadores. SP: Abril, 1982.
- MONTANDON, Cléopatre. *L'Éducation du point de vue des enfants*. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, março 2001. p.33-60.
- MÜLLER, Fernanda. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2007.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. IN: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Infancia y poder: la conformacion de la Pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

- PARSONS, Talcott. *El sistema social*. Madrid: Editorial revista de Occidente, 1976.
- PASCUAL, Iván Rodríguez. *Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología*. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales. n. 12, 2006, p. 65-88.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1988.
- POOLI, João Paulo. A sociologia da infância: problemas e desafios da pesquisa no contexto das ciências sociais. Texto recebido por: <marciaro@cpovo.net> em 15 de abril 2005.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Infância: cenas de violência e a construção do imaginário em crianças de classes populares*. IN: I SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO. Canoas: Ed. Ulbra, 2004.
- \_\_\_\_\_. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre 23(2): 95-108, jul/dez.1998.
- \_\_\_\_\_. Quando “um outro” se torna “muitos outros”: da família à escola, a complexidade da descoberta do mundo social. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. *A criança de 0 a 6 anos: um retrato multifacetado*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Socialización, educación y procesos civilizadores*. In: Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11., 2008, Buenos Aires. Anais XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: “Civilización, Cultura e Instituciones. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 485-493.
- PIORE, Mary del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PROUT, James & ALLISON, James. *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1997.
- QVORTRUP, Jens & MOURITSEN, Flemming (eds). *Childhood and Children's culture*. Odense University: Denmark, 2002.
- QVORTRUP, Jens. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Textos de Trabalho. N. 1. CEDIC. IEC. Universidade do Minho, 1999.
- RASMUSSEN, Kim; SMIDT, Soren. Children in the neighbourhooh. IN: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret. *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- REGO, Miguel A.; MOLEDO, Maria do Mar Lorenzo. *A construção educativa da cidade: unha perspectiva transversal*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Concello de Santiago, 2001.

- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.
- REVISTA DE ESTUDOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGIA APLICADA. Infância Moderna y desigualdad social. Madrid: Editora Caritas Española, n.74, jan/mar 1989.
- RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. IN: GHIRALDELLI JR.(org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez ; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- RODRÍGUEZ, Pablo; MANNARELLI; María Emma. *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- ROCHA, Eloisa A. Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. (Tese de doutorado), FAE/UNICAMP, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, v.12., n.28. p.1466-71, 1976.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAMPAIO, Rosa Maria W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/cedic/TEXTOSdetrabalho/ENCRUZILHADAS.doc>> Acesso em 04 de abril de 2003.
- \_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>> Acesso em 30 de janeiro de 2004.
- \_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Educação, sociedade e culturas, Porto: Edições Afrontamento, n.17, 2002. p.13-32.
- \_\_\_\_\_. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SENNET, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Record, 2001.

- SENNET, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Ângela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Editora Global, 2002.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, março 2001. p.7-31.
- SPODEK, Bernard (org.). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caloeste Gulbenkian, 2002.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade infantil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo social, São Paulo, v.5, 161-178, 1993.
- STEINBERG Shirley R., KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez: 1997.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PESTALOZZI, Johan Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 2001.
- QVORTRUP, Jens. Childhood and Societal Macrostructures. In GULDBERG, J; MOURITSEN, F.; MARKER, T. K.. (eds.) Child and Youth Culture. Working Paper 9. Odense: Odense University, Department of Contemporary Cultural Studies, 1999a, p. 3-22. On-line. Disponível em < [http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb\\_pap/](http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/) > Acesso em 25 março 2005.
- QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude; A infância na Europa: novo campo de pesquisa social, 1999b. Disponível na Internet: [http://www.old.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.old.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acessado em 25 de fevereiro de 2005.
- QVORTRUP, Jens. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. *Research with children: perspectives and practices*. 4.ed. London: Routledge/Falmer, 2003.
- QVORTRUP, Jens. Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood* 1993; 1; 119. Downloaded from <http://chd.sagepub.com> by Marcia Rosa da Costa on February 18, 2007.



TOURAINÉ, Alan. La transformación de las metrópolis. La factoría, Cornellà de Llobregat (Espanha), n.6, jun/set 1998. Edición electrónica ISSN 1139-5699. Disponível em: <<http://www.lafactoriaweb.com/factoria.htm>> Acesso em 7 set. 2002.

TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, Sociedad Educadora, n.26, maio/agosto 2001.

ULIVIERI, Simonetta. Historiadores y sociólogos em busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. Revista de Educación, Madrid, sep./dic. 1986, n.281, p.47-86.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.6, 68-96, 1992.

VARELA, Julia. Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. Revista de Educación, Madrid, sep./dic. 1986, n.281, p.155-175.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. IN: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Orgs.). *Historia Cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003.

\_\_\_\_\_. O estatuto do saber pedagógico. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. 5ª. ed.

\_\_\_\_\_. Prólogo. IN: ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994.

VOGEL, Arno (org.). *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas/ FLACSO/ UNICEF, 1995.

WALSH, Daniel J.; TOBIN, Joseph J.; GRAUE, M. Elizabeth. A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. IN: SPODEK, Bernard (org.). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caloeste Gulbenkian, 2002.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Sociologias, Porto Alegre, n. 9, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Fev 2008.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 2ª ed.

ZALUAR, Alba. Violência, pobreza, drogas. Braudel Papers, São Paulo, n.12, p.2, 1995.

*Anexas*

## ANEXO A – INFORMAÇÕES SOBRE O GRUPO “REBELDE”

**FOLHA**ONLINE

www.folha.com.br

(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u62871.shtml>)

28/07/2006 - 19h19

### Saiba mais sobre o grupo mexicano RBD

da **Folha Online**

O grupo mexicano RBD ganhou fama no Brasil por conta da novela juvenil "Rebelde", transmitida pelo SBT. Os integrantes da banda são, na verdade, os atores da trama.

"Rebelde", exibida de segunda a sábado, por volta das 20h, narra a formação de um grupo musical e os percalços até o sucesso, com ensaios e briga dos integrantes. Porém, fenômeno de audiência e venda de CDs, o RBD deixou de ser apenas ficção e passou a fazer shows e lançar discos na vida real.

Na telinha, os personagens que formam o grupo são alunos do aristocrático e tradicional colégio "Elite Way School", que reúne os filhos da elite e alunos pobres, aceitos graças a um programa de bolsas de estudo.

Os seis alunos --pobres e ricos-- que formam o grupo são Anahí Giovanna (que interpreta Mia), Dulce María (Roberta), Christian Chavez (Giovanni), Christopher Uckermann (Diego), Maite Perroni (Lupita) e Alfonso Herrera (Miguel).

O álbum de lançamento do RBD já garantiu o primeiro disco de ouro da banda, seguido pelo de platina e o de diamante, por conta das 500.000 cópias vendidas. Em seguida, o grupo gravou um CD e DVD ao vivo, durante a turnê "Tour Generación RBD En Vivo". O segundo trabalho de estúdio recebeu o nome de "Nuestro Amor".

Para se ter uma idéia do sucesso no Brasil, "Rebelde" conseguiu um feito raro: emplacar seus dois CDs (com as mesmas composições, em versões em espanhol e em português) nas listas de artistas nacionais e internacionais mais vendidos em São Paulo. Entre os hits aparecem "Otro Día Que Va", "Futuro Ex Novio", "Santa No Soy" e "Fuego".

#### **Personagens**

Confira os personagens interpretados pelos componentes da banda RBD na novela "Rebelde":

Divulgação



**Mia Colluci** (Anahí Giovanna) - É filha única de um importante empresário da moda internacional. Acredita que sua mãe morreu quando ela ainda era criança. O que mais importa na vida de Mía é sua beleza. Apesar disso, a personagem é simpática, solidária e caprichosa. Detesta o mau gosto e adora ajudar suas amigas a melhorar a aparência. Sente que com isso está contribuindo para o bem da humanidade.

Divulgação



**Roberta Pardo** (Dulce Maria) - Assim como Mía, também é filha única. Seus pais são uma famosa cantora e de um produtor de televisão. Por conta disso, tem um gênio muito forte e muito difícil de lidar. Parece sempre estar muito segura de si mesma, e acredita ser mais madura do que as outras garotas de sua idade. Odeia as meninas da alta sociedade e as repreende sempre que tem a possibilidade.

Divulgação



**Giovanni Méndez** (Christian Chávez) - O garoto vem de uma família de classe média alta, tem muito interesse em construir relações com pessoas que o ajudem a crescer socialmente. Egoísta e desconfiado Giovanni é conhecido por suas mentiras. Preocupa-se demais com sua imagem e adora imitar as pessoas que admira. Seu propósito é se casar com uma garota da alta sociedade.

Divulgação



**Diego Bustamante** (Christopher Uckermann) - Rapaz muito inteligente e carismático. Seu pai é político, e por isso Diego sabe que terá de se dedicar a mesma carreira. Apesar disso, o garoto possui um talento muito grande para a música. Diego costuma praticar sua musicalidade apenas como hobby, mas tem futuro. O garoto se mostra bastante generoso com seus companheiros.

Divulgação



**Lupita Fernández** (Mayte Perroni) - Marcante por conta de seus cabelos negros, Lupita vem de um lugar humilde e foi criada em um bairro muito pobre. Não vê maldade nas coisas. É também solidária e está sempre disposta a ajudar, além de sempre tentar enxergar o lado positivo das coisas. Criativa, desfruta das coisas simples e se comove facilmente. Adora músicas românticas e novelas.

Divulgação



**Miguel Arango** (Alfonso Herrera) - Um garoto forte, impulsivo e muito valente. Miguel gosta de aparentar que não tem medo de absolutamente nada. Acredita que o responsável pela ruína de sua família é o pai de Mia, e está decidido a destruí-lo. É simpático e leal, mas esconde sua sensibilidade. Um garoto que passa uma imagem de rebeldia e costuma se envolver em grandes problemas.