

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

MONIQUE ROECKER LAZARIN

**DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR SOCIOLÓGICO DA INFÂNCIA:
um percurso reflexivo**

Porto Alegre

2016

MONIQUE ROECKER LAZARIN

**DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR SOCIOLÓGICO DA INFÂNCIA:
um percurso reflexivo**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Coutinho Cotanda

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Lazarin, Monique Roecker

Do Lugar Social ao Lugar Sociológico da Infância:
um percurso reflexivo / Monique Roecker Lazarin. --
2016.

60 f.

Orientador: Fernando Coutinho Cotanda.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Bacharelado em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Sociologia da Infância. 2. Sociologia . 3.
Infância. 4. Crianças. 5. Sociedade. I. Cotanda,
Fernando Coutinho, orient. II. Título.

**DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR SOCIOLÓGICO DA INFÂNCIA:
um percurso reflexivo**

Trabalho de Conclusão aprovado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre, 11 de Janeiro de 2016.

Prof. Dr. Fernando Coutinho Cotanda
(Orientador)

Prof. Dr. Enio Passiani
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Raquel Andrade Weiss
(Membro)

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas foram imprescindíveis para a concretização deste trabalho e da minha graduação. Não poderia de deixar meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente aos meus pais, Nivaldo e Adriana, e aos meus irmãos, Lucas e Amanda, pelo apoio e carinho dados desde sempre. Esse agradecimento se estende também aos demais familiares.

Ao Pedro, pelos momentos compartilhados, principalmente pelas noites de estudos e pelas palavras de incentivo.

À Sara, pela amizade que, mesmo distante, sempre se fez presente. Também aos demais amigos de longa data, em especial à Maíris e à Helo.

À Anna Thereza, à Júlia Porto, à Vitória, à Vera, ao Hugo, ao Marco, à Luciana, à Viviane, à Marina, e ao Giovani, entre outros amigos que fizeram da minha graduação um momento ainda mais lindo.

À Ana, Bianca, Daniel e Mari, grupo que com tanto carinho me acolheu na reta final do curso e com quem troquei ideias e também lamentos quando em época de confecção deste trabalho.

Ao professor Cotanda, pelas orientações e pela ajuda na elaboração deste trabalho. Aos professores Raquel e Ênio, por aceitarem compor a banca de avaliação. Aos demais professores que, juntamente a estes anteriormente citados, se empenham na formação dos graduandos em ciências sociais.

Aos companheiros do Programa de Educação Tutorial – Ciências Sociais, pelas conversas fundamentais à construção de uma reflexão mais crítica.

Aos integrantes do Coletivo de Rádio Potência Mental, pela amizade e saberes compartilhados.

E a todos os outros que a memória pode ter deixado escapar, mas que tiveram seu papel para que eu tenha me tornado uma cientista social.

A todos, o meu muitíssimo obrigado!

VI

*As coisas que não têm nome são mais pronunciadas
por crianças.*

VII

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.*

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da infância sob duas óticas: seu lugar social e seu lugar sociológico. Isso porque objetivou-se primeiro mostrar que a infância constitui um fenômeno social, não só biológico e psicológico, para então explanar as possibilidades teóricas e metodológicas de se refletir acerca da realidade social das crianças – os sujeitos empíricos da infância – a partir das contribuições da Sociologia da Infância. As dimensões escolhidas para se pensar sobre como a sociedade influencia a vida das crianças tangenciou a questão das vulnerabilidades: primeiro, analisou-se como as condições socioeconômicas, que possuem forte variação conforme as regiões geográficas e demográficas, criam situações de risco às crianças, para, em seguida, se pensar como as políticas públicas têm atuado em relação à garantia do direito desses sujeitos. A metodologia para tanto constituiu-se de análise de dados secundários e de considerações trazidas pelas bibliografias correlatas ao assunto. Quanto à pesquisa sociológica, percebeu-se uma certa lacuna nos estudos sobre a infância, por haver um número reduzido de trabalhos sobre o tema. Utilizando-se a noção de Spivak, percebeu-se que isso reflete uma situação de subalternidade da infância, já que subalterno seria aquele que tem sua voz ocultada, silenciada. A Sociologia da Infância surge como um caminho teórico possível para o confronto de tal situação. Por sua incipiência na Sociologia Brasileira, contudo, viu-se a necessidade de elucidar quais são as bases teóricas e metodológicas que orientam os estudos em Sociologia da Infância. Por isso, neste trabalho mapeou-se os principais conceitos e metodologias da área em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia. Sociologia da Infância. Infância. Crianças. Sociedade.

ABSTRACT

This paper discusses the childhood from two points of view: the childhood's social place and its sociological place. First, the paper aimed to show that childhood constitutes a social phenomenon, not only biological and psychological one, then the paper explains the theoretical and methodological possibilities of reflecting about the social reality of children – the empirical subjects of childhood – from contributions of the Sociology of Childhood. The dimensions chosen for thinking about how society influences the lives of children touched the issue of vulnerabilities: first, the paper analyzes how socioeconomic conditions, which have strong variation according to geographic and demographic regions, create risk situations to children, and then the paper explores how public policies have worked towards guaranteeing the rights of these individuals. The methodology for both consisted of secondary data analysis and considerations brought by bibliographies related to the subject. As for sociological research, it was noticed a gap in the study of childhood, due to the small number of researches and papers on the topic. Using the Spivak's notion, it may reflect the childhood subordination, since subaltern would be the one that has its voice silenced. The Sociology of Childhood appears as a possible theoretical path to confrontation this situation. Because of its incipiency in Brazilian Sociology, however, the present paper notices the need to clarify what are the theoretical and methodological bases that guide the studies in the Sociology of Childhood, so this work mapped key concepts and methodologies of the area.

KEYWORDS: Sociology. Sociology of Childhood. Childhood. Children. Society.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição percentual da População por grandes grupos de idade Brasil (2010)	16
Gráfico 2 – Distribuição percentual da População por grandes grupos de idade Brasil (1980 a 2010).....	16
Gráfico 3 – População vivendo em pobreza – população geral e crianças e adolescentes (2006) (%)	17
Gráfico 4 – Porcentagem de pobres por idade (2005)	17
Gráfico 5 – Participação de óbitos de menores de um ano de idade em relação ao total de óbitos, em ordem decrescente, segundo as Unidades da Federação (2010).....	19
Gráfico 6 – Evolução da taxa de mortalidade entre menores de 5 anos, por mil nascidos vivos (1991-2006)	19
Gráfico 7 – Ranking dos estados segundo a proporção de crianças com menos de 2 anos desnutridas (2006)	20
Figura 1 – O trabalho infantil atua contra as perspectivas de trabalho digno ao longo da vida	22
Quadro 1 – Distribuição setorial de crianças em atividade econômica, número e repartição percentual, grupo etário 5-17 anos (2008 e 2012).....	22
Figura 2 – O Modelo de Teia Global	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A INFÂNCIA ENQUANTO QUESTÃO SOCIAL	15
2.1 Uma questão de demografia, pobreza e vulnerabilidades.....	15
2.2 Uma questão de vulnerabilidades, direitos e políticas públicas.....	24
3 A INFÂNCIA ENQUANTO QUESTÃO SOCIOLÓGICA: TEMAS E APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	31
3.1 Infância: uma construção histórica e social	31
3.2 Infância: uma categoria geracional permanente na estrutura social.....	35
3.3 A teoria da reprodução interpretativa	39
3.4 Culturas infantis	42
3.5 Metodologias.....	44
3.5.1 <i>Nível macro</i>	46
3.5.2 <i>Nível micro</i>	48
3.5.3 <i>Métodos não tradicionais</i>	50
3.5.4 <i>Questões éticas</i>	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de caráter exploratório, na medida em que apresenta um mapeamento teórico-analítico do que vem sendo dito em um campo recente da sociologia, a Sociologia da Infância, com o objetivo de compreender aspectos fundamentais que marcam tanto a vida social das crianças – os sujeitos da infância – quanto a teoria acerca dela. Portanto, o objetivo geral é identificar de forma sistemática o atual estado da arte dessa disciplina, de modo a pontuar as concepções gerais que estruturam as pesquisas bem como os principais temas investigados. Sabe-se que estudos sociais sobre a infância começam a emergir em maior número a partir da década de 1980, formando o que se veio a chamar de uma “nova” Sociologia da Infância. Tal terminologia não nega que houvesse anteriormente estudos que refletissem sobre as crianças, entretanto, o que historicamente vinha predominando nas ciências sobre o assunto eram teorias de socialização, que pensam as crianças como moldadas por forças externas (CORSARO, 2011).

Para Corsaro (2011), existem duas grandes abordagens tradicionais sobre a infância, ambas influenciadas pela concepção que possuem dos processos de socialização: a Determinista e a Construtivista. A primeira se preocupa com a maneira como a sociedade apropria-se das crianças, sendo elas, então, vistas como elementos passivos; ignora-se, portanto, sua agência. Assim, Corsaro (2011) indica que fazem parte dessa corrente o modelo funcionalista e o reprodutivista.

Seguindo uma determinada interpretação das ideias de Durkheim, o modelo funcionalista tem suas bases em um pensamento que busca a ordem e o equilíbrio social. Nesse sentido, o questionamento estaria voltado à internalização da regras sociais, sugerindo-se o papel moral da educação. O modelo do sociólogo francês, segundo Motta e Fraguella (2013)

considerava a socialização como o desenvolvimento, conduzido pelos adultos, daqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade – ou seja, uma ação “sofrida” pelas crianças. Os sujeitos socializados deveriam, então, apresentar aos demais os saberes e as normas sociais produzidos na comunidade. Essa ação era vista como fundamental na manutenção da coesão e da ordem social (MOTTA; FRAGUELLA, 2013, p.193).

Conforme Corsaro (2011), compreende-se também o fato de Talcott Parsons – um dos autores dessa perspectiva – considerar a criança, até que ela seja socializada, como um perigo à sociedade. Para o autor, teóricos do modelo reprodutivista, como Bourdieu e Passeron, por sua vez, davam enfoque às vantagens sociais dos nascidos nas classes dominantes, notadamente com a referência às desigualdades presentes no sistema educativo. Em suma, a

crítica de Corsaro ao modelo determinista é sobre a invisibilidade da ação da criança em meio à estrutura social que a circunda.

Já a segunda grande vertente, construtivista, faz o caminho inverso e pensa de que forma a criança se apropria da sociedade, sendo a Psicologia do Desenvolvimento, de Piaget e Vygotsky, o seu componente mais reconhecido. Entretanto, o construtivismo ainda possui como seu foco o desenvolvimento individual; dessa maneira, ao pensar a infância em termos de estágio, continuava a submetê-la ao mundo adulto, como se as crianças internalizassem os elementos dele para evoluir. Belloni (2007), contudo, ressalta:

Cabe lembrar que, se, por um lado, é verdade que as antigas teorias falharam em perceber a importância da criança como ator principal deste processo [de socialização], por outro, a realidade mudou profundamente, e as crianças ganham importância crescente como atores sociais na sociedade de consumo globalizada (BELLONI, 2007, p.62).

Assim, a sociologia tradicional não ignorou a infância, mas a marginalizou, silenciou-a. Em resposta a isso, a nova Sociologia da Infância ganhou força na Europa e nos Estados Unidos (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001) tendo como ponto de convergência uma revisão da abordagem sobre socialização, na medida em que se passa a considerar as crianças como um atores sociais que se adaptam, mas também reagem e influenciam a realidade social.

Se é de se questionar o porquê da demora da sociologia em perceber a importância da criança e o de, ainda hoje, mesmo após a emergência dessa nova sociologia, haver um número restrito de pesquisadores, em nível internacional, que levam em conta a infância em seus estudos, no Brasil isso se torna uma questão ainda maior. Segundo Müller e Hassen (2009), observa-se que os estudos sobre a temática no Brasil estão sendo produzidos primeiramente e em sua maioria pela psicologia e pela pedagogia, restando um status secundário aos estudos empreendidos pela antropologia, pela história, pela sociologia e pela ciência política. Tanto o é, que se observa no próprio emprego do termo “sociologia da infância” uma recorrência muito maior pelas outras duas áreas do que pela sociologia.

Tendo isso em vista, uma das questões centrais que me motivaram a fazer este trabalho partiu da indagação sobre quem são os sujeitos da sociologia, ou, em outras palavras, quem tem sua voz ocultada nos trabalhos acadêmicos dessa área. Para Spivak (2014), o discurso é uma prática, uma ação, e a subalternidade é justamente um estado de silenciamento. O fato de as crianças pouco serem levadas em consideração nas ciências sociais – e, portanto, não terem suas vozes levadas a sério – revela como elas podem ser consideradas sujeitos subalternos. Isso se deve muito a uma lógica “adultocêntrica”, já que, por não ter muitas das características que os adultos possuem, a criança acaba sendo vista pelo princípio da negatividade

(ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014): ela é o menor, aquele que não sabe falar, que não pode fazer nada por si mesmo, que precisa de intervenção. Também a etimologia da palavra infância, entre outras significações, revela tal negatividade:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). Certamente que estas interdições se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p.368).

A sociologia da infância tem, portanto, uma dupla tarefa: valorizar a infância no interior das ciências sociais e, por conseguinte, poder problematizar a subalternidade, entre outros factores, que marcam a infância. Isso acaba por colocar questões que se referem à constituição do campo como um todo, afinal, metodologias e formas de abordagens passam a ser refletidas de forma que se consiga integrar teórica e socialmente tais sujeitos.

Nesse sentido, este trabalho refletirá sobre duas questões primordiais no campo da Sociologia da Infância: o lugar social e o lugar sociológico da infância. Isso porque, durante os estudos para confecção do trabalho, percebi que muito da marginalização da infância na teoria sociológica provinha de um pensamento de que a infância se constitui de seres “naturais”, não de seres “culturais”. Ou seja, que por seu pouco tempo de inserção na sociedade ainda não seriam sujeitos sociais, mas sim com características predominantemente biológicas. Assim, faz-se relevante apontar alguns dos aspectos que evidenciam o quanto a criança é também um ser social, que afeta e é afetado pela sociedade, para, em seguida, pensar como a sociologia pode dar conta do lugar social da infância. Concernente à sociologia da infância, argumenta-se que um trabalho teórico acerca da área é relevante, haja vista sua incipiência na academia brasileira, especialmente na Sociologia, conforme constatado durante a pesquisa exploratória que norteou o presente trabalho.

Quanto a isso, posso dizer brevemente que perceber tal necessidade proveio de um tentativa pessoal de elaboração de um estudo com objeto empírico. Antes de estruturar o trabalho tal como apresento agora, canalizei meus esforços na tentativa de elaborar um problema mais específico de pesquisa, fazendo até mesmo um campo exploratório numa escola municipal de educação infantil em Porto Alegre. Todavia, o desconhecimento mais aprofundado do campo limitou a criatividade e as possibilidades de formulação de um objeto e de uma problemática. A isso se somou a não familiarização com os métodos de pesquisa com crianças, afinal, elas possuem culturas diferentes das dos adultos, logo, também suas formas de agir e se relacionar possuem especificidades. Como a sociologia tradicionalmente aborda adultos em seus estudos, quando em campo, percebi que a formação sociológica durante a graduação em ciências sociais não oferecia elementos teóricos e metodológicos suficientes para refletir acerca do que lá acontecia. Da mesma forma, como não se trata de uma área suficientemente institucionalizada no país, não se encontra facilmente algum cânone bem estabelecido que possa prover essa formação e orientar a elaboração de projetos de pesquisa, justificando a necessidade de trabalhos com intuito exploratório de sistematização do campo. Desse modo, antes de recorrer a pesquisas empíricas, viu-se a necessidade primeira de se entender um pouco mais sobre o campo de estudo.

Portanto, no primeiro capítulo desta monografia, serão levantadas algumas considerações sobre questões sociais relacionadas à infância, demonstrando como ela constitui, para além de um processo biológico e psicológico, uma estrutura social. Como não é possível dimensionar todos os indicadores que comprovariam tal aspecto social correlatos à infância, elegi algo que a mim era caro e que se sobressai ao se pensar em subalternidade das crianças: a tríade demografia-pobreza-vulnerabilidade. Em seguida, são apresentadas algumas questões referentes aos direitos e às políticas sociais para a infância, cujo intuito seria refletir alternativas à situação de vulnerabilidade, a partir da análise de como a criança foi emergindo como sujeito de direitos. A metodologia constitutiva desse capítulo é, principalmente, da análise e das reflexões a partir de dados secundários, tais como o Censo Demográfico 2010 e dados de relatórios do UNICEF e da OIT, e bibliografias relacionadas ao assunto.

No segundo capítulo, colocam-se em questão alguns dos principais conceitos e metodologias que estão sendo mobilizados na teoria sociológica da infância, mapeados com base em uma ampla revisão bibliográfica dos autores que compõem a área de estudo em questão. Os tópicos do capítulo versam sobre a infância enquanto construção social – isto é, enquanto estrutura social permanente –, sobre a teoria da reprodução interpretativa, sobre as

culturas infantis e, por fim, sobre algumas questões e possibilidades metodológicas para a área da Sociologia da Infância.

Cabe, contudo, antes de se passar aos capítulos, ressaltar que a infância é constituída de seus sujeitos empíricos: as crianças. Estas muitas vezes são identificadas a partir de suas idades. Pensar em infância geralmente exige, portanto, em algum momento, refletir acerca da idade que a delimita, embora não haja algum consenso sobre isso. Para Sarmento e Pinto (1997), não há convenção quanto ao início da infância, se seria quando se nasce ou na formação dentro do útero. E o debate, segundo os autores, se acirra ainda mais quando em questão está a idade de término.

Em termos legais, a infância é categorizada por uma situação de menoridade, que só encerra aos 18 anos. Também o evento histórico que foi a Convenção dos Direitos das crianças, de 1989, tomou essa idade como referencial. Porém, nas sociedades urbano-industriais, sabe-se que poucas pessoas considerariam alguém com 18 anos como sendo uma criança. Em outras tradições, como afirma Sarmento e Pinto (1997), o fim da infância está relacionado a algum determinado rito de passagem, como, por exemplo, à chegada da puberdade. Por isso, autores como William Corsaro (2011) utilizam limites etários arbitrários, com base nas convenções sociais; para ele, a idade considerada para infância é do nascimento aos 13 anos.

Sendo, porém, o estabelecimento dos limites da infância uma questão que se prende com a restrição e (ou) o estabelecimento de direitos, este é um terreno em que a controvérsia jurídica, científica ou social não é de modo nenhum indiferente. Pelo contrário, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância é, em si mesma, uma das componentes do processo de construção social da infância, tome-se esse processo numa perspectiva sincrónica ou diacrónica. Em consequência disto, parece relevante considerar-se, mais do que qualquer limite arbitrário, a controvérsia dos limites como constitutiva da infância, enquanto categoria social (SARMENTO; PINTO, 1997, p.4).

Visto que não há consenso em relação a isso, neste trabalho, não há uma idade fixada quando se faz referência à infância; trabalha-se com os referências conforme a questão, priorizando a identidade social conferida às crianças ao invés da idade biológica.

2 A INFÂNCIA ENQUANTO QUESTÃO SOCIAL

A infância constitui um fenômeno social: assim como existem processos exteriores que a influenciam, ela possui também um lugar de relevância na organização das relações sociais. A infância não é simplesmente um produto do meio; ela possui um caráter relacional, é influenciada ao mesmo tempo que influencia o seu contexto, porque, segundo Mesquita e Sierra, (2006) “a qualidade da infância, além da situação social, está fortemente vinculada às relações que se estabelecem na família, com a vizinhança, nas instituições e aos modos de vida [...]” (p. 152).

Ao entendermos que “a infância é uma parte integrante da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p.205), surge o questionamento que embasa este capítulo: qual é o lugar social que a infância ocupa? Em função de uma limitação de estudo, não se tem aqui a pretensão de destrinchar todas as dimensões que a resposta a essa questão exigiria. Todavia, alguns importantes pontos foram elencados para se compreender de que maneira a infância está relacionada a determinadas questões sociais. Em uma primeira instância, pretende-se analisar algumas das vulnerabilidades às quais as crianças estão expostas, para, em seguida, refletir sobre emergência delas como sujeitos de direitos.

2.1 Uma questão de demografia, pobreza e vulnerabilidades

Segundo os dados do IBGE/Censo Demográfico 2010, o Brasil tinha, naquele ano, cerca de 190 milhões de habitantes, sendo destes 63 milhões com idade até 19 anos – conforme o Gráfico 1. O UNICEF, em 2008, divulgou um relatório sobre a Situação Mundial da Infância, no qual consta o dado de que, no referido ano, dos 187 milhões de habitantes no Brasil, 35% tinham até 17 anos, sendo que 11% do total estavam no que eles identificaram como primeira infância, até os 6 anos de idade.

Considerando que o IBGE fez um agrupamento maior do que o do UNICEF, contabilizando pessoas com até 19 anos de idade, e que, mesmo assim, a porcentagem dessa população diminuiu – passando para cerca de 33% –, podemos concluir que, apesar de um aumento do número de pessoas no Brasil, a população menor de idade vem diminuindo. A diminuição dessa camada não é exclusividade do Brasil, tampouco recente no país, como representado no Gráfico 2.

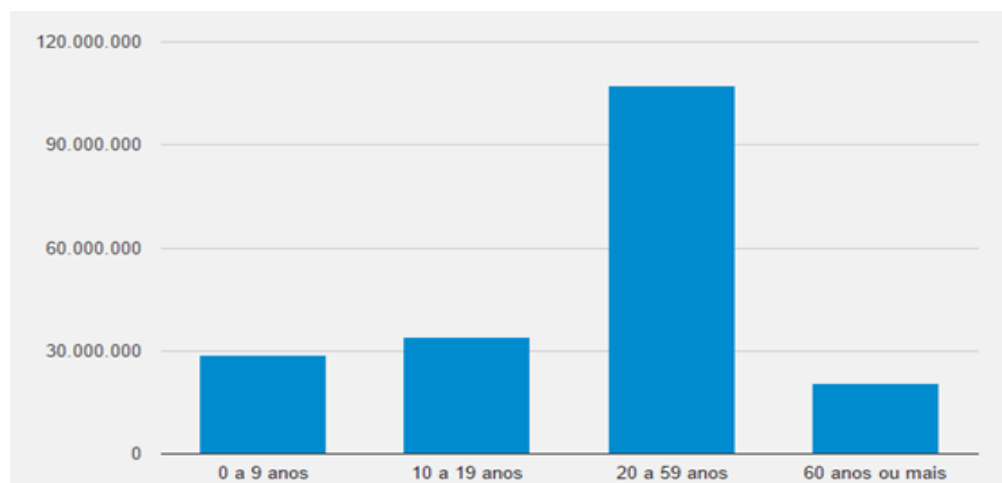


Gráfico 1 – Distribuição percentual da População por grandes grupos de idade Brasil (2010)
Fonte: IBGE 2010

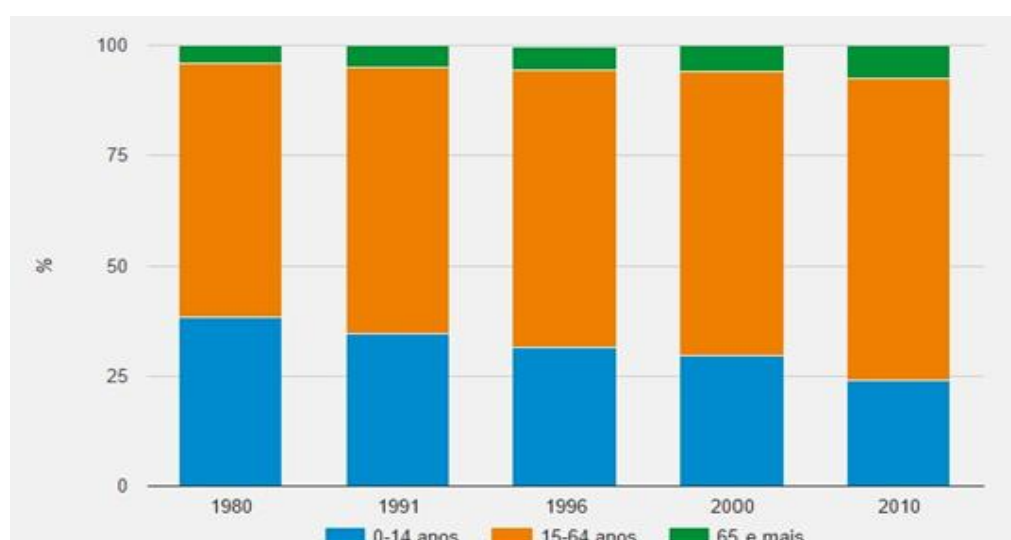


Gráfico 2 – Distribuição percentual da População por grandes grupos de idade Brasil (1980 a 2010)¹
Fonte: IBGE 2010

Um dos dados que mais chama a atenção no relatório do UNICEF (2008) é a relação demonstrada entre infância, pobreza e região no Brasil. Segundo os Gráficos 3 e 4, crianças e adolescentes compõem a camada cujo maior número de indivíduos está em situação de pobreza: “enquanto 31,5% da população em geral vive em pobreza; 50,3% da população de até 17 anos está na mesma situação” (UNICEF, 2008, p.17). E, quando separamos isso por regiões brasileiras, percebe-se que a desigualdade entre elas está refletida na população infanto-juvenil. O Nordeste tem o maior percentual de sua população em situação de pobreza (53,3%) e, conseqüentemente, é a região onde a maior parte de suas crianças também está em condição socioeconômica precária (72,5%). Em contrapartida, a região sul do país possui

¹ Gráfico 1 e Gráfico 2 retirados de: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>, acessado em 17/11/2015

porcentagens menores em pobreza, tanto de sua população geral (19,6%) quanto de suas crianças (34,2%).

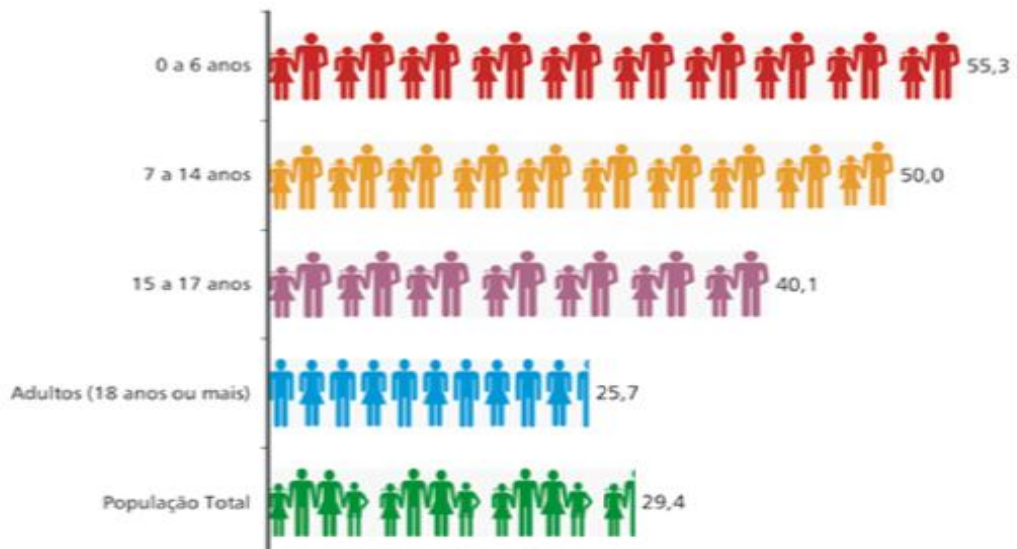


Gráfico 3 – População vivendo em pobreza – população geral

le e crianças e adolescentes (2006) (%)
Fonte: IBGE/Pnad (2006) apud Unicef (2008)

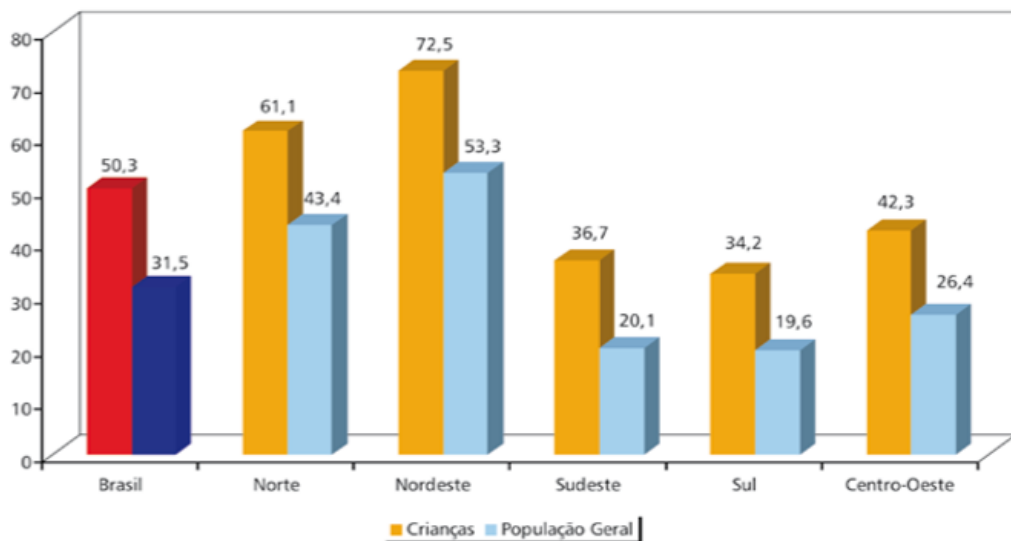


Gráfico 4 – Porcentagem de pobres por idade (2005)
Fonte: IBGE/Pnad (2005) apud Unicef (2008)

Ilustrativo dessa realidade é o documentário *A Invenção da Infância* (2000), dirigido por Liliana Sulzback, pois ele mostra como a infância varia muito conforme a classe social das crianças. Por um lado, as mais abastadas são incumbidas de uma série de atividades, antecipando e aprimorando sua formação, conforme os ideais sociais – como aulas de música, de esportes e mais uma série de atividades de contra turno –, vivenciando um processo de institucionalização até mesmo do lazer. Por outro lado, uma realidade mais precária envolve

um alto risco de morte das crianças, principalmente das mais pequenas, e o cotidiano do trabalho infantil se faz necessário para garantir não só a sua sobrevivência como um auxílio para sua família. Assim, pensar em crianças requer compreender que nem todas passam por infâncias semelhantes; e a condição socioeconômica é um dos maiores determinantes dessas distinções. Por isso, entender a criança pobre é entender também as vulnerabilidades às quais ela está mais suscetível; a questão da saúde é uma delas.

A saúde na infância implica análises correlacionadas à sua situação social de pobreza, evidenciadas em taxas tais como a de mortalidade, desnutrição, acesso ao tratamento médico, etc. Quanto à mortalidade infantil, o Censo 2010 do IBGE evidencia que

Os extremos da distribuição de óbitos fornecem informações de como a mortalidade está atuando na base e no topo da pirâmide etária. No caso da base da pirâmide etária, encontra-se a mortalidade das crianças menores de 1 ano de idade, que é muito sensível às condições sociais e econômicas da região em estudo (IBGE, 2010, p.66).

Há que se ressaltar que a mortalidade infantil não ocorre de maneira homogênea. Como já indicado, ela possui relação com a situação socioeconômica; conseqüentemente, as taxas de mortalidade infantil variam muito conforme as Unidades da Federação (conforme ilustrado no Gráfico 5, na página subsequente). Para além de uma questão de acesso às estruturas essenciais para sobrevivência, existe também o fato de que “regiões com menor desenvolvimento socioeconômico tendem a ter um contingente de crianças maior, devido à alta fecundidade” (IBGE, 2010, p.67) e, por conseguinte, um aumento no número de óbitos de crianças. Os estados do Sul e Sudeste possuem uma proporção de mortalidade de crianças menores de um ano abaixo da média nacional (3,4%), sendo que a menor participação nacional é do estado do Rio Grande do Sul (2,1%). Em contrapartida, Amazonas (8,5%), Amapá (7,9%), Maranhão (7,1%), Acre (7,0%) e Pará (6,9%), possuem uma porcentagem maior que o dobro da média nacional.

Através do Gráfico 6, disponível na página a seguir, observa-se que também há uma disparidade regional no índice de mortalidade de crianças com menos de 5 anos entre as regiões brasileiras, tendo em vista que, no ano de 2006, o Nordeste possuía a maior taxa (45,9) – sendo esta maior que o dobro do índice da região Sul, detentora do menor número (19,2). É relevante considerar que os índices de mortalidade, quando analisados sob a ótica do desenvolvimento estadual, relacionam-se não apenas com a taxa de fecundidade, mas também a muitos outros fatores, como o acesso às políticas de saúde, a uma nutrição adequada e a um tratamento médico.

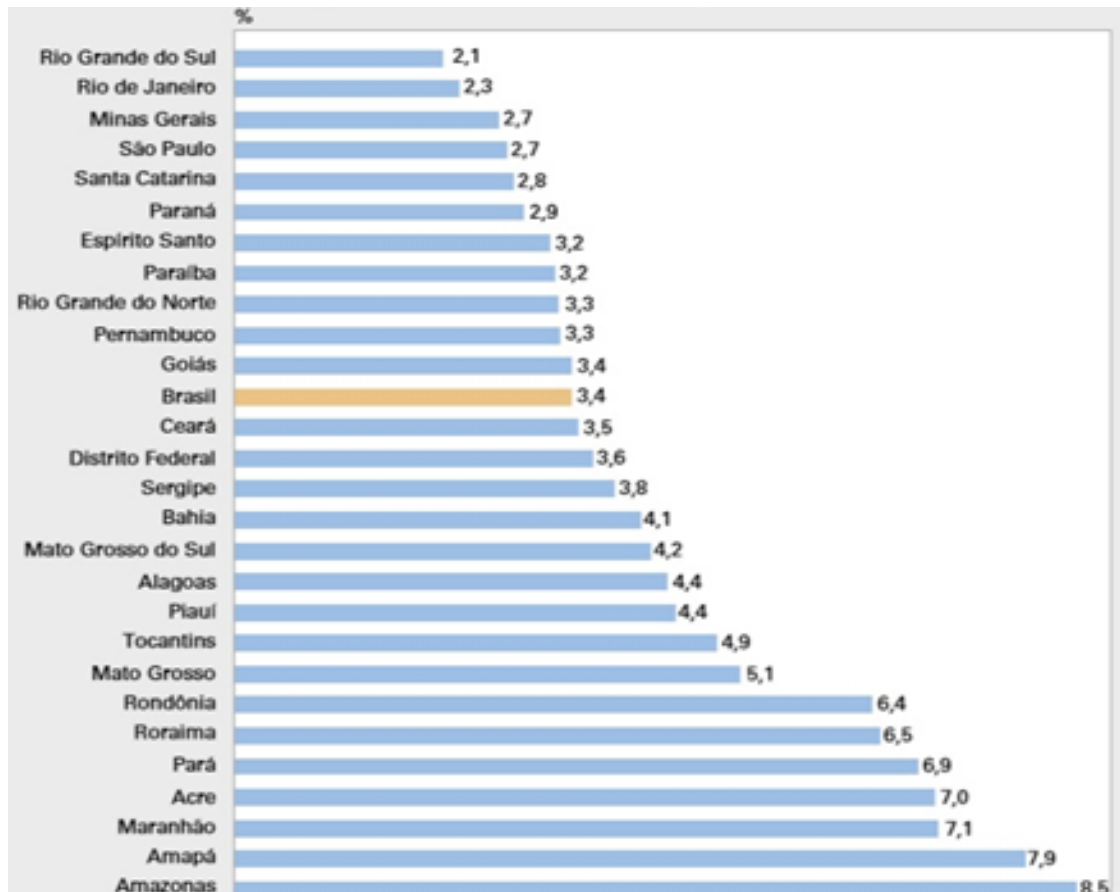


Gráfico 5 – Participação de óbitos de menores de um ano de idade em relação ao total de óbitos, em ordem decrescente, segundo as Unidades da Federação (2010)
Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

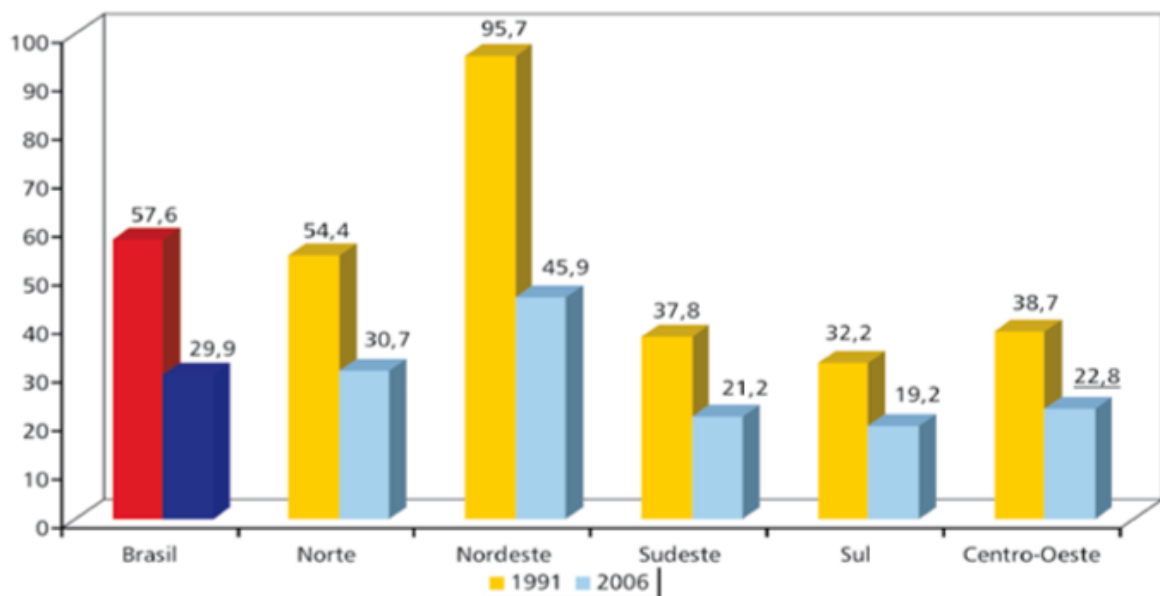


Gráfico 6 – Evolução da taxa de mortalidade entre menores de 5 anos, por mil nascidos vivos (1991-2006)
Fonte: IBGE (2007) *apud* UNICEF (2008)

Uma das principais causas da mortalidade infantil é a desnutrição. Dados do governo publicados no Portal da Saúde (BRASIL, s.d.) apontam que a desnutrição “corresponde a uma doença de natureza clínico-social multifatorial, cujas raízes se encontram na pobreza” (n.p). Quando acomete crianças na primeira infância, a desnutrição se vincula “à maior mortalidade, à recorrência de doenças infecciosas, a prejuízos no desenvolvimento psicomotor, ao menor aproveitamento escolar e à menor capacidade produtiva na idade adulta” (BRASIL, s.d, n.p). Também existe uma grande diferença das taxas de desnutrição de crianças com menos de 2 anos, conforme as Unidades Federativas (Gráfico 7): em uma ponta do ranking, com menor proporção de crianças com desnutrição, estão estados do Centro-Oeste, Sul e do Sudeste, tal como o Distrito Federal (0,7%), Santa Catarina (0,9%) e São Paulo (1,0%). Em outra ponta, em contrapartida, encontram-se Alagoas (7,0%), Maranhão (6,5%) e Acre (5,8%) (o primeiro, um estado do Nordeste, e os outros dois do Norte).

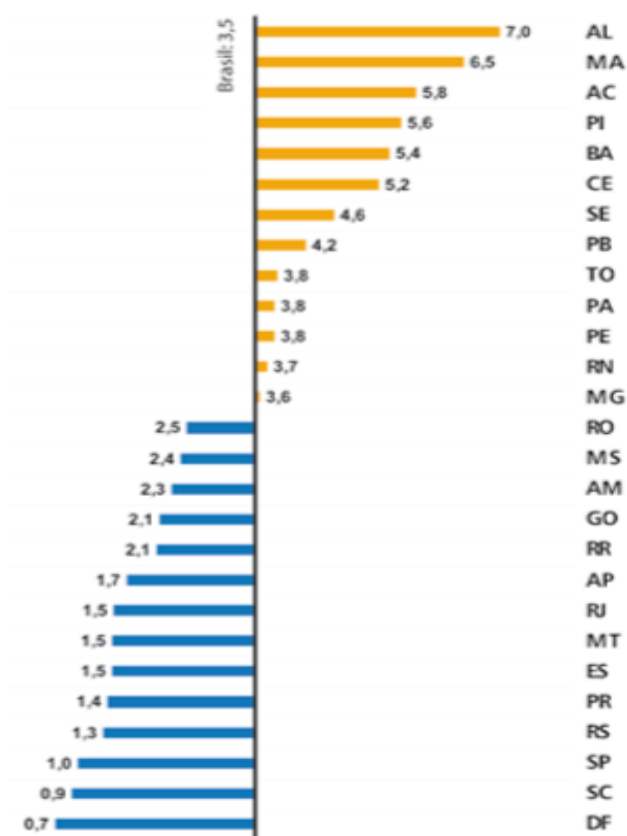


Gráfico 7 – Ranking dos estados segundo a proporção de crianças com menos de 2 anos desnutridas (2006)

Fonte: Ministério da Saúde apud Unicef (2008)

Contudo, não se pode deixar de mencionar a melhora que vem ocorrendo nas questões referentes à saúde infantil, em sua maioria devido a políticas governamentais de cuidado às crianças. A taxa nacional de desnutrição de crianças com dois anos, por exemplo, teve uma

redução de 72,4% de 2000 a 2006, passando de 12,7% para 3,5%. (UNICEF, 2008). Também no Gráfico 6 fica nítida a diminuição da taxa de mortalidade das crianças menores de 5 anos entre 1991 e 2006, caindo a média brasileira em quase metade, de 57,6 a 29,9 mortes por cada mil nascidos vivos. Quanto à mortalidade dos menores de um ano e ao papel das políticas públicas, o IBGE afirma que,

No Brasil, 3,4% dos óbitos ocorreram nesse período da vida. Esse valor, segundo a pesquisa Estatísticas do Registro Civil 1980, era de 23,3%, sinalizando um declínio da ordem de 85,4% neste período de 30 anos. Deve-se ressaltar que essa diminuição foi devido à relativa melhoria no acesso da população aos serviços de saúde, às campanhas nacionais de vacinação, ao aumento do número de atendimentos pré-natais, bem como ao acompanhamento clínico do recém-nascido e ao incentivo ao aleitamento materno. O aumento do nível da escolaridade da população e os investimentos na infraestrutura de saneamento básico são apenas parte de um conjunto de fatores que podem explicar os avanços conquistados sobre a mortalidade das crianças menores de 1 ano de idade. (IBGE, 2010, p.66)

Outro processo relacionado à desigualdade social e à pobreza é o trabalho na infância. O relatório da Organização Internacional do Trabalho sobre trabalho infantil (OIT, 2013a) circunscreve que “o trabalho infantil é, com certeza e em grande parte, um sintoma de pobreza” (p.14). Isso porque, segundo o relatório, famílias sem acesso ou com acesso insuficiente ao crédito acabam necessitando sobremaneira da renda que pode provir do trabalho das crianças, sem conseguir adiar a entrada delas no mundo do trabalho.

O trabalho infantil, além dos seus transtornos em si (risco à saúde, diminuição da qualidade de vida etc.), acarreta um outro grande problema, referente à educação: ao inevitavelmente ter de recorrer ao trabalho infantil, há uma diminuição parcial ou total da dedicação que seria orientada à educação da criança. Como se sabe, a educação, ao contrário do trabalho, geralmente tem sua recompensa a longo prazo. É justamente por isso que, em uma situação de necessidade, na qual a pobreza requer esforços para superação das dificuldades presentes, mostra-se o trabalho infantil uma alternativa mais plausível do que a possibilidade futura que a educação pode propiciar. Logo, a situação de prejuízo à educação acarretada pelo trabalho terá consequências não só momentâneas, como também futuras à criança, conforme mostra a Figura 1.

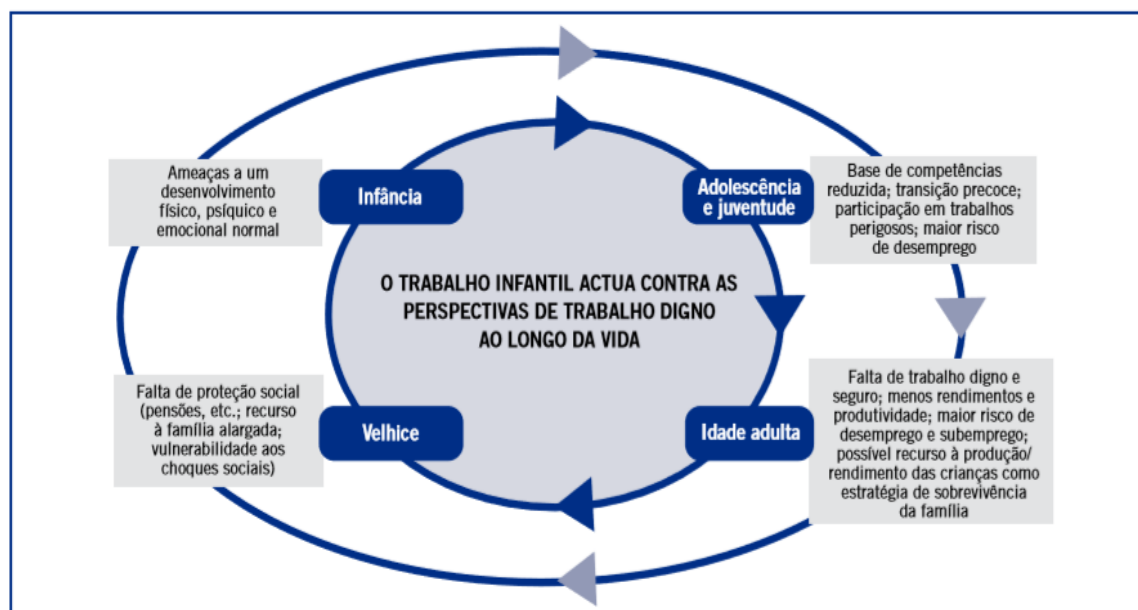


Figura 1 – O trabalho infantil atua contra as perspectivas de trabalho digno ao longo da vida

Fonte: UCW (2010) *apud* OIT (2013a)

Dados da OIT (2013b) revelam que no mundo existem cerca de 168 milhões de crianças em situação de trabalho infantil (cerca de 11% da população total de crianças), sendo que destas 85 milhões desenvolvem trabalhos considerados perigosos, de risco à sua segurança, saúde e desenvolvimento moral. Desse montante, conforme o Quadro 1, em 2012, a agricultura foi a atividade econômica da maioria das crianças trabalhadoras, seguida pelo mercado de serviços e, por último, da indústria, com, respectivamente, 58,6%, 32,3% e 7,2%.

Quadro 1 – Distribuição setorial de crianças em atividade econômica, número e repartição percentual, grupo etário 5-17 anos, 2008 e 2012

Setor ^(a)	2008		2012	
	('000)	Percentagem	('000)	Percentagem
Agricultura	129 161	60,0	98 422	58,6
Indústria	15 068	7,0	12 092	7,2
Serviços	55 109	25,6	54 250	32,3
(dos quais, em serviços domésticos)	(10 557)	(4,9)	(11 528)	(6,9)

Nota: (a) Excluem-se as crianças com informação inexistente sobre o setor de atividade econômica.

Fonte: OIT (2013b)

Em termos absolutos, a região Ásia-Pacífico possui o maior número de crianças trabalhadoras, todavia é na África Subsaariana onde se encontra a maior percentual de ocorrência:

Para o grupo etário de 5 a 17 anos, as crianças trabalhadoras perfazem cerca de 77,7 milhões na região da Ásia-Pacífico. Para o mesmo grupo etário, existem 59,0 milhões de crianças trabalhadoras na África Subsariana, 12,5 milhões na América Latina e Caraíbas e 9,2 milhões no Médio Oriente e Norte de África. Em termos relativos, contudo, a maior preocupação continua a ser a região a África Subsariana. Aqui, mais de 1 em cada 5 crianças (21 por cento) no grupo etário dos 5 aos 17 anos encontra-se em situação de trabalho infantil. Nesse grupo, existem 9 por cento de crianças na região da Ásia-Pacífico e América Latina e Caraíbas e 8 por cento no Médio Oriente e Norte de África (OIT, 2013b, p.4).

Representativo disso é o documentário *O Lado Negro do Chocolate*, de Mistrati e Romano (2010), que retrata a realidade específica do trabalho infantil nas fazendas de cacau, na Costa do Marfim, produtora de cerca de 42% do cacau mundial. A capital, Abidjan, abriga escritórios de grandes fábricas de chocolate, tais como Nestlé, Cargill, ADM e Barry Callebaut, entretanto muitas delas se abstêm do que acontece no território, mesmo após assinatura do Protocolo de Harkin-Engel. Tal protocolo foi assinado pelas oito maiores representantes das indústrias de chocolate e cacau, em 2001, que se comprometeram a combater o trabalho infantil no setor cacauzeiro; contudo, em 2010, época do referido documentário, o tráfico de crianças para exploração de mão de obra ainda não era raro de se encontrar. A maioria das crianças entrevistadas na produção de Mistrati e Romano provinha de uma condição socioeconômica precária e queria auxiliar a família, por isso aceitava propostas para trabalhar nas fazendas de cacau, sem saber que seria tomada para trabalhos análogos à escravidão.

Desse modo, percebe-se também uma questão demográfica envolvida na questão, já que o trabalho infantil, em uma área mais precária economicamente, é explorado para benefícios de grandes empresas ocidentais que conseguem sua matéria-prima, o cacau, sob valor menor. É nesse sentido que se torna relevante refletir sobre a associação entre vulnerabilidades, pobreza e demografia, tanto no Brasil, a nível nacional, como a internacional. Dados fornecidos pela OIT (2013b) e pelo UNICEF (2008) têm demonstrado que as taxas de indicadores como a mortalidade (Gráfico 6) e o trabalho infantil (Quadro 1) estão em declínio, revelando uma melhora contínua desses aspectos na vida das crianças. No entanto, segundo o UNICEF (2009), as disparidades entre regiões globais devem se acentuar nos próximos anos, espelhando as desigualdades econômicas e sociais.

Mudanças demográficas deverão alterar a distribuição regional das crianças do mundo ao longo das duas próximas décadas. Considere uma situação grave: em 2030 – 40 anos após a Convenção entrar em vigor –, 25% das crianças menores de 5 anos de idade estarão vivendo nos 49 países que hoje são considerados menos desenvolvidos: em 1990, eram 14%.¹ Esse aumento agravará ainda mais a pressão sobre os governos desses países para que realizem os direitos de seus cidadãos mais jovens por meio da expansão de investimentos na qualidade da nutrição materna,

neonatal e infantil e cuidados de saúde, em programas de desenvolvimento na primeira infância e em medidas para proteger crianças pequenas contra violência e abusos. Sem esforços muito maiores para alcançar as crianças que vivem nas áreas mais marginalizadas e mais empobrecidas, essa parcela de 25% dos cidadãos mais jovens do mundo correm alto risco de enfrentar disparidades relativas ainda maiores no acesso a cuidados de saúde, educação e proteção do que aquelas enfrentadas pelas crianças que vivem atualmente nos países mais pobres. (UNICEF, 2009, p.60)

Por esse ângulo, fica clara a necessidade de políticas públicas voltadas para o contingenciamento desses elementos de vulnerabilidade, que colocam em risco o bem-estar das crianças. Com isso, faz-se relevante abordarmos algumas questões sobre os direitos das crianças: analisar como foram se configurando as leis até chegar ao que hoje rege os direitos delas e refletir criticamente as políticas públicas voltadas às crianças.

2.2 Uma questão de vulnerabilidades, direitos e políticas públicas

Pensar que as relações de vulnerabilidades podem colocar as crianças em situações tão negativas, tal como alto risco de mortalidade ou trabalho infantil, exige também pensar quais são os direitos das crianças e no que os assegura juridicamente para essas situações não aconteçam – afinal, nem sempre as crianças foram vistas como sujeitos que requerem um cuidado especial. Para tanto, há de se entender também o processo de emergência das crianças como sujeitos de direito.

Durante o Brasil colonial, o cuidado das crianças ficava sob responsabilidade da religião; exemplo disso são as Rodas dos Expostos, criada na Bahia, em 1726, pela Irmandade Santa Casa de Misericórdia (PORTAL EBC, 2015). As rodas consistiam em um compartimento situado na parede que girava para fora e dentro da casa, assim, a criança abandonada era nele colocada e girada para ser acolhida pela irmandade sem revelar a identidade da pessoa que a abandonava. Conforme o Portal EBC, “a medida foi regulamentada em lei e se tornou a principal forma de assistência infantil nos séculos 18 e 19” (2015, n.p.).

Já proclamada a República, fato de importância para os direitos das crianças foi a greve geral de 1917 (PASSETTI, 2007). Tal acontecimento se deu no contexto de imigração dos italianos e espanhóis ao Brasil, já que estes, primeiramente vindos para trabalhar na agricultura, indignam-se com as condições de trabalho no campo e mudam-se para a cidade. Todavia, também nas fábricas esses imigrantes encontram uma situação precária, o que, juntamente com as ideias anarquistas que traziam na bagagem, acaba por motivar uma série de greves por direitos trabalhistas, culminando, finalmente, em uma greve geral.

De acordo com Passetti (2007), junto às várias denúncias feitas pelos grevistas estava a da exploração do trabalho infantil, realidade que acaba veiculada por jornais de esquerda da época, fazendo o assunto ganhar grande repercussão. Em reação a isso, o Estado age repressivamente sobre os grevistas, entretanto, passa a elaborar políticas sociais voltadas às crianças. Nesse sentido, é elaborado o decreto nº16.272, em 1923, para assegurar o amparo aos menores delinquentes e abandonados, assumindo a pobreza como causa desses estados. Em 1927 é criado o primeiro Código de Menores (PASSETTI, 2007), no qual o Estado estabelece por lei a imputabilidade dos menores de 18 anos, a proibição da Roda dos Expostos e passa a recorrer à internação de abandonados e delinquentes. Assim,

Fecham-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida deliquencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de incutir-lhe a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos da uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, a escola e internato passam a ser fundamentais (PASSETTI, 2007, p.355).

Essa preocupação com a educação e o controle evidenciada por Passetti (2007) é esclarecida com a constituição de 1934, na qual o artigo 149 estabelece o direito de todos à educação, ministrada pela família e pelo Estado. No Estado Novo, segundo o autor, há uma preocupação da “governamentalização” orientada por um paternalismo assistencial. Nesse período, no Rio de Janeiro, é criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), com o objetivo de organizar a assistência aos menores desamparados e delinquentes. Com o advento da Ditadura Militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) é criada. Junto a ela surgem as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febems), com o intuito de institucionalizar para reverter a “cultura da violência”, mas que acabam se mostrando como um depósito de crianças marginalizadas.

Em suma, percebe-se que, no século XIX, com a era industrial capitalista, a concepção jurídica de infância é de pouco em pouco alterada, pois “a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (RIZZINI, 2008, p.23). No entanto, a proteção que o Estado garantia era em muito pautada na ideia de menoridade, fruto da associação entre pobreza e delinquência (PASSETTI, 2007), na qual se priorizava o cuidado a partir de internações. O termo “menor” reflete, como já dito, o que Sarmiento (2005) denuncia como “princípio da negatividade”, quando em questão estão as crianças.

Esse princípio orientador do olhar sobre a criança só será questionado no Brasil a partir do fim da Ditadura Militar. Com a “reabertura democrática”, uma série de movimentos sociais ganha força, levando, inclusive, à elaboração da Constituição Federal de 1988. Nesse fluxo, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é decretado lei federal (8.069/1990). Claudia Fonseca (2004) sugere que o ECA não é fruto somente de uma conjuntura nacional e relembra que mundialmente o tema da infância gerava importantes debates; exemplo máximo disso é a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, que, em pouco tempo, foi pactuada por 191 países, como recorda a mesma autora.

Não apenas era um assunto de grande importância internacional, como a maneira de lidar com os problemas do bem estar da criança seguia uma tendência igualmente global, erigindo o judiciário como o instrumento principal de reforma social (FONSECA, 2004, p.2).

O ECA foi considerado um dos maiores marcos nacionais do direito das crianças e é, hoje, a base que dita os direitos das crianças brasileiras.

Recomendado como um documento “digno do Primeiro Mundo”, e até “mais avançado”, em alguns aspectos, do que os direitos da criança da Convenção das Nações Unidas, o ECA foi visto por muitos ativistas como um marco histórico que mudaria o destino das crianças brasileiras (FONSECA, 2004, p.2).

O fundamento do ECA é estabelecer as normas para a “proteção integral à criança e ao adolescente”, conforme estabelecido logo no Artigo 1º, assim, ele decreta que os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes devem ser assegurados tanto pelo poder público como pela sociedade em geral. Direitos esses que tangenciam vários aspectos: “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (artigo 4º).

Outra importante mudança trazida pela lei foi a substituição do termo “menor” – que, estigmatizado, “reduzia a criança pobre a uma categoria jurídica penal” (FONSECA e CARDARELLO, 1999, p.10) – para o “criança e adolescente”. Também acontece a diferenciação entre criança abandonada e autora de ato infracional (FONSECA; CARDARELLO, 1999), que, antes, muitas vezes apareciam juntos, relacionados. Por fim, vale ressaltar também que “política tutelar foi substituída por uma filosofia de “proteção total” à criança, e um evidente objetivo de controlar jovens cedeu lugar ao desejo de garantir seus direitos” (FONSECA, 2004, p.1). Assim, segundo Passetti (2007), passa a ser priorizada a assistência em âmbito aberto, enquanto a internação só é recomendada em últimos casos.

No entanto, Fonseca (2004) ressalta – sem negar a importância do estatuto – que é sempre necessário manter o olhar crítico que possa aperfeiçoá-lo.

O ECA (assim como qualquer outro documento de direitos humanos) não deve ser tratado como Bíblia. Ao pensar esse documento, antes, como produto de certas pessoas em certa época, abrimos o caminho para uma avaliação honesta de seus resultados -- (o que implica em) uma análise aguda da realidade brasileira -- e a possibilidade de reformulações que propiciam a realização dos princípios básicos de justiça no contexto específico em que vivemos (FONSECA, 2004, p 8).

Fonseca repensa o ECA a partir do exemplo do costume brasileiro da prática do “filho de criação”, já que muitas vezes crianças são criadas por um vizinho, pela madrinha, pela avó, entre outros. Dada a sua existência, e considerando que as leis em princípio deveriam contemplar a realidade local, era de se esperar que o assunto fosse abordado pelo estatuto. Todavia, não há qualquer menção ao termo “família de criação”; a única questão contemplada, da qual se pode depreender alguma relação com isso, seria a da adoção. Fonseca (2004), então, reflete sobre como nem sempre as práticas sociais são representadas e levadas em consideração nas leis, afirmando a existência do que chamou de “cegueira jurídica”, que também acometeria o ECA. Tal “cegueira” é ainda mais recorrente quando a lei em questão aborda princípios “universais”, como é o caso, já que há “dificuldades em anunciar princípios "universais" que respeitam diferenças culturais” (FONSECA, 2004, p.6).

Outra singular análise que Fonseca e Cardarello (1999) fazem refere-se a dois princípios do ECA que, por vezes, são contraditórios²: o de que a criança e o adolescente têm direito de serem criados e educados em sua família (art.19) e o estabelecido no artigo 4º, que, como dito anteriormente, estabelece o direito a uma gama de acessos a estruturas consideradas essenciais, como à saúde, ao esporte e à alimentação. O questionamento que emerge do confronto desses dois ideais perpassa pela família em situação socioeconômica desfavorecida e pela família negligente: de que maneira é possível conciliar e avaliar o caso da criança cuja família não tem condições de garantir os direitos que o ECA determina? De acordo com a lei federal (8.069/1990), a família estaria sendo negligente; entretanto, a criança tem o direito de estar com ela, e não é por vontade própria que seus familiares não lhe fornecem as condições de vida perspectivadas para as crianças.

A passagem do “problema sócio-econômico” para a “negligência” revela uma mudança de enfoque na visão da infância pobre e da sua família no Brasil. Se em 1985 considerava-se que motivos como “mendicância”, “maus tratos”, “desintegração familiar” e “doenças do menor” eram decorrência direta de “problemas sócio-econômicos”, hoje, mais do que nunca, a família pobre, e não uma

² Isso ocorre em casos em que a família da criança é pobre e não pode garantir o seu acesso aos direitos essenciais.

questão estrutural, é culpada pela situação em que se encontram seus filhos. É ela que é “negligente”, maltrata as crianças, as faz mendigar, não lhes proporciona boas condições de saúde, enfim, “não se organiza” (FONSECA; CARDARELLO, 1999, p.23).

O que a autora denuncia é a culpabilização da família pobre, já que esta acaba sendo mais vulnerável a ser reprimida, abrandando o papel do poder público e da sociedade em geral sobre a situação na qual a criança se encontra. Há uma enorme necessidade de se estar atento às políticas em vigor, de maneira a reformulá-las caso seja necessário; ademais, é também preciso pensar em suas efetividades, pois, como indica Sgritta (1997 *apud* SARMENTO; PINTO, 1997), houve um aumento da discriminação e das desigualdades mesmo após a Convenção de 1989. Referente a isso, Sarmiento e Pinto (1997) explicam que

Esta situação deve-se, entre outros factos, a que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social, pelo que a proclamação dos direitos pese, embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos factores sociais de desigualdade e discriminação, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios (SARMENTO; PINTO, 1997, p.5).

Outra questão sobre vulnerabilidades e sobre direitos que se deve sublinhar, devido à sua importância e também à sua ocultação, é a dos direitos de participação da criança. Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que existem “três p” componentes do direito da criança: proteção, provisão e participação. O primeiro é referente à luta contra os maus tratos, violência etc.; o segundo, à garantia de elementos essenciais, como alimentação, saúde, educação; o último, à possibilidade de decisão sobre questões que tocam às suas vidas. Entre esses três, é a participação que vem sendo mais renegada como fundamental ao direito da criança; essa dimensão parece ser menosprezada pela vulnerabilidade que Mesquita e Sierra (2006) afirmam provir de características subjetivas das crianças. Essas autoras explicam que o fato de as crianças serem atores sociais implica um modo diferente de elas participarem dos contextos sociais e resistirem a eles, o que pode torná-las suscetíveis a riscos específicos. Assim, elas elencam uma série de fatores de vulnerabilidades, entre os quais estão os riscos “inerentes à dinâmica familiar”, o lugar de moradia, a saúde, os riscos do trabalho infantil e os riscos “inerentes à própria criança ou adolescente” (MESQUITA e SIERRA, 2006, p. 152).

Quanto ao último fator, as autoras, lembrando a teoria de Perrenoud (1999), afirmam que nele está em questão a “competência”, ou seja, a capacidade de mobilizar as faculdades cognitivas para enfrentar eficientemente e com pertinência as situações sociais. No sentido de conseguir enfrentar tal fragilidade, três competências seriam imprescindíveis, pois levariam à aquisição de autonomia: a competência social, a emocional e a cognitiva. A primeira teria

relação com o comportamento em público; a segunda com o saber lidar com as emoções; e a última seria “a capacidade intelectual de saber fazer uso do conhecimento” (MESQUITA e SIERRA, 2006, p. 153). Para Mesquita e Sierra (2006), “estas competências envolvem o domínio de práticas sociais que podem ser reproduzidas nos diferentes ambientes sociais.” (p.152); no entanto, para se desenvolver essas competências, as condições de vida são o elemento imprescindível. Dessa forma, as políticas públicas, embasadas nas noções sobre vulnerabilidades, devem ter o objetivo de propiciar condições adequadas ao bem-estar das crianças. Para tanto, elas não devem priorizar somente a renda das famílias, mas também a relação entre seus membros, para que se permita o desenvolvimento das competências necessárias.

Para Sarmiento e Pinto (1997), a participação da criança é alvo de controvérsia em razão de um pensamento paternalista predominante, o qual reafirma a necessidade do direito de proteção e provisão, baseado na crença da imaturidade da criança, num apego a essas vulnerabilidades inerentes às crianças. O que esse paternalismo não permite perceber é que a proteção e provisão, por vezes, diminui o desenvolvimento das competências para adquirir autonomia, e, portanto, para superar essa fragilidade, uma vez que nega o direito de participação e apenas reitera a necessidade de cuidados sociais específicos; isso reflete a situação de subalternidade da criança, na qual se constata a negação seu potencial de ação:

Esta perspectiva [paternalista] [...] retira às crianças o estatuto de actores sociais, destinando-lhe a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente "sábios, racionais e maduros". [...] Com efeito, o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual – ao contrário da segunda – não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p.5).

Para garantir o direito à participação, é preciso que se leve em conta tal vulnerabilidade, que provém de características das crianças, mas que se ressalta não na relação entre elas, mas na relação delas com os adultos. Logo, essa vulnerabilidade revela-se também uma propriedade da interação no convívio social. A dimensão da participação exigiria das instituições que tradicionalmente se ocupam das crianças, por exemplo, a percepção de que, apesar das competências para adquirir autonomia ainda estarem em construção nesses sujeitos, tal condição não gera o impedimento de dar credibilidade ao pensamento e às

vontades das crianças. Ao contrário, é justamente é uma forma de enfrentar tal vulnerabilidade, afinal, é um exercício de aperfeiçoamento das competências social, emocional e cognitiva das crianças, imprescindíveis para se adquirir autonomia. A autonomia, por sua vez, é uma condição ao desenvolvimento; o que faz coincidir participação e proteção (Sarmiento e Pinto, 1997).

Nesse sentido, Mesquita e Sierra (2006) argumentam que, ao se relacionar vulnerabilidade e direitos para as crianças, a ideia central não é a de evidenciar a fragilidade ou a dependência, mas, sim, a de “criar condições para sua superação com base no exercício de uma cidadania especial, que compreende uma concepção mais complexa de bem-estar” (p.154).

Em síntese, observou-se neste capítulo que a infância é uma situação social na qual a criança está colocada: caso ela nasça em um meio marcado pela pobreza, provavelmente estará sujeita a inúmeras vulnerabilidades, frutos de tal condição. Mesquita e Sierra (2006), porém, apontam que “[...] se é na interação que eles podem correr riscos, é na sociedade mesma que eles podem encontrar proteção, já que existe a alternativa de que um outro seja testemunha de alguma violação” (p.151). A infância se torna, então, não só uma problemática referente à família, mas também ao Estado e à sociedade em geral, sendo que, para garantir seu bem-estar, é necessário um comprometimento geral.

Ainda assim, é válido ressaltar o papel especial que as políticas públicas possuem nesse enredo, já que é a partir delas que se criam mecanismos mais formais para se evitar ou reverter as vulnerabilidades que circundam as crianças. Isso, é claro, não pode negar um olhar crítico sobre como essas políticas públicas vem sendo feitas; afinal, vimos que existem valores que são gradualmente construídos e modificados por trás delas. Sem esse olhar crítico, torna-se impossível perceber os defeitos dessas políticas, assim como, portanto, conseguir aperfeiçoá-las. Se, como ponto central, estão a criança e o seu bem-estar, não se pode furtar esforços para melhorar as políticas públicas.

3 A INFÂNCIA ENQUANTO QUESTÃO SOCIOLÓGICA: TEMAS E APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No capítulo anterior, procurou-se demonstrar como a criança é um sujeito social; indicado isso, justifica-se uma problematização sociológica da realidade social da infância:

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições actuais de vida das crianças, a sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a sociologia da infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p.3).

Em função de propor uma nova análise que considera as crianças, a Sociologia da Infância tem teorizado novos conceitos para dar conta de seu projeto. Neste capítulo, foram eleitos para serem explicados os mais recorrentes, considerando-se que eles, hoje, formam uma base teórica imprescindível na orientação da realização dos estudos na área.

O primeiro conceito a ser explanado tem uma raiz não só sociológica como também historiográfica, pois se refere à infância como uma construção social, que se modifica conforme o período e local. Em seguida, há uma abordagem da infância enquanto categoria geracional permanente na estrutura social, ou seja, a infância delimitada em termos de geração, já que as crianças são definidas como sujeitos de pouca idade, que não possui um início e fim temporal. O terceiro tópico versa sobre uma teoria que busca conciliar a ação da criança com a estrutura social na qual ela está imersa: a teoria da reprodução interpretativa. Seguidamente, discute-se sobre as culturas infantis, compostas tanto pela cultura criada na relação com o adulto como também com outras crianças, seus pares. Por último, são feitas algumas considerações a respeito de metodologias para realização de pesquisas em Sociologia da Infância.

3.1 Infância: uma construção histórica e social

Uma das noções mais recorrentes entre os atuais sociólogos da infância é a de que esta difere de acordo com o período e o local, o que implica a existência de variações do que é infância ao longo da história e das culturas. Nessa medida, a negação de uma infância única e

de essência comum leva também à negação da infância como determinada exclusivamente pelo fator biológico, como se ela fosse simplesmente um período de imaturidade biológica; o componente sociocultural fica, então, em evidência. Para conceituar tal percepção, o termo “construção social” passa a ser uma das características do que se denomina teoricamente por infância. Há de se dar valor às análises possibilitadas pela História para a percepção dessas diferenças, pois ela permite perceber como se formou, a partir de mudanças, a concepção atual do que é Infância, principalmente no imaginário ocidental. Pela importância que os estudos históricos tem para a definição da infância e, portanto, para a análise sociologia da infância, mostra-se relevante observar como essa teoria tem se constituído nessa área.

São recentes os trabalhos que consideram a infância como objeto de influência na história, seja sendo afetada por ela ou a afetando. O principal marco da História da Infância é datado de 1973, quando Philippe Ariès lança o livro *História Social da Criança e da Família*. A ideia principal de tal estudo é analisar o lugar social da criança e da família na Idade Média e na passagem para a sociedade industrial. O autor, pautado principalmente pela interpretação de pinturas das épocas, cria a tese de que o sentimento de infância era inexistente na sociedade medieval. Não quer isso dizer que houvesse rejeição, negligência ou sentimento similar para com as crianças: “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. Essa consciência não existia” (ARIÈS, 2006, p. 99).

Para Ariès (2006), esse aspecto fica explícito na representação de crianças como mini adultos na arte medieval; segundo o autor, a criança, nessa sociedade, passava a integrar o mundo dos adultos assim que tivesse uma mínima condição de autossuficiência, isto é, ainda nos primeiros anos de vida. A criança muito pequena não tinha valor social, devido ao alto índice de mortalidade infantil. Se atravessasse esse período, no qual sua sobrevivência era incerta, a criança, logo em seguida, era introduzida ao mundo adulto. Por sua brevidade e, de certa forma, pela insignificância atribuída a ela, a passagem da criança pela família e pela sociedade não tocava à sensibilidade e à memória de seus membros para a categorização desse período de vida como diferencial.

No entanto, entre os séculos XVI e XVII, Ariès (2006) constata que, na Europa, as crianças passam a ser representadas com trajes distintos dos usados pelos adultos nas obras de arte. Por consequência, o autor anuncia que se dava o nascimento de um novo sentimento: o da infância, porque, segundo ele, “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para

o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’ (*Ibidem*, p.100). Ariès (2006) ainda ressalta que originalmente tal sentimento vinculava-se às mulheres que das crianças cuidavam, suas mães ou suas amas. Além disso, para o autor, esse sentimento era superficial, como coloca em seu prefácio à segunda edição.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (*Ibidem*, p. X).

Esse sentimento gerou críticas de quem não compreendia como uma criança, ainda tão inexperiente e irracional, recebia tamanha atenção. Principalmente a partir do final século XVII, um outro sentimento sobre a infância se desenvolveu, tendo como porta vozes prevaletentes moralistas e educadores (em sua maioria católicos ou protestantes, ligados à Igreja ou ao Estado). Até então, o aprendizado se dava pela imersão no mundo adulto, pela observação e pela participação direta em suas ações. Todavia, com essa nova concepção, a escola passou a ser vista como fundamental, substituindo o aprendizado direto pelo método da educação: a criança era agora submetida a uma espécie de “quarentena”, como denominou Ariès (2006), a partir da qual era preparada para entrar na vida adulta. Nesse sentido, Sarmiento (2005, p.367) afirma que “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças.”

O sentimento de cuidado moral e educacional influenciou um interesse renovado dos pais pelos seus filhos, consequência da importância dada à educação das crianças, o que fez com que a família passasse, então, a se organizar ao redor delas. Isso fez com que elas perdessem o anonimato, não podendo mais ser substituídas de forma banal. O cuidado com cada criança, individualmente, cresce, tendo como resultado a diminuição do número de natalidade, uma vez que as famílias preferiam ter uma quantidade menor de filhos para poder cuidar melhor de cada um.

Ademais, Ariès (2006) argumenta que no século XVIII aquele sentimento nomeado de “paparicação” se mescla a essa apreensão com a disciplina e a formação moral da criança, incrementado ainda por uma nova preocupação: a da higiene e a da saúde física. Nesse ínterim,

Tudo o que se referia às crianças e às famílias tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença eram

dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (*Ibidem*, p.105)

Desde Ariès (2006) vários trabalhos na temática da infância foram elaborados, a maior parte deles embasados nesse trabalho inaugural, embora também a ele direcionassem críticas. Não se pode negar a importância do trabalho do autor, que abriu portas para se pensar a criança na história; entretanto, estudiosos da infância criticam o tratamento dado às suas fontes, por exemplo. Segundo Heywood (2004), Ariès trata com ingenuidade as obras de arte, acreditando que os autores pintam o que todos, igualmente, enxergam; ele parece se esquecer da mediação existente entre a complexidade da realidade e a sua representação artística. Além disso, Heywood (2004) afirma que muitos historiadores denunciam o caráter “centrado no presente” das análises de Ariès, o que fazia com que ele buscasse no passado uma concepção atual de infância. Como não encontrou indicadores contemporâneos, ele foi ao exagero de afirmar a não existência de uma consciência de infância na sociedade medieval. Relembrando o que David Archard (1993) afirma, sobre a confusão entre conceito e concepção na obra de Ariès (2006), Heywood (2004) escreve que

David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças. (HEYWOOD, 2004, p.22)

Heywood (2004) discorre ainda sobre características dadas às crianças: o autor analisa de que forma, apesar de muitas vezes tomadas como natural, tais características são histórica e socialmente construídas. Para ele, ambiguidades e ambivalências nos sentimentos em relação à infância são comumente evidenciados ao longo da história: exemplo disso é a dicotomia impureza/inocência. Nessa medida, o autor nos relata como Santo Agostinho (354-430) deu força ao pensamento do “pecado original”, cometido por Adão e Eva, na medida em destaca que a “mancha” de tal ato, que perduraria de geração em geração. Para se livrar desse mal, o sacramento do batismo era a única saída. Com efeito, “os bebês que tivessem o azar de morrer sem ser batizados estariam fadados às chamas do inferno” (HEYWOOD, 2004, p.50): essa era a noção de infância impura.

Com Lutero e os protestantes, a concepção de uma “devastação interna”, provinda do pecado original, foi mantida tanto na criança quanto no adulto; contudo, uma ressalva foi feita às pequenas crianças, de até uns cinco anos de idade, pela crença em sua ingenuidade: Lutero chamava-as afetivamente de “os pequenos ingênuos de Deus” (*Ibidem*, p.50). Também com

os puritanos norte-americanos a crença do mal inato às crianças foi mantida, mas reforçava-se a possibilidade de moldagem delas para o bem. Elas eram vistas como “galhos novos” e poderiam ser direcionadas tanto para o lado certo como para o errado. Contraditoriamente, a fragilidade das crianças, que não as permitia pôr em prática o mal que existia em si e, ao mesmo tempo seu caráter modificável, tornava-as exemplos para os adultos: a fé e o poder direcionados por elas a seus pais deveriam ser seguidos pelos adultos em sua relação com Deus.

Na idade medieval existia uma polarização quanto à crença na essência divina ou na diabólica da criança: ao mesmo tempo que permanecia o pensamento sobre a influência do pecado original, havia uma ideia de inocência que permeava as crianças, motivada, principalmente, pela ausência nelas do sentimento de luxúria, característica da era medieval. Heywood (2004) argumenta que essa noção de inocência, tão profundamente relacionada à infância na cultura ocidental, assim adveio apenas após o Romantismo, no século XIX, já que os românticos passaram a representar as crianças como possuidores de grande sabedoria e tendo maior consciência das verdades morais do que os adultos.

Percebe-se de que maneira a história possibilita a compreensão da infância como uma construção, uma vez que se evidencia como se modifica o papel social das crianças, por meio de uma reflexão que coloca em relevo o fato de as características que se poderiam atribuir à biologia da criança terem também por trás um fator social de relevância. Sarmiento (2005, p.365) afirma que: “A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Pode-se depreender, assim, que a sociologia da infância, ao pensar tal categoria analiticamente, tem se pautado em um olhar compartilhado também e principalmente pela história, como confirma Bernatt (2009, p.4226), ao delinear que “[...] a idéia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual”.

3.2 Infância: uma categoria geracional permanente na estrutura social

A infância é comumente vista como uma categoria social geracional, constituindo-se pelo grupo cujos pertencentes têm a menor faixa etária da população em comparação aos grupos geracionais dos adultos e dos idosos. A Sociologia da Infância, porém, vê a necessidade de resgatar o conceito de “geração” (SARMENTO, 2005), de forma que a ele não se relacione mais somente a uma questão de idade dos sujeitos, fato que lhe confere uma

concepção mais biológica e psicologizante do que social. Desse modo, a infância deve ser vista como uma categoria na estrutura social, sendo a categoria geracional definidora do lugar social da criança e não simplesmente limitadora de idades e fases de vida. Para efeitos de explicação, se pensarmos, por exemplo, no termo mulher, sabemos que ele é uma categoria na estrutura de gênero, que não se limita a uma diferença em relação aos homens em termos biológicos, psicológicos ou de sexo. O mesmo acontece com a infância: ela é “categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p.635).

A infância enquanto forma estrutural particular, como indica Qvortrup (2011) não é delimitada nem pelas características individuais das crianças, nem por sua idade, por mais que esta possa, por motivos práticos, ser mencionada descritivamente. Para o autor, são duas as principais características que definem a infância na modernidade: 1) a institucionalização da infância, principalmente através da escolarização; 2) o lugar de menor da criança em termos legais, o qual é definido pelo grupo dominante em questão (o dos adultos). Conforme o autor, “Em nenhum desses casos nós precisamos ter idades fixadas em termos biológicos, mas definições determinadas socialmente” (QVORTRUP, 2011, p.204).

Para Qvortrup (2010), não há contradição no fato de a infância ser uma categoria permanente nas estruturas geracionais e, ao mesmo tempo, ser temporária enquanto um período de vida dos indivíduos. Na condição de período, ela está relacionada ao processo de desenvolvimento da criança, que termina em sua passagem para a vida adulta. Na Convenção dos Direitos da Criança, realizada pela ONU, em 1989, convencionou-se os 18 anos como a idade de tal transição, com exceção dos casos em que a lei determine uma idade inferior para atingir a maioridade.

A principal particularidade a respeito das categorias estruturais, em termos de gerações, – se comparadas àquelas em termos de classe e gênero – é a relativamente rápida rotação de seus constituintes: no que diz respeito à infância, podemos dizer que ela experiencia 100% de mobilidade em direção à idade adulta – ou, se preferir, uma substituição sempre total de geração (independentemente de como é definida: atualmente a cada 18 anos) (QVORTRUP, 2010, p.639).

Sociologicamente, segundo o autor, o que se mostra relevante, mais do que pensar em termos de período de vida, é a análise da infância como estrutura, visto que possibilita se pensar o espaço social de pertencimento das crianças. A premissa base desse pensamento é a de que a infância não é simplesmente uma fase de transição, mas, antes, uma categoria social permanente. Por mais que uma criança passe à idade adulta, isso não significaria o fim da infância enquanto estrutura, já que nela outras crianças estariam ou a ela seriam integradas;

ela não possuiria um início e um fim temporal, pois há uma relativa independência dos seus sujeitos empíricos (SARMENTO, 2008).

Recolocar a infância em termos estruturais significa também pensar que ela está atrelada a outras estruturas. Para Sarmiento (2005), sendo vista como uma estrutura social,

a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p.363).

O mesmo pode ser dito das transformações históricas pelas quais as crianças e também a ideia de infância passam. Por ser uma estrutura social, ela está inter-relacionada a outras estruturas – como classe social, etnia, entre outros –, e a mudança em qualquer uma delas ou na relação entre elas pode acarretar alterações na própria infância. Isso, entretanto, não implica a extinção da categoria, mas, sim, em sua redefinição.

Cabe também afirmar que a infância, em princípio, estaria sujeita aos mesmos parâmetros externos (econômicos, culturais, tecnológicos etc.) que as outras gerações. O que se modifica são os impactos desses parâmetros, já que cada geração ocupa uma posição distinta na ordem social. Além disso, a infância estaria submetida às forças sociais de modo diferente, pois frequentemente são por elas atingida indiretamente ou de forma mediada, o que, aliás, dificulta a averiguação e a confirmação dessas influências (QVORTRUP, 2011, p.207).

Pode-se dizer que a infância como estrutura social permanente possibilita analisar sociologicamente a relação dessa categoria geracional na sociedade como um todo, principalmente no que tange às macrovariáveis; além disso, permite retirar a infância do território da biologia e da psicologia para inseri-la também no campo social. Sendo assim, a infância, por não ser transitória e nem pautada somente nas características de seus sujeitos empíricos, pode ser considerada como uma categoria social. A riqueza da análise estrutural está, sobretudo, em permitir questionar de que maneira a infância se constitui como grupo minoritário, o que se define pela situação de subalternidade das crianças em relação ao grupo geracional dominante, dos adultos. Estes possuem um *status* social mais elevado, o que, indo além, diferencia, por exemplo, o fato de haver uma ampla participação adulta na sociedade, enquanto à infância é dada a característica de um grupo que, sem voz, não tem capacidade de palpitar e requer o cuidado dos adultos. Isso porque, em uma sociedade “adultocêntrica” como a ocidental, os adultos são o parâmetro, considerados o símbolo máximo de sabedoria e de competência, isto é, aqueles que têm a capacidade de ditar as normas e de orientar a vida

social. As crianças, em contraposição, são vistas, então, pelo olhar da falta – não sabem falar ou escrever, não podem votar, não podem sair sozinhas etc. (SARMENTO, 2005) –, destacando-se a ideia de que elas precisam de algum cuidado até que consigam se desenvolver ao que é considerado pleno: um adulto. Essa preocupação e esse cuidado, que, muitas vezes, são pautados por uma ideia de amor e de carinho, todavia podem refletir uma subalternidade, entendendo-se porque formam as crianças um grupo minoritário.

Isso reflete a essência da definição clássica de Lois Wirth, que declara que “o status de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade” (WIRTH, 1945, p.347). Penso que essa definição pode ser seguramente aplicada à infância, mas é necessário algum detalhamento para distinguir a infância de outras minorias. Na verdade, creio que se justifica sugerir que a infância seja mesmo o protótipo de uma categoria minoritária, pois as metáforas “criança” ou “infantil” são frequentemente utilizadas para caracterizar vários outros grupos minoritários. Quando é esse o caso, trata-se, quase sempre, de um sinal de atitude paternalista, e, exatamente, o paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização (QVORTRUP, 2011, p.210).

Ao colocar em questão as condições sociais nas quais a infância se situa, uma abordagem com enfoque nas estruturas permite também pensar os espaços de ação da criança, bem como o conjunto de constrangimentos que a circundam. É inegável que a infância dependa da categoria geracional, composta pelos adultos, como, por exemplo, para provisão de elementos imprescindíveis à sobrevivência das crianças. Essa dependência, porém, é mobilizada no argumento de justificação/sustentação da relação assimétrica de poder entre adultos e crianças. Por assim dizer, o controle e o disciplinamento dos adultos sobre as crianças, nos termos de Foucault (2013), é legitimado pela relação de poder, sendo que o inverso não se justifica. A subalternidade da infância à geração dos adultos, portanto, é ratificada pela estrutura social na qual ela está posta.

Antes de terminar este tópico, é válido que se ressalte brevemente algo que vem sendo comentado no trabalho: os pontos de homogeneidade e heterogeneidade que perpassam o campo da Sociologia da Infância. Em termos estruturais, observou-se que a Infância é um categoria geracional que não se deixa intacta pelos contextos sociais. Entretanto, como categoria, em uma análise estrutural, busca-se uma perspectiva dos elementos de homogeneidade das infâncias, a fim de delimitar os parâmetros e conceituar o que se constitui como sendo a Infância, no sentido singular da palavra (SARMENTO; PINTO, 1997). Para Qvortrup (2010), “nada é alterado, naturalmente, no fato de que toda criança está caminhando em direção à idade adulta; contudo, o que difere são as condições e as circunstâncias em que isso acontece” (p.641), ou seja, a infância, estruturalmente falando, manifesta-se de distintas

maneiras, conforme as transformações sociais, os diferentes fatores que a circundam e o modo como estes a atingem.

Pode-se entender, portanto, que as diferentes condições sociais são o fator de maior determinação da heterogeneidade da infância. Para se perceber esses marcadores distintivos é necessário que se tenha o olhar voltado aos determinantes contextuais aos quais estão submetidos os “referentes empíricos” (Sarmiento e Pinto, 1997), isto é, as condições sociais de cada criança, como gênero, classe social, contexto cultural e regional, entre outros. Afinal, de acordo com seus contextos sociais, as crianças vivenciam tipos distintos de infância, evidenciando-se, desse modo, a heterogeneidade da infância.

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção, etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p.370).

Nessa abordagem, a Antropologia da Criança tem trazido diversas contribuições, as quais a Sociologia da Infância não pode desconsiderar. Segundo Cohen (2005), a antropologia tende a falar em crianças, mas não em infância, justamente por este último termo referir-se a “um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (COHEN, 2005, p.21):

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças (COHEN, 2005, p.22).

Não se pode perder de vista que a infância não possui concepção única. Em um mesmo período, mas em diferentes sociedades, ou, mesmo em diferentes culturas em uma mesma sociedade, pode-se ter percepções muito diferentes do que é a infância. Por fim, em termos de sociologia, segundo Sarmiento (2008), há uma “distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída.” (p.7).

É embasado no olhar sobre as crianças e na sua ação sobre o mundo que os próximos dois tópicos desta monografia (teoria da reprodução interpretativa e culturas infantis) se desenvolvem.

3.3 A teoria da reprodução interpretativa

Como antecipado na introdução deste trabalho, a nova Sociologia da Infância surge em confronto com as ideias tradicionais de socialização como processo de internalização das normas pelas crianças. Por esse ângulo, Sarmiento (2008) afirma que “a distinção fundamental no interior das teorias da socialização passa pela ênfase na determinação das instâncias de socialização, ou, em alternativa, na defesa da possibilidade da condução do processo de socialização na acção social” (p.15). Nesse segundo sentido, encontra-se o trabalho de Corsaro (2011), que, seguindo a linha de Qvortrup (2010), defende pensar-se a Infância como uma forma estrutural inter-relacionada a outras categorias estruturais, que não se pauta apenas sobre os indivíduos, mas também que consiga conciliar o papel das crianças como atores sociais com o processo de integração sociocultural.

O termo que esse autor propõe para a forma de rever o processo de socialização é o de *Reprodução Interpretativa*, porque, como forma estrutural, a infância é afetada diretamente pelas sociedades e pelas culturas; no entanto, concomitantemente, as crianças participam ativamente na produção delas, sempre com potências criativas e inovadoras. Por esse motivo, a concepção de reprodução interpretativa “[...] implica pensar que as crianças contribuem para a preservação ou reprodução social e para a mudança social” (CARVALHO; MÜLLER, 2013, p.47). Assim, Motta e Fraguella (2013) ressaltam que

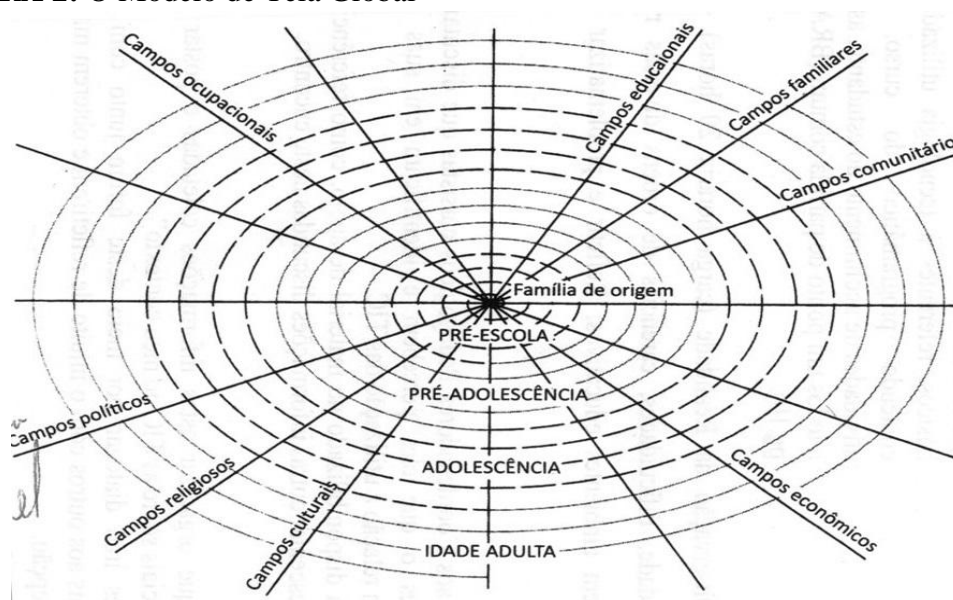
Embora em português o termo “reprodução” induza a uma ideia de cópia ou repetição, o uso do prefixo “re” na língua inglesa pode sugerir um fazer de novo a ação representada pelo verbo; teríamos então um re-produzir feito pelas crianças, um produzir novamente que, ao mesmo tempo, promoveria a internalização da cultura e uma contribuição para sua atualização. Já o adjetivo “interpretativa” apresenta a ação de atribuir sentidos (os habituais ou outros) àquilo que a sociedade lhes oferece (MOTTA; FRAGUELLA, 2013 p.193).

Para esses autores, o aspecto da reprodução e da participação ativa das crianças em suas culturas pode ser observado através da *linguagem* e das *Rotinas Culturais*: aquela por se tratar do sistema simbólico que permite a criança aprender e participar de sua cultura, codificando o sistema que a permeia e criando pontes entre a sua realidade psicológica e social (CARVALHO e MULLER, 2013), e esta em função de sua característica habitual, que “fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p.32). Por mais que ocorram eventos confusos ou ambíguos, as rotinas culturais dão base para a criança conseguir interpretá-los e se manter, mesmo assim, em um cotidiano que não seja desconfortável. Assim, elas, “[...] à medida que se tornam parte de suas culturas, têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo” (CORSARO, 2011, p.36). As rotinas culturais, em termos de análise,

servem para que as observações não recaiam em indivíduos, mas, sim, no coletivo das crianças.

Nesse sentido, Corsaro (2011) afirma que as crianças sempre participam de duas culturas que estão interligadas, a das crianças e a dos adultos, visto que “as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta” (Corsaro, 2011, p.53), o que não interfere na autonomia das *culturas de pares infantil*. Por conseguinte, o autor reforça que tais culturas são merecedoras de estudos próprios.

FIGURA 2: O Modelo de Teia Global



Fonte: Corsaro (2011, p.38)

Para melhor explicar a ideia acerca da reprodução interpretativa, Corsaro (2011) criou o “modelo de teia global”, metáfora da teia de aranha. Os raios constituiriam os campos (no conceito bourdieusiano) das diversas instituições sociais, campos esses que “existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias.” (*Ibidem*, p.38). No centro da teia fica a família de origem, que insere as crianças na cultura e realiza a conexão entre as várias instituições pelas quais ela percorrerá. Como nas sociedades modernas, cada vez mais cedo se tem acesso a locais institucionais, onde as crianças entram em contato com seus semelhantes e, logo, começam a participar das culturas de pares. Estas encontram-se sombreadas na ilustração da teia.

Ainda que sejam afetadas por muitas experiências que ocorrem por meio de interações com o mundo adulto e se encontrem em campos institucionais (ou passagens de vários raios) as culturas infantis de pares são produções coletivas

inovadoras e criativas. Nesse sentido, as teias ou espirais de culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e ajudam a constituir (*Ibidem*, p.39).

As experiências de pares são incorporadas na teia de vida da criança: “Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos” (*Ibidem*, p.39). Nessa medida, Corsaro (2011) ressalta que o número de raios e espirais, bem como sua natureza, variam de acordo com as culturas, entre os seus grupos subculturais e ao longo da história.

Constata-se que teoria da reprodução interpretativa se mostra como uma opção para se repensar o conceito clássico de socialização; este não nega que as crianças estão “circunscritas pela reprodução cultural, isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades” (BRANDÃO, 2010, p.42), contudo, não tolhe as crianças como agente sociais. Elas reproduzem, mas também produzem cultura, interpretam-na e ressignificam-na. O termo “interpretativa” adjetiva a “reprodução”, qualificando a participação social das crianças como criativa e inovadora, não sendo elas simplesmente sujeitos que internalizam normas sociais.

3.4 Culturas infantis

Quando se fala em culturas infantis, subjacente está a ideia de que as crianças são atores sociais, pois participam ativamente na construção de suas relações sociais. As crianças interagem em seus contextos, criando culturas: “Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s)” (BARBOSA, 2014, p. 662).

Como afirmou-se anteriormente, as crianças não apenas participam da cultura adulta, relacionando-se com seus pais, com demais parentes ou com professores, como também possuem uma cultura desenvolvida com outras crianças, seus pares.

Sob a expressão culturas infantis, observam-se, principalmente, dois tipos de manifestações: as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças – cultura para as crianças e cultura sobre as crianças –, e, por outro lado, as culturas elaboradas pelas crianças (BARBOSA, 2014, p.655).

Corsaro (2011) tem o foco de seus estudos nas culturas de pares infantis. Para ele – e com base numa abordagem interpretativa –, essa cultura pode ser definida com um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e

compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128). A noção de reprodução interpretativa é manifestada nessas culturas infantis porque elas surgem e são produzidas em uma tentativa de as crianças de darem sentido e, de certa forma, de resistirem ao mundo adulto. Em específico, o olhar de Corsaro recai sobre as culturas de pares locais, aquelas que são produzidas e compartilhadas presencialmente, sendo os espaços mais fáceis de presenciá-las as instituições voltadas à infância, como a escola.

A instituição escolar é um espaço cuja ordem institucional é regradada pelos adultos, mas as crianças, em interação com seus pares, conseguem “trabalhar o sistema”, remetendo-se ao termo de Erving Goffman (1961), a partir de *ajustamentos secundários*. Esses ajustamentos são respostas inovadoras e coletivas ao mundo adulto, e é a partir delas que as crianças percebem que podem usar valores comuns para concretização de planos pessoais, conseguindo, dentro de uma *ordem institucional adulta* que impõe a elas regras e disciplinas, fazer valer também alguns de seus interesses. Buss-Simão (2013) afirma que assim se emerge uma outra ordem social:

[...] dada essa ordem institucional adulta, as crianças, ao participarem dessa estrutura – instituição de educação infantil – por meio de ações sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo, passam a se integrar tanto na ordem institucional adulta, bem como numa ordem emergente criada por elas: ordem social infantil instituinte ou emergente, como define Ferreira (2002, 2004). As crianças, ao instituírem essa ordem social emergente, criam uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência valores e regras sociais delas próprias, revelando que elas não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos (BUSS-SIMÃO, 2013, p.153).

Tendo em mente a noção de Reprodução Interpretativa, pode-se perceber que, por meio dos *ajustamentos primários*, quando as crianças cooperam com as regras da *ordem institucional adulta*, seja com base em motivação, seja por risco de castigo, elas acabam reproduzindo a estrutura social. Entretanto, quando, por meio dos *ajustamentos secundários*, recorrem a ações “proibidas” – que desafiam as regras dos adultos –, constroem uma outra forma de ação, uma organização qualitativamente diferente da pressuposta: constroem uma *ordem social infantil*. No mesmo sentido, Martins Filho (2005) descreve que as crianças criam estratégias de poder nos espaços estruturantes e estruturados, onde há uma clara hierarquia e diferentes posições de poder. Em momentos de tensão dessas posições é na cultura de pares que as crianças encontram união para resistir ou transgredir às regras dos adultos.

Além do desafio à autoridade adulta, que tende a aproximar as crianças, Corsaro (2011) não deixa de sublinhar o conflito como frequente nas relações de pares. Para ele, as culturas

de pares refletem valores dos contextos em que elas emergem, assim, o que o autor pretende salientar é que a diferenciação por gênero, etnia e status, assim como na cultura adulta, faz-se presente também nas culturas de pares infantis, embora não necessariamente da mesma forma. No mesmo sentido, Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que as culturas infantis estão amplamente relacionadas aos processos extrínsecos a elas: “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

Sem negar isso, Sarmiento (2004) afirma que os estudos sociológicos da infância tendem a buscar a autonomia de suas formas culturais, já que as crianças produzem cultura de modo distinto dos adultos, tanto em termos de inteligibilidade, quanto de representação e de significação. Para o autor, tais traços distintivos compõem uma gramática diferenciada que deve ser levada em conta pelos pesquisadores. Ela se diferencia tanto na semântica, com significados autônomos, já que as crianças elaboram referenciais e significações próprias, como na sintaxe, pois elas tendem a articular os elementos da representação que fazem de tal modo diferenciado que, para o adulto, pode ser até contraditório, e na morfologia, uma vez que os elementos das culturas infantis recebem formas específicas.

Para além da gramática, as culturas infantis possuem singularidades em outros aspectos, tais como nos elementos materiais, nas disposições, nas normas e nos valores. A busca para se entender o universo das culturas infantis, em conformidade com o que discorre Sarmiento (2004), deve seguir os “quatro eixos estruturadores da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração” (p.13).

a interatividade entre as crianças e das crianças com os adultos permite “apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que a rodeia”, e, assim, as culturas de infância permanecem na história humana (SARMENTO, 2004, p.22); a ludicidade como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a fantasia do real como a possibilidade de as crianças entrarem e saírem, continuamente, do universo da fantasia/ realidade; e a reiteração como tempo que flui de modo recursivo na vida das crianças e mantém a permanência da infância na sociedade (BARBOSA, 2014, p.659).

Além do que já foi delineado na reflexão aqui empreendida, é importante destacar a contribuição de Brougère (1998) na temática das culturas infantis, já que esse autor traz um elemento importante para uma análise sociológica da infância: a influência da cultura de massa nas culturas infantis, particularmente em suas culturas lúdicas. Para ele, o brincar da criança tem fortes referências do que é vinculado pela cultura de massa. Isso se mostra no fato, por exemplo, de as crianças utilizarem carrinhos de Fórmula 1 para apostarem corridas,

nomeando seus motoristas conforme os pilotos que realmente participam da competição. Se não fosse a cultura de massa, provavelmente aqueles carrinhos teriam outra utilização (KISHIMOTO, 2013). O brinquedo desenvolvido pelas indústrias é o principal suporte da cultura lúdica infantil. Assim, o brincar está perpassado por interesses que vão desde os dos fabricantes aos dos pais – que, em sua maioria, são os responsáveis pela compra dos brinquedos que os filhos terão – e os das crianças.

A partir do que foi dito, sabe-se que o brinquedo não será manipulado somente conforme as intenções de seus criadores, pois as crianças ressignificam os elementos do mundo adulto; no entanto, em boa medida elas estarão orientadas pelas aquelas maneiras como a cultura de massa o representam.

Retomando, as culturas da infância exprimem a cultura social à qual pertencem as crianças, mas, embora interagindo com os adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo (DELGADO, 2013, p.23).

3.5 Metodologias

Como dito anteriormente, as crianças tiveram suas vozes ocultadas nas ciências sociais, refletindo uma situação de subalternidade. Para Spivak (2014), o subalterno, muitas vezes, constitui-se em um “outro” representado simplificadamente, sendo que, contribuindo nesse sentido, o intelectual acaba por cometer uma violência epistêmica.

O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária Subje-tividade (SPIVAK, 2014, p.60).

Refletindo sobre a subalternidade e a violência epistêmica, Spivak (2014) chega à ideia de que o intelectual não deve falar pelo sujeito subalterno, mas, sim, produzir espaços para que ele possa se articular e se enunciar para ser escutado. Assim, o intelectual trabalhará em oposição à subalternidade.

É nesse sentido que Motta e Fraguella (2013) argumentam ser primordial, no ato da pesquisa, “pensar que ter a criança como outro e voz audível é reconhecê-la como aquele sujeito sobre o qual me lanço como ponte” (p.195). Essa ponte remete ao ato de pesquisa como tradução (BHABHA, 2001), quebrando-se a ideia de que se faria uma revelação ou uma representação do sujeito; ao contrário, há uma complexidade do sujeito – e de sua relação com

o intelectual – que impossibilitaria uma simples redução. A pesquisa enquanto tradução requer negociação, sistematização, pois é uma produção que não se trata de uma representação, mas uma criação: um híbrido dos dois discursos, o do pesquisador e do pesquisado.

Assim, toda tradução é criação de um outro que não é o mesmo, uma duplicação que retoma o sentido derridiano de que toda tradução implica traição. A tradução se dá nesse entre-lugar mobilizado pela negociação, na fronteira entre – nem lá nem cá, mas no espaço intersticial. Esse entre-lugar é também o que o autor [Bhabha] chama de terceiro espaço, retomando as proposições de Bakhtin acerca do processo enunciativo que requer que o eu e o outro sejam acionados, não como recepção e emissão, mas em produção, nesse espaço em que se dá uma construção híbrida (MOTTA; FRAGUELLA, 2013, p.191).

Dito isso, ao se realizar pesquisas com crianças, há de se cuidar para não tomar seu lugar de fala e nem tomá-las como intérprete: é fundamental tomá-las como parceiras, visto que o estudo não será, ao final, o resultado delas, tampouco o do intelectual, mas, sim, um terceiro espaço enunciativo, no qual se realiza a agência política do pesquisador. Para tanto, importa sobremaneira a disposição para escutá-las com seriedade, sem infantilizá-las – termo que remete à negatividade relacionada à infância –, para que, assim, possam sair do estado de silenciamento, da situação de subalternidade.

A prática de pesquisa para dar espaço ao sujeito, em vez de tomá-lo, requer uma constante vigilância epistemológica, ainda mais quando se trata das crianças, que comumente são desconsiderados pelos estudos sociológicos. Entender que fazer pesquisa não é simplesmente decifrar o outro, tampouco um processo individual do pesquisador, e, sim, uma conjugação destes em um terceiro espaço, é fundamental para não se simplificar o outro em um ato de redução e se abrir caminho para se repensar a subalternidade. Sendo assim, deve-se estar aberto para se refletir sobre as metodologias – a fim de reformulá-las quando necessário – de forma que a pesquisa esteja em conformidade com o sujeito em questão.

Ressalvo isso, passa-se às metodologias em si: os métodos que Sociologia da Infância vem mais utilizando podem ser divididas em duas vertentes, análise em nível macro e em micro. A respeito disso, Sarmiento afirma que

a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (GIDDENS, 1984) as formas sociais (SARMENTO, 2008, p.8).

Após a explanação dos dois níveis, abordar-se-ão maneiras diferenciadas de se pesquisar em Sociologia da Infância e, por fim, tratar-se-á de questões éticas fundamentais nesse campo de estudo.

3.5.1 *Nível macro*

Os métodos de pesquisa em nível macro permitem entender a natureza da infância, bem como as suas mudanças, e analisar os macrofenômenos que estão a ela relacionados. Assim, segundo Corsaro (2011), através deles é possível se constatar os indicadores que diversificam a infância e as vidas cotidianas das crianças. A análise em nível macro é principalmente comparativa e, segundo o mesmo autor, são três as principais tipologias de pesquisa da abordagem macrosocial: os estudos demográficos, as pesquisas em ampla escala e os métodos históricos.

Os estudos demográficos se utilizam principalmente da base de dados dos censos; a partir deles são analisados fatos como, por exemplo, a mudança estrutural na família, a distribuição de recursos por grupos geracionais e os impactos da transição demográfica (diminuição da taxa de natalidade e envelhecimento da população) nas políticas públicas para infância.

As pesquisas em ampla escala cada vez mais se utilizam de dados obtidos diretamente com crianças. Assim como na análise dos censos, Corsaro (2011) afirma que os dados obtidos das pesquisas em grande escala permitem refletir sobre os impactos da globalização, sobre o bem-estar e sobre a carreira social das crianças até atingirem a idade adulta. Lembrando do trabalho de Scott (2000), Corsaro (2011) retrata como a criança pode ser um bom entrevistado quando as questões postas se referem a elementos significativos de sua vida; além disso, se estiverem adequadas e bem ordenadas e se o pesquisador tiver uma boa relação com o entrevistado, a criança se sentirá segura para dar as respostas de forma cuidadosa e verdadeira.

Devido à disparidade cognitiva – que abrange uma diferença nas questões de linguagem, de alfabetização e de interpretação – entre o elaborador das questões e os respondentes, os pré-testes são demasiado importantes como ferramenta para garantir unidade e validade às pesquisas. Grupos focais costumam ser eficientes para se entender a linguagem e os elementos que são significativos para as crianças. Algumas outras técnicas ainda podem ser utilizadas em pesquisas em ampla escala; nessa medida,

Scott enumera várias pesquisas bem-sucedidas usadas para entrevistar crianças na Grã-Bretanha. Entre os métodos de coleta de dados estão um questionário autodirigido usando um gravador de fita pessoal (11-15 anos), entrevistas presenciais (12-19), diários (9-15) e entrevistas escritas preenchidas pela criança (7-12). (*Ibidem*, p.60)

Corsaro (2011), entretanto, ressalta a necessidade de prudência na avaliação das pesquisas realizadas com crianças, devido às exigências especiais que são requeridas do pesquisador frente à entrevista.

Os métodos históricos, por sua vez, desenvolvem-se na década de 60 a partir do trabalho de Phillipe Ariès (2006) (mencionado anteriormente na discussão sobre a infância enquanto construção social), focalizando principalmente as noções dos adultos sobre a infância (CORSARO, 2011). Uma nova história da infância passou a analisar, desde então, através de múltiplas fontes, a vida das crianças no passado e como elas contribuíram para a história. Alguns historiadores salientam que a ocultação das crianças nas análises históricas reflete a discrepância de poder entre elas e os adultos, além de indicar que tal relação é ocultada porque certas estruturas foram tidas como naturais ao longo da história. Desnaturalizar essas estruturas que ocultaram a participação das crianças na história é um objetivo dos historiadores da infância.

O sociólogo Jens Qvortrup foi um dos pesquisadores que mais seguiu a linha de análise macrossocial, justamente por se preocupar com a infância como uma estrutura social. Assim, o autor afirma:

É preciso ter-se em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (QVORTRUP, 2010, p.639).

3.5.2 Nível micro

Os métodos de nível micro são recorrentes em pesquisas que buscam entender as culturas de pares, os seus relacionamentos com adultos e, de modo geral, a maneira como as crianças vivenciam a infância (CORSARO, 2011).

Esses métodos têm grande potencial porque não se concentram tanto sobre como as crianças se tornam adultos [...], mas sim no que as crianças podem nos ensinar sobre as suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras (CORSARO, 2011, p.62).

Corsaro (2011) elenca as entrevistas individuais e em grupos, a etnografia e a análise sociolinguística como os principais componentes metodológicos das pesquisas em nível micro. As entrevistas são úteis para se estudar as interpretações que as crianças possuem sobre as suas próprias vidas e se levantar questões que dificilmente pareceriam de forma corriqueira nas relações cotidianas, tais como divórcio e violência. As pesquisas em grupos e em um espaço de configurações que são familiares às crianças, como, por exemplo, durante atividades na escola, quase como em uma “conversa de pesquisa”, são boas alternativas para que as crianças se sintam à vontade (MAYALL, 2000 *apud* CORSARO, 2011).

A análise sociolinguística na sociologia da infância aparece muito atrelada às gravações audiovisuais em momentos complexos e muito dinâmicos, como são as atividades lúdicas. O pesquisador muitas vezes não consegue acompanhar os acontecimentos durante as brincadeiras; por isso, a documentação, bem como as gravações – que permitem observar novamente –, é adequada para se fazer uma análise mais completa. Para tanto, é requisitado do pesquisador um certo conhecimento aprofundado em análise sociolinguística.

A etnografia é um dos métodos mais populares na Sociologia da Infância e, segundo Corsaro (*Ibidem*), também um dos mais eficazes. Muitos aspectos das interações das crianças se travam no presente, não podendo ser coletados por entrevistas ou questionários. Sendo assim, Delgado e Muller (2005a) afirmam que a etnografia é uma alternativa para se conseguir apreender esses aspectos:

Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem (DELGADO; MÜLLER, 2005a, p.169).

Corsaro (2011) afirma que três pontos são centrais na realização da etnografia com crianças: ser prolongada e engajada, microscópica e holística e flexível e autocorretiva. O primeiro ponto toca no período de tempo que o pesquisa de campo durará. Para o autor, só com uma observação prolongada o etnógrafo poderá entender o cotidiano das crianças e os elementos que o compõem.

Para que o estudo possa se manter, a pesquisa terá de ser de caráter participante e, portanto, é imprescindível a aceitação do pesquisador no grupo das crianças. Uma maneira indicada de se entrar no campo e ser bem integrado é o que Corsaro chamou de “método reativo”: esperar que as crianças reajam ao pesquisador, conservar-se só na observação, até que alguma delas decida conversar. Quanto maior o espaço temporal em que se consiga observar um grupo de crianças, mais complexos serão os elementos captados, ainda mais

quando se consegue estar junto do grupo, nos momentos- chave de transição. Essa forma de etnografia Corsaro (2011) nomeou “longitudinal”.

Isto é, as crianças falavam entre si e comigo de suas amizades, atividades, visões dos trabalhos escolares e das professoras, e de suas famílias. Enquanto teria sido muito mais difícil entrar como adulto, digamos, numa quarta ou quinta série, e participar dessas conversas e avaliações, não tive problemas, pois a minha presença e meu interesse pelas suas vidas eram vistos como naturais. Então pude perguntar às crianças e escutá-las falarem a respeito de suas mudanças de amizades, seu crescente interesse pelo sexo oposto, suas percepções da transição para a escola secundária e seus sentimentos ao deixarem a escola primária e das professoras que haviam ocupado uma parte importante de suas vidas. Esta é uma vantagem única da etnografia longitudinal, pois o pesquisador cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial (CORSARO, 2005, p.464).

Já o aspecto holístico e microscópico da etnografia alude à concentração de informações da vida cotidiana, o estudo deve estar nelas alicerçado para ter validade. Nesse sentido, Corsaro se aproxima da noção de etnografia como uma “descrição densa”, de Geertz (1978). Desse modo, Corsaro afirma que se poderá apreender as ações das crianças da maneira que elas mesmas as entendem. Por fim, a flexibilidade e a autocorreção são efeitos de uma característica da etnografia que permite ao pesquisador sempre retornar aos questionamentos iniciais e, quando for o caso, também modificá-los. Portanto, a flexibilidade de se poder repensar as bases do estudo permite também que se mantenha uma postura de autocorreção.

3.5.3 Métodos não tradicionais

A Sociologia da Infância colocou um desafio às ciências sociais: o de reconsiderar a infância em seus estudos. Isso, porém, não trouxe à tona apenas necessidades de repensar a teoria, mas também a metodologia. Afinal, as tradicionalmente utilizadas foram pensadas a partir de pesquisadores adultos para entrevistados da mesma geração. Delgado e Müller (2005b) referem-se à “lógica adultocêntrica” como um dos desafios nas pesquisas com crianças. O que se busca não são os significados que os adultos têm de determinado elemento da vida, mas sim as reflexões das crianças. Para tanto, é necessário repensar e estar disposto a adotar novos métodos de pesquisa que consigam atingir tal objetivo.

Uma dessas inovadoras abordagens é a análise de desenhos, tendo em conta que “o desenho infantil, afinal, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar” (SARMENTO, 2011, *apud* BORDIN; BUSSOLETTI, 2014, p.690). Essas representações são tomadas, nessa perspectiva, como produções simbólicas que refletem,

além da criatividade das crianças, considerações significativas retiradas por elas de suas redes sócio-culturais.

Consideramos os desenhos, então, como fonte metodológica fundamental para pesquisar sobre a infância, pois os desenhos revelam além do sujeito que o produziu, também os valores culturais que o sujeito carrega, bem como as condições sociais de produção e existência das crianças. Isso porque, durante a produção de seus desenhos, a criança se manifesta livremente, fazendo de sua criação algo propulsor para outros debates e diálogos entre seus pares e com os adultos (BORDIN; BUSSOLETI, 2014, p.696).

A questão que aparece como um desafio a ser continuamente pensado, quando se acorda o valor que o desenho possui como representação social de algum aspecto da vida da criança, é ainda como analisar essas produções.

Corsaro (2011) trata também da participação das crianças como informantes ou mesmo como assistentes de pesquisa, o que, além de ajudar o pesquisador, proporciona a elas o espaço como coprodutoras do estudo. Assim, atinge-se uma das maiores ânsias da Sociologia da infância: investigar com crianças, ao invés de sobre elas – a depender do posicionamento de quem realiza a pesquisa, essa aspiração pode ser conquistada também nos métodos anteriores, mas, neste, ela parece ficar mais evidente. Quanto aos outros benefícios, na análise dos dados coletados, assim como na formulação de perguntas aos pares, as crianças podem perceber o que os adultos não seriam capazes, pois elas têm uma grande compreensão do que se passa entre eles.

Por último, há ainda uma prática que se conceituou como “PAR”, ou “pais como pesquisadores” (*parents as researches*) (CORSARO, 2011, p.69), cujas vantagens são a facilidade no ingresso no mundo infantil, os filhos como possíveis informantes, a continuidade do papel social dos pais e o acesso a um amplo número de espaços infantis.

3.5.4 Questões éticas

Em estudos com crianças, um assunto recorrente é o da ética em pesquisa, tendo em conta que há inúmeras questões que aparecem tanto no período de pesquisa quanto depois, quando da publicação. No primeiro caso, um dos cuidados maiores que se deve ter é com as relações de poder travadas entre pesquisador e entrevistado, principalmente no caso entre adultos e crianças (o que envolve tanto uma questão de geração quanto de tamanho físico). Tais relações de poder podem levar a decisões arbitrárias, como lembra Delgado e Muller (2005b); assim, o ideal é que se negocie com as crianças todas as etapas da pesquisa,

indagando-as, primeiramente, se querem participar do estudo para, após isso, pensar como ele será realizado e o que será publicado. Para as autoras, é dessa maneira que se pode desmarginalizar as crianças das pesquisas sociais sem se cometer violação – abuso de autoridade: “Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais. No entanto, o consentimento informado e voluntário das crianças ajuda a protegê-las da pesquisa invasiva e exploradora” (DELGADO e MÜLLER, 2005a, p. 172). Além disso, um dos pressupostos da Sociologia da Infância é que as crianças são atores sociais, o que implica no dever de não as infantilizar na pesquisa, como costumeiramente é feito pelos adultos frente a tais sujeitos, ao tentarem simplificá-los e diminuí-los – visto que isso também é negar suas características de seres complexos.

Analisando o trabalho de Kramer (2002), podemos pensar as questões éticas em três situações que a autora diz ser recorrentes: a utilização dos nomes das crianças, o uso de fotografias e o retorno da pesquisa. No primeiro caso, o que está em jogo é a questão da autoria ou do anonimato das crianças: segundo a autora, usar número ou iniciais renega quem elas são, em um anonimato incoerente; em contrapartida, a maioria dos trabalhos demanda que a identidade da criança seja preservada, seja por uma questão de vulnerabilidade social, seja por haver comentários que se relacionem negativamente a seus pais ou professores.

Uma das alternativas encontradas é perguntar às crianças que nome elas gostariam que tivessem no trabalho em questão, entretanto Kramer indica que isso ainda, em certa medida, oculta o sujeito da pesquisa. A autora relata também o caso de uma pesquisadora que optou por deixar o primeiro nome de cada criança e ocultar o nome da escola onde aconteceu a pesquisa, para que ficasse difícil identificar os sujeitos do estudo. Todavia, nos agradecimentos, tal pesquisadora mencionou brevemente a escola que lhe abriu espaço e o anonimato deixou de existir. Kramer (2002) então observa:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p.51).

Quanto às fotografias, um dos questionamentos levantados é sobre a autorização da utilização das fotos requisitada aos pais e não às crianças, o que leva a autora a se perguntar novamente se as crianças são sujeitos nas pesquisas. Além disso, ela problematiza a generalização e a exposição gratuita de imagens de crianças e indaga: “Não há uma

contradição entre o cuidado exagerado com os nomes das crianças e a exibição gratuita da sua imagem?” (*Ibidem*, p.53).

Quanto ao processo de retorno dos dados da pesquisa aos informantes, Kramer afirmar ser isso o que demanda o cuidado com a forma de escrita, com o que está exposto no trabalho e com as formas de circulação do estudo. O que fica em aberto é como conciliar a ética com os informantes quando no trabalho aparecem itens que deveriam ser denunciados: em caso de violência, de abusos ou de situações de risco, a autora se interroga se isso pode ser um pressuposto para a quebra desse anonimato, ou se, por outro lado, o fato de expor a informação não pode aumentar os riscos de vida que as crianças correm.

Em resumo, apesar de esses questionamentos continuarem em aberto, devendo ser mantida a reflexão sobre eles, o importante é a postura ética ser colocada em constante vigília. Antes de dar prioridade à pesquisa em si, é necessário refletir sobre o papel das crianças e sobre os impactos que elas podem sofrer a partir de tais estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a situação social da infância e as possibilidades teóricas de analisá-la, as quais estão se desenvolvendo no interior de uma área recente na sociologia: a Sociologia da Infância. No primeiro capítulo, observou-se que a sociedade tem um papel primordial sobre a infância, destacando-se como esta constitui um elemento não só biológico e psicológico, como também social. Ao elencar como ponto de convergência as vulnerabilidades que tangem a vida das crianças, pode-se perceber que, de um lado, muitos dos riscos são frutos de uma condição social precarizada, cuja variante regional está altamente relacionada, mas que, por outro lado, a própria sociedade tenta amenizar os resultados dessas desigualdades estruturais através de políticas públicas destinadas às crianças. Assim, clarificou-se a importância do Estado na garantia dos direitos das crianças, mas também sublinhou-se a necessidade de uma percepção crítica de como isso vem sendo feito.

No segundo Capítulo, a abordagem foi destinada às concepções teórico-metodológicas passíveis de se refletir a realidade social das crianças, elencadas a partir do mapeamento das principais teorizações da Sociologia da Infância. Viu-se que a infância é uma construção social, cujas bases atuais, que orientam a ideia moderna e ocidental de infância, foi sendo construída ao longo da história. Também versou sobre a infância se constituir em uma categoria social permanente na estrutura geracional, ou seja, tentou-se desconstruir a ideia de

que a infância é simplesmente um período de vida para ressaltar que ela também é o lugar social incubido às crianças. Em seguida foram feitos apontamentos sobre uma teoria que tem grande relevância na Sociologia da Infância, a da reprodução interpretativa. Elaborada por Corsaro (2011), ela tenta explicar como a criança se insere no processo da reprodução da estrutura social sem renegar sem papel ativo que pode implicar até mesmo mudanças sociais. Tendo em vista que as crianças são atores sociais evidenciou-se que elas também são produtoras de culturas, mostrando-se relevante abordar um pouco sobre as culturas infantis. Além da cultura criada em relação com o mundo adulto, as crianças criam significações e outros processos de relação social entre elas, entre seus pares. Assim, percebemos a riqueza que perpassa as culturas infantis, sem menosprezar as influências que nelas recaem, como é o caso da cultura de massa.

Ao final do segundo capítulo explanou-se questões metodológicas de pesquisas sobre infância. Uma das considerações mais importantes foi a necessidade de uma vigilância epistemológica e uma postura ética em pesquisa. Afinal, se um dos objetivos da Sociologia da Infância é criar caminhos para retirar as crianças do estado de silenciamento, isso tem que ser feito sem se recair numa simplificação da criança ou num abuso de autoridade. A criança deve ser levada a sério, assim, deve-se estar atento às suas considerações bem como vontades quando em pesquisa. Discorreu-se também sobre as metodologias mais recorrentes na área, tanto à nível micro quanto macro, e formas alternativas e criativas de metodologias que podem ser útil em pesquisa com crianças.

Pelo reduzido número de estudos da sociologia brasileira sobre a temática, fez-se necessário fazer uma breve síntese de como a área está sendo teoricamente construída, abrindo espaço para se pensar em estudos mais aprofundados sobre questões referentes à infância. Com este trabalho, foi possível perceber a necessidade de a sociologia se inteirar da situação social da infância, pois caminhos de pesquisa foram surgindo a partir do momento em que, neste estudo, refletiu-se sobre as colocações da sociologia da infância relacionadas aos dados secundários apresentados no primeiro capítulo. Nesse sentido, com esta pesquisa, emergiram temas que poderiam e deveriam ser sociologicamente estudados, tais como a terceirização e a invisibilidade do trabalho infantil; o processo de institucionalização do lazer da criança (escolas de futebol, aulas de dança e de música); o papel de políticas públicas específicas para as crianças (como a relação entre o bolsa-família, aumento da renda e declínio da desnutrição/escolarização); a influência das crianças no mercado econômico (brinquedos, programas de televisão etc.); a construção das identidades de gênero nas

culturas de pares; a influência das crises globais, seja econômica, seja humanitária, no bem-estar das crianças.

Além de futuras possibilidades de estudo, com este trabalho surgiram indagações e reflexões específicas sobre a própria Sociologia da Infância, por se perceber a existência de uma polarização nas abordagens: apesar de a teoria da reprodução interpretativa tentar conciliar ação e estrutura, na maioria dos estudos aqui contemplados os autores não conseguiram combinar as duas questões, tendendo ora para o voluntarismo da ação, ora para o determinismo da estrutura. Segundo Prout (2010), a Sociologia da Infância, por sua formação tardia, surgiu com grande ânsia em se estabelecer no campo teórico; porém, ela acabou por reproduzir os binarismos que constituem a Sociologia Moderna, apesar de, na época de sua emergência, estes estarem já sendo contestados. Por esse encontro marcado pela modernidade tardia, a sociologia, ao mesmo tempo em que repensava suas concepções modernas, não mais suficientes para explicar a sociedade, passava só então a atribuí-las à infância. Assim, as teorias desse campo se compreendem, na maior parte, de dualismos como estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir (PROUT, 2010).

Quanto ao debate entre natureza e cultura, a Sociologia da Infância, por surgir em contraponto às teorias psicológicas e biológicas que predominavam sobre a criança, acabou por enaltecer muito os aspectos sociais desses sujeitos, tentando contrapor-se às outras abordagens.

A fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, desse ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico e o substitui pelo reducionismo sociológico. Por mais útil que tenha sido para rebater o reducionismo biológico da infância como natural, hoje em dia é um exagero (PROUT, 2010, p.736).

Por fim, Prout (2010) problematiza o fato de a Sociologia da Infância se basear unicamente nas crianças como seres, menosprezando o devir. Em seu surgimento, essa área encontrou a dificuldade de nela instaurar o espaço dos sujeitos de pesquisa, muito pelo senso comum de elas ainda não serem seres, mas, sim, devires – o que fica explícito nas teorias tradicionais de socialização. Na tentativa de afirmar que as crianças são seres que podem ser pensados sociologicamente, a Sociologia da Infância cai no extremo oposto ao que vinha predominando nas pesquisas que colocavam as crianças em questão.

Para superar essas dicotomias, Prout (2010) sugere pensar a Infância como um fenômeno complexo e que não pode ser reduzido a um extremo ou a outro. A noção de rizoma, então, surge como alternativa: elaborada por Deleuze e Guatarri (2000), esse modelo epistemológico se baseia em uma raiz, que tem em qualquer ponto uma possibilidade de

ramificação. A ideia é a de que qualquer elemento exerce uma influência sobre outro, não podendo simplesmente serem separados, já que um deriva do outro. Souza (2001) explica que “as linhas dentro de um rizoma são elementos, que comportam em seu devir o rompimento da dicotomia uno/múltiplo, as linhas de um rizoma são uma multiplicidade, pois que cada individualidade carrega em si a heterogeneidade” (SOUZA, 2012, p.245). Também a teoria Ator-rede de Latour (1994), segundo Prout, seria uma alternativa para fugir das dicotomias, ou melhor, integrá-las. “Nos dois casos [rizoma e ator-rede], a atenção é direcionada aos materiais e práticas a partir dos quais é gerada e emerge uma infinidade de novos fenômenos, incluindo distinções e dicotomias” (PROUT, 2010, p. 739).

Tendo isso em vista, Prout (2010) indica algumas estratégias nos estudos sobre a infância: uma delas seria a interdisciplinaridade, reconhecendo que a infância é um fenômeno complexo, um misto de natureza e cultura, que requer análises de diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a noção de hibridismo se torna também indispensável, principalmente no que tange à separação clássica, na qual as crianças são vistas em oposição aos adultos, sendo estes considerados comumente como o “ser” e aqueles como o “devir”. Para Prout (2010), não se trata simplesmente de reconsiderar as crianças em termos de “ser”, mas, sim, de se pensar que tanto elas quanto os adultos são também “devires”, pois são seres incompletos, que estão sempre em construção e em relação de dependência em relação ao outro.

Entre outros elementos levantados pelo autor, esses já demonstram que é necessário sair da simplificação causada pelas dicotomias. As crianças não estão só atreladas a uma estrutura que as compele a determinada ação, elas também produzem, criam e modificam as relações sociais. Assim, tem que se ter uma mediação para não se cair num estruturalismo exagerado que elimine o potencial do sujeito, como também deve se cuidar com o voluntarismo da ação. No mesmo sentido, a sociologia da infância não pode negar a criança como um ser biopsicossocial, tentando valer a todo custo suas teses sobre infância e sociedade. Ser justo à complexidade do sujeito, não o restringindo aos extremos, é a melhor maneira de lhe dar a importância merecida – está aí o principal desafio atual da Sociologia da Infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T.C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.35, n.127, p.461-474. 2014.
- ARCHARD, David. **Children: rights and childhood**. London: Routledge, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- BARBOSA, M.C.S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional – PUCPR**. Curitiba, v.14, n.43, p.645-667, set./dez. 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. **Infância, mídias e educação: revisando o conceito de socialização**. Florianópolis: Perspectiva, v.25, n.1, 2007.
- BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 9, **Anais do Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBP** 3, 2009, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4225-4236.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BORDIN, F. B.; BUSSOLETTI, D. A Sociologia da Infância e os desenhos infantis – uma contribuição sociológica à Educação. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.9, n.3, p.681-898, 2014.

BRANDÃO, A. F. **A criança ressignifica a Cultura: A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados.** Dissertação (mestrado em psicologia) Salvador: UFBA. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. > Acessado em: 20 dez 2015

_____. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. **Prevenção e Controle de agravos nutricionais.** Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_pcan.php?conteudo=desnutricao>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP.** São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. **Educação em Revista.**, v.29, n.1, p.151-178, 2013.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F. O futuro da infância é o presente. **Revista Educação.** São Paulo, v. especial, p.42-55, 2013.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

COHEN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLIN, Heywood. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.26, n.91, p.443-464, mai./ago. 2005.

_____. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000, v.1.

DELGADO, A. C. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação.** São Paulo, v. especial, p.14-27, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F.. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.161-179, 2005a.

_____. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.26, n.91, p.351-360, mai./ago. 2005b.

FERREIRA, M. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004. p.55-104.

- FONSECA, Cláudia. Os direitos da criança- dialogando com o ECA. In: FONSECA, C; TERTO, V; ALVES, C. F. **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2004.
- FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, p.83-122, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 41ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013..
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GOFFMAN, Erving. **Asylums**. Garden City, NJ: Anchor, 1961.
- INVENÇÃO da Infância, A**. Direção: Liliana Sulzbach, Produção: Monica Schmiedt e Liliana Sulzbach. Porto Alegre, M. Schmiedt Produções, 2000. 26 min.
- KISHIMOTO, T. M. O brinquedo e a produção cultural infantil. **Revista Educação**. São Paulo, v. especial, p.84-97, 2013.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jul. 2002.
- Lado Negro do Chocolate, O**. Direção: Miki Mistrati e Roberto Romano, Produção: Barbara Biemann; Hellen Faber; Mette Hoffmann, M. Dinamarca, Bastard Film & TV, 2010. 46min.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Santa Catarina, UFSC, 2005.
- MESQUITA, A. W; SIERRA. V. M. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v.20, n.1, p.148-155, jan./mar. 2006.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.33-60, mar. 2001.
- MOTTA, F; FRAGUELLA, R. Descolonizando a pesquisa com a criança –uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40, p.187-197, jul./dez. 2013.
- MÜLLER, Fernanda; HASSEN, M. N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**. São Paulo, v.20, n.3, jul./set. 2009.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Secretariado Internacional do Trabalho. **Relatório mundial sobre trabalho infantil: vulnerabilidade econômica, proteção social e luta contra o trabalho infantil**. Genebra, 2013a, primeira edição. Relatório.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Secretariado Internacional do Trabalho, Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). **Medir o progresso na Luta contra o Trabalho Infantil - Estimativas e tendências mundiais 2000-2012**. Genebra, 2013b. Relatório.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. **História das crianças no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTAL DA SAÚDE. **Prevenção e Controle de agravos nutricionais**. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_pcan.php?conteudo=desnutricao>. Acesso em: 13 dez. 2015.

PORTAL EBC. **ECA 25 anos: confira linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes**. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/07/eca-25-anos-linha-do-tempo-direitos-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, mai./ago. 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social.” **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1, p.199-211, jan./abr. 2011.

RIZZINI, Irene. **O século perdido – raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a parti da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, mai./ago. 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: GOUVÊA, M. C. S; SARMENTO, M. J. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes., 2008.

SCOTT, J. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. In: **Research with children: perspective and practices**. London: Falmer Press, 2000.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.18, p.234-259, mai./out. 2012.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2008 - Caderno Brasil**. Brasília (DF): jan. 2008.

UNICEF. **Situação mundial da infância- celebrando 20 anos da convenção sobre os Direitos das Crianças**. 2009

WIRTH, L. The problem of minority groups. In: LINTON, R. (Ed.). **The science of man in the world crisis**. New York: Columbia University Press, 1945.