

LISANDRA OGG GOMES

Particularidades da infância na complexidade social –  
Um estudo sociológico acerca das configurações infantis

São Paulo  
2012



LISANDRA OGG GOMES

Particularidades da infância na complexidade social –  
Um estudo sociológico acerca das configurações infantis

Tese apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Sociologia da  
Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Graça  
Jacintho Setton

São Paulo  
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.047  
G633p
- Gomes, Lisandra Ogg  
Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis / Lisandra Ogg Gomes; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: s.n., 2012.  
190 p. ils.; tabs.; apêndice
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Infância (Sociologia) 2. Socialização 3. Crianças 4. Sociologia educacional I. Setton, Maria da Graça Jacintho, orient.
-

Nome: GOMES, Lisandra Ogg

Título: Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_



*Em memória de Clóvis T. Gomes, meu pai.*



## AGRADECIMENTOS

Acredito que qualquer produção humana é sempre plural, pois constitui-se a partir de uma série de intervenções, afinidades, críticas e reflexões ocorridas entre diferentes pessoas, por meio de contatos diretos ou indiretos, em tempos e espaços diversos, e em momentos informais e formais. Assim, os meus agradecimentos tornam-se pequenos diante de tudo que recebi durante esses anos da pesquisa e *se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem “respeitos” [...] (MAUSS, 2003, p. 263).*

Além dos agradecimentos que aqui farei, ao longo do texto reconhecerei a ajuda direta de algumas pessoas.

Antes de tudo, quero manifestar minha imensa gratidão a Maria da Graça Jacintho Setton, que acreditou em mim, recebeu meu projeto, considerou minhas ideias e me deu todo estímulo, encorajamento e orientação necessária para meu desenvolvimento intelectual e pessoal. Acredito que meu percurso acadêmico levou-me até ela e quando a conheci não tive dúvidas quanto ao caminho que escolhi. Portanto, não há palavras que expressem meu reconhecimento.

O processo de pesquisa foi longo e só foi possível porque pude contar com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – que custeou o período de estágio realizado nas Universidades de Florença (UNIFI) e Modena e Reggio Emilia (UNIMORE), na Itália.

Mesmo que preservadas as identidades, quero agradecer de maneira muito especial às crianças, às professoras, aos pais e aos funcionários da escola de educação infantil da cidade de Campinas, em São Paulo, onde realizei a pesquisa. Todos foram generosos ao permitir minha presença naqueles espaços – escolar e familiar –, atenciosos com as minhas indagações, intromissões e dúvidas, e afetuosos na nossa relação diária.

No início do curso de doutorado tive o privilégio de conhecer Maria Letícia B. P. Nascimento, que me acolheu, apoiou e incentivou quanto às minhas dúvidas teóricas e práticas. Sua orientação informal e a leitura que fez do meu texto de qualificação foram de muito valor neste estudo. Além disso, foi através dela que pude conhecer Claudio Baraldi, a quem agradeço, pois, na Itália, recebeu-me na Universidade de Modena e Reggio Emilia, fez importantes considerações em relação à minha pesquisa e colocou-me em contato com o grupo de estudos LAIM (Laboratório de Análises da Interação e da Mediação) e com a assessora da escola da infância Modena Est (Modena/Itália). Tive a oportunidade de expor

minha pesquisa a esse grupo – Gabriella Cortesi, Elisa Rossi, Vittorio Iervese e Federico Farini –, o que contribuiu na resolução de muitas dúvidas. Igualmente, agradeço a Anna Maria Turrini e às professoras da escola Modena Est que permitiram que eu conhecesse esse espaço educacional.

Menção especial devo a Simonetta Ulivieri por sua generosidade em receber-me e orientar-me na Universidade de Florença, e por ter-me apresentado a Enzo Cartasi (UNIFI/Florença), que me convidou a participar de eventos nessa instituição. Da mesma forma, agradeço a Margheritta Maretti, da Assessoria da Educação do município de Florença, que me mostrou o cotidiano das escolas da infância Agnesi e Stefani.

Esta pesquisa também deve muito a Cláudia Pereira Vianna, pois esteve presente de formas diversas: no processo de seleção quando entrei no curso de doutorado, no exame de qualificação e, por fim, na defesa. A leitura atenta e as observações que fez ao meu texto de qualificação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Da mesma forma, sou muito grata a Ana Lúcia Goulart de Faria por ter-me acolhido na Universidade Estadual de Campinas e por toda ajuda recebida nessa trajetória.

Agradeço imensamente a Elisa Dalla-Bona e a Rosa Maria Dalla Costa, pois muito me incentivaram para que eu desse continuidade às minhas investigações. Sou igualmente grata a Maria Alice Nogueira e Rita Ribes Pereira por terem aceitado participar da defesa desta tese.

Nesse itinerário, foram importantes e estimulantes as disciplinas que cursei com Marina Célia Moraes Dias, Adilson Citelli, Waldenyr Caldas e Paulo Alexandre Vasconcelos, Nora Ruth Krawczyk, Juan Ignacio Piovani e Maria Cristina Gouvêa. Sobretudo, agradeço a Débora Mazza por ter-me proporcionado outros saberes e a experiência de trabalho compartilhado.

Aproveito para agradecer a atenção dada através das mensagens eletrônicas trocadas com William Corsaro, Manuel Sarmiento e Wiviam Weller. Agradeço também a Jens Qvortrup que me levou a refletir sobre importantes questões teóricas que perpassam esta tese.

Sem dúvida, as bibliotecas onde pesquisei foram essenciais para a construção deste estudo. Destaco, entre elas, a biblioteca da Universidade de São Paulo (Faculdades de Educação / Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Escola de Comunicação e Artes), da Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), da Faculdade de Ciências da Formação (UNIFI/Florença) e do Instituto dos Inocentes (Florença), além das bibliotecas *Marucelliana* (Florença), Nacional de Florença e Humanística da Faculdade de Letras e Filosofia (UNIMORE/Modena).

Em todos os momentos da minha produção contei com amigas e amigos, pesquisadores ou não, com quem de maneiras diversas pude dividir minhas experiências e falar a respeito das crianças, da infância, da sociologia e da educação. É uma difícil tarefa dizer o nome de todos, pois não é raro o esquecimento. É com carinho, no entanto, que agradeço aos amigos do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização (GPS/USP), do Grupo de Estudo e Pesquisa de Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/USP), da pós-graduação em Educação da USP e da UNICAMP, e aos amigos de Curitiba, Campinas e Belo Horizonte.

Como em todos os outros momentos, sempre recebi o incentivo e o afeto de meu pai, de minha mãe, Cleide Ogg Gomes, e de toda minha família. Agradeço a todos pela confiança e respeito ao meu trabalho e pela compreensão às minhas faltas familiares.

Por fim, agradeço a Alexandre Ragazzi, que como sempre esteve ao meu lado, foi sensível, paciente e atencioso aos meus problemas, comemorou minhas conquistas e ainda foi crítico quanto às minhas idéias, aos meus textos e às minhas reflexões teóricas. A sua companhia, seu amor e contribuição na vida diária e no trabalho intelectual foram fundamentais para que eu realizasse esta tese.



## RESUMO

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. 2012, 190f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A infância e a atuação das crianças na sociedade nem sempre foram objeto de interesse por parte dos pesquisadores dos campos da sociologia e da educação, mas os processos de socialização foram estudados com afinco. Esta tese não trata dos modos de socializar as crianças, mas da forma como elas socializam-se e interagem nos seus espaços sociais. O objetivo principal é compreender como, em um determinado grupo de crianças, suas ações estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família com o intuito de explicitar, através da prática, a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância. Assim sendo, esta pesquisa está fundamentada em quatro pilares: a estrutura institucional, a agência das crianças, a história da infância e das crianças e os sentidos produzidos por elas na atualidade. A estrutura das instituições – família, escola e mídia – representa um elemento central para a análise das ações infantis, pois as crianças nascem em um contexto histórico-cultural e precisam aprender a se orientar e a entender as regras e os valores construídos pela sociedade. As crianças, na interação com seus pares e demais indivíduos, atuam e manifestam-se; provocam, de algum modo, modificações na estrutura institucional. Assim, as interações ocorridas entre elas produzem outros sentidos e valores. É, portanto, a análise desses sentidos infantis que oferece a possibilidade de conhecer as conexões indissociáveis e intensas que existem entre as teorias dos processos de socialização e as teorias da sociologia da infância, visto que não há socialização sem participação e atuação, assim como não há regras e normas que não produzam ações.

Palavras-chave: Crianças. Infância. Socialização. Sociologia da infância.



## ABSTRACT

GOMES, Lisandra Ogg. **Childhood particularities in the social complexity – A sociological study on children configurations**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Despite the fact that processes of socialization were always insistently considered as the subject of educational and sociological fields of study, childhood and the acting of children in society not always have been the subjects of researchers. The present dissertation does not deal with the modes by which children are socialized, instead it deals with the ways children socialize themselves and interact in their social spaces. The main goal is to understand how, in a determinate group of children, their actions were articulated with media, school, and family instances with the aim of making explicit, through practice, the need of a pertinent dialogue between socialization theories and the theories of the sociology of childhood. In this case, the present research is based in four pillars: the institutional structure, the children's agency, the history of childhood and children, and the meanings generated by them in the present. The structure of institutions – family, school, and media – represents a central element for the analysis of children's agency, for the children are born in a cultural-historical milieu and they need to learn how to guide themselves and how to understand the rules and the values constructed by the society. The children, in their interaction with their peers and other individuals, act and manifest themselves; they somehow cause modifications in the institutional structures. Then, the interactions occurred between them produce other meanings and values. It is, therefore, the analysis of these infantile meanings that can offer the possibility for us to know the inseparable and intense connections that exist between the theories of processes of socialization and the theories of the sociology of childhood, for there are no socialization without participation and acting, as well as there are no rules or norms that cannot produce actions.

Keywords: Children. Childhood. Socialization. Sociology of childhood.



## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

01. Desenho livre – Michele – 22/08/2009.....	34
02. Desenho com escrita – Larissa – 09/09/2009 .....	34
03. Fotografia do arquivo da pré-escola-I – s/d.....	42
04. Fotografia do arquivo da pré-escola-II – s/d .....	42
05. Paisagem do parque da pré-escola-I – 31/08/2009 .....	42
06. Paisagem do parque da pré-escola-II – 31/08/2009.....	43
07. Paisagem do parque da pré-escola-III – 31/08/2009 .....	43
08. Salão principal da pré-escola – 14/10/2009.....	44
09. Panorâmica de um dos lados da sala de atividades – 10/06/09 .....	45
10. Panorâmica do outro lado da sala de atividades – 22/07/09.....	45
11. Brincadeira de casinha –14/09/2009.....	137
12. Brincadeira de carrinho – 21/10/2009 .....	137
13. Desenho: “ <i>Pink</i> passeando na escola dela” – 06/05/2009 .....	139
14. Conversa entre crianças – 16/04/2011 .....	156
15. Quebra-cabeça temático – 20/08/2009 .....	156
Tabela 01: Classificação das crianças segundo o lugar de nascimento, a ocupação dos pais e a região de residência da família.....	38
Tabela 02: Distribuição das crianças conforme sexo, mês e ano de nascimento .....	47
Tabela 03: Diferenças entre as famílias das crianças .....	147

## LISTA DE SINAIS DAS TRANSCRIÇÕES

– .....	Indicação de diálogo
Letra maiúscula.....	Fala enfática
Letras duplicadas .....	Cadência na fala
<i>Itálico</i> .....	Indicação de palavra em língua estrangeira, nome de empresa, produto e objetos
... ..	Pausa e interrupção
( ) .....	Supressão ou inclusão de palavras na fala do participante
[ ] .....	Nota ou palavra explicativa
(?) .....	Fala imperceptível
“ ” .....	Citação de terceiros



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 A ARTE DE PESQUISAR CRIANÇAS PEQUENAS</b> .....	25
1.1 <b>Técnicas e procedimentos para conhecer os sentidos infantis</b> .....	26
1.1.1 Relações e interações sociais entre os participantes.....	31
1.2 <b>Espaço e tempo construídos e constituídos</b> .....	39
1.2.1 Imagens do espaço e do grupo construídos.....	41
1.2.2 Imagens do espaço e do grupo constituídos.....	48
<b>2 O FENÔMENO SOCIAL DA INFÂNCIA</b> .....	61
2.1 <b>Considerações acerca do fenômeno social</b> .....	62
2.2 <b>Tanto vós quanto nós lidamos somente com <i>crianças</i> em carne e osso – prerrogativas e influxos sócio-históricos</b> .....	67
2.2.1 Entre gerações .....	69
2.2.2 Na geração.....	81
<b>3 AS CRIANÇAS NOS PROCESSOS SOCIOCULTURAIS</b> .....	93
3.1 <b>A dimensão do processo</b> .....	94
3.2 <b>As crianças têm cultura?</b> .....	97
3.2.1 A cultura, a infância e as crianças .....	98
3.2.2 O universo simbólico infantil.....	107
3.3 <b>A socialização de crianças protagonistas</b> .....	114
3.3.1 Posições socializadoras .....	115
<b>4 TESSITURAS INFANTIS NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	129
4.1 <b>As crianças e a instituição escolar: relações de força interdependentes</b> .....	130
4.1.1 As crianças e a instituição escolar: experiências diversas acerca do sexo .....	136
4.2 <b>A infância e a família: dois mundos em correlação</b> .....	142
4.2.1 As crianças entre os benefícios e as privações de ordem econômica familiar.....	145
4.3 <b>As crianças e os adultos: variações nos hábitos de consumo midiático</b> .....	149
4.3.1 Entre imposições midiáticas e produções infantis.....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	167
<b>APÊNDICES</b> .....	183



## INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta tese é simples, trata-se de observações, interpretações e análises das ações e falas de um pequeno grupo de crianças em uma escola de educação infantil. Esse grupo interagiu de forma sistemática e teve interesses similares. Sua formação foi variável devido à saída e à entrada de diferentes participantes, mas o grupo esteve vinculado à estrutura social através da categoria da infância. Sua configuração definiu-se de maneira relativamente autônoma, uma vez que as interações entre as crianças permitiram que elas experimentassem relações próximas e excludentes com seus pares e com os demais indivíduos nas instâncias de socialização da família, da escola e da mídia.

O primeiro objetivo desta tese era compreender as ações desse grupo, isto é, como as crianças articulavam, reorganizavam e criavam sentidos em suas brincadeiras e conversas a partir do aparato midiático e da relação com os adultos da família e da escola. Essa questão revelou, no entanto, a contradição existente entre o fato de as crianças serem socializadas para viver na sociedade e o fato de elas participarem e atuarem na sociedade de forma concreta e imediata. Essa relação paradoxal tornou-se a questão teórica central para a elaboração da tese por abranger a *ação* dos indivíduos e as determinações da *estrutura*.

Em vista disso, esse objetivo inicial precisou ser ampliado e a questão principal, norteadora da tese, assim pôde ser definida: compreender como as ações de um determinado grupo de crianças estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família com o intuito de explicitar a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância.

Essa mudança de abordagem expôs um problema teórico e empírico a ser considerado. Assim, foi importante organizar uma metodologia que auxiliasse a interpretar as ações das crianças. A metodologia é um dos procedimentos científicos que ajuda o pesquisador a estabelecer tanto o recorte de seu próprio estudo quanto o diálogo com as produções teóricas especializadas. Por essas razões, pode-se afirmar que esta pesquisa se constitui como uma construção teórico-metodológica – de onde provém sua complexidade.

As ações das crianças e a socialização são dois elementos que estão estreitamente ligados devido aos diferentes valores que lhes são atribuídos. Isso demonstra que não é possível compreender as crianças sem as relacionar aos adultos, como tampouco se pode saber o que e como é um grupo de crianças sem fazer referência à infância. Além disso, somente é possível apreender o significado da infância em relação às demais gerações, pois as gerações estão vinculadas às instâncias de socializações, às crianças e à sociedade. Em razão

dessa interdependência, foi necessário elaborar um instrumental analítico orientado pela comparação, pela crítica e pela reflexão para que fosse possível entender satisfatoriamente as articulações da pequena comunidade infantil estudada. Na sociologia, a comparação é uma forma de raciocínio na medida em que se afasta da simples descrição e passa a dar conta dos fatos sociais (DURKHEIM, 2007). A comparação permite analisar a estrutura de uma sociedade, a qual se define a partir das relações de interdependência entre os indivíduos (MARTIN-BARBERO, 2003; ELIAS, 1994b; ELIAS, SCOTSON, 2000; SANTOS, 2002).

O conceito de interdependência é igualmente importante para esta tese, pois permite entender as composições que os indivíduos formam. No caso aqui estudado, a interdependência confere sentido às relações e interações ocorridas entre as crianças, entre elas e os adultos e entre elas e as instituições da família, da escola e da mídia. Todas essas interações infantis são essenciais para as pesquisas sociológicas e educacionais, uma vez que pouco se conhece sobre elas.

Ainda que não seja o propósito desta investigação fazer um levantamento acerca da infância e das crianças no campo das Ciências Sociais e Humanas, é importante pontuar algumas noções sobre como diferentes áreas têm considerado esses indivíduos e essa categoria. Essa análise será útil para justificar por que foram escolhidas a sociologia e a educação.

Nos estudos antropológicos com crianças a finalidade principal sempre foi a compreensão do papel da cultura na formação delas; portanto, a cultura estava sobreposta às crianças. Jucirema Quinteiro (2002, p. 154) entende que atualmente a antropologia “[...] vem tentando articular educação, infância e alteridade, abarcando temas e problemas relacionados ao modo como o adulto percebe, sente e vê a criança”.

Os historiadores prezaram a infância em seus estudos, mas o mesmo não se pode dizer das crianças. Para Hugh Cunningham (1997), talvez tenha sido mais fácil escrever uma história da infância do que uma história das crianças. Segundo esse autor, a partir de imagens, obras literárias e retratos, o campo da história construiu ideias a respeito dessa fase da vida, principalmente no âmbito particular dos grupos formados em determinados momentos históricos. Entretanto, quanto à história das crianças, os historiadores não conseguiram, através dessas fontes, capturar a qualidade emotiva da vida delas (Ibid.).

Foi o campo da psicologia que começou a estudar as crianças de fato, ainda que como indivíduos isolados e em desenvolvimento. Segundo Émile Durkheim (1978, p. 76), “[...] a ciência que tem por objeto descrever e explicar o homem individual é a psicologia”. A relevância da psicologia em relação aos outros campos é que esta “[...] testemunhou e

contribuiu com o processo de construção simultânea da escola moderna e do sentimento de infância” (QUINTEIRO, 2002, p. 145).

Ainda que de forma concisa, essa apreciação teve como propósito formular um quadro conceitual capaz de indicar os sentidos dados às crianças e à infância no domínio das Ciências Humanas e Sociais. Essa análise revela que a construção de um campo não ocorre em um espaço fechado, mas, ao contrário, ocorre a partir da articulação de vários campos com seus conceitos e métodos. Por isso, nesta tese foram empregados tanto conhecimentos específicos quanto a tradição, isto é, tanto a sociologia da infância quanto a socialização, para alcançar o entendimento dos sentidos infantis.

O campo da sociologia da infância está fundamentado em duas perspectivas, a estrutural e a *agency* ou “agência”<sup>1</sup>(QVORTRUP, 1999). A perspectiva estrutural dedica-se à categoria da infância e vincula-se às instituições, à tecnologia, à mídia, às leis e ao trabalho – para citar apenas alguns parâmetros. Por sua vez, a respeito de *agency*, na língua portuguesa o termo que mais se lhe aproxima é “agência”. O sentido atribuído a essa noção relaciona-se às ações e às modificações que as crianças promovem nos espaços sociais. Portanto, essas duas perspectivas não são excludentes, pois tendem de certo modo a se misturar.

O aporte teórico e metodológico desta tese tem maior proximidade com a abordagem “agência”, pois o objetivo é compreender as práticas e as atuações sociais de um grupo de crianças. Trata-se sobretudo de entender que o termo agência relaciona-se às atuações e às intervenções dos indivíduos no mundo, os quais são orientados tanto pelo passado como para o futuro. Como novas orientações causam mudanças na estrutura, pode-se considerar que agência e estrutura são conceitos que se interpenetram. Entende-se dessa forma porque a estrutura é a objetivação de normas e valores construídos por indivíduos que interagem, os quais tanto reproduzem quanto transformam essa mesma estrutura a partir do desenvolvimento das relações sociais (DUBET, 1994; EMIRBAYER, MISCHÉ, 1998; GIDDENS, 2000).

A partir disso, os indivíduos podem ser considerados atores sociais porque agem na sociedade através das relações e interações que estabelecem com outros indivíduos e com as instituições. Nesse caso, o emprego dos termos ator e agente concorda com as interpretações etimológica, filosófica e sociológica. Se “ator” é agente do ato, aquele que leva diante de si e

---

<sup>1</sup> Manuel Sarmiento (2008) organizou a estruturação do campo a partir de três perspectivas teóricas: estruturalista, interpretativa e de orientação crítica. Fernanda Müller e Maria de N. A. Hassen (2009) fazem similar separação. Mais acerca desse assunto, cf. Michel Vandebroek e Maria Bouverne-de-Bie (2006), Claudio Baraldi (2008b) e Alan Prout (2010).

que faz mover; “ato” é ação (TORRINHA, 1945; CUNHA, 1996). Esse encaminhamento não é diferente daquele analisado por Allison James (2009). Essa autora, com base em Barry Mayall (2002), considera que ator é alguém que faz algo; é o agente que faz acontecer e que contribui no amplo processo da reprodução social e cultural. Na análise de Hannah Arendt (1987), o ator é agente do ato e autor de suas palavras. Portanto, agente e ator são indivíduos que promovem ações criativas e que moldam continuamente a realidade através das decisões que tomam e das atitudes que adotam nas interações que estabelecem (GIDDENS, 2005). Afinal, as interações ocorrem a partir das práticas cotidianas e somente interagem aqueles que são atores sociais (BARALDI, BOGGI, 2000).

Ainda que em menor medida, esta tese também se aproxima da abordagem estrutural, pois aqui se considera a categoria da infância e sua relação com as outras gerações no decorrer da história. Essas duas abordagens – estrutura e agência – são importantes porque expressam a diacrônica e a sincrônica que envolvem a infância e as crianças. A diacronia revela como a infância modifica-se de forma gradual no tempo e no espaço. A sincrônica indica o movimento constante produzido e reproduzido pelas crianças e pelos demais indivíduos na sociedade.

Diante da abrangência do assunto a ser tratado nesta tese, houve a necessidade de construir paradigmas próprios para o campo de estudo. Essa construção foi necessária porque nenhum método preestabelecido mostrou-se capaz de resolver integralmente a questão aqui proposta, pois existem muitas formas de reunir informações sobre a vida das crianças e sobre a infância (QVORTRUP, 2005a).

Assim, esta tese está organizada a partir de quatro capítulos. Em linhas gerais, no primeiro capítulo o principal objetivo será o de esclarecer as escolhas metodológicas, a atuação das crianças nesta pesquisa e a escolha do contexto. Porém, deve-se destacar que a participação das crianças foi oculta e manifesta. Oculta porque, ainda que as crianças tenham aceitado participar, foi necessário obter a autorização dos adultos responsáveis por elas. Contudo, a participação foi sobretudo manifesta, pois as crianças têm o direito de conhecer o que pretende o pesquisador e qual será sua atuação nos espaços delas. Nesse sentido, foi considerado importante esclarecer para as crianças como seria a pesquisa e que elas poderiam optar em participar ou não – uma posição que foi respeitada, independentemente da autorização dos responsáveis. Quando se confere legitimidade às crianças e à infância, contribui-se para a agenda política, econômica e social a respeito delas.

No segundo e terceiro capítulos serão abordadas as principais questões conceituais que fundamentam esta tese. Assim, serão consideradas as concepções de fenômeno e processo

vinculadas à infância e às crianças. A noção de fenômeno auxiliará a entender as ações dos indivíduos dentro de um determinado período, enquanto que a de processo será útil para ampliar a compreensão acerca das disposições e transformações socioculturais vividas pelas crianças ao longo da história. Para entender os mecanismos que envolvem esses conceitos, será importante compreender o fenômeno da infância a partir das relações ocorridas na geração e entre as gerações. Posteriormente, serão analisados os processos sociais vividos pelas crianças na cultura, as disposições do universo simbólico infantil e as teorias de socialização.

Enfim, no último capítulo, à luz das teorias de socialização e das teorias do campo da sociologia da infância, serão analisadas as ações de um grupo de crianças articuladas às instâncias da família, da escola e da mídia. Todo esse percurso revela que qualquer construção é como a construção de um mosaico, pois a combinação e a disposição de diferentes elementos produzem uma imagem, nesse caso uma imagem da infância e das crianças.





Pieter Brueghel, o Velho. *Jogos de crianças* (detalhe). 1559-60. Kunsthistorisches Museum. Viena, Áustria.

## 1 A ARTE DE PESQUISAR CRIANÇAS PEQUENAS

Esse detalhe da pintura de Pieter Brueghel, o Velho, aqui utilizado como epígrafe, retrata a vida cotidiana e a complexidade das relações sociais. O uso dessa imagem tem como propósito indicar o caminho norteador desta pesquisa, isto é, mostrar a particularidade que há dentro da complexidade. Serão estudadas as ações e as falas de um determinado grupo de crianças a partir de um diálogo entre as teorias dos processos de socialização e as teorias do campo da sociologia da infância. Este capítulo inaugural da tese tem como objetivo principal indicar os instrumentos metodológicos que foram empregados, explicar o porquê das escolhas feitas e revelar a forma como se organiza o campo pesquisado. Com razão, ao tentar compreender e saber como se configura um determinado universo, o pesquisador assume os riscos e assemelha-se ao indivíduo que entra no jogo (BOURDIEU, 2001). Trata-se, portanto, de uma arquitetura predefinida para um jogo de estratégias e afinidades, aproximações e contraposições teóricas, dificuldades e facilidades na interação entre a prática e a teoria. É um trabalho intelectual que não procura reduzir o singular ao genérico e muito menos preconceber para compreender.

Na busca de uma compreensão mais ampla, foi necessário elaborar um método com técnicas e procedimentos próprios para que fosse possível estabelecer uma aproximação com as crianças. Essa construção deu-se a partir das ações do grupo e dos demais indivíduos que participaram da pré-escola. Além disso, foi necessário construir caminhos que permitissem depreender e interpretar os sentidos que as crianças estabeleceram entre elas, com as demais gerações e as instituições. Somente foi possível ultrapassar essa separação com a participação no mundo do outro (GEERTZ, 2005). E embora tenha sido apenas uma participação, ela ocorreu a partir de vínculos de respeito e confiança, o que garantiu acesso e legitimidade à pesquisa.

## 1.1 Técnicas e procedimentos para conhecer os sentidos infantis

O método indica um itinerário para a pesquisa, portanto ele deve ser capaz de abranger o objeto de estudo e deve estar pautado em um conjunto de diretrizes que orientarão esse percurso. Com isso em mente, considerou-se a investigação qualitativa a mais adequada, uma vez que o propósito deste estudo é compreender como, em um determinado grupo de crianças, suas ações estão articuladas às instâncias da mídia, família e escola, através de um diálogo pertinente entre a concepção contemporânea das teorias de socialização e das teorias da sociologia da infância.

A investigação qualitativa é a mais viável para se estudar a particularidade das ações infantis nas suas expressões e criações. Ademais, deseja-se construir uma crítica que se fundamente nas afinidades, referências e disposições da pesquisadora. Portanto, parte-se do princípio de que a crítica é sempre parcial, apaixonada e política; ela deve ser derivada de um ponto de vista exclusivo, mas que abra o maior número de horizontes possíveis<sup>1</sup>. Mesmo a escolha pela não intervenção já estaria de antemão orientada por esquemas interpretativos (BOURDIEU, 1997a).

As concepções e as construções científicas a respeito das crianças envolvem elementos de muitas ordens. Nesse sentido, as interações entre indivíduos permitem as mais diversificadas correspondências, as quais estão vinculadas aos contextos e às circunstâncias. Esses elementos são fundamentais, pois foi a partir deles que foram observadas as ações e falas das crianças no espaço da pré-escola, sendo possível perceber as maneiras de fazer, pensar, sentir e dizer delas (LAHIRE, 2002, 2006; GIDDENS, 2003). Esta investigação, no entanto, não pretende separar as crianças dos adultos, mas abranger as relações que são articuladas entre elas e entre elas e eles.

De outra parte, a complexidade das relações entre crianças e adultos pauta-se na naturalização de conceitos acerca delas e da infância, e ainda na presença e na representação do pesquisador. Isso significa que o pesquisador sempre estará envolto por uma hierarquia constituída, a qual lhe confere autoridade legitimada socialmente. Além disso, ele traz consigo reminiscências socioculturais da sua própria infância. Assim, são acrescentadas mais

---

<sup>1</sup> Charles Baudelaire (1976, p. 418) escreveu: *Quant à la critique proprement dite, j'espère que les philosophes comprendront ce que je vais dire: pour être juste, c'est-à-dire pour avoir sa raison d'être, la critique doit être partielle, passionnée, politique, c'est-à-dire faite à un point de vue exclusif, mais au point de vue qui ouvre le plus d'horizons.* [“Quanto à crítica propriamente dita, espero que os filósofos compreendam o que vou dizer: para ser justa, isto é, para ter a sua razão de ser, a crítica deve ser parcial, apaixonada, política, isto é, feita de um ponto de vista exclusivo, mas de um ponto de vista que abra o máximo de horizontes”].

(As citações em língua estrangeira foram traduzidas e são de minha responsabilidade).

algumas razões que tornam a pesquisa com crianças algo intrincado e de difícil apreensão. Diante dessas dificuldades, buscar-se-á uma crítica fundamentada na perspectiva qualitativa, visto que essa é a que mais favorece a leitura do grupo infantil pesquisado.

O método é valioso na medida em que implica decisões e ações que auxiliarão na desconstrução daquilo que se tornou naturalizado na sociedade. Portanto, a tese norteadora dessa investigação sustenta-se em um diálogo entre o racional e o real (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1986). Não se trata de um diálogo fácil, uma vez que se procura apreender aspectos de um específico grupo de crianças e “[...] ir além da mera descrição e contribuir para a acumulação de conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37).

Se a perspectiva qualitativa não consegue atravessar o todo, pois o que está sendo considerado é um aspecto determinado, de modo algum isso desqualifica a pesquisa. Para compreender uma parcela desse processo social é imprescindível ter consciência da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade, identificando as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala. Segundo Bernard Lahire (2006), o todo está presente, de forma mais ou menos completa, em cada uma de suas partes e as partes não têm uma existência autônoma. Dito isso, a construção científica

[...] inspira-se na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis (BOURDIEU, 1996a, p. 15).

A realidade aqui pesquisada é um caso particular possível, pois é específica, relaciona-se a um determinado contexto histórico, social e cultural e tem características próprias determinadas pelo grupo.

Consideradas essas ressalvas, a prática etnográfica constitui-se como a mais adequada passagem para conduzir o pesquisador ao universo infantil<sup>2</sup>. Através da etnografia é possível apanhar o invariante na variante observada e, por conseguinte, apreender e elucidar a maneira infantil de estar no mundo (BOURDIEU, 1996a). Essa prática mostra-se a mais pertinente, pois permite estabelecer relações com o grupo de crianças pesquisado para analisá-lo em lugar e momento determinados. Permite também questionar e/ou correlacionar as ações ocorridas entre essas crianças, as quais foram produzidas a partir das relações estabelecidas

---

<sup>2</sup> Segundo Clifford Geertz (2008, p. 04), “[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”.

com as instâncias da mídia, da escola e da família. Enfim, através dessa prática é possível mapear o campo e anotar os possíveis modos através dos quais as crianças (re)significam e utilizam os valores, as ideias e as normas entre si e com os adultos.

Neste estudo foi considerado um caso específico com a intenção de analisar com cuidado e de descrever de forma pormenorizada as relações sociais de um determinado grupo de crianças em um contexto educacional. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, pois a investigadora esteve pessoalmente envolvida, procurou compreender os valores, as crenças e as dinâmicas de ação desse grupo específico a partir de um contexto peculiar.

Para apreender os sentidos produzidos no e pelo grupo de crianças de três a quatro anos e onze meses foi necessário observá-las quase que diariamente, ou seja, durante quatro dias da semana escolar e no período de um ano letivo – de fevereiro a novembro de 2009. O extenso período vivido ao lado e junto das crianças teve como propósito observar essa cultura, as relações que ocorriam entre elas, as relações que estabeleciam com os adultos e com o espaço institucional. A particularidade dessa observação foi a participação nas atividades, nas brincadeiras e nas conversas das crianças, mas isso somente ocorreu após um período de adaptação, aceitação, confiança e segurança dos participantes em relação à pesquisadora. O processo de adaptação foi essencial para que as crianças reconhecessem a atuação da pesquisadora no grupo, a qual, com o tempo, de certa forma tornou-se uma participante distinta dos demais adultos no espaço escolar.

A posição de um pesquisador não é simples, uma vez que é alguém externo que não se enquadra no papel de professora, funcionário da escola, mãe ou pai. Isso significa que o pesquisador, por mais que esteja inserido no campo de pesquisa, não é nativo e muito menos estrangeiro. Sua posição resulta de seus objetivos, os quais devem ser previamente definidos, pois se ele observa, é também observado e sobre ele sempre irá pairar a desconfiança em relação às suas intenções e sempre haverá a curiosidade sobre suas percepções e análises.

A observação participante permitiu à pesquisadora conhecer os participantes da pesquisa e buscar elementos que a ajudassem a compreender e a elucidar a tese. Desse modo, foi preciso constantemente observar o campo como algo desconhecido para poder questioná-lo e entender as relações que ocorriam naquele contexto. Como *pesquisadora-observadora-participante*, a atuação ficou sujeita aos aceites ou recusas das crianças nas suas brincadeiras e conversas. Isso significa que a participação ocorreu em menor ou maior medida no grupo e que as observações foram feitas, em certos momentos, de dentro e, em outros, de fora do grupo. O tempo de um ano letivo ajudou a minimizar os obstáculos entre participantes e pesquisadora, e, como havia assiduidade, foram criados vínculos e estreitaram-se os laços

afetivos entre as pessoas envolvidas, ou seja, foram ampliadas as interações com as crianças, a professora e os pais. Isso fez com que diminuíssem as dúvidas e as desconfianças deles em relação à pesquisadora e, assim, os participantes apresentaram-se mais solícitos para contarem seus saberes no decorrer da pesquisa e durante as entrevistas realizadas com as famílias e as crianças<sup>3</sup>.

Foram realizadas com as crianças entrevistas abertas – ainda que curtas. O objetivo foi compreender, no momento do fato, como e por que elas usaram determinados temas decorrentes de produtos, práticas e discursos advindos da mídia – extraídos dos filmes, programas e jogos eletrônicos dos quais falavam, das músicas que escutavam e dos personagens preferidos – e/ou se esses decorriam da família ou escola. Também foi possível observar como foram formadas as lideranças infantis, as exclusões e as censuras, e como as crianças julgaram as atitudes individuais e coletivas ocorridas entre elas e com os adultos.

Diante do que foi observado no contexto escolar, considerou-se relevante realizar a entrevista semi-estruturada com a professora e com as famílias na companhia dos seus filhos e/ou das suas filhas, as quais participavam do grupo pesquisado. O propósito foi recolher informações e verificar as atitudes, práticas e opiniões expressas pelos indivíduos dessas instâncias para depois conectar essas informações àquilo que as crianças diziam e compartilhavam com seus pares. De acordo Bernard Lahire (2002), a escola e a família, para citar apenas alguns, não são universos sociais equivalentes. Os sujeitos pesquisados vivem de modo relativo, simultâneo e sucessivo em contextos sociais diferenciados. Em certos universos sociais, o sujeito pode ser “consumidor”, espectador ou amador, enquanto que em outros pode ser “produtor”.

Como se considera que as crianças são atores sociais, as entrevistas com os pais ocorreram na presença delas, nas suas casas, nos dias e horários escolhidos pela família. Dois foram os objetivos principais: em primeiro lugar, deixar os entrevistados à vontade no seu espaço conhecido e, em segundo, permitir à pesquisadora observar a organização desse espaço e a relação entre os entrevistados. A construção do questionário foi realizada de forma artesanal, pois esteve relacionada às observações feitas em campo. Ainda que as perguntas tenham sido dirigidas aos adultos, durante a conversa as crianças puderam interferir sempre que quiseram. Dessa forma, foi possível conhecer aspectos das relações familiares, o modo como as crianças interpretaram as falas dos adultos, como esses interpretaram as atitudes das crianças e os conhecimentos deles a respeito da infância. Como não havia a pretensão de

---

<sup>3</sup> Cf. os roteiros das entrevistas no apêndice.

generalização dos dados, as entrevistas foram realizadas apenas com as famílias que se dispuseram a participar – seis no total.

Ainda que as interações com os participantes tenham possibilitado aproximações, as diferenças entre pesquisadora e participantes – adulto e crianças – indicaram uma posição hierárquica social e cultural, delimitaram as funções e estabeleceram normas e valores que os distinguiram. Nesse sentido, “[...] o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse uma pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse determinado lugar na sociedade” (ZAGO, 2003, p. 301).

Na pesquisa com crianças pequenas, o pesquisador tem que criar vínculos intensos e ao mesmo tempo ter em conta que há uma linha tênue que demarca os estatutos sociais entre crianças e adultos. De fato, é fundamental que o pesquisador aguace sua sensibilidade e duvide da relação direta entre causa e efeito, pois sua principal tarefa é a interpretação e a compreensão das condutas infantis. Associando técnicas, procedimentos e teorias, foi possível refletir a respeito do problema em questão e, nessas análises, uma preocupação constante foi cuidar para não distorcer os fatos, os quais poderiam implicar concepções típicas das crianças, como, por exemplo, inocente, má, imanente e/ou aquela que se desenvolve naturalmente (JAMES, JENKS, PROUT, 2002). São representações imponderadas das crianças, as quais se vinculam à concepção adultocêntrica<sup>4</sup> e circundam o imaginário coletivo social.

O emprego do enfoque qualitativo-interpretativo ajudou a entender os símbolos utilizados pelas crianças. Conjuntamente com esse enfoque, esta investigação ainda abrangeu a perspectiva reflexiva, pois foi preciso compreender, reconstruir e, continuamente, confrontar as condições da prática às teorias. Desse modo, houve a “reflexividade reflexa” – segundo a concepção de Pierre Bourdieu (1997a) –, reflexividade que reconhece as condições ideológicas do campo, as interferências conscientes e inconscientes dos participantes, e a complexidade e multiplicidade de efeitos que não podem ser controlados, mas que devem ser interpretados para que possam ser compreendidos quando se manifestam na estrutura social.

Isso significa que a metodologia adotada nesta investigação é uma construção singular, pois não ficou limitada às técnicas e aos procedimentos já produzidos e muito menos à racionalidade descrita nos manuais. Em vez disso, o que se fez foi conjugar a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial teórico adotado para interrogá-la (ZAGO, 2003). Entende-se que esse processo é um perene jogo no qual a percepção e o pensamento a respeito de um aspecto sociocultural convergem para o conhecimento (OLIVEIRA, 2000).

---

<sup>4</sup> Adultocentrismo é a sociedade pensada e construída em torno do e para o adulto, ou seja, é a “[...] sociedade-centrada-no-adulto” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467).

Nesse sentido, observar, ouvir, refletir, interpretar e escrever não são práticas conjugadas separadamente, mas são, antes, um exercício dialético de oposição e coesão que propicia a compreensão do problema aqui em questão (OLIVEIRA, 2000).

Em suma, por todas as questões pontuadas e afirmadas, esta é uma pesquisa de perspectiva qualitativa, interpretativa e reflexiva, para a qual foi utilizada a prática etnográfica com a intenção de estudar um caso particular em um espaço instituído. O trabalho de campo envolveu detalhada e atenta observação de um grupo de crianças, organizado pela escola de educação infantil, e foram realizadas entrevistas livres com as crianças e entrevistas semi-estruturadas com elas, seus pais e com a professora desse grupo pesquisado.

### 1.1.1 Relações e interações sociais entre os participantes

Iniciei a observação na pré-escola nos dois últimos meses do ano de 2008. Primeiramente, fiz uma reunião com a coordenadora da escola de educação infantil que me pediu alguns dias, pois verificaria com as professoras quais delas gostariam de participar da pesquisa. Após o aceite de uma das professoras, pude participar da rotina de um grupo durante os meses de novembro e início de dezembro de 2008. Nesse momento, o objetivo foi estreitar os laços com a pré-escola e conhecer a dinâmica desse espaço. No ano de 2009, retornei à pré-escola; contudo, a professora interessada em participar havia assumido uma turma da creche. Como um dos objetivos da pesquisa era compreender os discursos das crianças, uma das condições era que o grupo pesquisado fosse de falantes. Assim, sem pedir autorização à coordenadora, perguntei diretamente às professoras da pré-escola quem gostaria de participar da pesquisa, e a professora Ana<sup>5</sup> aceitou (Análises de campo – 02/2009).

É certo que a pesquisa em ciências humanas é uma produção que ultrapassa o pesquisador, uma vez que ele deseja compreender algo que está nos outros e na realidade deles. Nesse caso, a pesquisa é uma construção que envolve relações e interações entre e com as pessoas envolvidas, de modo direto ou indireto.

Após ter o aceite da professora Ana, tive que novamente pedir autorização à coordenadora da pré-escola. Nesse entremeio houve certo constrangimento, pois, segundo as regras da instituição, eu deveria ter falado primeiro com a coordenadora e ela, então, com a professora. Depois de tudo resolvido, propus à professora uma reunião para lhe dizer o que faria na sala de atividades, o que eu não poderia fazer e quais seriam minhas interferências no grupo. Também, expliquei que não me envolveria nas disputas entre as crianças, não poderia fazer atividades pedagógicas e tampouco iria me responsabilizar pela turma, mas disse que estaria atenta às situações que pudessem colocá-las em risco. O que fiz foi deixar claro que era uma pesquisa que envolvia a confiança das crianças em relação às minhas ações, pois somente assim elas deixariam que eu participasse da rotina delas. Com tudo esclarecido, a Ana gentilmente me convidou a participar da primeira reunião de pais, para que eu explicasse a minha posição no grupo. Esse encontro foi importante, pois pude explicar quem eu era, em que consistia a

---

<sup>5</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios, inclusive o da professora, pois na “Carta para obtenção de permissão para pesquisa com a criança” – cf. apêndice – foi garantido aos pais que seria preservada a identidade delas. Expliquei às crianças esse acordo que havia feito e sugeri que escolhessem um outro nome próprio. Algumas tiveram dificuldade na escolha e aceitaram minhas sugestões ou de seus pais. Outras, sem hesitar, fizeram referências aos seus ídolos, como Felipe, em razão do corredor automobilístico *Felipe Massa*, Michael, devido ao cantor americano *Michael Jackson*, Ben e Dora, em razão dos personagens de desenhos animados *Ben 10* e *Dora*. Juntos escolhemos nomes para aquelas que não estavam mais na escola.

Aproveito para agradecer a professora Ana e a professora do ano de 2008 por terem consentido minha participação em seus espaços de trabalho, pois foi pelo aceite delas que pude realizar a pesquisa na escola.

pesquisa e pedir a autorização deles para a participação das crianças<sup>6</sup> (Análises de campo – 02/2009).

Na escola circulam diferentes pessoas, como, por exemplo, as professoras, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora; há cozinheiras, nutricionistas, dentistas, guardas municipais, funcionários da limpeza e da administração. Trata-se de uma rede na qual as posições e funções dos indivíduos vinculam-se sempre ao sistema educacional. Todavia, a presença do pesquisador nesse espaço parece causar insegurança, desconfiança e rejeição, na medida em que esses indivíduos consideram-no como um avaliador (CARVALHO, 2003). Essa relação parece ocorrer por não ser comum a presença do pesquisador no espaço educacional.

A conversa com os pais foi importante e positiva, pois falei da minha filiação institucional, das regras da pesquisa e das técnicas utilizadas – fotografias<sup>7</sup>, gravações das conversas e anotações no caderno das ações infantis. Como muitos pais não puderam participar dessa reunião, e diante da minha carta de solicitação, alguns deles procuraram-me para saber o que eu iria fazer, mas houve outros que precisei eu mesma contatar.

Minha apresentação aos funcionários da pré-escola aconteceu no dia a dia. Novamente, a Ana ajudou apresentando-me para alguns funcionários, mas também apresentei-me conforme a ocasião. Percebia que não ficava clara a minha função na pré-escola. Certa vez, enquanto eu observava a brincadeira entre o Henrique e o Felipe C., fui observada pela professora de educação especial. Ela notou que um dos meninos pronunciava uma palavra de modo errado e repreendeu-me, dizendo que seria importante que eu o corrigisse (Caderno de campo – 25/06/2009).

Em outra situação, uma funcionária da limpeza perguntou-me se eu era a nova ajudante da professora e ressaltou a importância da auxiliar no trabalho escolar (Caderno de campo – 1º/04/2009).

Foi assim, com o passar do ano, que minha posição ganhou várias funções, como, por exemplo, de ajudante, estagiária, aluna da pedagogia, mestre da universidade ou mãe de uma criança, mas também fui reconhecida como pesquisadora (Análises de campo – 2009).

A educação infantil é reconhecida por ser um espaço público, mas, como aponta Anthony Giddens (2002), é de certo modo um espaço segregado, pois distingui-se do mundo adulto. Isso implica reconhecê-la como um espaço de proteção, que tem uma dinâmica específica de relações e interações a serem desvendadas. Por esse fato, se o pesquisador precisa ter um itinerário de pesquisa, ele também deve ser um itinerante<sup>8</sup> para poder deslocar-se conforme os acontecimentos e as interações estabelecidas entre as crianças, para tentar apreender os significados (re)produzidos por elas.

Minha aproximação com as crianças ocorreu de modo processual. Após a primeira semana de atividades pedi à professora para conversar com o grupo e, em uma roda, novamente apresentei-me e falei que estava ali para ver as brincadeiras, os brinquedos e escutar sobre o que conversavam. Pontuei que não era professora e não trabalhava na escola. Mostrei o caderno de campo e expliquei que faria anotações das conversas e brincadeiras deles. Eles escutaram-me e assim que terminei começaram a contar-me sobre seus brinquedos e gostos midiáticos.

---

<sup>6</sup> Como as atividades começaram em 16 de fevereiro de 2009, as autorizações para a participação foram enviadas através do caderno de recados das crianças no início do mês de março.

<sup>7</sup> Propositadamente, para proteger a identidade das crianças, as fotografias utilizadas nesta tese não são frontais.

<sup>8</sup> Agradeço ao grupo de trabalho Sociologia da Educação, na 33ª Reunião da ANPED, pela breve mas proveitosa discussão a respeito de itinerário e itinerante.

Inicialmente, as crianças chamavam-me de tia<sup>9</sup> ou professora e pediam para eu pegar os brinquedos, ajudar nas atividades, resolver seus problemas e falar em nome delas com a professora Ana. Quando ocorria alguma briga ou disputa, dirigiam o olhar para mim esperando minha ação de aprovação ou censura. Como eu não as denunciava, percebi que conquistei a confiança delas. Pude então ficar próxima enquanto brincavam, conversavam e, de certo modo, pude participar dos encontros delas e perguntar quando não entendia alguma prática ou fala (Análises de campo – 04/2009).

A posição de pesquisador não é apenas assegurada por um discurso, mas através de atitudes e posições estabelecidas durante o processo da pesquisa. A relação com o campo não é impessoal, onipresente ou onisciente, mas é um momento privilegiado em uma longa série de trocas (BOURDIEU, 1997a; OLIVEIRA, 2000). São trocas que envolvem tensões e aproximações, pois o pesquisador é parte do mundo que estuda, não pode escapar ao senso comum e nem evitar a interferência sobre o fenômeno que observa. Por isso, em vez de se iludir procurando evitar sua presença, o pesquisador deve tentar entendê-la (TURA, 2003).

Percebi que por não fazer mexericos e tampouco educar as crianças conquistei certo espaço no grupo e passei a ser disputada por algumas delas. A Milena foi a primeira criança a utilizar alguns artifícios para ter minha atenção. A tática usada era a seguinte: quando eu observava alguma brincadeira ou conversa do grupo, primeiro ela aproximava-se, depois pedia minha ajuda em relação a algo que fazia e, caso eu falasse que não poderia ajudá-la, ela então dizia: – Sabia que eu te amo!

Ainda que eu não a atendesse, ela persistia com os galanteios. Ficava ao meu redor, mexia nos meus cabelos e pedia para sentar-se no meu colo. De algum modo, ela conseguia mudar o foco da minha atenção. Suas primeiras investidas deixaram-me lisonjeada, mas a Milena começou a ser mais insistente, e, às vezes, quando a professora chamava atenção dela, recorria a mim para protegê-la. Além disso, a Quitéria, a Michele, o Bernardo e a Larissa também passaram a adotar a mesma atitude. Inicialmente, tentei ignorar a sedução e distanciar-me das discussões entre a professora e as crianças. Contudo, as investidas continuaram e minha participação no grupo era um fato. Portanto, agi da seguinte maneira: agradecia pelos galanteios, retomava rapidamente minhas observações e, quando ocorriam conflitos entre a professora e as crianças, procurava outro lugar na sala ou aproximava-me de um grupo que não estava envolvido na situação.

Já o Caio, o Aquio e o Michael valeram-se de um mesmo código, isto é, do emprego da afirmativa “você é minha amiga”. Eles usavam a frase como uma forma de firmar suas relações e como uma licença para participar do grupo. Foi só a partir do mês de junho que percebi que o Alexandre, o Caio, a Patrícia, o Bernardo, a Heloísa, o Breno, o Henrique, o Eduardo, a Larissa, o Vinícius e o Tadeu passaram a chamar-me pelo meu nome e não mais de tia ou professora (Análises de campo – 06/2009).

É preciso considerar que as formas de proceder no campo de pesquisa podem ser delineadas, mas não determinadas. É nesse sentido que o pesquisador assume o papel de um artesão. Ele deve escolher os procedimentos, os materiais, saber quando é tempo de atuar ou apenas observar, estar sempre atento às modificações e aprender a não supor antecipadamente. São procedimentos e conhecimentos adquiridos e compartilhados com diferentes pesquisadores e campos do saber.

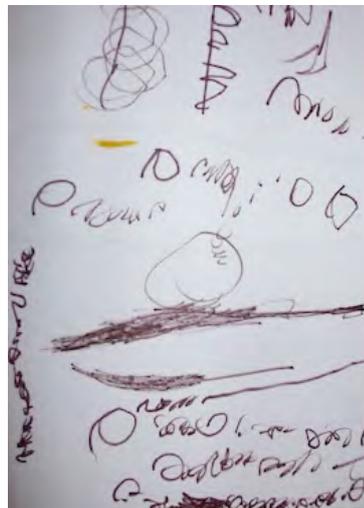
Diariamente chegava à sala de atividades, deixava meus pertences no mesmo banco onde as crianças colocavam os delas, pegava meus materiais, e, por fim, juntava-me ao grupo, que se organizava para a roda de conversa. A prática de escrever no caderno deixou as crianças curiosas. Em um primeiro momento, elas apenas perguntavam o que eu escrevia, e então eu lia o que havia anotado. Posteriormente, elas passaram a me pedir para escrever algo do grupo ou sobre elas no caderno de campo. Porém, entre as minhas anotações e as “escritas” delas, o caderno começou a ficar confuso.

<sup>9</sup> A expressão “tia” é usada pelas crianças como sinônimo de professora. Sobre o assunto, cf. Paulo Freire (1995) e Bernard Charlot (2003).

Assim, disponibilizei um caderno igual para o grupo e canetas hidrográficas. Deixava esse material próximo dos meus pertences e quando as crianças pediam-me para anotar algo, sugeriria o uso desse outro caderno. Nomeie esse material de “caderno do grupo” e ali foram registrados desenhos, ‘escritas’ e garatujas. Como exemplo, apresento as figuras 01 e 02 (Análises de campo – 04/2009).



01. Desenho livre – Michele –  
22/08/2009.



02. Desenho com escrita – Larissa  
– 09/09/2009.

O campo é um espaço de muitos dados, os quais podem auxiliar ou atrapalhar o pesquisador. Nesse caso, é fundamental saber respeitar os interesses dos participantes e lidar com os imprevistos.

Enviei as “cartas para obtenção de permissão para pesquisa com crianças” no início do mês de março e em abril já havia recebido o retorno dos pais. Porém, uma das crianças não devolveu a carta. Procurei a mãe dela e expliquei como seria a pesquisa. Por sua vez, essa mãe disse que falaria com o marido e pai da criança, e que no dia seguinte iria me procurar. No dia seguinte, no entanto, a criança não foi à pré-escola. Passaram-se mais alguns dias até o momento em que pude novamente perguntar se a família autorizava a participação dessa criança. A mãe então disse: – Meu marido falou que ela não vai participar da pesquisa, de nenhum tipo.

A professora, que escutou a nossa conversa, tentou interceder ao meu favor, mas a mãe repetiu: – Ele não quer que ela participe.

Respeitando o pedido da família, não fiz anotações, fotografias ou gravações das práticas e falas dessa criança, mas certamente suas ações interferiram no grupo. Ela participou da rotina estabelecida, sugeri um nome fictício na pesquisa e fez anotações no caderno do grupo – elementos que não serão utilizados (Análises de campo – 05/2009).

O problema adulto/criança envolve questões de sociedade, cultura e política. Efetivamente, são compreensões com base em um ideal, mas que devem estar de acordo com o tempo e o meio social. Portanto, devem estar vinculadas ao real. A sociedade contempla o grau conquistado de diversidade intelectual e moral, cria um certo homem ideal tanto do ponto de vista intelectual quanto moral e físico (DURKHEIM, 1955). Dessa forma, a educação moral vem a ser uma exigência real da sociedade e, por meio da disciplina e da condução das ações infantis, a aproximação a esse ideal fica reservada para o futuro.

Foi através da ação dos adultos que se pôde verificar a validade da teoria de Émile Durkheim (1955) segundo a qual as crianças são como “tábulas rasas” e que, portanto,

precisam ter indicado o rumo intelectual e moral. De um modo subjetivo, em diferentes situações entre adultos e crianças, foi observado que eles não olhavam diretamente para elas, mas para suas próprias infâncias ou para os adultos que, um dia, elas virão a se tornar. Por isso, é possível afirmar que essa pré-escola é sobretudo *durkheimiana*, pois, ainda que esse autor pensasse a sociedade e a educação de sua época, ao observar o contexto pesquisado foi possível verificar que seus conceitos continuam a repercutir nas ações das professoras. Considerem-se, por exemplo, os relatos das cenas que seguem.

**A princesa e o príncipe.** A Milena chegou à escola chorando. As crianças já estavam organizadas para a roda de conversa, e a professora perguntou de modo afetuoso: – Mas por que você tá chorando? Tá tão linda de cor-de-rosa! [Ela vestia uma jaqueta com essa cor]. Tá parecendo uma *Barbie*<sup>10</sup>, uma princesa. E sabia que princesa não chora?

Michael entrou na conversa e disse: – Eu não choro e sou um príncipe.

Milena, por sua vez, parou de chorar (Caderno de campo – 01/10/2009).

**Crescer e agradecer.** Foi comum ver as professoras levarem as crianças ao refeitório organizadas em filas e cantando músicas infantis. Hoje a Ana faltou e quem assumiu o grupo foi a professora adjunta<sup>11</sup>. A cantoria repetiu-se como em outros dias, da seguinte forma: – Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fortinho, e crescer, e crescer.

Chegando ao refeitório as crianças sentaram-se à mesa, mas, antes de entregar o lanche, a professora fez uma oração e algumas crianças repetiram suas palavras: – Obrigado Senhor pelo lanchinho que vou comer. Amém! (Caderno de campo – 18/11/2009).

**O bebê.** Durante o parque duas crianças brigaram e empurraram-se, porque uma delas não queria continuar a brincadeira. De volta à sala, a professora reuniu o grupo e disse de modo áspero: – Eu já falei que não pode bater, morder e empurrar, mas tem gente que continua fazendo isso. Daí, esse amigo bate, empurra e morde e ele não pode brincar mais. Tem que ficar na sala ou eu levo lá pra creche, porque isso é coisa de bebê (Caderno de campo – 25/03/2009).

Na pré-escola, as professoras trataram as crianças como indivíduos que não tinham experiência, portanto cabia a elas esse papel de ensinar sobre a moral e a sociedade. Essa prática relaciona-se à ideia de Émile Durkheim (1955) de que a educação é a influência dos adultos sobre as crianças e que a vida social é um fenômeno essencialmente moral. Para o teórico, a moral se apresenta como um conjunto de regras máximas, de regras de conduta. Quando as regras morais são violadas elas produzem consequências, isto é, sanções. Contudo, não é a natureza intrínseca do ato que provoca a sanção, “[...] mas de o ato não estar de acordo com a regra que o prescreve. [...] É, portanto, a existência dessa regra e a relação que com ela mantém o ato que determinam a sanção” (Id., 1970, p. 58).

O que diferencia a regra moral de outras regras é o seu caráter sagrado e respeitável. Isso se deve ao fato de que as vidas moral e religiosa foram confundidas por séculos.

<sup>10</sup> Boneca produzida pela empresa norte-americana *Mattel Inc.*

<sup>11</sup> De acordo com o artigo 1º das Disposições Iniciais da Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, “O cargo de professor adjunto destina-se, prioritariamente, à substituição para o exercício das funções de docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo do grupo de professores” (BRASIL, 2009b).

“Decorre evidentemente que a vida moral não pode e nunca poderá se despojar de todas as características que tinha em comum com a vida religiosa. [...] Seria necessário para tanto que se transformassem de forma total, que deixassem de ser o que são” (DURKHEIM, 1970, p. 64). Nesse sentido, o ato moral pode ter como finalidade “o indivíduo que sou” ou “os outros seres além de mim” (Ibid.). As ações dos adultos citados nas cenas anteriores recaíram, portanto, sobre as crianças, exigindo comportamentos de acordo com o dever e a conveniência social.

A contradição entre regras, sanções e deveres decorre das ações dos adultos que ora aceitam a participação das crianças, ora as tratam como “tábulas rasas”. Primeiramente, essa antinomia é própria da educação, pois elogios e repreensões são condições para o desenvolvimento do indivíduo. Em segundo lugar, não se pode perder de vista que a família e a escola são instituições de tradição, sendo que professores e pais têm sua influência sobre as crianças largamente reconhecida – atuam como se fossem pastores<sup>12</sup> (GIDDENS, 1997; DUBET, 1998). A importância da tradição é que ela permite um vínculo entre passado e presente, permite a relação entre um ideal e um real, e, portanto, entre um agora e um depois.

Dessa forma, a infância torna-se uma questão política na medida em que não é compreendida e muito menos avaliada na “gramática dos sistemas sociais existentes”<sup>13</sup>, mas sim a partir de um modelo ideal de criança e infância. Foi observado nas entrevistas – com as seis famílias<sup>14</sup> mais a professora – que há um discurso acerca de um modelo de criança e infância. Contudo, na prática, principalmente no cotidiano entre pais e filhos, são diversas as relações, pois abrangem os aspectos social, econômico e cultural, para citar apenas alguns. Na relação entre pais e filhos é “[...] difícil saber se é a ação parental que tem efeitos particulares sobre a criança ou se os pais desenvolvem seu estilo educativo em reação aos comportamentos da criança” (MONTADON, 2005, p. 493). O trecho a seguir revela essa questão.

**A família do Michael.** Ele, a mãe e o pai moravam em um apartamento de um quarto no bairro Cambuí, região central de Campinas. Era um bairro com infraestrutura completa e concentrava alguns dos imóveis mais caros da cidade. A mãe contou-me que eles haviam comprado recentemente o apartamento e afirmou que a renda familiar era superior a dez salários mínimos<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> “O pastor deve se esforçar para manter suas ovelhas no aprisco sob um universo de símbolos sagrados. Demanda-se dele ousadia e autoridade que garantam a permanência das ovelhas ao alcance de seu cajado” (GOMES, 2010, p. 83).

<sup>13</sup> Cf. Rita de Cássia Marchi (2005).

<sup>14</sup> As entrevistas foram feitas entre os meses de agosto e novembro e a apresentação delas será realizada no decorrer das análises.

<sup>15</sup> Na época o salário mínimo correspondia a R\$ 465,00 (BRASIL, 2009a). Contudo, quando era perguntado sobre a renda familiar, em geral, os entrevistados calculavam sobre o valor inteiro de R\$ 400,00.

O Michael, de quatro anos de idade, frequentava a pré-escola pesquisada no período matutino e, no vespertino, acompanhava a mãe na escola em que ela trabalhava. Ela, com quarenta anos de idade, concluiu o ensino superior e era professora da rede pública municipal das cidades de Campinas e Hortolândia. O pai era vigia em uma escola privada, completou o ensino fundamental e fez questão de ressaltar que era originário do estado da Bahia e professor de dança. Durante a entrevista o casal demonstrou ideias divergentes acerca da formação do Michael.

Mãe: – Eu quero encaminhar o Michael, eu e o pai dele. O pai pensa um pouco diferente, ele é mais permissivo. O Michael é o terceiro netinho e eu sigo muito o que a as minhas irmãs fizeram com meus sobrinhos. Elas encaminharam bem.

Pai: – Eu quero que o Michael tenha contato com gente pobre, muito mais pobre que ele, gente rica, bem rica, e com velhos. Ele precisa conhecer o mundo (Entrevista – 11/08/2009).

**A família da Patrícia.** Ela morava com a mãe, o irmão de um ano, a avó materna e o padrasto da mãe em um bairro residencial vizinho ao centro. Diferentemente das outras entrevistas, não fui convidada a entrar na casa e não conheci os demais familiares que ali moravam. A conversa ocorreu na área frontal da casa, onde havia um sofá e uma rede. A mãe contou-me que os filhos tinham pais diferentes, também disse que tinha vinte e seis anos, que não trabalhava e não tinha estudado muito, mas não quis falar qual era seu nível de escolaridade. Contou que a casa da família era própria e que a renda girava entre sete a nove salários mínimos.

Perguntei sobre a importância da pré-escola: – Ah, com ela na escola, ela tá muito desenvolvida. Agora tudo ela quer fazer igual gente grande... Quer fazer conta, me ensina a fazer conta, faz desenho... Depois que ela entrou na escola, ela ficou mais desenvolvida. Até a minha mãe fala que ela ficou inteligente. Ela [Patrícia] conversa muito. Meu padrasto, meu padrasto (diz): “– Nossa essa menina tá inteligente. Tá crescendo, né Patrícia?”

Perguntei então sobre como a Patrícia se comportava em casa: – Olha, se depender dela, ela faz tudo sozinha, eu é que não deixo. Ela quer esquentar a mamadeira dela, (porque) eu esquento no microondas, né. Ela quer fazer sozinha, esquentar o leite, colocar o chocolate sozinha. Ela escova os dentes sozinha, toma banho sozinha, se veste sozinha.

Perguntei se essa independência era algo bom: – Ah, eu acho bom porque daí pelo menos quando ela tiver maiorzinha ela já sabe fazer as coisas sozinha e não fica dependente, de chamar toda hora. Até um caso de doença. Se eu ficar doente e nem puder levantar, às vezes, nem pra fazer a mamadeira, daí ela pega o leite, põe na mamadeira e liga no microondas (Entrevista – 02/11/2009).

As duas configurações familiares são diferentes em sua composição e em relação aos aspectos material e simbólico, mas a partir das entrevistas foi possível perceber a homogeneidade do estatuto social a respeito da infância. Isso significa que a relação que os adultos estabeleceram com as crianças esteve pautada no afeto e na educação. As relações afetivas unem as pessoas e a educação garante continuidade ao projeto da sociedade. Portanto, a relação que o adulto estabelece com a criança é presente, mas suas intenções são futuras.

Acerca do grupo, foi realizado um levantamento na documentação escolar para saber a origem de cada criança, isto é, quem eram seus pais, com o que trabalhavam e onde viviam. Ainda que seja um conhecimento mais restrito, pois o universo estudado é muito mais amplo do que revelam esses dados, pôde-se apreender aspectos objetivos e subjetivos que configuraram as interações que os participantes estabeleceram entre si. Esses resultados são apenas indicadores que permitem fazer aproximações entre as famílias e um meio para compreender as condições sociais desse grupo. Assim, os referenciais administrativos estabelecidos pela instituição – documentos comprobatórios com nome, sobrenome, lugar de

nascimento, nacionalidade e endereço – garantiram existência simbólica e social ao grupo e aos indivíduos (LAHIRE, 2002). A tabela 01, que segue abaixo, tem como objetivo situar o grupo econômica e geograficamente.

TABELA 01: CLASSIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO O LUGAR DE NASCIMENTO, A OCUPAÇÃO DOS PAIS E A REGIÃO DE RESIDÊNCIA DA FAMÍLIA

Criança	Lugar de nascimento	Ocupação da mãe	Ocupação do pai	Região da moradia
Alexandre	Campinas/SP	Trabalha em um clínica médica	Técnico no setor da saúde	Central
André	Campinas/SP	Vendedora	Manobrista	Central
Aquio	Campinas/SP	Bancária	Comerciante	Central
Beatriz	Campinas/SP	Desempregada	Pintor	Central
Ben	Vinhedo/SP	Trabalha na casa de uma família	Falecido	Central
Bernardo	Campinas/SP	Trabalha no comércio	Trabalha no comércio	Sul
Breno	Campinas/SP	Trabalha em um sindicato	Trabalha em um escritório de advocacia	Norte
Caio	Muzambinho/MG	Autônoma do comércio	Autônomo da construção civil	Central
Dora	Assis/SP	Trabalha no comércio	Trabalha no comércio	Central
Heloísa	Campinas/SP	SD	Autônomo	Central
Eduardo	Campinas/SP	Trabalha no comércio	Trabalha no comércio	Sul
Felipe P	Campinas/SP	Falecida	SD	Central
Felipe C	Campinas/SP	Autônoma	Advogado	Central
Fernando	SD	SD	Professor	Oeste
Gustavo	SD	Vendedora	Camelô	Central
Henrique	Campinas/SP	Trabalha no comércio	Gerente operacional	Central
Joaquim	Paulínia/SP	Trabalha em uma construtora	Comerciante	Central
Larissa	Campinas/SP	Autônoma	Gerente de um bar	Central
Lia	Campinas/SP	Autônoma	Autônomo	Central
Michael	Campinas/SP	Professora municipal	Vigia	Central
Michele	Bahia (?)	Não trabalha	Ajudante de cozinha	Central
Milena	Campinas/SP	SD	SD	Oeste
Patrícia	Campinas/SP	SD	SD	Central
Pierre	Campinas/SP	Não trabalha	Comerciante	Norte
Quitéria	Campinas/SP	Trabalha no setor da saúde	Autônomo trabalha com serviços gráficos	Central
Tadeu	Ilhéus/BA	Desempregada	Trabalha em uma empresa	Central
Vinícius	Campinas/SP	Trabalha no comércio	Autônomo	Leste

Fonte: Dados retirados do fichário mantido pela pré-escola no ano de 2009. SD – sem dados. (?) sem identificação da cidade.

A tabela 01 indica que 70% das crianças nasceram na cidade de Campinas e que 22% vieram de outras cidades<sup>16</sup>. Além disso, das 27 crianças apenas 01 morava com a avó materna, todas as demais moravam com os pais ou com pelo menos um deles. Com relação à ocupação, todos os pais – 66% das mulheres e 85% dos homens – trabalhavam no setor terciário, o qual agrega prestação de serviços e comércio. No grupo, 02 mulheres estavam desempregadas, outras 02 disseram que não trabalhavam e não havia informações sobre 14% delas e 11%

<sup>16</sup> A soma das porcentagens não contabiliza 100%, pois os dados do fichário da pré-escola estavam incompletos.

deles – sem dados/SD<sup>17</sup>. A respeito do local de moradia, 74% das famílias residiam no perímetro central da cidade e 26% nas demais regiões.

Essas informações corroboram as análises de Regina Maringoni de Oliveira (2005). Segundo a pesquisadora, essa pré-escola é um dos alvos centrais dos pais e das mães que trabalham no centro da cidade, das famílias que residem no bairro onde ela está localizada – inclusive daquelas que vivem em cortiços – e de um público de melhor nível econômico e social que busca a unidade educacional por sua localização, pelo bonito e amplo espaço ou por acreditarem em sua qualidade educacional. Essas afirmações podem ser confirmadas quando, nas entrevistas, foi perguntado o porquê da escolha dessa pré-escola.

Mãe do Michael: – Eu conhecia a escola, porque morava perto. Também conhecia algumas pessoas que eram mais do nível dele [nível social da família]. E tem um pátio bom (Entrevista – 12/08/2009).

Mãe da Patrícia: – Porque todo mundo fala que lá é muito bom. Lá é muito bom, é tranquilo, as professoras são ótimas... Por isso eu escolhi lá (Entrevista – 02/11/2009).

Essas análises tiveram como objetivo revelar que as informações apreendidas acerca do grupo tornaram-se – nesse espaço social – diferenças simbólicas e constituíram uma verdadeira linguagem de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, portanto que se supõe real (BOURDIEU, 1996a). Assim, todas as características analisadas – moral, afetiva, socioeconômica e cultural – são fragmentos que compõem esse pequeno universo estudado, mas vinculadas à estrutura macrossocial.

## 1.2 Espaço e tempo construídos e constituídos

A investigação com grupos de crianças pode ser realizada em diferentes espaços sociais, nos quais se configuram relações de interações entre indivíduos e entre esses indivíduos e as instituições. Porém, considerou-se ser importante fazer a pesquisa em uma escola de educação infantil porque esse é um lugar reconhecido socialmente e construído para as crianças. Segundo Anete Abramowicz (2003), com a educação infantil a criança passou a ter um espaço próprio para o exercício da infância. Ademais, a escola de educação infantil é um direito delas, tendo sido constituída a partir de uma longa trajetória de embates e conquistas que envolveram movimentos sociais, militantes e intelectuais<sup>18</sup>. Não se pode

<sup>17</sup> Os conceitos ‘desempregado’ e ‘não trabalha’ foram retirados do fichário mantido pela pré-escola. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE classifica assim: pessoas ocupadas são as que trabalham; pessoas desocupadas são aquelas que estão sem trabalho, mas procuram trabalho; pessoas não-economicamente ativas são aquelas que não foram classificadas como desocupadas no período de um ano (BRASIL, 2003, notas técnicas).

<sup>18</sup> Ainda que tenha havido no Brasil, desde do século XIX, instituições voltadas para as crianças pequenas – como os Asilos vinculados às Santas Casas de Misericórdia –, foi a partir da década de 70 que começaram a despontar políticas públicas e pesquisas relacionadas à educação delas. Em decorrência de reivindicações, em

esquecer, no entanto, que a educação infantil é uma instituição e que, enquanto tal, é um complexo específico estruturado a partir de um conjunto de sentidos sociais objetivados e organizados segundo a coexistência de dois princípios. No primeiro, a instituição preexiste aos indivíduos, é exterior a eles e configura-se como um patrimônio de experiências. Os indivíduos atuam como consumidores. No segundo princípio, a instituição é uma construção dos indivíduos e é mantida por eles de tal modo que eles exercem a ação de produtores. De qualquer modo, toda e qualquer instituição controla, difunde e seleciona práticas e ideias, proporcionando procedimentos pelos quais impõe aos indivíduos determinados caminhos como se esses fossem os únicos possíveis (BERGER, LUCKMANN, 2004; BERGER, 1986; LAHIRE, 2006).

Estudar as crianças no espaço da escola de educação infantil é importante porque esse é um local criado para elas, é onde convivem e interagem com outros indivíduos e crianças da mesma idade. Embora ainda tenha um extenso caminho a percorrer, a sociedade brasileira vem tomando ciência da importância dessa instituição (CAMPOS, FÜLLGRAF, WINGGERS, 2006). De certa forma, a infância e as crianças começam a despontar na *agenda setting*<sup>19</sup> e isso contribui para que a sociedade compreenda a importância desses atores sociais e dessa categoria geracional.

A creche e a pré-escola já conquistaram uma identidade própria e assumiram funções diferentes das da escola. Segundo Eloisa Candal Rocha (2001), a escola é um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos. Por sua vez, a educação infantil tem como objetivo complementar a educação familiar. Além disso, a escola tem alunos, aula e ensino, enquanto que a educação infantil tem relações educativas, espaço de convívio coletivo e crianças de zero a seis anos (ou até o momento em que ingressam na escola)<sup>20</sup>.

A escola de educação infantil também é regida por normas estabelecidas e ajustadas

---

1988 a Constituição brasileira reconheceu e garantiu às crianças pequenas o direito à educação complementar – além da familiar. As creches e pré-escolas passaram ao domínio dos órgãos educacionais e desvincularam-se daqueles da saúde e assistência. Em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/Lei nº. 9.394 –, a educação infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. A respeito da história da infância e da educação infantil no Brasil, cf. Moisés Kuhlmann Jr. (2000, 1998). Quanto às políticas públicas para a educação da infância, cf. Fúlvia Rosemberg (1976, 1989) e, também, sua produção em parceria com Maria Malta Campos e Isabel Ferreira (1993).

<sup>19</sup> A formulação da *agenda setting*, proposta pelo grupo de Maxwell McCombs e Donald Shaw (“The agenda setting function of mass media”. *Public Opinion Quarterly*, nº. 36, 1972, p.176-178), é utilizada por Adilson Citelli (2000) com o objetivo de explicar que há uma agenda previamente estabelecida pela mídia que, de certo modo, orienta a sociedade a respeito dos acontecimentos que ocorrem no mundo.

<sup>20</sup> Os parênteses indicam que o artigo dessa autora tem data anterior à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, do Ministério da Educação, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração (BRASIL, 2006a). Mais sobre esse assunto, cf. Sylvie Klein (2011).

pelo poder público, o que a torna uma instância educativa formal. Esse mesmo poder que estrutura a dinâmica da escola interfere na construção dos grupos infantis, pois enquanto a escola tutela e organiza os grupos de acordo com as idades, as crianças interagem com seus pares e dão expressão à sua sociabilidade (CÂNDIDO, 1969; BARALDI, 2001). As crianças vivem as relações constituídas com seus pares e, ainda, participam de um espaço e tempo construídos pelos adultos. Entre relações constituídas e contextos construídos, toda e qualquer instituição educativa configura-se como “[...] um lugar de contradições que é simultaneamente um lugar de insistência ideológica, e até de relegação, mas também um lugar de lutas, oposições, resistência e, portanto, contém forças positivas de emancipação” (PLAISANCE, VERGNAUD, 2003, p. 58).

Quando a pesquisa começou, iniciaram-se as especulações a respeito de qual pré-escola pesquisar na cidade de Campinas. A escolha da unidade educacional não teve parâmetros precisos; foi realizada a partir de um levantamento em teses e dissertações – das duas principais universidades da cidade – que realizaram pesquisas em pré-escolas públicas de Campinas. Dessa forma, chegou-se a essa Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI<sup>21</sup> – situada na zona urbana e em bairro central dessa cidade.

### 1.2.1 Imagens do espaço e do grupo construídos

Um fato curioso acerca da pré-escola revelou-se nas entrevistas com as famílias e nas conversas com os pais e parentes das crianças. Algumas vezes eles referiram-se à pré-escola como “tradicional”, mencionaram que conheciam alguém que a havia frequentado ou afirmaram que eles próprios haviam estudado nela. Por exemplo:

Mãe do Michael: – Ele vai pra escola desde o ano passado. O que eu percebo é que a escola [fala o nome da pré-escola] ainda carrega uma tradição, por ser muito antiga. Ali eles ainda não fazem um trabalho inovador (Entrevista – 11/08/2009).

A tia do Ben foi buscá-lo em companhia de outra parente e escutei essas duas senhoras comentando com a professora que haviam estudado ali quando eram crianças (Caderno de campo – 07/10/2009).

A escola foi inaugurada no ano de 1951. Com auxílio da bibliotecária foi possível ter acesso a uma pasta simples com notas de jornais, fotografias antigas e um texto datilografado sobre a inauguração da instituição com a denominação de Parque Infantil<sup>22</sup> (figuras 03 e 04). O que é importante destacar aqui é que essa parte da história da escola de educação infantil

<sup>21</sup> Antes de tudo, a pesquisa aconteceu em Campinas, pois era a cidade onde eu residia. Além disso, na época da pesquisa, as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs – atendiam crianças de três anos a cinco anos e onze meses, em período parcial – matutino ou vespertino –, e eram conhecidas como pré-escolas.

<sup>22</sup> Segundo Moysés Kuhlmann Júnior e Maria Martha Silvestre Ramos (2001), assim como em São Paulo, Campinas construiu Parques Infantís que atenderam crianças de quatro a doze anos e os objetivos eram educar, assistir e recrear. Também sobre o assunto, cf. Ana Lúcia Goulart Faria (1999).

expôs a existência de um passado capaz de estruturar o presente através de crenças e sentimentos coletivos partilhados (GIDDENS, 2005).



03. Fotografia do arquivo da pré-escola-I – s/d.



04. Fotografia do arquivo da pré-escola-II – s/d.

No ano de 2009, a pré-escola atendeu as crianças nos períodos matutino e vespertino – ao todo seis turmas formaram esse segmento, sendo três turmas em cada período – com aproximadamente 180 crianças matriculadas. A EMEI dividia espaço – terreno e construção – com o Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI<sup>23</sup>. Eram duas construções planas, independentes e com entradas distintas. Uma construção era específica para a creche; quanto à outra, acomodava seis turmas de pré-escola e um grupo da creche.

Toda área construída estava cercada por alambrados, o que permitia ver os parques da pré-escola e da creche a partir da via pública. A parte externa da pré-escola era grande e bem aproveitada, contava com diversos brinquedos, um campo de futebol adequado às crianças pequenas e um tanque de areia protegido com telas por todos os lados. O parque tinha o formato da letra L, sendo que na parte menor havia dois escorregadores de metal, um carrossel e um brinquedo de plástico com escorregador, túnel e escadas (figuras 05 e 06).



05. Paisagem do parque da pré-escola-I – 31/08/2009.

<sup>23</sup> Os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs – atendiam crianças com idades entre zero e dois anos e onze meses, no período integral, e eram conhecidos como creche. Ainda que este texto faça referência à creche, não será feita nenhuma análise a seu respeito, pois o foco principal são as crianças da pré-escola.



06. Paisagem do parque da pré-escola-II – 31/08/2009.

Na outra parte ficavam o campo de futebol, dois tanques de areia e brinquedos de metal e madeira como trepa-trepa, escorregadores, gangorras e uma casinha suspensa com escadas, escorregador e ponte pênsil. No centro dessa área havia uma grande árvore de copa muito larga, a qual oferecia nos dias de verão uma ótima sombra. Próximo ao alambrado, havia ainda outras árvores e arbustos (figura 07).



07. Paisagem do parque da pré-escola-III – 31/08/2009.

Ainda que a árvore oferecesse um ambiente agradável para os dias de calor, nos dias que se seguiam às chuvas o espaço ficava muito úmido e, às vezes, lamacento, o que impossibilitava o uso do local. Diante dessa circunstância, as crianças sempre reclamavam, pois eram proibidas pelos adultos de usarem o parque, principalmente quando o dia estava quente e ensolarado, mas a terra ainda não havia secado. Porém, as reclamações das crianças não eram atendidas – como solução, talvez pudesse ser plantada grama nesse espaço –, e nesses dias, em que o parque não podia ser utilizado, elas ficavam em suas salas de atividades.

O espaço interno da pré-escola era bem organizado. Assim, ao se passar pelo portão de entrada, ainda na parte externa, um corredor coberto levava ao prédio. O que se via ao entrar na pré-escola era um salão que permitia acesso às demais salas – de atividades e da direção –

e, na parede do fundo, um grande mural com um desenho em relevo de uma criança conduzindo um trem que transportava alguns bichos e outras crianças. Nos vagões desse trem, além dos bichos, estavam escritas frases com alguns princípios extraídos da Declaração Universal dos Direitos das Crianças<sup>24</sup>.

Esse mural chamava a atenção das crianças e, por diversas vezes, foi possível observá-las conversando entre si a respeito das figuras, ou mesmo vê-las passar as mãos sobre os desenhos para sentir a textura e o relevo<sup>25</sup> (figura 08).



08. Salão principal da pré-escola –  
14/10/2009.

Havia ainda nessa grande sala alguns móveis: uma mesinha de quatro lugares para as crianças, um banco de praça, dois armários, um arquivo, um painel com revistas educacionais fixado no alto da parede e duas amplas mesas, sendo uma proporcional às crianças e outra aos adultos. Os armários que estavam nesse salão eram a biblioteca da pré-escola, e sempre às quartas-feiras uma das funcionárias colocava os livros sobre a mesa menor para que as crianças de cada turma pudessem escolhê-los e levá-los para casa.

Esse salão era um espaço de circulação, e dificilmente as crianças ali brincavam. O argumento utilizado pelas professoras era de que o barulho poderia atrapalhar o trabalho da diretora, que tinha a sala ao lado do salão<sup>26</sup>. Ao entrar no prédio da pré-escola havia, ao lado direito, uma sala de apoio para as crianças com necessidades especiais. Do lado esquerdo, estavam a secretaria da pré-escola e um banheiro para uso dos adultos. Por fim, ao fundo do salão, situavam-se a sala de atividades da turma pesquisada e a sala da direção e coordenação. Essa grande sala principal contava com dois corredores – um de cada lado –, sendo que um deles levava às salas de atividades das demais turmas e banheiros das crianças, enquanto que

<sup>24</sup> Documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU – no dia 20 de novembro de 1959.

<sup>25</sup> Algumas partes dessa gravura afixada no mural do salão principal eram em borracha do tipo E.V.A.

<sup>26</sup> As crianças tentavam brincar nesse espaço, como, por exemplo, de pega-pega, mas sempre eram proibidas por algum adulto – professoras ou funcionários. A frase que eles repetiam para as crianças era: “– A diretora não gosta, porque vocês fazem muito barulho”. Fala que foi, posteriormente, incorporada pelas crianças.

o outro ao refeitório, à cozinha e aos banheiros dos funcionários.

A sala do grupo pesquisado era menor em comparação às demais, e não comportaria adequadamente 25 crianças caso o grupo estivesse completo<sup>27</sup>. O espaço era bem iluminado e arejado com três grandes janelas, pelas quais as crianças conseguiam ver o lado de fora. Havia três ventiladores, dois fixados no teto e outro na parede. Em uma das paredes estava fixada uma televisão, sob a qual havia uma prateleira onde ficavam os aparelhos de DVD e de som – com CD, rádio e toca-fitas. Ao lado dessa prateleira estava o quadro de giz e, à frente, um grande banco sobre o qual as crianças deixavam seus pertences (figura 09).



09. Panorâmica de um dos lados da sala de atividades – 10/06/09.

Pelas paredes da sala estavam expostos o alfabeto, os números cardinais de zero a nove, um painel de livros, um calendário e varais nos quais os trabalhos plásticos eram pendurados. Encostados à parede do fundo da sala ficava o mobiliário da professora – os armários e, à frente deles, uma escrivaninha e uma cadeira. Enfim, estavam distribuídas pela sala sete mesinhas com quatro cadeiras cada, sendo que todas eram proporcionais ao tamanho das crianças (figura 10).



10. Panorâmica do outro lado da sala de atividades – 22/07/09

Em síntese, a descrição desse espaço teve como objetivo revelar a organização que os adultos pensaram para as crianças, pois eles previamente prepararam o espaço para elas.

<sup>27</sup> Segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil/RCNEI (BRASIL, 1998b), entre três e seis anos as turmas devem limitar-se a 25 crianças por adulto.

Todavia, tanto o espaço externo quanto o interno tinham suas deficiências e, para saná-las, era preciso observar a forma como as crianças o usavam, o que elas diziam entre si e o que elas diziam para os adultos sobre esse ambiente. Portanto, um ponto fundamental na organização do espaço infantil consiste em dar ouvidos às crianças, permitindo que elas participem da construção do espaço que lhes é destinado. Caso contrário, o espaço construído continuará a ser concebido apenas pelos adultos a partir da forma como eles pensam a infância.

Para Renata Weffort Almeida (2009), o espaço pode ser desafiador e favorecer a autonomia das crianças ou pode funcionar como uma barreira. Por isso a participação das crianças nessa construção já está prevista nos “Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006c, p. 07). Segundo esse documento,

[...] a concepção do projeto [arquitetônico] deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida (Ibid.).

Se a organização espacial foi um elemento levado em conta para compreender o grupo, outros critérios e especificidades estabelecidos institucionalmente também ajudaram a entendê-lo. Entre eles, pode-se citar a idade – faixas etárias iguais ou aproximadas –, o tempo estabelecido para as crianças na pré-escola – no mínimo quatro horas –, a quantidade equilibrada entre meninos e meninas, o número de crianças que a sala comporta e o número de profissionais – professoras e auxiliares, por exemplo – exigidos por lei (BRASIL, 2006b). Todos esses elementos de alguma forma influenciaram na formação do grupo pesquisado.

O grupo constituía-se predominantemente de meninos e de crianças nascidas no primeiro semestre do ano de 2005 – como revela a tabela 02. As atividades na escola começavam às oito horas e seguiam até ao meio-dia com o acompanhamento de uma professora<sup>28</sup> titular. A pré-escola contava ainda com uma professora suplente e outra adjunta para os dias em que a professora titular faltava.

---

<sup>28</sup> Escolheu-se utilizar a expressão professora em vez de educadora, em primeiro lugar, porque a LDB/1996 considera que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e nomeia todos os profissionais desse nível de professores, pois sua formação deve ser feita em nível superior – curso de licenciatura, graduação plena (BRASIL, 2002). Em segundo lugar, os diversos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, através de suas Secretarias de Educação Fundamental e Básica (BRASIL, 2006b, 1999, 1998a, 1998b), são destinados aos professores e às professoras da educação infantil. Enfim, o professor e a professora têm responsabilidades ética, política e profissional, de maneira que esta atividade exige capacitação, preparação e formação permanente. A experiência docente, se bem percebida e bem vivida, requer formação permanente de professores e professoras e análise crítica constante dessa prática (FREIRE, 2001, 1995, 1986). Por esses motivos, a palavra educador/educadora pode ser utilizada, mas desde que como sinônimo de professora ou professor.

TABELA 02: DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS CONFORME SEXO, MÊS E ANO DE NASCIMENTO

Meses do ano	Meninas/2005	Meninos/2005	Meninas/2006	Meninos/2006
Total	07	15	02	03
janeiro	Dora	Alexandre – Henrique – Felipe C. – Caio – Eduardo – Aquio	Milena – Quitéria	Breno – André
fevereiro		Felipe P. – Tadeu		Fernando
março	Michele			
abril	Larissa	Gustavo – Pierre		
maio	Patrícia	Joaquim – Michael – Vinicius		
junho	Lia	Ben		
julho				
agosto				
setembro	Heloísa	Bernardo		
outubro				
novembro				
dezembro	Beatriz			

Fonte: Dados retirados do fichário mantido pela pré-escola, ano 2009.

Durante todo o ano foram matriculadas 43 crianças no grupo pesquisado, mas algumas delas nunca compareceram – esse número foi obtido através da lista de presença que a secretaria da escola fornecia à professora. Além disso, através da devolução das “cartas para obtenção de permissão de pesquisa com as crianças” foi possível acompanhar o ingresso de novas crianças<sup>29</sup>. Das autorizações enviadas às famílias, 32 aceitaram a participação da criança na pesquisa. Ao final de novembro de 2009, um novo levantamento dos matriculados foi feito com base no fichário da pré-escola, e eram então 26 crianças. Diante dessa irregularidade, será considerado o grupo de convivência, ou seja, as 27 crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa e que frequentaram a pré-escola por um período superior a quatro meses<sup>30</sup>.

Em geral, essa rotatividade foi ocasionada pela mudança do trabalho dos pais, mudança de endereço ou procura pelo turno vespertino. Também foi possível perceber que algumas crianças faltaram constantemente. Além disso, as atividades da pré-escola foram interrompidas em virtude da greve dos professores municipais e da gripe viral H1N1<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Não foi possível, no entanto, fixar a data precisa da saída da criança por dois motivos: primeiro porque a falta da criança era considerada momentânea e, em segundo lugar, porque os pais demoravam a avisar a pré-escola sobre a desistência da vaga.

<sup>30</sup> Inicialmente, o estudo considerou o grupo com 29 crianças matriculadas na pré-escola. Contudo, ao reler o caderno de campo percebi que o Ravi e a Marta faltaram com muita frequência e que foram poucas as anotações sobre a participação deles no grupo; em razão disso, foram retirados da pesquisa.

<sup>31</sup> Em virtude da gripe – também denominada popularmente de suína –, e conforme orientação das Secretarias Municipal e Estadual de Saúde, as Secretarias Educacionais suspenderam as atividades por 13 dias entre os meses de julho e agosto. A orientação foi divulgada no Diário Oficial do Município de Campinas nos dias 29/07/2009 – nº. 9.700, ano XXXIX, página 06 – e dia 07/08/2009 – nº. 9.707, ano XXXIX, página 03. Entre os meses de maio e junho houve a greve de professores do sistema de educação municipal. A greve teve duração de doze dias e os dias parados foram repostos nas férias escolares de julho.

É preciso ter claro que a escola de educação infantil tem atributos positivos e negativos, mas ela é um espaço constitutivo para cada criança e para a infância, pois ali as crianças interagem com outros indivíduos e vivem um outro espaço-tempo organizado para e por elas. É nesse espaço e tempo que muitas delas passam a conviver com seus pares, experimentando, pela primeira vez, o contato com outros gêneros e idades (FERREIRA, 2004). Afinal, na escola de educação infantil as crianças vivem relações sociais entre si, com os adultos e com a instituição.

### 1.2.2 Imagens do espaço e grupo constituídos

Todos os dias, por volta das oito horas da manhã, as crianças, os parentes delas – pais e avós, por exemplo – e os perueiros<sup>32</sup> com seus grupos encontravam-se na frente da pré-escola e esperavam pelo horário de abertura do portão de entrada. Enquanto esperavam, ocorriam várias relações. As crianças e seus pais trocavam carinhos; os adultos conversavam entre si, reclamavam da escola ou das professoras, mas também teciam elogios; as crianças brincavam e conversavam entre si, com o guarda municipal ou com os funcionários que chegavam; havia, enfim, aqueles que apenas observavam. A forma como cada pessoa comportava-se durante esse momento indicava sua posição na estrutura escolar, isto é, era possível distinguir filhos, pais, avós, funcionários da escola e professoras. Além disso, esse encontro revelava as proximidades, as afinidades, um certo acanhamento e uma certa prudência nas relações. Na entrevista com a mãe da Heloísa, ela relatou essa relação entre pais, escola, professoras e crianças.

**A família da Heloísa.** Mãe e filha moravam em um apartamento de um quarto, na região central de Campinas, em uma zona mais popular, mas com um bom comércio e praças. Os pais da Heloísa estavam separados. A mãe, com trinta e três anos, havia concluído o curso superior de enfermagem. Ela contou-me que parou de trabalhar quando a Heloísa nasceu, mas que agora estava novamente a procura de emprego. A família vivia com uma pensão paga pelo pai, a qual girava em torno de cinco e sete salários mínimos.

Nossa conversa começou com a mãe da Heloísa contando-me sobre o desentendimento que teve com a professora. Segundo ela, a Heloísa com frequência reclamava que algumas crianças batiam nela, por isso foi conversar com a professora para saber o que estava acontecendo. Porém, em vez de reclamar, teve que escutar as reclamações da professora a respeito da sua filha, do excesso de responsabilidades que o trabalho exigia, da falta de uma auxiliar na sala e da entrada de crianças muito novas na turma. Então, a mãe fez a seguinte análise: – Eu sei, a preocupação dela é realmente com uma sala de crianças de três anos, mas se tem tanta responsabilidade, então... Por que, como pode? Agora tem que estar na lei, porque ela tem que ter licenciatura no curso superior. Agora, (se) tem que ter para a escola de educação infantil, então... Então, ela tem que ter curso superior para poder... Então, não tem como.

Perguntei o que deveria ser feito: – Sabe o que deveria fazer? As mães que não trabalham (deveriam) ir lá ajudar um pouco na hora, lá, do pátio, lá fora. Aí não tem que reclamar. Lógico, sala diferente do filho dela, colocar as mães em salas diferentes do filho dela, daí ajudar [a professora]. Eu sei que não é fácil, que ela [a professora] tá num sistema, mas é uma forma de cuidar e a gente não tá reclamando. A

<sup>32</sup> Os perueiros são os condutores de micro-ônibus e vans que prestam serviço de transporte escolar.

gente vê ali fora [referindo-se ao momento da entrada e saída das crianças], tá todo mundo reclamando. É criança que tá sendo mordida, que apanha... Então, eu não quero criar problema, ficar reclamando sem falar antes com ela [a professora]. Agora, o povo comenta tudo lá fora. (Falam) “que a professora é isso”, “que vou lá na secretaria”, “que eu vou querer saber o que está acontecendo”, que isso e isso outro, e não sei o quê...” (Entrevista – 04/11/2009).

A fala da mãe da Heloísa revela que o espaço social abrange relações divergentes, próximas e mesmo indiferentes, com ações sociais que são orientadas por princípios que podem ser de afeto, valores, tradição e/ou finalidade<sup>33</sup> (WEBER, 1987). De alguma forma todos aqueles que participam da escola atuam a partir da sua posição e função nesse espaço social; atuam a partir de seus interesses, das regras e dos valores estabelecidos, das expectativas em relação aos outros indivíduos, das circunstâncias e do contexto. Mesmo que não seja possível apreender onde e quando os indivíduos capturam as nuances da sua posição social, pode-se compreender como eles, em um sistema de relações entre posições, conferem suas particularidades “[...] a cada *posição* e às *tomadas de posição* implicadas” (BOURDIEU, 2007a, p. 190 – grifos do autor). Para elucidar essa afirmação, considere-se a anotação sobre a entrada das crianças na escola.

Todos os dias, o guarda municipal aguardava o horário estabelecido para abrir o portão da escola. Enquanto esperava no lado de dentro, no lado de fora algumas crianças faziam gracejos e conversavam com ele: – Acho que tá na hoora! – Aaabri, se não eu dou um pulo bem grande aí pra dentro!

Em geral, as crianças e os pais sabiam quando o portão seria aberto, pois, além do horário determinado, habitualmente a vice-diretora postava-se na porta principal para recebê-los e cumprimentá-los. Ao entrarem, cada grupo orientava-se de uma forma. Por exemplo, os funcionários e as professoras saudavam as crianças com entusiasmo e algumas crianças retribuía o cumprimento, mas outras não. Algumas crianças entravam correndo e seguiam direto para suas salas, outras acompanhavam os irmãos e/ou colegas até a sala deles, e havia aquelas que choravam para despedir-se dos seus pais. Por sua vez, alguns pais ou parentes das crianças eram corteses com as professoras e os funcionários, outros não cumprimentavam ninguém e havia aqueles que cumprimentavam, mas que, em seguida, faziam recomendações cautelares, como, por exemplo, pediam maior atenção quando a criança fosse para o parque ou ao banheiro (Análises de campo – 08/2009).

Esses são aspectos secundários, mas que interferiram na constituição do grupo, pois antes mesmo de acontecerem os encontros no espaço interno, eles já haviam se iniciado no espaço externo. De fato, alguns desses encontros antecedentes tiveram continuidade na sala de atividades, pois tornaram-se assunto para o momento da roda de conversa ou geraram brincadeiras entre as crianças.

Quando as crianças chegavam à sala, a primeira coisa que faziam era colocar suas mochilas e seus pertences sobre o banco específico para isso. Em seguida, pegavam seus cadernos de recados e depositavam-nos sobre a mesa da professora. Essa prática foi ensinada enfaticamente pela professora no início do ano e a maioria cumpria a regra. Se inicialmente foi preciso ensinar, lembrar e impor às crianças essa norma, no decorrer do ano o grupo

<sup>33</sup> A ação social é toda conduta humana orientada por sentidos subjetivos e influenciada pela ação dos outros indivíduos (WEBER, 1987).

ajustou-se à ordem institucional. Todavia, não foi uma adequação aceita passivamente. Antes de aceitar a “regra do caderno”, ao longo do ano as crianças protestaram, esqueceram, foram lembradas pelos pares, procuraram driblar a professora dizendo que o haviam esquecido em casa e houve quem ignorou a ordem dada. Por exemplo:

**Regra estabelecida.** As crianças entravam na sala de atividades, algumas cumprimentavam a professora e outras não. Em seguida, colocavam suas mochilas no lugar indicado, pegavam os cadernos de recados e levavam-nos à mesa da professora, construindo uma pilha com eles. Por fim, dirigiam-se ao centro da sala e, sentadas no chão, esperavam alguma ação da professora (Análises de campo – 04/2009).

**Regra transposta.** As crianças entravam na sala e iam ao encontro daquelas com quem tinham mais afinidades. Em geral, entre si, mostravam algo trazido de casa e, nesse entremeio, esqueciam-se do caderno ou não se importavam com a regra (Análise do campo –04/2009).

**Regra negada.** Como de rotina, a professora levou os cadernos de recado para a roda de conversa e fez uma espécie de chamada. Pegava um caderno, lia o nome inscrito sobre ele e essa criança deveria levantar-se. Dessa forma, a professora verificou que os cadernos do Breno e do Eduardo não estavam na pilha. Ela repreendeu-os, mas eles nada disseram, apenas cumpriram a ordem dada e depois voltaram para seus lugares. Em outros momentos agiram do mesmo modo (Caderno de campo – 03/07/2009).

Essas citações têm como propósito mostrar que a professora e a pré-escola organizaram uma estrutura e estabeleceram antecipadamente as regras, mas elas não conseguiram e nem puderam prever as dinâmicas que nasceram do próprio grupo (CÂNDIDO, 1969). Isso ocorre, pois é por meio das interações próximas e das ações individuais e coletivas que as crianças modificam aspectos particulares da sua rotina, mas sem, necessariamente, haver um embate direto com os adultos. Especificamente, elas modificam aspectos das relações estabelecidas com os adultos pelas vias indiretas – pelas vias curvas<sup>34</sup>. É bem conhecida a relação de alteridade e autoridade que os adultos mantêm em relação às crianças. Portanto, a atuação infantil pelas vias indiretas é uma forma engenhosa de evitar um embate relacional constante, pois essa é uma disputa de relações de força desiguais.

Essa particularidade das relações sociais demonstra que o espaço institucional socializador é fonte para as sociabilidades. Ainda que existam determinações pedagógicas, administrativas e normativas previamente definidas – horários, espaços, currículo, agrupamentos e posições sociais demarcadas –, também existem as sociabilidades, ou seja, o querer das crianças estarem juntas. As sociabilidades colocam as crianças em contato com diferentes aspectos da cultura, permitindo uma cadeia de muitas interpretações e interdependências. Assim, é preciso considerar essas duas noções – de sociabilidades e socialização – interligadas, pois os encontros entre indivíduos permitem interações, interpretações, reinterpretações, imaginações e reformulações de práticas, discursos, objetos, símbolos e sentidos sociais. Tudo isso, por sua vez, causa conflitos, oposições e/ou aceitação

<sup>34</sup> Para Charles Baudelaire (1973), a crítica pode ser feita a partir de dois métodos: um através da linha curva – o qual recorre às ambiguidades e às contradições –, outro por meio da linha direta – o qual se vale da sinceridade e da objetividade. De todo modo, esse autor não faz referência às crianças.

entre eles (SIMMEL, 2003; MARTINS, 2008; SETTON, 2010).

Trata-se de reconhecer que a socialização e as formas de sociabilidade dão inteligibilidade ao cotidiano e atuam na estruturação dos grupos e nas identidades dos indivíduos. Assim, um grupo, para existir, precisa ter definidos seus participantes e sua frequência, a posição e a função que cada um ocupa (SIMMEL, 1983; MANNHEIM, 1993; PAIS, 2003). As relações e as interações cotidianas permitem aproximação, afetividade, cumplicidade e segurança, aspectos esses que são construídos na rotina e de acordo com as atitudes dos indivíduos que participam dessa estrutura. Pelo o que se viu na pré-escola, o grupo afirmou-se por comportamentos que expressaram e legitimaram as identidades, em uma luta pela significação ou, nesse caso, pelos interesses infantis correlacionados às práticas de socialização.

Observou-se que as relações constituídas entre as crianças não foram perturbadas diante do ingresso de novos indivíduos, pois era o novato que deveria se integrar no espaço e tempo do grupo. O recém-chegado era quase sempre apresentado ao grupo pela professora e as aproximações que ocorriam entre as crianças eram, na maioria das vezes, iniciadas por ela. O relato a seguir tem a intenção de demonstrar que entrar no grupo não significava apenas ter o consentimento dos demais para brincar ou participar de alguma conversa. Muito mais do que isso, para essas crianças a participação envolveu aceitação, capacidade de perceber o que ocorria entre elas e o conhecimento de representações que caracterizaram o grupo. Isso tudo conferiu identidade a esse coletivo. Ocorre que a formação da identidade do grupo entrecruza-se com as identidades individuais, em processos de identificação que refletem a interseção do “eu” com o “nós”, em contraposição com outros percebidos como “eles” (PAIS, 2008). Assim sendo, os poderes, as racionalidades, as identificações e as subjetividades (re)constróem reflexivamente os sentidos partilhados pelos participantes acerca da função ocupada e da posição representada naquele contexto (MANNHEIM, 1993; BOURDIEU, 2007a; GIDDENS, 2001; FERREIRA, 2004; PAIS, 2008).

Nesse dia, a professora comentou com as crianças que elas teriam “um amigo novo”. Em seguida, apresentou o Gustavo, que se mostrou um pouco tímido. A conversa continuou e algumas crianças pediram para contar suas novidades. Enquanto uma das crianças falava, o Gustavo pediu para ir ao banheiro. Então, a professora solicitou que o Aquio o acompanhasse, pois era preciso mostrar-lhe onde ficava o banheiro das crianças.

Ao voltarem, o Michael também pediu para ir ao banheiro: – Tia, posso também ir?

Com a autorização dela, ele complementou: – Então, deixa eu ver quem vai me acompanhar até lá...

A professora disse que ele não precisava de ninguém, pois sabia onde ficava o banheiro. Nisso o André levantou-se e disse: – Deixa tia, deixa que eu mostro o banheiro para o Michael!

A professora achou graça, mas não permitiu e complementou: – Ah, o Michael tá careca de saber onde é banheiro. Ele vai sozinho! (Caderno de campo – 06/07/2009).

Foi um processo a formação do grupo, com todas as crianças conhecendo-se e estabelecendo relações mútuas. Nos dois primeiros meses de atividades, as crianças brincavam em duplas, trios ou sozinhas. Posteriormente, esses trios e duplas formaram grupos maiores – quatro ou cinco crianças –, e aqueles que brincavam sozinhos passaram a participar dos grupos porque tinham interesse na atividade, por serem convidados ou por incentivo da professora. As afinidades entre as crianças foram determinadas pelos seguintes fatores: idade, gênero, reciprocidade benéfica, carisma, engenho e ação corporal. Essa classificação foi feita a partir das ações e falas das crianças e, para compreendê-la, serão usadas diferentes notas de campo.

Foi possível notar que correr velozmente, subir em lugares altos e de modo ágil, enfrentar os desafios propostos pelo grupo, ter resistência e não demonstrar medo diante das provocações foram atitudes observadas e qualificadas pelas crianças. As habilidades corporais de determinadas crianças tornaram-se um estímulo para as demais e possibilitaram a aproximação entre elas. Observou-se que as crianças consideraram características dessa natureza na organização de determinadas brincadeiras.

No parque, a brincadeira no carrossel ocorria quase que diariamente. Nesse brinquedo, as crianças combinavam a “viagem de ônibus” – conforme expressão utilizada por elas. Algumas vezes elas chamavam-me, pois queriam que eu empurrasse o brinquedo. Mas, geralmente, o Breno era chamado, ainda que fosse uma das crianças mais novas do grupo e um dos menores em tamanho.

Ele mostrava-se lisonjeado por ser chamado para essa tarefa e parecia gostar de escutar quando os demais diziam que ele fazia o carrossel girar rapidamente. Esse lugar era disputado com os mais velhos e maiores, e a ajuda deles era bem-vinda quando havia muitas crianças no brinquedo.

Quando eram poucas crianças na brincadeira, o Breno afirmava que conseguia movimentar o carrossel sozinho e era respeitado pelos demais: – Deixa gente, deixa que eu consigo sozinho. Ó! Ó! Vou fazer bem rápido.

Enquanto empurrava, as crianças que estavam no brinquedo gritavam: – Gira, gira, gira, gira... Nós vamos morreeerrr! (Caderno de campo – 18/05/2009).

Se a ação corporal foi um elemento de aproximação e organização do grupo, ela também causou disputas e conflitos. Em geral, as confusões ocorreram quando duas ou mais crianças tinham domínio sobre determinada habilidade e queriam liderar a brincadeira ou conversa.

O carisma e o engenho também foram elementos percebidos nas relações entre as crianças. Entende-se por carisma um conjunto de qualidades consideradas positivas e perceptíveis conforme o modo de agir e falar de um determinado indivíduo. Sendo assim, foi observado que a criança carismática era comunicadora, diplomática, audaciosa, divertida e que, por isso, exercia autoridade sobre o grupo. Contudo, como bem lembra Max Weber (2009), o carismático assume uma posição em relação aos outros indivíduos, mas não deduz seu direito da vontade deles; em vez disso, ele encontra seus limites no círculo dessas pessoas.

O engenho, por sua vez, envolveu criatividade, produção, reorganização e resolução dos problemas cotidianos relacionais e/ou práticos. Nesse sentido, as representações cotidianas e seus ritos foram suportes para a criação. Portanto, ao mesmo tempo em que houve reproduções e renovações, houve também transformações graduais ou por saltos (PAIS, 1986). É importante pontuar que essas características não foram reconhecidas em uma só criança, mas estavam distribuídas entre todas elas.

Cada criança assumiu uma posição no grupo, a qual logo foi percebida na relação cotidiana. Assim, o Caio e/ou o Aquino organizavam as brincadeiras entre os meninos. A Quitéria, a Patrícia e a Larissa lideravam as brincadeiras entre as meninas. O Bernardo, o André e o Michael eram os espirituosos.

Por exemplo, o Michael, o André, a Patrícia, o Breno e o Bernardo iniciaram uma brincadeira com as peças do jogo de encaixe e, com elas, diziam fazer suco e comida. Depois mudaram a brincadeira e avisaram que daquele momento em diante brincavam de construir bonecos. O Michael, ao ver a construção do André, disse: – Ih, o seu é bobo.

O André não gostou dessa opinião e reclamou para a professora: : – Tia olha o Michael!

Como ela estava distante, não escutou. Mas, antes mesmo do André terminar essa frase o Michael reorganizou a sua fala: – Não, não, eu não falei bobo. Eu falei bombom.

As crianças que ali brincavam riram e o Michael repetiu por algumas vezes: – Bombom, bombom...

O Bernardo fez outro uso dessa palavra e as crianças também deram risada: – Tô escutando alguém falar de coisa boa, de bombomm, bombomm...

Assim como o Michael, o Bernardo repetiu várias vezes a palavra ao perceber que as crianças também acharam graça na sua fala (Caderno de campo – 15/06/2009).

As anedotas, a desenvoltura discursiva e a audácia dessas crianças tiveram um sentido para as demais, e esses elementos auxiliaram na construção de relações sociais próximas. Ademais, suas composições foram derivadas das observações e práticas realizadas a partir do cotidiano. Foi, portanto, uma reorganização que partiu das relações estabelecidas com outras pessoas e de um modo de envolver-se no e com o mundo (ROGOFF, et al., 2007).

A reciprocidade benéfica foi considerada a partir das relações que as crianças firmaram no ano anterior. Chegar à pré-escola conhecendo alguém do grupo assegurou maior facilidade na relação com os demais, pois era em parceira que se agia. Na maioria das vezes, essas formações foram estabelecidas entre duplas ou trios e estimuladas pelos pais e pela professora. Trata-se de uma reciprocidade benéfica, pois essas formações mútuas alargaram o círculo das relações – ainda que com caráter instável, porque posteriormente as parceiras desdobraram-se em outras. Também houve benefício porque as relações estabelecidas entre os pares já estavam asseguradas e, a partir delas, foi possível ter novas experiências relacionais. Porém, se as parcerias facilitaram a inserção no grupo, elas também tiveram um caráter restritivo, pois comumente aconteceram desentendimentos entre os pares quando um deles sentiu-se ameaçado com a entrada de outra criança.

Já se passaram três semanas desde o início das atividades e ainda houve o feriado de Carnaval. Percebi que o grupo ainda está em formação. Embora as crianças se encontrem diariamente, não sabem os

nomes umas das outras, quando se reúnem em um grande grupo é a pedido da professora, choram porque não querem ficar na escola e procuram pelos brinquedos antes de interagir com quem participa da brincadeira.

Algumas crianças, no entanto, já estabeleceram uma relação mais próxima. Por exemplo, quando a Quitéria chega, procura uma menina do ano anterior<sup>35</sup>, e o mesmo acontece com o Breno e o Bernardo, que convidam para suas brincadeiras um menino que participou da creche junto com eles (Análises de campo – 03/2009).

É importante pontuar que essa categorização foi estabelecida com base nas relações ocorridas nesse grupo e, sobretudo, sinalizar que as afinidades partiram dessas crianças. Enquanto essas primeiras características – reciprocidade benéfica, carisma, engenho e ação corporal – foram consideradas como exclusivas desse grupo, o mesmo não se pode dizer acerca do sexo e da idade, pois estes impuseram-se como constitutivos, estruturais, determinados e determinantes, sendo intrínsecos à ordem objetiva e subjetiva das estruturas coletiva e individual. Ao longo do ano, foi observado um constante pulsar de ideias, regras, orientações e valores que caracterizaram socialmente meninas e meninos a partir do sexo e da idade.

No primeiro dia de atividades da pré-escola compareceram poucas crianças, apenas 13. A professora deixou brinquedos sobre as mesas. Eram jogos de encaixe, carrinhos, bonecas, massinha de modelar e forminhas. Assim que chegavam, algumas crianças despendiam-se dos seus pais e iam brincar; outras, ainda um pouco inseguras, pediam que eles ficassem mais um pouco.

Por volta das oito e vinte da manhã, a professora avisou que era hora dos pais irem embora. Algumas crianças despediram-se e outras choraram. Após as despedidas, a professora pediu que o grupo se sentasse no chão e no centro da sala. Depois de tudo organizado, ela avisou que eles fariam um passeio, então levou as meninas para conhecerem o “banheiro das meninas”. Em seguida, ela repetiu o “passeio” com o grupo dos meninos (Caderno de campo – 16/02/2009).

Esse passeio inicial foi extremamente representativo, uma vez que indicou para as crianças mais uma das distinções e dinâmicas construídas socialmente com base nas diferenças entre os sexos. As classificações acerca dos sexos foram percebidas pelas crianças desde o primeiro dia, pois as regras e os atributos que diferenciaram os meninos das meninas estruturaram o grupo e a maneira como cada um agiu com o outro. Os símbolos representados nos pertences das crianças, o modo dos adultos – pais, professoras e funcionários – falarem com as meninas e os meninos, as recomendações do que é certo e errado, do que pode ser feito ou não, os espaços e os objetos que podem ser usados, enfim, tudo isso significou a construção de um aparato simbólico socializador que prescreveu modos de ser e estar para eles e elas e interferiu na identidade deles e delas.

**Cena 1.** O Henrique começou a frequentar a pré-escola após o feriado de Carnaval e sua adaptação foi difícil, pois chorava e reclamava. Hoje, o Henrique chegou no colo do pai e choramingando. O pai foi diretamente para a mesa dos carrinhos onde brincavam o Tadeu, o Vinícius e o Lucas. Depois de acomodar o filho em uma cadeirinha, o pai disse-lhe com carinho: – Olha seus amigos, não choram!

---

<sup>35</sup> Quando não for indicado o nome da criança significa que ela saiu da pré-escola antes mesmo que fosse enviada a autorização aos pais para a participação na pesquisa ou que esse termo de aceite não foi devolvido.

Eles estão brincando de carrinho! (Caderno de campo – 20/03/2009).

**Cena 2.** Quando terminava o horário do parque, a regra estabelecida pela professora determinava que todos fossem ao banheiro lavar as mãos. O Bernardo fez isso, mas lavou as mãos no “banheiro das meninas”. Enquanto se lavava, chegou uma funcionária da limpeza que, ao vê-lo ali, repreendeu-o: – Aqui não é o seu! Você tem que usar o seu banheiro.

Ela não o deixou terminar de lavar as mãos e ele, reclamando e dizendo que já estava terminando, foi levado para o banheiro determinado (Caderno de campo – 11/05/2009).

A normativa social que envolve as diferenças entre os sexos foi clara no cotidiano das crianças. Elas vivenciaram as diferenças e foram levadas a percebê-las como algo natural e imutável. Contudo, as práticas e falas são construções sócio-históricas (SCOTT, 1998, 1995; MEYEROWITZ, 2008; VIANNA, FINCO, 2009). Dessa forma, o reconhecimento do sexo esteve associado ao fato de que, no grupo pesquisado, ocorreram intensas práticas e falas pautadas nas diferenças entre meninos e meninas. Esse dualidade abarca uma ordem do gênero que indica modos de agir próprios para os meninos e próprios para as meninas (CONNELL, 2006). Nas primeiras semanas de aula, as crianças não se conheciam, mas já havia uma composição velada entre elas. Assim, na maioria das vezes, brincavam com os pares do mesmo sexo e com os brinquedos determinados para o seu sexo. Mais precisamente, no terceiro dia de atividades da pré-escola, foi possível perceber as crianças organizarem-se a partir dos espaços identificados como feminino, masculino e neutro.

Nos primeiros dias de atividades, percebi que quando as crianças chegavam à sala não procuravam por uma outra específica. Primeiramente, escolhiam a brincadeira e, depois, em razão dos objetos, interagiam. Os meninos iam para a mesa onde estavam os carrinhos e as meninas para a mesa da casinha.

Nesse dia, a Quitéria e outra menina brincavam com os apetrechos de casinha – panelinhas, pratos, talheres, bonecas e um móvel de plástico com fogão e pia –, quando a Milena chegou à sala. Então a Milena aproximou-se delas, pegou um rolinho de macarrão e pedaços da massinha e avisou que estava cozinhando, mas as duas meninas nada falaram. Em seguida, a partir desse objeto, sugeriu a brincadeira de “prancha<sup>36</sup>” no cabelo da Quitéria. Como a Quitéria não aceitou, a Milena saiu da brincadeira e foi para na mesa “democrática”, onde meninos e meninas brincavam com a massinha de modelar. Lá fez cobras e disputou com as demais crianças quem fazia a maior (Caderno de campo – 18/02/2009).

Esse modo de proceder das crianças não foi uma construção propriamente delas, mas um modo de atuar sobretudo social, aprendido na família e consolidado pela professora ao organizar as brincadeiras. Foi por essa razão que anteriormente se pontuou que esse elemento não era exclusivo dessas crianças, mas que as transcendia, pois nesse cotidiano os espaços já estavam demarcados. De um lado havia a casinha para as meninas, de outro os carrinhos para os meninos; entre eles, o espaço neutro, isto é, a massinha e/ou os jogos de encaixe e construção que podiam ser usados por ambos os sexos sem a repreensão de um adulto ou de uma criança. Trata-se de ações que pareceram comuns e espontâneas, mas que foram fatores fundamentais na constituição do grupo, porque as diferenças sociais determinadas para os

---

<sup>36</sup> Aparelho alisador de cabelos.

sexos caracterizaram a identidade do grupo e do indivíduos.

A questão das diferenças entre os sexos mostrou-se extremamente visível, mas as relações pautadas na idade não se manifestaram claramente. Foram mescladas a outras variáveis e categorias e somente foram percebidas no decorrer da pesquisa de campo. Nesse caso, as aproximações entre as crianças a partir da idade revelaram a influência e as prerrogativas dessa categoria. A ênfase na idade pode ser caracterizada por tênues lampejos, pois em raros momentos as crianças verbalizaram nitidamente que suas escolhas estiveram pautadas nesse critério. Elas não sabiam as idades umas das outras, mas dentro do grupo suas ações e falas implícitas demonstraram a existência de relações e interações em razão da idade. Pode-se citar como exemplo os pequenos grupos formados no início do ano entre crianças de idades próximas, como, por exemplo, Caio, Eduardo e Aquio, Alexandre e Vinícius, Michael e Bernardo<sup>37</sup>.

Essa é uma categoria constitutiva, difusa e para a qual convergem disposições subjetivas e objetivas. É constitutiva, pois a homogeneidade etária<sup>38</sup> possibilita experiências comuns, inclusão e dá uma certa unidade ao grupo. Ao mesmo tempo é difusa, em razão de orientar-se vertical e horizontalmente, ou seja, as relações ocorrem entre as crianças, entre elas e os adultos, e entre a infância e as demais categorias geracionais, o que ocasiona posições assimétricas na hierarquia social. Sendo assim, trata-se de uma categoria que envolve os conceitos de nascimento, geração, maturidade e cronologia (DEBERT, 2007)<sup>39</sup>. Para essa categoria confluem disposições subjetivas – as quais estão vinculadas às experiências de cada criança – e disposições objetivas – as quais são orientadas pelas determinações sociais (EISENSTADT, 1976; BOURDIEU, 2007a).

Quando a professora faltou, quem assumiu o grupo foi a professora suplente. Como atividade para o grupo, ela fotocopiou desenhos de bichos para que as crianças os colorissem. Sentei-me à mesa em que estavam o Aquio, a Patrícia e o Breno. As duas primeiras crianças eram mais velhas e maiores em altura do que o Breno. Durante a atividade, o Aquio olhou para a pintura do Breno e, em tom provocativo e depreciativo, disse que o trabalho estava feio, que ele não sabia colorir, mas apenas rabiscar. A Patrícia concordou com o Aquio e repetiu suas palavras. Irritado, o Breno disse que as pinturas deles estavam igualmente feias. Depois, rabiscou as folhas de atividades dessas duas crianças e, por fim, tirou-lhes das mãos os lápis de pintura e jogou-os ao chão. Então, a Patrícia e o Aquio pediram ajuda da professora. A professora chamou a atenção do Breno: – Não faça isso, é feio. Peça desculpa pro seus amigos!

Porém, isso o Breno não fez (Caderno de campo – 16/07/2009).

Certamente as crianças escolhem, excluem e classificam, considerando o sistema social do qual participam. De modo similar, para construir esse grupo a pré-escola também

---

<sup>37</sup> A tabela 02 traz a distribuição por mês e ano de nascimento das crianças.

<sup>38</sup> Esse conceito é de Shmuel Noah Eisenstadt (1976).

<sup>39</sup> Esses conceitos são analisados por Guita Grinn Debert (2007, 2004). Aproveito para agradecer a Elias Evangelista Gomes por essa indicação.

classificou-as pela idade. Conquanto não sejam rigidamente determinados, os mecanismos e os critérios sociais infantis são orientados pelas expectativas, possibilidades, posições de cada participante e experiências em contextos sociais diversos. Portanto, o agir infantil correlacionou-se às regras e às normas socialmente estabelecidas.

Dessa forma e considerando essa realidade invisível – a qual não podemos tocar (BOURDIEU, 1996a), mas que se tentou apreender –, foi possível verificar que a constituição do grande grupo e dos subgrupos ocorreu a partir da combinação entre as categorias indicadas. As crianças buscaram estabelecer seu espaço no grupo e aproximaram-se inicialmente daquilo que lhes era peculiar. Por sua vez, era visível a heterogeneidade de interesses no grupo, mas também a homogeneidade que o configurou. Assim, houve integração no grupo, ainda que algumas crianças tenham transitado em diferentes subgrupos, ora considerando os participantes, ora as atividades. Também houve fidelidade entre elas, e algumas crianças, ao lado dos “amigos/amigas”, organizaram as atividades e formaram os conhecidos “grupinhos”.

Seguindo a corrente *panorâmica sociológica* de Antônio Cândido (1969), pode-se afirmar que os mecanismos que sustentaram as relações sociais desse grupo foram a lealdade, a cooperação, a afeição, o gosto por coisas similares, a identidade comum e a escolha das práticas e/ou dos participantes com base nas variáveis descritas anteriormente. Além disso, as normas do grupo, as quais não foram necessariamente fixas, foram determinadas a partir das brincadeiras, conversas e atividades, e tiveram como propósito consentir e/ou afirmar quem poderia participar desse jogo. As sanções foram utilizadas quando ocorreram as contradições, os conflitos e os desentendimentos. Sendo assim, as medidas punitivas foram estabelecidas no grupo – apenas entre as crianças envolvidas –, pelo grupo – quando outras crianças também envolveram-se com o problema, mas não o haviam vivenciado – e pela professora – quando as crianças pediram ajuda do adulto ou quando ele interferiu sem ser solicitado por elas.

O principal símbolo utilizado pelo grupo foi a palavra “amigo/amiga”, pois a partir dele os meninos e as meninas criaram relações próximas, restritivas ou indiferentes nas brincadeiras, nas conversas e nas diversas atividades. Portanto, esse símbolo, presente nos discursos, foi classificado como abstrato. Já como símbolo concreto, circularam com frequência entre as crianças os carrinhos em miniatura. Certamente foram símbolos escolhidos de forma aleatória, mas estiveram relacionados aos interesses do grupo, à conjuntura e ao encadeamento das ações e falas das crianças.

A partir dessa estruturação, pode-se constatar que essas crianças valeram-se de diversos capitais incorporados – social, simbólico e relacional – e objetivados – valorização

de determinados objetos midiáticos e conhecimento sobre eles. Ainda que para algumas delas essa tenha sido a primeira participação no espaço educativo, elas disponibilizaram conhecimentos e competências e deslocaram-se nesse espaço assumindo habilidades e modos de relacionamento em relação às outras crianças e aos adultos. Em circunstâncias tão variadas, cada criança demonstrou afinidades específicas, as quais se traduziram em uma identidade, a qual as posicionou no grupo e a qual fez com que elas pudessem articular as imposições estabelecidas. Em sentido *bourdiano* e *simmeliano*, a complexidade das relações sociais deve-se a esse fluir e pulsar entre posições sociais, condições objetivas, campos de atuação, capitais adquiridos e, por fim, percepções subjetivas. Portanto, entre esses elementos há práticas distintas e distintivas, estruturas estruturadas e estruturantes, ações inconscientes e conscientes constituídas por uma variedade de símbolos. Através de suas ações e de seus discursos, as crianças expuseram suas experiências subjetivas, pautadas nas objetivas, e (re)organizaram os espaços social e cultural próximo<sup>40</sup>. Essa afirmação pode ser percebida a partir da nota de campo que segue.

Enquanto a professora organizava os brinquedos nas mesas, a Quitéria avisou que iria brincar “na casinha” [na mesa com os materiais referentes a essa brincadeira]. A Larissa, sem dizer nada, acompanhou-a. Na brincadeira, as meninas fizeram comida para as bonecas e cuidaram dos apetrechos da casa. Então, a Larissa avisou que cozinhará e a Quitéria advertiu: – Não esquece de fazer as batatinhas, que a filha tá com fome!

Larissa: – Tá bom. Vou fazer arroz também.

Quitéria: – Faz tapioca também<sup>41</sup>.

A Patrícia aproximou-se da mesa para ver a brincadeira e a Quitéria, usando um tom de provocação, disse: – Ó Patrícia, eu sou amiga dela [da Larissa], tá!

A Quitéria repetiu a frase quatro vezes, a Patrícia nada lhe respondeu e retornou para a mesa dos jogos de construção (Caderno de campo – 14/05/2009).

Enfim, essa pequena particularidade do cotidiano demonstra que a perspectiva teórico-metodológica aqui proposta objetivou criar condições que permitissem compreender a configuração desse grupo infantil. Além disso, essa mesma perspectiva revelou que as falas e práticas infantis estão imersas em estrutura complexa construída e constituída pelos indivíduos. As relações e interações sociais ocorreram por uma ordem de interdependências entre indivíduos e estrutura (ELIAS, 1994b). Assim, as análises articuladas contradizem a ideia de que as ações infantis são naturais e contestam as múltiplas metáforas míticas acerca das crianças e da infância. Com essas premissas em mente, torna-se mais fácil compreender racionalmente o mundo e nós mesmos com o intuito de moldar a história para nossos próprios

<sup>40</sup> Émile Benveniste (1976, p. 26) dirá que “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e sua experiência intersubjetiva”.

<sup>41</sup> A mãe da Quitéria era natural de Campina Grande, Paraíba.

propósitos, ou seja, para os propósitos de crianças, adultos e velhos (GIDDENS, 2005).

O próximo capítulo terá uma essência mais teórica, pois o objetivo é estudar e compreender determinados conceitos a partir do fenômeno social da infância. Será um estudo voltado para as questões geracionais. Esses elementos são fundamentais, pois estarão vinculados ao terceiro capítulo, o qual abordará os processos, ou seja, as instituições, o processo de socialização e as crianças inseridas na cultura. Trata-se de um percurso teórico fundamental para explicitar, a partir das ações das crianças, um diálogo competente acerca das teorias de socialização e da sociologia da infância.





Giorgione. *As três idades*. 1500.  
Galleria Palatina. Florença, Itália.

## 2 O FENÔMENO SOCIAL DA INFÂNCIA<sup>1</sup>

O objetivo principal deste capítulo será entender a infância como fenômeno social a partir dos conceitos de fenômeno, geração e infância. É importante ressaltar que este capítulo está vinculado ao próximo, o qual tratará das crianças nos processos sociais. Essa separação entre o fenômeno da infância e as crianças inseridas nos processos sociais tem como objetivo compreender a relação e as diferenças entre esses conceitos. Portanto, parte-se do pressuposto que são conceitos concatenados.

Esses dois estudos são importantes, pois revelarão que um fenômeno é sempre parte de um processo e que ambos se configuram pela fluidez e complexidade, uma vez que estão vinculados às ações dos indivíduos. Portanto, a relação entre eles não é de disputa, e essa análise não se divide em argumentos a favor de um e contra o outro. Neste capítulo, se o primeiro passo a ser dado consiste em uma apreciação acerca do conceito de fenômeno, o segundo será compreender as exclusões e as afirmações históricas a respeito da infância.

Para essa compreensão, muitos itinerários serão percorridos, mas dois pontos, que demonstram que as análises partem de um fato simples, mas não simplista, devem ficar claros. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que as crianças formam configurações interdependentes e que a infância é parte da estrutura social. Desse modo, ambas se conectam de forma complexa a todas as outras relações sociais. Em segundo lugar, a perspectiva aqui adotada parte de um ponto de vista específico, o qual “[...] é constituído pelo único elemento

<sup>1</sup> Pela leitura atenta e pelas considerações feitas, agradeço ao Grupo Práticas de Socialização Contemporânea (GPS) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

invariável e que consideramos passível de ser analisado: o ser humano” (BURCKHARDT, 1961, p. 12). No caso aqui estudado, seres humanos específicos, as crianças, as quais serão consideradas a partir da sua especificidade, isto é, a infância.

## 2.1 Considerações acerca do fenômeno social

É oportuno lembrar que os fatos sociais são fenômenos que ocorrem na sociedade. Portanto, a análise que será realizada terá início com Émile Durkheim e sua concepção de fato social. Em seguida, serão avaliadas as interpretações de Georg Simmel, Marcel Mauss, Norbert Elias e Jens Qvortrup.

Em *As regras do método sociológico*, Émile Durkheim (2007) explicita claramente que os fatos sociais são o objeto da sociologia, ou seja, são as condutas e os pensamentos que constituem a sociedade através de formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade concretizadas em algo. Por exemplo, quando a criança nasce é inserida na infância, quer ela queira ou não, pois é essa categoria geracional que agrega todas as crianças. Ademais, a infância é o resultado de causas externas; exerce uma função e está subordinada a leis que a diferenciam dos demais fatos<sup>2</sup> (Ibid.). O sistema linguístico, as regras jurídicas e morais, os dogmas religiosos e os sistemas financeiros são outros exemplos de fenômenos sociais. Todos eles têm como particularidade uma força imperativa e coercitiva, a qual impõe aos indivíduos ações e ideias constituídas a respeito de uma determinada coisa.

É coisa todo objeto do conhecimento que não é naturalmente penetrável à inteligência, tudo aquilo de que não podemos fazer uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando progressivamente por caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e mais profundos. Tratar os fatos de uma certa ordem como coisas não é, portanto, classificá-los nesta ou naquela categoria do real; é observar diante deles uma certa atitude mental (DURKHEIM, 2007, p. XVII-XVIII).

Os fenômenos sociais assumem uma forma, têm um sentido e um conteúdo, mesmo que sejam intangíveis e que não se possa observá-los diretamente. Desse modo, é pelo efeito que os fenômenos produzem que eles podem ser conhecidos e observados (PAIS, 1996). Ainda que seja paradoxal, os fenômenos significam uma realidade singular e são quase que dotados de existência própria; eles são realizações coletivas e, para continuarem a existir, dependem de cada indivíduo, das conjunturas e das circunstâncias. Além disso, reconhece-se

---

<sup>2</sup> Construção elaborada a partir de Émile Durkheim (2007), ainda que o autor não faça referência à infância, mas à ideia de fato social.

um fenômeno pelo poder de coerção e pelas sanções específicas que eles exercem sobre os indivíduos. Portanto,

*É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais* (DURKHEIM, 2007, p. 13 – grifos do autor).

François Dubet (1994) esclarece que os fatos sociais são exteriores aos indivíduos e são dotados de um poder de coerção. Porém, necessariamente, essa coerção não é percebida pelos indivíduos como tal, uma vez que ela é interiorizada e pode ser sentida como uma liberdade. “O actor social torna sua uma coerção que pode ser assim vivida como uma vocação, como um imperativo moral, uma escolha ou uma ‘natureza’ na medida em que ela é ‘refractada’ na consciência individual” (Ibid., p. 23).

Georg Simmel (2003) também aproxima-se das ideias de Émile Durkheim<sup>3</sup> ao considerar que os fenômenos não podem ser compreendidos com base em uma única pessoa. Para esse autor, os fenômenos sociais devem ser entendidos a partir três elementos que são inseparáveis. Em primeiro lugar, os indivíduos são herdeiros sociais e inserem-se na sucessão das gerações, no legado e na tradição social. Como segundo e terceiro pontos, os fenômenos têm uma forma e um conteúdo. Nesse sentido, não é a reunião de indivíduos que constitui a sociedade, mas as interações e as formas de *sociedades*<sup>4</sup> que eles organizam. As variadas interações ocorrem quando há a convivência entre os indivíduos, o que faz com que eles tenham ações concordantes, combinadas, contrárias, conflituosas ou em correlação, conforme a configuração formada. A partir dessas relações de ações mútuas os indivíduos são levados a unir-se e convertem-se em uma unidade ou *sociação* (SIMMEL, 1983). As *sociedades* podem ter diversas formas – conforme a interação – e conteúdos – dependendo do interesse, fim, estado e faculdades psíquicas.

A diferença entre esses dois autores talvez possa ser estabelecida a partir da compreensão do todo e das partes. Para Georg Simmel (1983, p. 60 et seq.), “[...] o mundo não poderia ser chamado de uno, se cada parte não influísse de algum modo sobre as demais [...]”; mas Émile Durkheim (2007, p. XXII-XXIII) – fazendo um paralelo com a biologia –

<sup>3</sup> Segundo Evaristo de Moraes Filho (1983, p. 25), “Apesar de muitos pontos de contato entre Simmel e Durkheim, muitos outros havia também de total separação entre eles. O sociólogo francês escreveu todo um ensaio criticando o formalismo do seu colega alemão, considerado como infecundo, inútil e impossível”.

<sup>4</sup> “As formas que tomam os grupos de homens, unidos para viver uns ao lado dos outros, ou uns para os outros, ou então uns com os outros – aí está o domínio da Sociologia” (SIMMEL, 1983, p. 47).

considera que a vida é una e “[...] em conseqüência, só pode ter por sede a substância viva em sua totalidade. Ela está no todo, não nas partes”.

De qualquer modo, as partes estão de tal forma interligadas que constituem o todo e é pelo todo que é possível apreender as partes. Sendo assim, um elemento não exclui o outro e a compreensão de um apenas é possível a partir da existência do outro. Pensando nas crianças, não se pode dissociá-las da sociedade, pois é com outros indivíduos que elas produzem ideias, atuam e revelam o fenômeno da infância em uma determinada estrutura. Desse modo, importa saber que o fenômeno da infância, por exemplo, é produzido pela sociedade, tem as crianças como representantes, é incorporado de algum modo à vida de todos e organiza as relações sociais. Por isso é importante entender os fenômenos sociais, para compreender a sociedade, a atuação dos indivíduos e as conexões ocorridas entre eles. Considerando esse entendimento, Norbert Elias e Marcel Mauss ampliam o leque dessa discussão em uma vertente muito mais complexa, à qual agregam outras proposições.

Norbert Elias (1994a, p. 19) considera que “A relação entre a parte e o todo é uma certa forma de relacionamento, nada mais, e como tal, sem dúvida já é bastante problemática”. O autor não distingue a parte do todo, como também não separa indivíduo e sociedade. Segundo suas palavras,

Embora os fenômenos humanos – sejam atitudes, desejos ou produtos da ação do homem – possam ser examinados em si, independentemente de suas ligações com a vida social, eles, por natureza, nada mais são que concretizações de relações e comportamento, materializações da vida social e mental (Ibid., p. 124-125).

Essa citação revela o movimento constante e a simultaneidade que não permitem tal divisão entre os mundos social e o mental – entre o todo e as partes. O problema dessa relação está no fato de que o todo parece representar algo harmonioso, mas se ele reflete a vida dos indivíduos, então ela é repleta de contradições, tensões e explosões (ELIAS, 1994a). O todo evoca uma imagem de coisa completa, nítida e perceptível, mas o teórico lembra que as estruturas não podem ser vistas, ouvidas ou tocadas diretamente. “Consideradas como totalidades, são sempre mais ou menos incompletas [...]” (Ibid., p. 20). Por isso não é possível hierarquizar as coisas e nem as relações entre os indivíduos; o que se pode fazer é comparar e relacionar a configuração de um fenômeno a partir de épocas diferentes para, assim, alcançar a compreensão desse processo.

Norbert Elias (1994b) analisa o conceito de configuração fazendo referência às danças de salão, as quais são incorporadas e dançadas por diferentes pessoas e de diversas formas. No entanto, “[...] sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e

dependentes, não há dança” (ELIAS, 1994b, p. 249-250). A infância poderia ser representada como uma dança que se transforma – uma configuração instável –, pois ela está imensamente vinculada às atuações dos dançarinos – crianças, jovens, adultos e velhos –, às relações de força entre eles e às continuidades e transformações ocorridas ao longo da história.

Por isso foi anteriormente afirmado que não é possível compreender a infância sem as crianças; do mesmo modo, não há como compreender as articulações entre elas e delas com os demais indivíduos sem considerar a sociedade, as instituições socializadoras, os contextos e as circunstâncias. O objetivo de entender as articulações de um grupo de crianças em relação à família, à escola e à mídia é parte importante na busca pelo entendimento do fenômeno da infância e de sua relação com os processos de socialização. Para tanto, será necessário entender a posição, a função, os atributos e a forma de atuação das crianças na sociedade assim como a estrutura que envolve a categoria da infância.

Em seus estudos, Marcel Mauss (2003) busca esse entendimento ao afirmar que o fim e o objetivo da sociologia é perceber o grupo e o comportamento do todo. Tratando-se de um fenômeno<sup>5</sup>, o teórico observa que um ato, apesar de parecer voluntário, livre e gratuito, na verdade tem um caráter obrigatório e interessado; por isso revela-se complexo, pois mistura tudo o que constitui a vida social propriamente dita (Ibid.). Dessa forma, o autor evidencia que os *fenômenos sociais totais* colocam em ação, de uma só vez, a totalidade da sociedade, suas mais diversas instituições e indivíduos (Ibid.).

Não é o objetivo deste estudo entender se a infância é ou não um fenômeno social total, mas percebe-se que a análise dessa categoria envolve ao mesmo tempo os indivíduos e a sociedade com suas instituições. De todo modo, Marcel Mauss e Norbert Elias consideram que deve haver uma correlação constante entre esses três elementos – o indivíduo, os fenômenos e a sociedade. Cada um deles terá maior ou menor predomínio dependendo do objeto a ser observado. O que importa para este momento, é que qualquer que seja o fenômeno, ele manifesta-se e torna-se real a partir das atitudes tomadas pelas pessoas que vivem em sociedade. É seu valor de fato compartilhado que o torna real. Sendo assim, é no conjunto da sociedade que é possível percebê-lo, mas, para estudá-lo na sua complexidade e na sua completude, é necessário agarrá-lo no seu percurso para, depois, recompô-lo novamente. Uma coisa é saber que a infância existe, outra é observá-la, falar com as crianças sobre suas experiências e ideias, conhecer o entendimento de outros indivíduos e interpretá-la na busca de uma maior compreensão. O fenômeno da infância existe porque é comum a todas

---

<sup>5</sup> Esse estudo é sobre a troca de bens e o contrato de contraprestação de presentes realizado entre algumas sociedades chamadas “primitivas”. Sobre o assunto, cf. Marcel Mauss (2003).

as crianças e pessoas e porque é parte do conjunto da gênese humana – infância, idade adulta e velhice.

Qualquer fenômeno é uma manifestação coletiva, portanto abarca tanto as trajetórias coletivas quanto as individuais. Porém, os indivíduos sentem-se distantes e desvinculados da sociedade, pois eles separam o físico e o psicológico, o biológico e o social, a natureza e a cultura (DUBET, 1994). Além disso, confundem o que é variado e acidental e ficam indignados diante daquilo que é diferente, intrincado e que não esteja de acordo com seu tempo e espaço. Sendo assim, o fenômeno abrange diferentes ações e forma uma teia de relações e interações antagônicas e incertas, mas reais.

Essas análises são importantes, pois trazem elementos para entender por que Jens Qvortrup (2010a, 2004b, 1990) afirma que a infância é um fenômeno social. É fato que as crianças existem e formam a infância, a qual é efetiva e atuante, parte integrante e constitutiva da sociedade. Contudo, sendo um fenômeno, não é possível compreender a infância de uma só vez. Uma parte importante para sua compreensão consiste em considerar as crianças, mas apenas através da observação direta não se consegue captar o universo da infância. É necessário, ainda, incluir nesse entendimento os parâmetros sociais, as instituições sociais e as relações entre gerações ao longo da história. A partir desses fatores, torna-se possível descrever e explicar as circunstâncias de vida das crianças. Trata-se de entender que se, após um período de tempo, as crianças deixam a infância, por sua vez essa mesma infância tanto se transforma de maneira constante quanto é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam (Id., 2010a). Como a infância tem permanência e função, a participação das crianças na sociedade não é algo trivial; ao contrário, as crianças participam de forma organizada das atividades e constituem uma parte da estrutura social que interage com as outras partes. Essas atividades estão integradas com as dos adultos e são instrumentalmente usadas pelo conjunto da sociedade (QVORTRUP, 1990).

Considerando os preceitos teóricos analisados até aqui, com razão pode-se afirmar que a infância é um fenômeno social, pois realiza-se e concretiza-se pelas ações e ideias de uma coletividade, as quais incidem sobre as crianças e são utilizadas instrumentalmente por elas. Além disso, a dinâmica dos processos sociais, os diversos parâmetros sociais e as dependências mútuas entre os indivíduos – crianças, jovens, adultos e velhos – formam uma configuração que movimenta constantemente essa categoria geracional e que a constitui ao mesmo tempo como variável e permanente. A infância como um fenômeno tem, por um lado, as crianças enquanto indivíduos reais, e, por outro, os sentidos e as práticas que definem essa geração.

Dessa forma, nos próximos subcapítulos serão tratadas a diacronia e a sincronia que envolvem a infância a partir do estudo da geração e da sua configuração ao longo da história. Essas perspectivas são importantes para a tese porque permitem entender a constituição da infância e as mudanças ocorridas nela e na vida das crianças para que, assim, seja possível analisar de forma mais criteriosa as articulações infantis fundamentadas no campo da sociologia da infância e das teorias de socialização.

## 2.2 Tanto vós quanto nós lidamos somente com *crianças em carne e osso* – prerrogativas e influxos sócio-históricos

**Morte e vida.** Durante a roda de conversa entre a professora e as crianças, o Aquio confundiu-se entre duas crianças que tinham nomes iguais e perguntou: – Tia, esse Felipe já cresceu?

Professora: – Não, esse é outro Felipe. Ele é novo aqui na escola. Esse é o Felipe P. e aquele outro é o Felipe C.

Nisso o Felipe P. pediu para falar: – Minha mãe já morreu. Ela morreu quando eu tava na barriga dela e agora ela tá lá no céu.

O Fernando também quis participar: – Sabe, minha vó virou menina!

Professora: – O quê?!

Aquio: – Adulto não vira criança e eu não quero ficar velhinho, porque eu não quero morrer.

Professora: – Não, a gente cresce bem devagarzinho. Demooora pra ficar velhinho.

Aquio: – É, e eu só como coisas saudáveis (Caderno de campo – 26/08/2009).

**Ritmo social e ritmo natural.** Novamente, reunidas para a conversa inicial, o Aquio cochichou para a Milena: – Eu vou matar a sua mãe.

A Milena não lhe deu atenção, pois estava concentrada no que contava a professora, mas a Larissa escutou e denunciou-o: – Tiaaa, o Aquio disse que vai matar a mãe dela [apontou para a Milena].

Aquio rapidamente se desculpou: – Tia, mas é de mentirinha. Tá! Desculpa, Milena.

A professora apenas escutou e retomou a atividade. Porém, a Larissa continuou a recriminar a atitude do Aquio: – Você nem tá crescendo!

Então, foi a vez do Aquio reclamar para a professora: – Tia, uma menina disse que eu não tô crescendo.

Professora: – Não é isso Aquio, ela [Larissa] quis dizer que sua atitude parece de um bebê, porque só os bebês fazem isso (Caderno de campo – 21/10/2009).

Essas conversas, as quais podem parecer um tanto disparatadas, revelam um entendimento sobre o ritmo e os ritos da vida, os quais são fenômenos da vida e, portanto, nada mais são do que fenômenos sociológicos (MAUSS, 2003). “Logo, a sociologia não é senão parte da biologia assim como a psicologia, pois tanto vós quanto nós lidamos somente com homens em carne e osso, que vivem ou que viveram” (Ibid., p. 319).

A substituição de homens por crianças na frase de Marcel Mauss, que deu título a este subcapítulo, tem dois objetivos, valorizar as crianças e valorizar a infância. Portanto, os significados dados à descendência, à parentela, à orientação religiosa, às relações entre os sexos, à adesão mais ou menos difusa a um sistema de normas e valores comuns, enfim, todos

os significados atribuídos à vida são aspectos de uma dimensão *bio-cultural* que estão entre os indivíduos e são produzidos por e entre eles. A partir desses elementos torna-se mais fácil compreender a tese de Norbert Elias (2001) segundo a qual não existe um *a priori*<sup>6</sup>, mas apenas teias de interações e interposições entre todas as pessoas, as quais envolvem objetividades, subjetividades, contextos, circunstâncias e instituições. As crianças não precisam viver a experiência da morte ou da velhice para compreendê-las. Não há um momento certo de aprendizagem a respeito dessas questões. As crianças conhecem esses fatos e os interpretam a partir de suas percepções, vivências, relações e interações.

Há uma ordem sobrejacente entre as gerações, a qual tem uma mecânica e mecanismos que colocam limites entre os indivíduos. O estudo aqui apresentado tem como objetivo recompor as ideias sobre a complexidade das relações entre crianças e demais indivíduos, sobretudo adultos. O caminho que levará a essa compreensão parte do entendimento a respeito da relação entre as gerações. Em sentido *eliasiano*, entender o movimento da infância em comparação aos outros fenômenos ajudará a esclarecer a própria categoria, sua estrutura e os conflitos que a envolve.

Como não é objetivo dessa tese fazer um levantamento histórico acerca das atuações das crianças na sociedade, apenas serão apontados alguns parâmetros estruturais que indicam as diferenças e as proximidades entre as épocas e os indivíduos<sup>7</sup>. O propósito é compreender os movimentos vividos pelas crianças ao longo da história, isto é, as variações promovidas pelos e entre os indivíduos em função dos interesses e das circunstâncias sociais. Portanto, para essa análise, importa saber como e de que modo ocorreram as relações entre gerações para, assim, tentar apreender o *continuum*, as diferenças e as mudanças que separam e integram os indivíduos (ELIAS, 2006; GIDDENS, 1988).

Para começar, é importante esclarecer que na atualidade o maior interesse da comunidade científica em relação à infância e às crianças é decorrente do fato de que elas passaram a ser consideradas um problema social (QVORTRUP, 2002). Somem-se a isso outras três razões indicadas por Berry Mayall (2007). Ampliar o interesse pela infância significa ter como meta aprimorar o conceito relativo ao funcionamento da sociedade, construir uma justiça social para as crianças e refletir sobre os fundamentos teóricos em relação aos serviços destinados a essa categoria. De qualquer forma, o que é certo é que não foi a infância que se tornou mais interessante, mas a sociedade que começou a se interessar

---

<sup>6</sup> Sobre esse assunto, cf. Norbert Elias (2001).

<sup>7</sup> A análise histórica que aqui se fará é genérica; não serão especificadas datas, mas apenas períodos.

por ela, especialmente porque o futuro é enigmático, “[...] tanto no que diz respeito ao destino do indivíduo como ao destino global<sup>8</sup>” (BURCKHARDT, 1961, p. 18).

A atenção que a sociedade passou a dar às crianças está fundamentada em um constante reconstituir-se e em um redirecionamento para o futuro, pois o futuro é o imperativo humano que continua a nos importunar com suas incertezas (GIDDENS, 2005; THOMPSON, 1995; ELIAS, 1993; CASSIRER, 1994). A concepção de tempo – passado, presente e futuro – é necessária para compreender as ações humanas e os fenômenos produzidos. Conhecer as ideias e as imagens referentes às crianças no passado, ainda que sejam várias e distantes, ajuda a conectar e a organizar o coletivo, formando um sistema único com planos múltiplos (CHOMBART de LAUWE, 1974). Por sua vez, o futuro estende-se por uma área muito mais ampla e seu planejamento deve ser mais cuidadoso; ele pertence ao domínio da Prudência – isto é, relaciona-se à capacidade de prever os eventos que ocorrerão – e está subordinado ao domínio da Providência – ou seja, relaciona-se à habilidade para preparar-se para as necessidades que virão (CASSIRER, 1994). Assim, o futuro quase sempre é oferecido à infância, pois considera-se que ele será vivido por essa geração. O futuro existirá, embora ele ainda não exista.

Nesse sentido, o fenômeno da infância será considerado a partir da análise sócio-histórica das categorias do espírito humano – desenvolvida por Marcel Mauss (2003) – e da comparação entre as sociedades ao longo da história – de acordo com Norbert Elias (1994a, 1993). As teorias formuladas por esses dois autores permitirão apreender a função designada às crianças e o sentidos construídos pela sociedade a respeito da categoria infância.

### 2.2.1 Entre gerações

Recado enviado pela mãe da Patrícia para a professora: – A Patrícia chegou em casa contando uma história que uma coleguinha dela [a Michele] ia matar a mãe [da Patrícia], (ia) pegar uma faca e cortar o pescoço dela. Eu queria só deixar você [professora] atenta de qualquer coisa com essa menina [Michele]. Atenciosamente. (Caderno de campo – 18/11/2009).

A preocupação e o cuidado dessa mãe em relação a essa criança e à própria filha relacionam-se às condutas morais e éticas consideradas pela sociedade e à atenção que se deve ter com a infância. Segundo Buenaventura Delgado (2002), a preocupação com a educação da criança sempre existiu; a educação, enquanto objeto do pensamento, era considerada um aparato complexo.

---

<sup>8</sup> O autor não faz referência às crianças; seu propósito é compreender as intenções e as percepções dos indivíduos em uma determinada época.

Cícero, Quintiliano e Plutarco, sob a influência da cultura grega, expuseram com clareza os princípios que guiavam a educação infantil no mundo latino. A eficácia da educação, segundo esses autores, dependia da família, das atitudes naturais de cada criança, do esforço da criança na aprendizagem, da habilidade e da competência do professor, e do ambiente no qual a criança crescia<sup>9</sup> (DELGADO, 2002, p. 21).

A análise que aqui será realizada inicia-se com a passagem do “nós” ao “eu”. Considerando a tensão existente entre esses dois polos, foi possível notar que, em um determinado momento, a individualidade não se manifestou como elemento preponderante. Crianças, adultos e velhos participavam de uma comunidade como personagens; suas funções sociais eram restritas e esperava-se que cada um cumprisse aquilo que lhe cabia. Para Norbert Elias (2008), um aspecto que ajuda a compreender essa relação é a existência de uma cadeia de interdependências diretamente atrelada às funções sociais. Uma menor demanda de funções sociais significa interdependências menos extensas e mais controláveis.

Nas interdependências de menor demanda, a vontade do grupo prevalecia sobre a vontade do indivíduo. Isso não é o mesmo que dizer que o indivíduo não tivesse desejos e interesses e que não transgredisse as regras, mas as ações e as funções de cada indivíduo eram interpretadas a partir de ideias que completavam o coletivo. As relações interdependentes e as trocas eram necessárias para garantir a sobrevivência de cada um. Nesse cenário, a concepção de adulto era determinada por um pensamento vinculado à natureza e ao metafísico, mas a natureza infantil era um território extremamente desconhecido<sup>10</sup>.

A estrutura social que predominava era a da família alargada e as disposições econômica, demográfica e política requeriam o saber fazer<sup>11</sup> de todos os indivíduos na comunidade da qual participavam. Certamente, sempre houve diferenças entre adultos, velhos e crianças, principalmente biológicas. Contudo, a natureza dessas diferenças transcendia a compreensão dos adultos em relação às expectativas correlacionadas às normas, às virtudes e à moral compartilhada na cultura. Trata-se de uma ética que considerava o homem e suas apreensões acerca do mundo a partir de um pensamento mágico e metafísico (ELIAS, 2008). Portanto, aquilo que não se conhecia ou aquilo que era diverso – como eram as crianças –

<sup>9</sup> *Cicerone, Quintiliano e Plutarco, sotto influenza della cultura greca, esposero con chiarezza i principi che guidavano l'educazione infantile nel mondo latino. L'efficacia dell'educazione, secondo questi autori, dipendeva dalla famiglia, dalle attitudini naturali di ogni bambino, dal suo sforzo nell'apprendimento, dall'abilità e dalla professionalità del maestro e dall'ambiente in cui il bambino cresceva* (DELGADO, 2002, p. 21).

<sup>10</sup> Da Idade Média ao Renascimento, a compreensão da natureza humana vinculou-se à teoria dos elementos universais. Nessa ordem, a infância, a juventude, a maturidade e a velhice correlacionam-se aos elementos ar, fogo, terra e água, tendo como características o seco, o quente, o frio e o úmido e correspondendo, por sua vez, aos períodos primavera, verão, outono e inverno. Cf. Buenaventura Delgado (2002).

<sup>11</sup> Deve-se esclarecer que a expressão saber fazer é usada como sinônimo de atuar e participar.

revelava uma natureza sacra ou profana. Nessa visão, o desconhecido jamais deveria ser profanado, uma vez que poderia se revelar sublime e maravilhoso ou nefasto e diabólico (CASSIRER, 1994; TRISCIUZZI, 1990).

Dois elementos fundamentais expressam essa relação, um de cunho filosófico e outro estrutural-econômico. No primeiro, há um absoluto referimento aos preceitos éticos e morais; são posições idealizadas e construídas a partir de parâmetros e sentimentos contemplativos em relação ao Divino e à natureza. Há também a valorização e a transmissão de experiências compartilhadas e comuns entre os indivíduos<sup>12</sup> a partir de relações sociais concretas e de uma dada ordem socioeconômica estratificada. Nesse sentido, os destinos eram determinados segundo uma estruturação demográfica e sociopolítica fundamentada no sistema de parentela, alianças e confrarias.

Se se diz que nesse momento a infância ainda não existia, era do ponto de vista do adulto, pois nos discursos ela ainda não se revelava através de perspectivas e realidades que lhe garantissem a autonomia (BECCHI, 1994). Portanto, a estrutura não diferenciava a personalidade de adultos e crianças e tampouco seus modos comportamento. Por exemplo, as fontes estudadas por Norbert Elias (1994b) indicam que o grau de comedimento e controle entre os adultos não era diferente do que se esperava das crianças. Nesse cenário, conferia-se maior importância à posição da classe social do que à estrutura hierárquica geracional.

Para compreender essas distinções, é importante considerar dois aspectos: as formas de socialização e as interações entre indivíduos. Em primeiro lugar, a socialização das crianças abrangia atividades práticas para o trabalho, as quais estavam em estreita relação com o trabalho dos adultos. As competências ensinadas a elas deveriam ajustar-se à idade, ao sexo e à classe social. Era uma estrutura que dava pouca atribuição aos aspectos psíquicos e afetivos, mas que valorizava o sentimento de pertencimento a uma comunidade e, conseqüentemente, as interações sociais representavam momentos de formação cultural (DONATI, 1979; PANCERA, 1979). Era um contexto de relações sociais alargadas, no qual as crianças não eram o centro simbólico da família. Em vez disso, elas eram um prolongamento da rede parental e a família era um lugar de passagem e continuidade da comunidade. Em grande medida, a socialização ocorria para além da família; além disso o cuidado e a aprendizagem tinham um caráter comunitário. As experiências articuladas entre os membros de uma comunidade abrangiam o estabelecimento de uma ordem moral e ética própria. Ademais, os direitos e os deveres estavam vinculados às práticas e aos discursos correlacionados à época

---

<sup>12</sup> A partir da afirmação de Philippe Ariès segundo a qual a infância não existiu na Idade Média, Jens Qvortrup (2001) esclarece que o que não existiu foi a diferenciação entre gerações.

(MANNHEIM, 1993; SGRITTA, 1994). Assim, cada pessoa tinha um papel social na comunidade da qual fazia parte.

Revela-se, aqui, o conceito de personagem de Marcel Mauss (2003). A partir da sua teoria é possível argumentar que ser criança, jovem, adulto ou velho indicava uma representação típica. O indivíduo tinha um determinado papel que se vinculava à comunidade na qual vivia. Era pelo personagem que o indivíduo se fazia conhecer, “[...] pela máscara, por seu título, sua posição, seu papel, sua propriedade, sua sobrevivência e seu reaparecimento na terra num de seus descendentes dotados das mesmas posições, prenomes, títulos, direitos e funções” (Ibid., p. 375). É um conceito de qualquer modo genérico, mas que figura uma relação *simbólico-social-convencionada*. Por exemplo, em uma família de camponeses a criança representaria o papel típico do filho do camponês que, em um determinado momento, assumiria o posto do pai na família e na sociedade e, posteriormente, o do avô. Cada indivíduo tinha um valor, mas um valor enquanto personagem importante no seu espaço social.

Esse fato revela a configuração de família alargada, constituída por uma rede de interações sociais que evidenciava os preceitos simbólicos de lealdade e reciprocidade. Entre esses preceitos, os nascimentos eram importantes e vinculavam-se às exigências futuras, pois os indivíduos reconheciam o processo de dependência cultural (SGRITTA, 1994; SGRITTA, SAPORITTI, 1989). A ordem conferida entre os indivíduos assegurava uma continuidade à vida das coisas, dos deuses e, principalmente, das “propriedades” das coisas. Por conseguinte, a fortuna ou o infortúnio desses “personagens” relacionavam-se à estrutura mútua socioeconômica do grupo ao qual pertenciam. As adversidades eram avaliadas em relação às possibilidades futuras e à manutenção de uma tradição (MAUSS, 2003; GIDDENS, 2005).

Conquanto as relações fossem alargadas, não é possível concordar com a ideia de que em épocas antigas não existisse um sentimento para com as crianças, uma vez que elas eram cuidadas, educadas, faziam parte de um sistema e atuavam de acordo com o seu personagem. No entanto, essas ideias são diferentes daquelas que se conhecem hoje, pois não são nítidos para nós os parâmetros que classificam esse período. Ademais, “O que pensamos poder provar como sendo o estágio inicial de uma cultura constitui, na realidade, uma série de fases bastante adiantadas de uma evolução” (BURCKHARDT, 1961, p. 13).

Nesse período anterior ao fenômeno da infância o contexto *público*<sup>13</sup> predominou, isto é, as crianças eram indispensáveis, estavam inseridas e atuavam na sociedade. As relações

---

<sup>13</sup> Cf. Jens Qvortrup (2005c) acerca das crianças como bem público e bem privado.

entre indivíduos estavam sustentadas por práticas e discursos que abrangiam o coletivo, os quais eram organizados a partir de disposições, representações, dinâmicas e interesses da comunidade. Nessas relações de afinidades sociais alargadas e compartilhadas prevaleciam as experiências e a formação cooperativa. Além disso, predominava o pensamento metafísico e mágico, e as normas de comportamento social eram direcionadas a um sentimento contemplativo em relação ao Divino e/ou à natureza. As regras comunitárias eram convencionadas entre todos os indivíduos e a socialização das crianças era compartilhada e voltada para a aprendizagem de um ofício manual e de regras.

Esses fatos revelam a ocorrência concomitante de duas noções: tempo e rito. Basicamente, tempo é o ritmo que divide passado e futuro. Isso significa que os indivíduos vivem os ritmos do processo biológico – nascimento, vida e morte – e das mudanças cognitivas e psíquicas. Mas se somente esse elemento for considerado, ele não será capaz de explicar as interdependências entre as pessoas no decorrer da história. Nesse caso, é preciso considerar também o rito, o qual preserva a continuidade do vivido (AGAMBEN, 2005). Ademais, o nascimento não produz homens, mas crianças que em todas as sociedades têm um particular estatuto diferencial. As diferenças entre as crianças e os adultos são estabelecidas a partir de um conjunto de parâmetros – como, por exemplo, filosófico, social, econômico, cultural e demográfico –, os quais se interligam e têm valores diversos. O rito traz concepções que não são transitórias, ou seja, que não durarão apenas o período de tempo vivido pela criança; ao contrário, ele tem permanência a partir desse conjunto de conceitos e parâmetros difundidos pela sociedade. Sendo assim, do ponto de vista sociológico, a infância não é uma fase de transição, mas é uma categoria social permanente (QVORTRUP, 2011, 2010a; MANNHEIM, 1993).

Para compreender a posição social das crianças em outras épocas é necessário ir às indicações históricas – informações, representações e objetos –, mas deve-se ter clareza que esses signos são muitas vezes ambíguos e não são transparentes (BECCHI, JULIA, 1996a). Além disso, quando as mudanças na cultura são percebidas, de alguma forma já houve a reconfiguração de práticas, discursos, símbolos e parâmetros estruturais. Por isso, nenhum fato histórico isolado produz por si mesmo uma transformação, mas é apenas em combinação com outros que as mudanças ocorrem na sociedade (ELIAS, 1993).

É difícil determinar com precisão quais elementos provocaram a construção da infância e isso realmente aconteceu. Para esta tese, os fenômenos escolhidos para entender a construção social da infância são a mudança nos sentimentos, o aumento das funções sociais, a individualização e a institucionalização. Foram considerados esses fatos porque eles

provocaram mudanças reais na vida das crianças e foram representativos. Poderiam ter sido escolhidos as variações no modo de tratar o corpo, o cuidado e as melhorias com a saúde, as aspirações da população, a composição demográfica e a industrialização, pois todos são fatos que também modificaram a vida em sociedade. Porém, os quatro fatos aqui escolhidos ajudam a entender como a infância foi construída a partir da constituição de outros núcleos sociais e de novas dinâmicas introduzidas na vida cotidiana.

Acerca dos dois primeiros fenômenos – das mudanças nos sentimentos e do aumento das funções –, a análise de Norbert Elias (2008) permite compreender que as transformações ocorreram quando houve a passagem do pensamento mágico e metafísico para o pensamento científico interpretativo. Some-se a isso o aumento da divisão de funções sociais que colocou um maior número de pessoas em recíproca dependência econômica, política e cultural. A expansão das áreas habitadas possibilitou maior proximidade entre os indivíduos, o que exigiu contenção e rigor nas pulsões e nas condutas através do autocontrole e da regulação das emoções. Isso acarretou modificações nos sentimentos, como, por exemplo, em relação ao desagrado, ao amor, à repugnância, ao medo e/ou à vergonha (Id., 1984). Circunscritos à consciência íntima e a partir de determinadas formas de condutas, os sentimentos passaram a ser reproduzidos pelo conjunto da sociedade e foram institucionalmente enraizados.

A respeito do processo de individualização, Marcel Mauss (2003) apresenta dados importantes para compreendê-lo. Segundo o autor, é a noção de pessoa que revela a natureza do indivíduo, isto é, a sua individualidade. Se no conceito de personagem predominava aquilo que era típico e com valor simbólico social, no conceito de pessoa é a característica o que importa. A característica indica que a pessoa “[...] é mais do que um elemento na organização, mais do que um nome ou o direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental de direito” (MAUSS, 2003, p. 385). Essa noção ainda concentra um sentido moral e metafísico. O significado moral assume “[...] um sentido de ser consciente, independente, autônomo, livre e responsável” (Ibid., p. 391). Por sua vez, o sentido metafísico considera que “A pessoa é uma substância racional indivisível, individual” (Ibid., p. 393); ela é substância e modo, corpo e alma, consciência e ato. A coesão entre esses três sentidos – de direito, moral e metafísico – determinou uma consciência psicológica, ou seja, uma consciência que faz parte do “eu”, e um “eu” que não difere da pessoa e que é característico dela. Segundo Norbert Elias, a imagem que os indivíduos formam uns dos outros tornou-se mais rica em nuances, mais isenta de emoções espontâneas; “[...] ela é, em uma palavra,

“psicologizada” [...]”<sup>14</sup> (ELIAS, 1993, p. 227); como sugere a passagem coletada durante a entrevista que segue.

A opinião da mãe do Michael acerca da individualidade dele: – Eu acho importante ele ter o quarto dele, mas não pra ele ficar sozinho, isolado. É pra ele ter o cantinho dele.

Depois ela comentou sobre o futuro do filho: – Eu quero jogar pra ele o bom exemplo, a boa sementinha e deixar ele fluir. Então, assim, a gente incentiva tudo de uma forma legal, encaminha, mas eu vou respeitar o que ele quiser ser. Não penso, assim, eu quero formar um médico ou um dentista. Não, isso não. Mas, se ele quiser lá na frente tudo bem. Mas eu acho que a forma que a gente acaba encaminhando é o que vai favorecer (Entrevista – 11/08/2009).

O que está implícito nessa passagem é que o processo de individualização acarreta três circunstâncias. Primeiramente, cada indivíduo é considerado único e específico, sendo capaz de decidir e ser responsável por suas próprias ações. É um indivíduo autônomo e sem paralelo. Em segundo lugar, existe a necessidade de intervenção da sociedade, pois há expectativas vinculadas ao indivíduo e ele deve adaptar-se à normativa social. Por fim, a confluência entre a primeira e a segunda circunstâncias gera a tensão e o conflito entre a intervenção e a autonomia, pois normas, valores e ações determinados socialmente devem orientar e formar as pessoas que são singulares e independentes (BARALDI, 2001, 1997; DaMATTA, 2000; SETTON, 2009a; SCIOLLA, 1983; DUBET, 1994).

O elemento que une essa análise e aquela do início deste subcapítulo revela-se no fato de que os indivíduos não se tornaram seres mais livres e nem se desvincularam das suas comunidades. O que ocorreu foi a passagem de uma ordem com base na natureza para uma ordem científica e racional, portanto civilizatória. A escola, o Estado e a igreja assumiram a condição de formadores e orientadores desses seres individuais. Na verdade, delineou-se, paralelamente à individualização, um processo de institucionalização centrado na racionalização e na formação cultural com base em representações e expectativas do que é ser criança, jovem, adulto e velho. Convém lembrar que individualização e institucionalização favoreceram a constituição da ideia de infância de modo semelhante ao que hoje se conhece (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2010; BARALDI, 1997).

O aumento das funções sociais, a circunscrição das emoções, a individualização e a institucionalização modificaram as práticas e os discursos voltados para as crianças. Esses elementos também influenciaram na organização de um novo contexto familiar privado e nuclear, com os filhos sendo o centro simbólico dessa instituição. A família nuclear assegurou a cada participante um nome, uma identidade própria e uma consciência, a qual se correlacionou a uma hierarquia geracional e a um desenvolvimento *bio-psicológico* (MAUSS,

---

<sup>14</sup> O autor considera que na mesma proporção em que ocorrem as mudanças no comportamento e na estrutura da personalidade do indivíduo, elas também ocorrem na percepção a respeito das outras pessoas (ELIAS, 1993).

2003). A criança, enquanto filho ou filha, tornou-se um ser de interesse *privado* da família e não mais público da comunidade. Por sua vez, a instituição escolar desenvolveu-se como aparato público e espaço normativo de socialização voltado para a infância.

Para Jens Qvortrup (2011, 2010a, 2002), a institucionalização e, em termos legais, a determinação social segundo a qual as crianças são “menores” definiram a infância como uma “[...] forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade moderna” (Id., 2011, p. 203)<sup>15</sup>. Assim, a infância foi estruturada cientificamente a partir de discursos feitos pelos “adultos aos adultos” (especialistas, profissionais, pais e acadêmicos, por exemplo) e pelos “adultos às crianças” (literatura, materiais, imagens e outros), os quais produziram, e ainda produzem, determinadas imagens, práticas e conceitos (BUCKINGHAM, 2004, 2007). Ademais, a infância foi também estruturada a partir das atuações das próprias crianças. Embora a normatização ocorra a partir de diferentes parâmetros, o biológico e o psicológico conquistaram certa autoridade para fixar os limites entre adultos e crianças, pais e filhos, professores e alunos.

Nesse sentido, as crianças, no interior do núcleo familiar, perderam o espaço do saber fazer ao lado dos adultos da sua comunidade. Em contraposição, a família moderna passou a valorizar as relações com base no amor e a investir na formação futura de seus filhos. As relações entre pais e filhos configuraram-se a partir do calor afetivo e de um sentimento de segurança e proteção<sup>16</sup>. A estima pelas crianças aconteceu dentro da família e da escola, ou seja, dentro de uma hierarquia social que passou a tutelá-las e dentro de um projeto educativo que se sobrepôs a elas (SGRITTA, 1997b). Nesse contexto, a socialização configurou-se a partir de uma hierarquia geracional, o que fez com que pais e professores se tornassem os porta-vozes legítimos da transmissão cultural para as crianças. Portanto, enquanto a família buscou o sucesso individual de suas filhas e/ou seus filhos, a escola encarregou-se da infância, coordenando as esperanças futuras da sociedade. Ainda que os estatutos sejam diferenciados, tanto a escola quanto a família organizaram seus projetos de socialização com base na valorização da individualidade. Esse reconhecimento comporta uma série de expectativas, normas e imposições que detêm as condutas das crianças.

De fato, trata-se de outra atenção dada às crianças e de outro reconhecimento dado a elas a partir da modernidade, o qual não pode ser considerado melhor ou maior. Essas

---

<sup>15</sup> Essa é a primeira das nove teses de Jens Qvortrup (2011) sobre a infância como um fenômeno social; as demais serão usadas neste subcapítulo, mas não de forma sequencial.

<sup>16</sup> É importante considerar que essa é uma proteção vulnerável, pois tanto nas famílias como nas escolas muitos adultos ainda usam da força e da violência com as crianças.

mudanças sociais em relação às crianças e à organização da infância não ocorreram todas ao mesmo tempo; foi longo o percurso que provocou a separação entre crianças e adultos. É preciso ter claro que confluem em um mesmo espaço temporal, por exemplo, a infância popular com comportamentos de violência e ternura entre pais e filhos, a infância ociosa e as determinações legais e religiosas para conter as crianças que vagavam pelas ruas, e a infância burguesa e aristocrática enclausurada nos espaços domésticos (JULIA, 1996).

O fenômeno da infância foi sendo construído a partir de disposições e configurações sociais articuladas entre os indícios do passado, as atuações no presente e as conjecturas futuras. Nesse caso, se antes a classe social distinguia os indivíduos, agora a infância, a juventude, a maturidade e a velhice também passaram a diferenciar as pessoas, determinando posições e oposições motivadas por regras e normas entre as gerações. Portanto, em decorrência dessas *multidimensões* e da complexidade geracional, é preciso certa prudência para compreender as relações sociais, pois o funcionamento da sociedade requer o equilíbrio constante entre as relações de força ocasionadas pelas diferenças entre gerações. O que se quer dizer é que cada categoria geracional e cada indivíduo tem poderes, mas apenas quando comparados é que se percebe a desproporção entre eles.

No caso da institucionalização, a função social das crianças ficou delimitada aos espaços da família e da escola. Nessa conjuntura, razão e afeto passaram a modelar a vida das crianças e a socialização delas correspondeu à boa inserção em uma trama de normas mais ou menos oficiais e delineadas, sobretudo, por essas instituições (ELIAS, 1994b; BECCHI, 1979; ARIÈS, 1999). Isso foi observado na entrevista realizada com a família da Quitéria.

Durante a entrevista a mãe da Quitéria falou sobre a ida dos filhos à pré-escola: – Ela [a Quitéria] passa meio período na escola. Eu pego e ela vem pra casa, aí é a rotina normal, dar banho, dar almoço, às vezes ela volta dorme e depois ir pra igreja. Ela começou no ano passado, ali na escola vizinha [na creche]. A irmã da Quitéria, que no começo era só ela, eu paguei uma (escola de educação infantil) particular pra ela. Era muito boa. Aí depois veio o irmão da Quitéria e eu coloquei ele ali no Cambuí, numa escola pública que é bem boa também, porque tem hora pra começar numa escola. Tinha que ter uma idade boa pra começar numa escola. E, assim, não dá pra ficar em casa, em casa [...], e depender de mãe, de pai. E, por outro lado, a criança não quer ficar só com a mãe, com a mãe. É meu ponto de vista, entendeu. Então pra mim ficou assim reservado, na parte da manhã (eles) vão pra escola, daí eu saio da clínica e pego eles na escola. A Quitéria foi fogo, porque o pai dela não queria deixar ela ir [para a creche]. Ele falava: “– Agora não, você [a mãe] já tá em casa, não sei o quê... Ela não precisa ir pra escola. Ela é pequeninha”. Mas, (eu sei) que foi muito bom pra ela. Ela era agarrada assim e ela era mais quieta. Ela demorou pra andar e (era) meio paradinha mesmo. Eu sei que era pela idade, aí ela mudou bastante na escola. Agora é faladeira, bastante.

Sobre o futuro dos filhos: – Eu quero que eles tenham sucesso, né. Tenham uma vida assim, com a família, (mas) que cresçam primeiramente na vida deles educacional, relacional, estudo, escola, porque casamento vai conforme você tá preparado (Entrevista – 18/11/2009).

A fala da mãe da Quitéria revela o predomínio do “eu” e não mais do “nós”; é um “eu” que tem uma posição mais precisa no interior de um sistema social, o qual compreende o espaço físico e social (BOURDIEU, 2001). Trata-se de um sentido de ordem, perspectivas e

pertencimento, no qual são definidas as posições sociais, físicas e psíquicas. Embora as diferenças entre indivíduos possam parecer naturais em um primeiro momento, o conceito elaborado por esse estudioso esclarece que as disposições entre crianças e adultos são definidas a partir de imagens, discursos, corpos e experiências.

As diferenças entre adultos e crianças não são construções oportunistas criadas por eles, mas sim construções sócio-históricas e culturais fundamentadas em distinções e reorganizações variadas e relativas que instituíram uma divisão extrema e ontológica entre os indivíduos a partir do valor dado a cada geração. Essas diferenças foram definidas em maior ou menor medida a partir da compreensão do metafísico, natural e científico, e em paralelo com as teias de interdependência, os poderes, as funções sociais, as pulsões individuais e as relações de força entre indivíduos. É evidente que as relações de força são constitutivas entre crianças e adultos, mas o problema é a dominação legítima e naturalizada dos adultos sobre as crianças, pois eles impõem suas vontades mesmo contra a resistência delas e justificando-as com base em princípios simbólicos (WEBER, 1987; BOURDIEU, 2002, 1996b). A seguir, uma nota que revela a relação de força entre adultos e crianças.

Com o jogo de encaixe, o Fernando, o Felipe P. e o Ben construíam armas, mas eles sabiam que essa construção e as lutas eram proibidas pela professora – uma regra determinada já no início do ano. Como alternativa, os meninos brincaram sentados e sem fazer alarde. Contudo, em alguns momentos foi difícil para eles conter os movimentos do corpo, mas assim que se percebiam empolgados voltavam a brincar sentados. Apesar desses cuidados, a brincadeira chamou a atenção da professora e ela reclamou e ordenou que parassem. Além disso, puniu o Fernando e o Felipe P., deixando-os sentados e sem brincar. Ainda demonstrando irritação, ela mandou que o grupo recolhesse os brinquedos que estavam pelo chão e que os colocasse sobre a mesa. Enquanto pegavam os brinquedos espalhados, o Ben comentou comigo: – Eu não gostei que o Fernando e o Felipe foram castigados.

Perguntei por quê: – Porque eles são meus amigos e a gente tem que dar um jeito de salvar eles.

Perguntei como poderíamos ajudá-los e ele respondeu: – Não sei, mas eu não gostei disso (Caderno de campo – 10/11/2009).

Se se diz que as relações de força são constitutivas é porque entre os indivíduos ocorre um jogo variável, o qual, conforme o contexto e as circunstâncias, coloca-os em posição de domínio ou submissão. Todavia, na estrutura social, a relação entre gerações não ocorre da mesma forma, pois o fenômeno da infância acarretou para as crianças um *continuum* de privações construído com base na incapacidade e fragilidade infantis, o que as excluiu da participação na sociedade. Contudo, não houve apenas perdas para as crianças, pois se por um lado elas perderam espaço na sociedade, por outro ganharam atenção, cuidado, proteção e autoridade na família e na escola. Da mesma forma, se antes os discursos não revelavam a infância, a partir da variabilidade social e histórica muitas infâncias surgiram configuradas em um complexo mutável de ideias (QVORTRUP, 2011, 2000; BECCHI, 1994; CUNNINGHAM, 1997).

A diferença entre gerações foi construída a partir de uma antítese entre valores que envolveram, e ainda envolvem, os preceitos moral, físico e cognitivo, colocando em oposição crianças e adultos. Nesse caso, se a maturidade é a fase da responsabilidade, competência e independência, a infância é a idade da imaturidade, incompetência e dependência. Isso confere aos adultos representatividade e garantias de uma liberdade política, econômica e social. Portanto, seus direitos são reconhecidos, são cidadãos de plenos benefícios, pois gozam da possibilidade de representarem suas exigências, suas vontades e seus interesses no plano da vida política e econômica<sup>17</sup> (SGRITTA, 1997b; THORNE, 1987). Mas quando o adulto é considerado privado de virtudes e de saberes e é corrompido pela vida social, então as crianças tornam-se símbolo de inocência, pureza e espontaneidade. Segundo Ruth Benedict (2009), esses preceitos que diferenciam crianças e adultos são dogmas culturais próprios da nossa cultura, os quais não necessariamente existem em outras. Desse modo, esses símbolos e sentidos, somados aos parâmetros estruturais, auxiliam na construção das relações entre gerações.

É importante esclarecer que o antagonismo da relação entre adultos e crianças ocorre durante a educação delas, quando se considera que elas são seres que devem ser completados, esquecendo-se que as crianças contribuem tanto para a formação da infância quanto da sociedade. Isso não quer dizer que as crianças sejam iguais aos adultos, pois, quando comparados, evidenciam-se as diferenças em relação ao curso da vida social e ao desenvolvimento biológico de cada indivíduo (QVOTRUP, 2011, 1993; MAUSS, 2010). Portanto, conquanto seja um fato natural as crianças crescerem e tornarem-se adultos, os demais fatores, como, por exemplo, a imaturidade infantil, não têm nada de natural, pois são construções culturais (BENEDICT, 2009; BECCHI, 1997b). Esses fatores são interpretações ideológicas que dão margem à imaginação, uma vez que aludem a uma natureza infantil mais próxima do irracional do que do racional, a uma natureza entre o bem e o mal, ao pecado e à inocência, à consciência e ao instinto, à *anima*<sup>18</sup> e ao corpo (BECCHI, 1997b; CENSI, 1994). O pai do Michael, por exemplo, expressou esse sentido de forma nítida.

Durante a entrevista, o pai brincava com o filho no centro da sala e afirmou: – A criança é como um animalzinho, tem que ensinar tudo para ela (Entrevista – 11/08/2009).

As concepções e as construções científica, social e histórica a respeito das crianças são complexas. As crianças começam a falar quando já passaram da tenra idade, suas emoções e

<sup>17</sup> Mais a respeito, cf. Jens Qvortrup (2010d).

<sup>18</sup> A existência de uma *anima* foi legitimada quando se consolidou um estatuto de indivíduo existencial, histórico e determinado por um corpo que caracteriza sua personalidade (CENSI, 1994).

seus pensamentos não são de fácil compreensão para os adultos e elas fazem uso dos objetos de um modo diverso, considerado por eles como inútil e insensato. Essas questões são algumas das particularidades que dificultam a objetividade científica na pesquisa com a infância, sobretudo com os grupos de crianças. É por isso que quase sempre são preferidos estudos com o indivíduo (BECCHI, 1997b).

Ocorre que a expressão “natural” parece destinada às crianças e sugere que todas as manifestações delas ou para elas têm um caráter voluntário, aparentemente livre e gratuito; esse aspecto, no entanto, é cultural, obrigatório e interessado (MAUSS, 2003). Existe uma reciprocidade entre crianças e adultos – cuidar, ensinar e receber – pautada nos preceitos afetivo, racional e moral, os quais têm como objetivo manter o andamento normal da sociedade. Para isso é necessário superar as adversidades da vida social e natural e civilizar a infância. A superação ocorrerá através da educação, a qual deve ser organizada a partir do que há de melhor no homem, harmonizando o real e o ideal (DURKHEIM, 1955).

Esse ideal de superioridade humana é definido e construído para as crianças, mas sem as considerar. Trata-se de uma construção que revela uma concepção típica do adulto, na qual ele é a forma e o conteúdo. Acontece que essa concepção do adulto não parte do que é real, pois se assim ocorresse seriam reveladas as inferioridades dele próprio. A educação das crianças é, portanto, uma construção organizada a partir do contraste entre o homem e o que é menos do que ele – a criança –, e entre o homem e o que é mais do que ele – o homem ideal<sup>19</sup>, pois o propósito é que as crianças se desenvolvam e superem aquilo que é inadequado no homem real.

Em nome do desenvolvimento infantil e da socialização, a família e a escola passaram a representar as crianças nos sistemas político, jurídico, econômico e cultural. Para Giovanni Sgritta (1997b, 1994), a presença infantil na sociedade tornou-se secundária, pois se as unidades de observação fossem as crianças, e não as família e a escola, seriam constituídas outras práticas e outros discursos. A privação das crianças na sociedade tem uma dimensão *simbólica-econômica-ideológica* na medida em que as imagens de uma infância frágil reforçam os aspectos negativos acerca das crianças e suprimem a participação delas em razão da proteção (KYMLICKA, 1999; PAIXÃO, 2003). Isso acarreta um antagonismo entre as gerações, o qual revela as ambiguidades e o mal estar da nossa sociedade, pois o confinamento das crianças na família e na escola demonstra um cenário de “indiferença

---

<sup>19</sup> Esse conceito foi construído a partir da definição de Erwin Panofsky (1979) a respeito do humanismo.

estrutural<sup>20</sup>”. Esse cenário demonstra que há uma tendência a dar prioridade a outros fatores da vida que não contemplam as crianças (QVORTRUP, 2011, 2009, 1993).

A professora Ana tinha formação em pedagogia, vinte e sete anos de docência, era casada e tinha duas filhas – uma com dez anos e outra com oito. Contou que sempre trabalhou no magistério; começou lecionando para a 1ª série do ensino fundamental e depois assumiu uma turma da pré-escola.

Entrevistadora: – Qual é a função da escola de educação infantil na sociedade?

Professora: – Hoje, é pra liberar a mãe pro mercado de trabalho. É um lugar onde a mãe deixa (a criança). E a mãe tem essa visão, assim: “– Eu ponho ali, alguém vai cuidar do meu filho, vai fazer minha função de mãe e eu tô livre pra trabalhar. Eu tô livre pra ficar em casa, cuidando da casa”. Eu acho que não se pensa em termos de formação do indivíduo, não se pensa na escola com a função de escola: “– Estão preparando meu filho pro estudo. É um lugar que eu tenho pra deixar meu filho pra eu ir trabalhar” (Entrevista – 14/11/2009).

Como se vê, apresenta-se pela frente a difícil tarefa de ampliar o entendimento acerca da relação entre gerações, o que é complementado pela dificuldade em contradizer as regras, os hábitos e as certezas científicas e pelo abandono das técnicas moralizadoras e da arte da vigilância (MALAGUZZI, 1995; ALANEN, 1997).

### 2.2.2 Na geração

Assim que chegaram ao parque, o Michael, o Breno, o Eduardo, o Bernardo e o Caio começaram uma brincadeira de pega-pega. Eles corriam pelo parque e quando se encontravam faziam movimentos de “luta”, mas não se tocavam. Uma vez ou outra ocorriam abraços, um tanto quanto fortes, e logo voltavam a correr. De repente e sem muita explicação a brincadeira que era de “luta” transformou-se em pega-pega de “monstros”, com caretas e grunhidos. Juntaram-se à brincadeira a Lia, a Patrícia e o Alexandre, e mais uma vez a brincadeira mudou. Agora, todos corriam atrás do “lobo”, ou seja, de uma criança que foi designada pela Lia para esse papel. Para aqueles que se cansavam de tanta correria havia um “esconderijo” – assim denominado pelas crianças –, o qual era uma manilha deixada no centro do parque. Ali elas se abrigavam, descansavam e propunham modificações na brincadeira. Foi nesse espaço que ocorreu uma nova modificação e as crianças passaram a imitar o personagem de desenho animado *Ben 10*<sup>21</sup>. Ao contrário do que vinha ocorrendo, agora aconteciam contatos físicos, empurrões e chutes. A brincadeira não parou, mesmo quando alguém choramingou, reclamou ou ameaçou contar para a professora (Análises de campo – 08/06/2009).

Na introdução afirmou-se que é mais fácil escrever a respeito da história infância do que das crianças, porque as fontes não capturam a vida delas. Essa foi uma das dificuldades encontradas para organizar este subcapítulo, pois são poucas as fontes sobre as relações sociais entre as crianças.

O conceito de geração abrange a produção e a reprodução da vida social e biológica, o que, por sua vez, remete à transmissão cultural e às experiências trocadas entre os indivíduos. Para compreender de modo apropriado o conceito de geração é necessário considerar e articular três dimensões: a de Karl Mannheim, que entende esse conceito enquanto fenômeno

<sup>20</sup> Cf. Jens Qvortrup (2011).

<sup>21</sup> Personagem de desenho animado, no ano de 2009 esse programa foi exibido pelo canal de televisão por assinatura *Cartoon Network Inc.*

cultural e questiona a concepção biológica<sup>22</sup>, a de Leena Alanen, que considera a geração como estrutura relacional, e, por fim, a de Jens Qvortrup, que entende tal conceito como uma categoria estrutural.

A primeira dimensão, fundamentada em Karl Mannheim, faz a crítica à geração como processo biológico, pois ainda que as pessoas cumpram um ciclo de nascimento, crescimento e morte, todavia fatalmente ocorrerão modificações de ordem cognitiva e psíquica. Mas como são definidos esses períodos? Para Karl Mannheim<sup>23</sup>, esse é *O problema das gerações* (1993) e, para compreendê-lo, é preciso expor a sua condição.

O autor avalia que para entender o problema das gerações é preciso analisar dois sentidos, o pensamento francês positivista de tradição iluminista e o pensamento histórico-romântico alemão (Ibid.). No sentido positivista, dados quantitativos determinam fases para o ser humano, e a duração do tempo entre a vida e a morte é retilínea e mensurável. Trata-se de um sentido geracional fundamentado em intervalos de tempo determinados, os quais condicionam os demais dados da vida humana (Ibid.). Ocorre que nessa perspectiva a compreensão do problema geracional só é possível quando há ritmo e intervalos fixos para todos os casos. No pensamento histórico-romântico alemão, a ideia de progresso é desfeita e “[...] o problema geracional transforma-se no problema da existência de um tempo interior não mensurável e que somente pode ser entendido como algo puramente qualitativo<sup>24</sup>” (MANNHEIM, 1993, p. 199). Wivian Weller<sup>25</sup> (2007, 2010) considera que Karl Mannheim não esconde sua preferência por esse último pensamento, pois para ele o modo de colocar as questões variam com o país, a época e as vontades políticas dominantes. Ademais, esse tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente.

É a partir desse sentido que Karl Mannheim entende a geração como um fenômeno cultural. A distinção analítica e a discussão tão bem circunstanciadas proposta pelo autor demonstram que é um erro considerar a existência do problema geracional apenas fixando períodos de tempos para todos os casos. A teoria dos intervalos de tempo não é apropriada, pois o ritmo biológico produz-se em correlação aos eventos sociais (MANNHEIM, 1993). É a partir desse quadro *bio-sócio-cultural* que o autor desenvolve o conceito de fenômeno das

---

<sup>22</sup> Karl Mannheim não analisa a infância e muito menos a capacidade de atuação das crianças na estrutura social.

<sup>23</sup> Agradeço à Fernanda Campagnucci por ter chamado minha atenção acerca de aspectos do conceito geração.

<sup>24</sup> *De esta manera, el problema generacional se transforma en el problema de la existencia de un tiempo interior no mensurable y que sólo se puede comprender como algo puramente cualitativo* (MANNHEIM, 1993, p. 199).

<sup>25</sup> Quero aproveitar para expressar minha gratidão pelas importantes considerações e indicações que me foram dadas por Wivian Weller.

gerações. O estudioso faz uma analogia com a situação de classe e subdivide o conceito de geração em três categorias: conexão, posição e unidade geracional.

O problema em considerar apenas a ordem biológica está no fato de que as ideias e ações humanas ficam convencionadas a uma natureza específica e evolutiva. Se fosse considerado unicamente o raciocínio do ritmo biológico – do nascimento à morte –, a infância teria um tempo pré-determinado e o nascimento de cada criança representaria o eterno começo, a repetição e a monotonia. Em outras palavras e recordando Giorgio Agamben (2005), seria como a sina de Sísifo, condenado a empurrar por toda a eternidade até o cume de uma montanha uma pedra que, depois de atingido o objetivo, rolaria novamente encosta abaixo.

Não existe nenhuma razão para argumentar contra a ideia de que a infância é um período de desenvolvimento e vulnerabilidade relativa (ALANEN, 1994). De fato, a vida das crianças transcorre por processos ordenados e elas necessitam desenvolver-se, serem protegidas e cuidadas para poderem chegar à maturidade. Porém, somente as características biológicas não são suficientes para esclarecer as sucessões e mudanças da infância no curso da história.

É importante considerar que a idade é um elemento fundamental nas pesquisas sobre as gerações e é uma propriedade social, cultural e biológica. A idade e o ritmo biológico da vida diferenciam as crianças das demais gerações, posicionam-nas e aproximam-nas a uma situação social comum. Nessa circunstância a infância torna-se uma conexão geracional, pois as crianças são unidas em um mesmo tempo e por propriedades que podem ser descritas, compreendidas e contrapostas. Quando considerados os grupos concretos, no entanto, vê-se que se trata de uma mera conexão (MANNHEIM, 1993). A nota que segue exemplifica essa afirmação.

Mãe do Caio sobre a ida dele à escola: – Queria que ele tivesse contato com outras crianças da idade dele. Ele tem contato com a irmã dele, mas eu queria que ele tivesse contato com outras crianças, para poder brincar. Ele só vive no meio de adulto porque na minha sogra não tem criança. Ela tem os filhos da sobrinha dela, mas são adultos. Então quase não tem criança (na família) (Entrevista – 29/08/2009).

Ocorre que essa conexão que une as crianças de um mesmo período não pode ser explicada ou deduzida apenas das estruturas biológicas, pois a geração é também um fenômeno sociológico.

Um grupo de crianças brincava de fazer compras no *shopping center* e, para pagá-las, diziam que usariam o cartão de crédito. Também usavam na brincadeira bonecas, carrinhos de bebê e apetrechos diversos (Caderno de campo – 13/03/2009).

As interações sociais, a estrutura determinada e própria da sociedade, as histórias que se apoiam em continuidades específicas de certas categorias, tudo isso é mediado pela posição

geracional. Dessa forma, a posição gera uma modalidade específica de viver e de pensar, considerando a forma como os membros interferem no processo histórico (WELLER, 2010). Trata-se de entender que o problema sociológico da geração começa a partir da compreensão da conexão geracional como um tipo específico de posição social, uma vez que a posição corresponde ao compartilhamento das experiências vividas, as quais criam uma ligação entre as pessoas de uma mesma época (MANHHEIM, 1993; WELLER, 2010).

Os elementos materiais comuns entre as crianças permitem experiências e produzem um elo de ligação – conexões – entre elas. No entanto, as crianças vivem a infância de modos distintos e, assim, formam unidades dentro da geração. Essas unidades correlacionam-se à diversidade de infâncias, as quais abrangem crianças de variadas idades, raças, classes sociais, etnias e sexos.

**Cena 1.** Como poucas crianças vieram nesse dia, a professora da turma de 4 a 5 anos sugeriu à professora suplente – que estava responsável pelo grupo – que elas unissem as turmas. Já na sala dos ‘vizinhos’, o Breno e uma criança da outra turma brincavam com as peças de madeira e carrinhos. Eles faziam pistas, pontes e obstáculos, depois dirigiam os carrinhos pelo percurso construído. Conforme guiavam os carros, jogavam as peças pelo chão e isso causava desordem. A professora anfitriã reclamou para a criança do seu grupo: – Ahhh, você fazendo bagunça!? O Breno é pequenininho, mas você não é e já sabe que não pode jogar as peças no chão (Caderno de campo – 20/08/2009).

**Cena 2.** Durante a brincadeira com a massinha, a Michele, a Dora, o Caio e a Heloísa conversavam sobre mamadeiras.

Michele: – Eu só tomo leite no copo. Só o meu irmão, que é bebezinho, mama na mamadeira.

Caio: – Eu também tomo leite no copo antes de vir pra escola.

Michele: – Quando eu era bebê, eu fui lá pra Bahia e não tomei mais mamadeira.

Dora: – Lá na minha casa só meu irmão mama, eu não (Caderno de campo – 14/10/2009).

As falas tanto das crianças como da professora demonstram as unidades dentro da categoria infância. Trata-se de unidades constituídas pelos fatores biológicos, as quais se fazem presentes nas produções e reproduções socioculturais. Sendo assim, são variadas as maneiras como os indivíduos entram em contato com a sua cultura e isso provoca transformações no modo de configurar as categorias geracionais (MANNHEIM, 1993).

Na teoria de Karl Mannheim, são elementos importantes tanto o fato cronológico quanto as experiências individuais e coletivas. O tempo cronológico está expresso na conexão geracional que, por exemplo, agrega as crianças nascidas em uma mesma época. Também é preciso ter claro que essas crianças compartilham uma posição geracional ao terem experiências comuns, ao criarem laços de identificação e participarem dos mesmos acontecimentos da vida. Por fim, a forma como os grupos expressam-se e agem a partir da diversidade social, as diferenças por se nascer menino ou menina, rico ou pobre, em determinado país ou época, ter determinada idade, tudo isso permite a formação das unidades geracionais, as quais significam as distintas infâncias vividas pelas crianças.

Considerando os aspectos estudados até o momento, é possível passar para a segunda dimensão, a geração enquanto estrutura relacional tal qual considerada por Leena Alanen (2004, 2001). Essa autora amplia os estudos de Karl Mannheim e avalia que o equívoco da teoria do autor é considerar unicamente a geração como um fenômeno cultural, ou seja, que as gerações são formadas em contextos sociais e históricos específicos (ALANEN, 2001). O problema é que Karl Mannheim não teria conseguido captar o universo de uma geração, mas apenas as relações entre os indivíduos dentro de um contexto sócio-histórico. É para esse aspecto que Leena Alanen chama a atenção, pois a concepção do teórico aborda a geração como uma variável dependente, a qual abrange elementos qualitativos. Além disso, as diferenças e equidades geracionais são explicadas a partir das características *bio-sócio-culturais* – como o próprio autor afirma. Enquanto variável dependente, o fenômeno da geração ocorre e pode ser compreendido a partir de uma série de fatores, os quais abrangem os aspectos sociais, culturais, psicológicos, políticos, materiais e biológicos. Sendo assim, para analisar um caso concreto devem-se considerar inúmeras condições para que seja possível encontrar as causas que determinariam a geração.

Segundo a Leena Alanen (2004), a geração pode ser considerada como uma variável independente. Essa variável não requer que todo fenômeno seja interpretado a partir do conceito de geração, uma vez que ele é absoluto e se sobrepõe a todos os outros. Nesse caso, toda geração é estrutural, de modo que importa examinar suas ramificações dispostas em uma série de fenômenos específicos (Ibid.). Sendo a infância estrutural para a sociedade, cabe decodificar as práticas de produção das e para as crianças. Ao participar da cultura, crianças e adultos conectam-se, interagem e estabelecem relações de interdependência. Portanto, nenhuma categoria pode existir sem a outra; há uma dependência recíproca entre elas e as mudanças ocorridas em uma delas necessariamente transformam as demais categorias. A estrutura geracional depende da ação das crianças, mas as formas dessa ação são determinadas a partir da configuração da estrutura de posições, as quais, formadas historicamente, asseguram que a estrutura e a ação estejam sempre em conexão (Ibid.).

Dessa forma, a concepção de Leena Alanen evidencia aspectos da terceira e última dimensão aqui indicada, a de Jens Qvortrup (2010a; 2004b; 2000; 1994; 1990). Esse autor reconhece a geração como categoria estrutural, a qual é decisiva e basilar para compreender a infância. Para o autor, dificilmente se pode falar de infância em termos estruturais sem fazer uso da perspectiva geracional. Igualmente, Berry Mayall (2005, p. 124) avalia que “[...] tal como o conceito de gênero tem sido elemento-chave para a compreensão das relações das mulheres com a ordem social, também o conceito geração é o elemento-chave para

compreender a infância”. Evidenciar a infância significa tornar as crianças visíveis e membros de um estrato social específico, o qual pode ser comparado e analisado com as demais categorias geracionais que participam da estrutura societária. Ter em consideração a infância e as crianças auxilia na compreensão a respeito do modo como é estruturada a categoria, como a sociedade vê as crianças e como elas se veem.

Jens Qvortrup (2010a) considera que a infância é uma categoria geracional permanente. Ela é um componente estrutural estável e integrado à organização da vida social (QVORTRUP, 2010a; SGRITTA e SAPORITI, 1989). Esse entendimento não se aplica à criança individual, mas ao coletivo delas – ainda que elas cresçam e mudem de categoria e que possa haver mudanças devido as variações históricas. O reconhecimento da infância indica que a categoria é genérica e independente e que se conserva na sociedade. Ademais, a categoria tem as crianças como participantes, é organizada a partir de arranjos espaciais, temporais e institucionais, e recebe influências dos parâmetros estruturais – cultura, política, economia, direito e tecnologia, por exemplo. Assim sendo, a categoria pressupõe práticas e discursos próprios, os quais são definidos a partir da relação com as demais gerações. Trata-se de um conceito relacional revelado dentro de uma ordem geracional (QVORTRUP, 2000). Todos esses fatores e princípios indicam que a infância é uma categoria social, estável e ao mesmo tempo transitória, pois é parte da estrutura da sociedade, comporta grupos por determinados períodos e não se conserva invariável, visto que os indivíduos – participantes ou não –, as formas simbólicas e as variáveis estruturais reorganizam-na constantemente. Em vista disso, essa multiplicidade torna complexa a infância.

Considerando essas abordagens, faz-se necessário retornar ao conceito de fenômeno. É preciso, em primeiro lugar, considerar a perspectiva de geração como um fato que, enquanto tal, não precisa necessariamente se manifestar. Por exemplo, qualquer que seja a reflexão ou relação realizada acerca das crianças, ela estará inserida na infância. Nesse sentido, a geração é uma variável independente, isto é, o estudo a respeito da infância deve abranger o modo como o fenômeno se difunde. Essa concepção é diferente da de Karl Mannheim, que procura entender como os fenômenos históricos, sociais e culturais configuram as gerações.

A definição de variável independente tem como ponto positivo considerar a condição das crianças na sociedade, a qual envolve também o sentido da infância enquanto as crianças são crianças (QVORTRUP, 1993). Sendo assim, a infância constitui-se como uma categoria evidente e as crianças têm uma posição social própria; interessa saber, no entanto, como a categoria é legitimada pelas demais gerações no complexo social.

O aspecto negativo de se considerar a infância como fenômeno é que se corre o risco de a vida das crianças tornar-se distante dos ideais sociais ambicionados pelo conjunto da sociedade, uma vez que o que importa é apenas o fenômeno e a estrutura atual da qual as crianças fazem parte. A ideia de estrutura supõe rigidez à categoria, como se ela não sofresse as influências e não dependesse dos significados simbólicos que os indivíduos imprimem nela<sup>26</sup>.

É, portanto, um cenário variável e complicado, que tem concepções diversas – estrutural, mítica, biológica, relacional e científica –, o que torna difícil a tarefa de pontuar as características comuns que distinguem e aproximam as crianças. Além disso, os meios, os recursos, as influências e o poder são distribuídos de maneiras diversas entre crianças, jovens, adultos e velhos, pois cada uma dessas categorias possui habilidades próprias para enfrentar os desafios externos (QVORTRUP, 2010a; SGRITTA e SAPORITI, 1989).

Essas afirmações revelam algumas questões que envolvem a geração da infância e que serão tratadas na sequência, como, por exemplo, a importância da idade, a relação de proteção e participação, a vulnerabilidade infantil, o trabalho e os direitos das crianças na sociedade.

Primeiramente, as análises realizadas ao longo do texto indicaram que os processos biológicos não são centrais na formação das gerações. Contudo, eles têm importância em comparação às demais vertentes – histórico-cultural, relacional e estrutural –, uma vez que definem simbolicamente as fronteiras entre as idades e demarcam as diferenças geracionais a partir da cultura. Nesse sentido, da mesma forma que a idade é utilizada para mapear o desenvolvimento infantil, ela também impõe restrições às crianças (JAMES, JAMES, 2008). A anotação a seguir ilustra essa relação.

A Michele queria brincar no trepa-trepa, mas ainda não tinha habilidade nesse brinquedo. O Bernardo quis ensiná-la e demonstrou como deveria fazer. Porém, ela explicou que estava com medo e que precisava da ajuda dele. Ele então disse: – Você não consegue, porque você é pequena.

Michele: – Eu não sou pequena, não!

Bernardo: – Você é pequena, porque sua perna não alcança do outro lado.

Michele: – Eu sou grande!

Ela saiu irritada do brinquedo e foi para o escorregador. A Michele era mais alta e alguns meses mais velha em idade do que o Bernardo (Caderno de Campo – 27/08/2009).

O modo de periodizar a vida é uma definição abstrata e prática, pois abrange tanto as relações entre os indivíduos em seus cotidianos quanto a organização dos parâmetros estruturais. Afinal, a generalidade da categoria da infância, as transformações estruturais e a variedade de biografias organizam as concepções e os discursos acerca da infância. Há um

<sup>26</sup> Análise realizada a partir de Anthony Giddens (2001, p. 531 – grifo do autor): “Não somos nós as *criaturas* da sociedade, mas os criadores desta”.

enlace constante entre a categoria estrutural, as experiências de vida e os processos biológicos.

Diante desses fatos, o direito das crianças na sociedade é considerado vinculado à família e/ou escola. Poder-se-ia dizer que isso ocorre dessa forma porque as crianças ainda não tiveram muitas experiências para poder opinar na sociedade e, por esse motivo, os adultos seriam seus porta-vozes. Para qualquer indivíduo ter experiências é importante para que sejam conquistados outros pontos de vista e entendimentos. Contudo, quando se diz que a participação da infância na sociedade é essencial, isso não é o mesmo que dizer que cada criança deve manifestar-se sobre as questões que ocorrem nas esferas estruturais. É evidente que as crianças precisam de proteção diante de sua vulnerabilidade natural, que é inerente à natureza das crianças, mas que diminui conforme elas crescem<sup>27</sup> (LANSDOWN, 1994). Trata-se, portanto, de um enfoque completamente diferente, isto é, de considerar e refletir sobre como “[...] os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior” (QVORTRUP, 2011, p. 202). Para citar um caso, vale pensar “[...] se as crianças – dada a sua condição de não votantes – têm uma representação política adequada” (Id., 2010d, p. 782). Certamente que não, pois elas não votam, são seus pais que votam. Mesmo que eles as considerassem, isso seria a partir dos interesses da família e, portanto, não da infância. E ainda que esses adultos pensassem nos interesses das crianças, mesmo assim elas seriam representadas apenas pela parcela daqueles que têm filhos (Ibid.). Por esses motivos é que foi possível afirmar que as crianças são cidadãs secundárias e vulneráveis diante da ausência dos poderes político, econômico e civil relacionados a elas.

Viviana Zelizer (1994) constrói uma análise histórica para indicar que a percepção pública da vulnerabilidade das crianças – como mortes por acidentes, doenças e falta de cuidado – foi composta por fatores econômicos, sociais e culturais. No século XX, essa percepção provocou a “sacralização” da criança e então surgiu uma preocupação social de que as crianças de todas as classes deveriam ser cuidadas, vacinadas e nutridas. Foi também necessário retirá-las das ruas e do trabalho, privá-las do espaço público, controlá-las e domesticá-las (Ibid.). Em nome da proteção, as crianças foram despojadas da participação efetiva na sociedade e seu ofício vinculou-se à família e à escola. De fato, o ofício das

---

<sup>27</sup> Mais sobre o assunto, cf. Natalia Soares (2005). Agradeço à Bruna Breda por ter-me indicado esse texto e ainda pelas considerações feitas a esta tese.

crianças foi direcionado para a escola, pois houve uma mudança no sentido e na “natureza do trabalho”, o que tornou as crianças invisíveis (QVORTRUP, 2010b).

A história ocidental revela que as crianças nunca participaram efetivamente das esferas sociais, mas elas atuaram no espaço público por meio do trabalho manual, privado ou público. A questão é que o trabalho, ao mesmo tempo em que é uma das atividades constitutivas da condição humana, também agrega relações de dominação, poder, exploração e reificação. Dessa forma, o sentido do trabalho infantil esteve muito mais associado à exploração, à submissão e à situação de pobreza pela qual as crianças passavam do que a uma dinâmica de interações e transformações entre indivíduos. Em razão das construções históricas, sociológicas e filosóficas, a relação entre trabalho e infância causa até hoje constrangimentos sociais.

Outro fator relevante foi a mudança na natureza do trabalho, que passou de uma atividade manual para uma mental. Essa mudança levou à destituição das crianças da ampla vida pública e à sua subordinação ao ofício escolar. A transformação do trabalho infantil acarretou mudanças na ordem estrutural, pois se antes, através do trabalho, as crianças investiam na sociedade, com a obrigatoriedade da escola a sociedade passou a investir nas crianças em razão de interesses futuros. Deste modo, o espaço de ação e ofício das crianças ficou circunscrito à escola – espaço público – e à família – espaço privado. Esses espaços são socialmente reconhecidos como de proteção e preparação, mas não como de trabalho (ARENDDT, 1987; WINTERSBERGER, 1994; QVORTRUP, 2010b; CHAMBORENDON e PRÉVOT, 1986).

Essa reflexão não tem como propósito celebrar ou aclamar o trabalho infantil, mas apenas mostrar que as crianças não pararam de trabalhar (QVORTRUP, 2009).

**Cena 1.** Quando o Caio chegou à pré-escola, mostrou para o Aquio um chaveiro no formato de uma chave de fenda: – Olha o chaveiro que eu trouxe, é uma chave de fenda.

Depois ele disse que no dia anterior havia trabalhado com uma chave igual àquela. Foi então que o Aquio contestou: – Ei, *pera* aí, mas você é criança e criança não trabalha.

Caio: –Trabalhei sim, porque fiquei ajudando meu pai (Caderno de campo – 26/08/2009).

**Cena 2.** Durante a roda de conversa, as crianças falavam sobre roupas de cama de temas midiáticos. Então a Michele pediu para falar: – Na minha casa, minha mãe arruma a cama e eu coloco o lençol por cima.

Outras crianças comentaram sobre a ajuda nos afazeres domésticos (Caderno de campo – 14/10/2009).

O que se observa é que as crianças têm ocupações tanto na família como na escola, mas essas duas formas de trabalho não são valorizadas pela sociedade. Nas famílias, o tempo e o trabalho das crianças é organizado de diferentes maneiras, pois é dependente do sexo, da

classe social e da cultura de cada um. A mãe da Patrícia indicou essa relação, conforme se pode verificar na passagem que segue.

No decorrer da conversa com a mãe da Patrícia, ela comentou que a filha participa dos afazeres domésticos: – Ela quer lavar roupa, colocar na máquina. Ela pega a cadeira e quer lavar louça. Eu é que não deixo muito, mas também não pode proibir muito, porque quando crescer já fica preguiçosa e eu também não deixo muito, porque eu não gosto (Entrevista – 02/11/2009).

A ajuda doméstica infantil tem valor na medida em que as ações das crianças geram benefício para os demais envolvidos (EDMONDS, PAVCNICK, 2005). Por sua vez, o ofício escolar é trabalho gerido pelo Estado. Trata-se, portanto, de um trabalho permanentemente realizado sob um novo sistema, o escolar, o qual é atribuído ao Estado como economia relevante, mas que não remunera e não considera as crianças como ativas socialmente (QVORTRUP, 2010b, 2001).

No cotidiano do grupo pesquisado, geralmente as crianças brincavam enquanto a professora dirigia alguma atividade com um grupo menor. Quando esse grupo ou algumas das crianças terminavam a atividade solicitada, a professora chamava outra criança da seguinte forma: – Vai, [nome da criança], agora é sua vez de trabalhar (Caderno de campo – 24/06/2009).

O problema aqui é a ausência de conhecimento sobre a importância dessas atividades – escolares e familiares – realizadas pelas crianças, pois a não participação infantil na sociedade acarretaria um desarranjo na ordem estrutural atual e futura. É possível imaginar que se as crianças deixassem de participar da escola e de atuar nas suas famílias o sistema socioeconômico entraria em colapso. A infância é uma reserva latente de benefícios e as crianças são participantes ativos na sociedade. Por sua vez, a proteção, a socialização, a institucionalização e a individualização, todos esses elementos são meios para salvaguardar o almejado futuro econômico, político, ideológico e cultural.

Como a infância e as ações das crianças são entendidas em oposição às demais gerações, foram destinados para elas a educação, o tempo livre, o hedonismo, o jogo<sup>28</sup> e o cuidado. Esses elementos são produções de uma história social, política, econômica e cultural. Dessa forma, o que é peculiar e próprio da infância e das crianças ainda situa-se no complexo de dogmas culturais que têm a função de criar uma identidade para a categoria. Esse complexo não necessariamente faz parte das produções socioculturais produzidas pelas crianças, mas faz parte da condição cultural produzida para elas. Portanto, estar na geração da infância significa receber as influências da sociedade – configuradas pelos parâmetros estruturais e pela diversidade de interações sociais – e influenciar essa mesma sociedade a partir das suas atuações.

---

<sup>28</sup> Johan Huizinga (2007) indica o uso de substantivos e verbos diferentes para definir formas de jogo, como, por exemplo, brincar, atividade lúdica, competições, recreação, divertimento, passatempo e representações.

Ainda que tenha sido indicado no início deste capítulo, não será demais repetir que o estudo feito até o momento teve o propósito de situar e tentar compreender as crianças e o fenômeno da infância a partir dos campos educacional e sociológico – considerando a especificidade da sociologia da infância. Entendendo que o assunto não se esgota aqui, as análises realizadas ao longo deste capítulo permitem entrar nas esferas dos processos sociais vividos pelas crianças, assunto que será tratado no próximo capítulo.





Alfred Eisenstaedt.  
*Crianças em um teatro de fantoches.*  
Paris, 1963.

### 3 AS CRIANÇAS NOS PROCESSOS SOCIOCULTURAIS

Se no capítulo anterior foram investigados os fenômenos, este tem como objetivo estudar a participação das crianças nos processos socioculturais. Essa análise está fundamentada na concepção de processo e tem como finalidade entender a atuação e as manifestações infantis no percurso sociocultural. Trata-se de uma compreensão diacrônica que abarca as transformações dispostas em sequência na sociedade e na cultura. De fato, esse entendimento é fundamental para que os sentidos infantis não se dissipem na vida cotidiana.

Conquanto críticas possam ser feitas, a intenção aqui é considerar os fenômenos e os processos como elementos correlacionados, pois a existência do fenômeno revela-se em uma estrutura processual, e os processos são essenciais para a compreensão da estrutura social e da forma em que crianças atuam, produzem, reproduzem e mediam em seus espaços e tempos.

A imagem que abre este capítulo, a qual mostra um grupo de crianças interagindo com uma cena de uma peça de teatro, abarca algumas das dimensões que aqui serão estudadas, como os temas da cultura, do universo simbólico infantil e da socialização. Essas questões inserem-se em uma perspectiva processual, uma vez que o que se quer entender são as articulações, produções e reorganizações de um grupo de crianças a partir dos processos de socialização.

### 3.1 A dimensão do processo

**Cena 1.** O Michael trouxe de casa o DVD *Cantigas de roda*<sup>1</sup> e a professora colocou-o para o grupo assistir. Era uma interpretação de músicas infantis feita por atores adultos, como, por exemplo, *Indiozinho* e a *Barata diz que tem*. As crianças gostaram e muitas delas dançaram enquanto assistiam. A Milena demonstrou gostar do filme e disse para o Michael: – Ó, quando eu crescer eu vou fazer isso.

O Michael nada falou, mas eu perguntei o que ela iria fazer e ela respondeu: – Ué, fazer desenho e trabalhar na televisão!

Em seguida, ela aproximou-se mais do aparelho de televisão e continuou a cantar e a dançar (Caderno de campo – 27/02/2009).

**Cena 2.** Entrevista com a professora Ana.

Entrevistadora: – Gostaria de saber como você organiza o trabalho pedagógico.

Professora: – No início do ano eu fiz um projeto, mas que não deu muito certo, por vários fatores – meu particular e da escola – e fui mudando. A princípio tem o planejamento e depende do andar da carruagem. Eu vejo que, (agora) no final de ano, eu poderia ter feito muito mais, é uma classe que responde bem. Mas meu (problema) particular influenciou muito (Entrevista – 14/11/2009).

Essas cenas foram consideradas porque sugerem a ideia de processo, um conceito importante para as ciências humanas e constante nos estudos sociais e educacionais. Sua análise, no entanto, não é algo fácil, pois o uso da terminologia é multidimensional e, em certo momentos, ele parece dissolver-se entre outras questões conceituais. Assim, o estudo aqui proposto analisa a concepção de processo a partir de três significados comuns: como desenvolvimento, percurso e finalidade.

De acordo com a primeira concepção, o conceito de processo como desenvolvimento pode ser interpretado como sinônimo de progresso<sup>2</sup>. Esse sentido carrega um caráter positivo, como se qualquer mudança ocorrida produzisse sempre algo melhor. É uma perspectiva que abarca a compreensão de que com o passar do tempo e o acúmulo de experiências haverá um aperfeiçoamento individual e/ou coletivo, o qual se realizará através da ciência e da tecnologia. Com esse sentido, o progresso carrega uma noção de esperança, isto é, de que a vida cotidiana vai melhorar. Portanto, o futuro é visto como algo positivo e o passado é considerado a partir das expectativas de concretização dos desejos ainda não realizados.

Theodor Adorno (1992) avalia que a ideia de progresso pode ser entendida com base na filosofia ou na sociologia. O “[...] conceito de progresso é filosófico na sua capacidade de contrapor-se ao movimento da sociedade no passo mesmo em que o articula. Derivado da sociedade, ele reclama a confrontação crítica com a sociedade real” (Ibid., p. 223). É essa confrontação crítica com o real que interessa para essa tese, pois permite entender as mudanças ocorridas na sociedade.

<sup>1</sup> Coral Criança Feliz. **Cantigas de Roda**. Produção: Ultra Comunicação. Categoria: Infantil. Brasil, 2007.

<sup>2</sup> Acerca desse assunto, cf. Maria Cristina Soares Gouvêa (2008).

Não há como negar o aspecto negativo dessa concepção quando são consideradas as crianças e a infância, pois a noção de progresso relaciona-as à ideia de incompletude e de devir – ainda que incerto. Portanto, é o duplo estado do desenvolvimento que, por um lado, tem como característica emancipar os indivíduos e tornar a sociedade um espaço de liberdade, e, por outro, desumaniza as crianças por privá-las do estatuto de cidadãs, pois, em geral, elas são consideradas pelo que lhes falta, pelas necessidades que têm e/ou por aquilo de que precisam.

Essa análise não deve ser traduzida como negação ao desenvolvimento das crianças, pois esse é um aspecto fundamental para os seres humanos. Porém, para entender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva social deve-se considerar o contexto e as circunstâncias atuais, ou, como adverte Theodor Adorno, é necessário confrontá-lo criticamente. Nesse sentido, a concepção de processo, enquanto desenvolvimento, deve permitir que se conheçam e se compreendam as circunstâncias das vidas das crianças ao longo da história. Isso permite avaliar a infância, e, no conjunto da sociedade, outras perspectivas irão se abrir em relação à possibilidade de mudá-la ou melhorá-la.

A segunda concepção aponta para um percurso social, isto é, para um constante movimento na sociedade decorrente das articulações de muitas dimensões. Contudo, mesmo que as relações sociais sejam identificadas, não é possível prever suas consequências a partir de causas, pois são inúmeras as variáveis que interferem nos processos individuais e coletivos. “A sociedade é um sistema de acção e a acção resulta da interiorização do sistema pelos actores” (DUBET, 1994, p. 50). Portanto, pode-se dizer que a concepção processual de percurso abrange ações, e mesmo que os indivíduos não tenham total consciência das suas implicações, sempre ocorrerá alguma modificação.

O fato de estarem os indivíduos uns ao lado dos outros, conseqüentemente exteriores uns aos outros, não impede a unidade social de serem constituídos; a união espiritual dos homens triunfa sobre sua separação no espaço. Da mesma forma, a separação temporal das gerações não impede que sua seqüência forme, para nossa representação, um todo ininterrupto. Entre os seres separados pelo espaço a unidade resulta das ações e das reações que eles permutam entre si; isso porque a unidade de um todo complexo não significa outra coisa senão a coesão dos elementos, e essa coesão só pode ser obtida através do concurso mútuo das forças presentes (SIMMEL, 1983, p. 50).

Para Georg Simmel (1983), há uma multiplicidade de dinâmicas sociais que são variáveis, relacionais e interacionais e que ocasionam modificações no todo. No percurso, as crianças são parte da estrutura do amplo processo social e vivem essa fase da vida com seus prazeres e dissabores. A questão aqui a ser julgada é a ideia de processo como algo linear, com ações humanas seguindo a lógica de uma estrutura social ligada a uma história e cultura.

Nesse caso, é dado pouco valor às rupturas históricas e modificações provocadas pelos fatos sociais.

Enfim, a concepção de processo como uma finalidade relaciona-se a um conhecimento teleológico. Esse conceito abrange o sistema de relações entre os meios, as causas e os fins. A ideia de processo carrega o sentido de algo que tem um começo e que terá um fim, pois subentende-se a existência de uma sequência que visa obter um resultado. Com esse sentido, através do processo são realizadas comparações – em períodos de longo prazo e caracterizados por fenômenos sociais – que têm um valor no seu elemento final. As ações e as intervenções dos indivíduos e dos grupos são comumente direcionadas para um objetivo, ainda que não se consiga prever exatamente qual será o resultado final. “[...] não importa quão acidentais as ações isoladas possam parecer no presente e em suas singularidades, elas conduzem inevitavelmente a uma seqüência de eventos [...]” (ARENDDT, 2005, p. 121).

A tese desenvolvida por Norbert Elias (1994b, 1993) sobre o processo civilizador tem como um de seus objetivos entender a causa das mudanças sociais. Através da comparação, o teórico analisa as variações ocorridas em fenômenos habituais; por exemplo, ele se questiona como os comportamentos à mesa ou no quarto transformaram-se no decorrer da história. Nessa comparação, de um fato com outro, revela-se o processo, isto é, quando um sentido é produzido por uma necessidade de razão (RIBEIRO, 1993).

Surge, assim, um sentido tanto abstrato quanto complexo, pois em cada época percorrem pela sociedade crenças e opiniões que conduzem a uma unidade de interesse comum. Os fatos vividos social e individualmente são organizados a partir de diferentes ações humanas, objetivas e subjetivas, sendo que esses fatos convergem para algo que é compartilhado entre todos os envolvidos e, de certo modo, pretendidos por eles. O entrelaçamento constante das múltiplas dimensões das funções psicológicas, sociais e culturais, motivado desde as mais tenras idades, produz uma expressão e um sentido para cada época. Portanto, os fatos sociais produzidos e reproduzidos pelos indivíduos a partir de suas relações sociais pressionam para a transformação da história, gerando um movimento processual constante e difuso.

Tais relações são sempre relações em processo, isto é: elas se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, se reconstroem, são e deixam de ser, podem se refazer ou não, se rearticular ou não. As relações nunca são sólidas e petrificadas; a cada instante ou elas se atualizam, ou se esgarçam, ou se fortificam, ou se mantêm, ou se enfraquecem. Mas, como quer que seja, há a cada instante algo vivo, em processo (WAIZBORT, 2001, p. 92).

Sendo assim, a infância é uma construção social e as crianças estão envolvidas nos processos socioculturais. A diacronia que envolve as relações e as interações entre os indivíduos coloca-os diante de um contínuo processo, o qual acontece em razão de todos. Essa compreensão diacrônica torna tangível a temporalidade e as experiências humanas.

Para Ivar Frønes (2005), a infância não deixa de ser um processo de desenvolvimento cultural e social, pois ela se modifica com a passagem das crianças pela categoria. Portanto, as duas tendências – fenômenos e processos – não são contraditórias. A partir dos fenômenos é possível explicar aquilo que é percebido pela consciência humana; já pelos processos é revelada uma sucessão de eventos interligados que indicam o que é comum em uma sociedade.

Por esses motivos, considerou-se não existirem contradições entre o fato de as crianças estarem inseridas no processo sociocultural e de a infância ser um fenômeno social. Ainda que exista o fenômeno da infância, ele existe, em primeiro lugar, pelas crianças, ou seja, a infância é algo que as crianças fazem (Ibid.). Ademais, a ação coercitiva desse fenômeno é resultado dos sentidos produzidos por toda a sociedade ao longo da história. Nesse caso, o estudo sociológico da infância permite conhecer os jogos de poder existentes entre as crianças e entre elas e os adultos e velhos; permite ainda conhecer as forças que as compelem e as imagens mágico-míticas que envolvem a infância. Portanto, o caráter diacrônico contribui para alargar a compreensão a respeito dos processos humanos e para a aquisição de um conhecimento mais sólido sobre eles – uma tarefa semelhante à emancipação (ELIAS, 2008).

### **3.2 As crianças têm cultura?**

O título do artigo de Roberto DaMatta (1986) – *Você tem cultura?* – é curioso e provocativo, pois mostra a dualidade do conceito cultura. De um lado, o uso da palavra cultura está fundamentado em um modo de agir aceito como natural; de outro, em uma compreensão intelectual acerca dos fatos e das relações sociais. Dessa forma, a pergunta proposta para este subcapítulo não tem como objetivo superar a dualidade contida no conceito, mas construir uma perspectiva mais consciente a respeito das crianças e da cultura.

Deve-se considerar que realidade infantil não é uma somatória de ideias e práticas socioculturais; ao contrário, ela é sempre uma nova dimensão dessa realidade construída pelos indivíduos. Trata-se de práticas e princípios da vida mediados pela cultura, sendo que as crianças os interpretam através das interações que estabelecem e das formas linguísticas,

artísticas, míticas, religiosas e científicas<sup>3</sup>. Portanto, o que se quer aqui é compreender a cultura na infância<sup>4</sup>, as crianças na cultura<sup>5</sup>, a cultura das crianças ou da infância<sup>6</sup>, a cultura para a infância<sup>7</sup> e a cultura com crianças<sup>8</sup>.

### 3.2.1 A cultura, a infância<sup>9</sup> e as crianças

Durante a roda de conversa a professora avisou às crianças que haveria uma “surpresa” naquele dia. Após esse anúncio as crianças exclamaram em conjunto: – Obaaa!

Então, primeiro a professora perguntou às crianças se tinham o hábito de comer verduras, e a maioria disse que sim. Em seguida, ela quis saber que tipo de verdura elas comiam e as respostas foram “salada de verdura” e “tomate”. Por fim, ela perguntou qual era a comida mais gostosa feita pelas mães delas. Em geral, disseram que era linguiça, arroz, feijão e carne. Nesse momento, a professora explicou que, em companhia das demais turmas, elas iriam colher as verduras plantadas na horta – alface, rúcula e couve – e que fariam uma grande salada para todos degustarem (Caderno de campo – 27/08/2009).

Presume-se que essa conversa teve como objetivo preparar as crianças para uma alimentação considerada saudável. Contudo, também foram revelados aspectos culturais que criaram elos de proximidade entre essas pessoas, pois tinham um sentido comum para todos. Portanto, essa nota abre o caminho para o estudo do conceito cultura.

Segundo Ernest Cassirer (1994, p. 119), “A cultura humana está sem dúvida dividida em várias atividades que procedem segundo linhas diferentes e perseguem fins diferentes”. Para Giorgio Agamben (2005, p. 111), “[...] toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência”. Por sua vez, Néstor García Canclini (2007, p. 41) considera que “[...] a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. De outro modo, Anthony Giddens (2005, p. 38) diz que “Quando os sociólogos se referem à cultura, estão preocupados com aqueles aspectos da sociedade humana que são antes aprendidos do que herdados”. Afinal,

As definições da cultura são numerosas. Há consenso sobre o fato de que a cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é

<sup>3</sup> As formas simbólicas foram teorizadas por Ernest Cassirer (1994).

<sup>4</sup> A cultura na infância refere-se a um conjunto de práticas e ideias que interfere na infância.

<sup>5</sup> O propósito é revelar a participação das criança na cultura.

<sup>6</sup> Trata-se das produções, significações, reproduções e interações ocorridas entre grupos infantis.

<sup>7</sup> Esse termo abrange as instituições sociais e o aparato concreto e simbólico destinado às crianças.

<sup>8</sup> O uso dessa expressão indica que as crianças têm determinados conhecimentos e que tanto ensinam quanto aprendem sobre a cultura da qual participam.

<sup>9</sup> As diferenças entre as crianças colocam em evidência a ideia de “infâncias”; entretanto, vale lembrar que esta tese trata da “infância” como uma categoria geracional.

grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais. Um sinônimo de cultura é tradição, o outro é a civilização, mas seus usos se diferenciam ao longo da história (SANTAELLA, 2003, p. 29).

Considerando cada uma das partes, a cultura representaria as condições morais dos indivíduos e estaria associada aos valores espirituais; já a civilização representaria as convenções da sociedade e estaria associada aos valores materiais (Ibid.). Para entender essa questão, John Thompson (1995) esclarece que as diferenças entre as concepções surgem na Europa, quando os primeiros usos da palavra cultura tinham o sentido de cultivo de algo, mas sempre com referência à esfera agrícola. Esse sentido, no entanto, foi estendido para o processo de desenvolvimento humano e a palavra passou a fazer referência ao cultivo da mente. Na França e na Inglaterra, no início do século XIX, a palavra cultura era usada como sinônimo de civilização; ela era usada para descrever o processo geral do desenvolvimento humano que conduzia ao que era considerado culto ou civilizado (Ibid.).

Enobrecer as faculdades humanas, dominar os instintos naturais, dar expressão a determinados símbolos e valorizá-los socialmente são todas ações relacionadas à cultura que, tratando-se de crianças, dizem respeito à aquisição de algo. Certamente as crianças aprendem sobre esses aspectos da cultura da qual fazem parte, mas essa não é uma relação unilateral. As crianças são sujeitos ativos e, portanto, a cultura está presente nas interações ocorridas nas suas vidas cotidianas (DaMATTA, 1986; CANCLINI, 2007). A cultura

[...] não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas uma *maneira de viver total* de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a *cultura*) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver *relações* entre si, porque a *cultura* lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a *cultura* não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida (DaMATTA, 1986, p. 123-124 – grifos do autor).

A cultura é constitutiva para as relações e interações humanas, pois conforme ocorrem os intercâmbios entre os indivíduos são produzidos, reproduzidos e transmitidos sentidos individuais e coletivos. Retomando como exemplo a prática da alimentação<sup>10</sup>, cabe refletir que ela é um ato vital, mas também simbólico, pois tem uma função significativa e é carregada

<sup>10</sup> Gostaria de agradecer aos grupos de estudos Práticas de Socialização Contemporânea (GPS) e Sociologia da Infância e da Educação Infantil (GEPSI), ambos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pois a escolha dessa prática não é aleatória, mas parte das discussões feitas durante os encontros de estudo.

de sentidos. Isso significa que os alimentos escolhidos têm características culturais, econômicas e geográficas. De fato, estão presentes no ritual da alimentação diferentes elementos, como a memória individual, a história coletiva, a forma de preparação dos alimentos, as escolhas feitas pelas pessoas, o modo como cada um dispõe a comida no prato e a maneira de usar os talheres e as louças. Além disso, esse ritual é marcado por recomendações e padrões alimentares conforme o sexo, a idade, a etnia e a classe social. Durante a refeição, dependendo do tempo e do espaço onde ela ocorra, as pessoas irão se comportar e estarão vestidas de determinada forma. De todo modo, sempre estarão em evidência os códigos, as regras, os estilos, os hábitos, as mudanças, os prazeres e as experiências, os quais foram apreendidos e expressam as práticas sociais e culturais.

Toda prática social contém uma dimensão significativa que lhe dá sentido, que a constitui e que constitui as interações na sociedade. Essa dimensão é a cultura, a qual é parte de todas as práticas sociais, mas que não é equivalente à totalidade da sociedade. Portanto, pode-se dizer que há um entrelaçamento constante entre cultura e sociedade (CANCLINI, 2007). A cultura na infância produz uma dimensão socialmente construída e permite diferentes e inúmeras práticas e sentidos entre as gerações.

Esse entendimento de cultura permite compreender a atividade infantil com seus valores e códigos. Um desses processos, notadamente presente e constitutivo, é a construção social da infância. Como bem notou Giovanni Sgritta (1994) – a partir da imaginação sociológica de Wright Mills (1972) –, a infância é resultado de um amplo processo no qual se conjugam biografias, histórias e relações entre as crianças e entre elas e a sociedade. Como os sentidos humanos não são dados ou fixos, eles estão sujeitos a um constante processo de definição, a uma luta social pelo controle do significado (BUCKINGHAM, 2007). Portanto, as crianças na cultura tanto contribuem e atuam a partir das disposições sociais e no curso das suas histórias, quanto são reguladas por essa mesma sociedade e pelos processos históricos<sup>11</sup> (MILLS, 1972).

Crianças, cultura e sociedade integram-se e condicionam-se mutuamente. Em sua pesquisa sobre as “trocinhas<sup>12</sup>”, Florestan Fernandes (2004) analisa como os grupos de crianças formam uma cultura própria a partir das suas referências, regras e símbolos. Uma prática cultural que une as crianças é a brincadeira. O brincar possibilita relações e interações, e os laços constituídos permitem novas organizações sociais. Em um mesmo espaço pode

---

<sup>11</sup> Essa passagem foi aqui adaptada, pois Wright Mills não faz referência específica às crianças.

<sup>12</sup> Grupos infantis constituídos nas ruas dos bairros da cidade de São Paulo (FERNANDES, 2004).

haver vários grupos, com diferentes participantes e a atividade proposta por eles pode sofrer modificações a qualquer momento. Na organização dos grupos, as crianças consideram a idade, a classe social, o sexo, o respeito às regras, a habilidade física e o carisma. Trata-se de uma organização social vivida, observada e praticada entre crianças.

[...] e de onde vêm estes elementos da cultura infantil?

Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animalógica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo.

[...] Exemplos dessas citações – que supomos infantis – são os brinquedos como “Papai e Mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fitas”, etc., quase todos calcados sobre motivos da vida social.

O interessante nesses brinquedos é que, justamente por causa da ação despersonalizadora sofrida no tempo e através dos vários grupos infantis, de criança a criança, se referem mais a funções sociais, a entes gerais, que a pessoas ou atos indicáveis a dedo, reconhecíveis. As crianças abstraem, por isso, da pessoa A, B ou C, para falarem de *pai*, *mãe*, *banqueiro*, etc. de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções e preservando, apenas, o conteúdo social que as relações entre indivíduos implicam (FERNANDES, 2004, p. 246-247 – grifos do autor).

A partir dessa citação é possível argumentar que a infância é uma cultura, pois ela tem códigos que são criados, entendidos, interpretados e compartilhados pelas crianças. Todas essas ações e ideias indicam a maneira de viver dessa categoria, com seus valores, práticas, produtos, rotinas e preocupações próprios da infância.

A Dora, a Milena e a Larissa brincavam com os apetrechos da casinha. Em certo momento, a Larissa comentou: – Filha, não lave a bolsa na pia. Amanhã eu não vou levar o *Power Ranger*<sup>13</sup> na sua casa.

Milena: – Tá bom, mãe!

Sem dizer nada, a Larissa saiu da brincadeira. Então, sem avisar, as duas meninas mudaram os papéis sociais. A Milena, que era filha, passou a ser a mãe da Dora. Durante a brincadeira a Dora tossiu e a Milena comentou – Tá tossindo, filha? Então, amanhã, você não vai na escola. Vai comer primeiro senão você vai morrer.

A Dora nada lhe respondeu e ficou mexendo nos objetos da casinha – pratos, talheres e panelinhas. Vendo isso, a Milena a repreendeu: – Não filha, você não pode pegar a faca senão você vai morrer.

Dora: – É de mentira, né?

Milena: – Vamos lavar a louça.

Dora: – Mamãe, vou fazer uns bolinhos, tá?

A Dora fez bolinhas com a massinha e colocou-as dentro de uma panelinha. A Larissa então retornou para a brincadeira e para o seu papel de mãe. Lavando a louça, ela repreendeu as duas meninas: – Eu tô falando a verdade. Tem que lavar a louça.

Milena e Dora acatarem as ordens e pareceram não se incomodar com os mandos da Larissa. Depois de realizarem a tarefa, a Larissa disse para a Dora: – Filha, eu dou comida para o meu bebê.

<sup>13</sup> Série televisiva japonesa adaptada para o mercado norte-americano e transmitida no Brasil por canais pagos e gratuitos

Com uma colher, um prato e a boneca nos braços fez como se estivesse dando comida. Depois, as duas meninas colocaram a boneca no carrinho de bebê e fizeram um passeio pela sala. A Milena ficou arrumando a casinha e cantando: – Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo. Meu amoor... é o alecrim.

A música havia sido ensinada pela professora e ela cantava apenas o verso principal (Caderno de campo – 08/10/2009).

Essa nota mostra que a cultura infantil tem como atributos a escolarização, o dever, o lúdico e a orientação hedonista; todos esses elementos são aprendidos nas interações cotidianas através da imitação e da alteridade. As crianças imitam modelos reais e ideais. Contudo, elas não imitam de uma maneira servil aquilo que aprenderam ou viram, pois ao transporem aquilo que foi aprendido elas precisam reorganizá-lo. Para as crianças, a alteridade não tem o significado de negação da cultura, mas é uma possibilidade que elas têm de contestarem as regras e normas que circulam na sociedade.

A Larissa teve um mal-estar no começo da manhã. A professora foi atendê-la, mas antes de sair da sala pediu ao Aquio que continuasse a contar quantas crianças tinham ido à escola naquele dia – atividade que estavam fazendo naquele momento. Rindo, o Aquio sentou-se na cadeira onde estava a professora, posicionou-se da mesma forma que ela e fez a contagem apontando o dedo para cada criança. Ainda que tenha feito a contagem, o grupo todo fez a atividade dando risada e gracejando, com um modo de falar e atuar que imitava o da professora. Quando a professora retornou as crianças nada disseram e ela refez a contagem (Caderno de campo – 22/10/2009)

Essas práticas e falas infantis, ainda que específicas desse grupo, foram produzidas a partir das interações entre as crianças, e por isso a dificuldade de os adultos as entenderem. Isso ocorre porque adultos e crianças não compartilham os mesmos interesses, valores e preocupações e porque têm rotinas e compreensões diferentes. Nesse caso, configura-se a cultura da infância, ou seja, as crianças relacionam-se e têm experiências entre si ao participarem dos espaços institucionais – escola, família, mídia, grupos de pares e igreja, por exemplo (MOURITSEN, 1998; FERNANDES, 2004; ZEIHNER, 2003; EVALDSSON, CORSARO, 1998; MOLINARI, CORSARO, 1994; CORSARO, 2003; FARNÉ, 2005; BELLONI, 2006).

**Cena 1.** Enquanto escalava o trepa-trepa, o Eduardo contou para o grupo que estava ali que no dia anterior tinha assistido à final do *Campeonato Paulista de Futebol* e que o *Ronaldo*<sup>14</sup> [sem fazer referência ao nome do time desse jogador] tinha sido o melhor. Em seguida, desceu do brinquedo e imitou os dribles e os passes desse jogador. Porém, em outro dia, escutei-o comentar que era torcedor do *São Paulo*<sup>15</sup>, e então o questionei: – Mas outro dia você disse que torcia para o *São Paulo*!

Eduardo: – Não, agora eu torço pro *Ronaldo* e no dia do jogo eu também vou na igreja. Primeiro, eu vou na igreja e, depois, eu e meu pai, a gente assisti o jogo (Caderno de campo – 06/05/2009).

**Cena 2.** A professora estabeleceu algumas regras para o momento do lanche no refeitório. Ela disse às crianças que ali não poderiam falar usando um tom de voz alto, que deveriam ficar sentadas, cuidar para não derrubar a bebida e as migalhas de comida pela mesa, e, ainda, que tinham que colocar o copo

<sup>14</sup> Competição estadual de futebol realizada e disputada entre os times do Estado de São Paulo. *Ronaldo Luís Nazário de Lima* foi jogador de futebol e, no ano de 2009, jogou pelo time *Sport Club Corinthians Paulista*.

<sup>15</sup> *São Paulo Futebol Clube*, associação esportiva com sede na capital paulista.

utilizado em uma bacia específica para isso. Em geral, essas regras eram respeitadas, mas os ritmos de comer das crianças eram diferentes. Assim, quem terminava primeiro ia colocar o copo no lugar indicado e aproveitava para passear pelo refeitório ou brincar com alguma outra criança. Como isso incomodava a professora, ela apressava as crianças que ainda estavam lanchando, dizendo que estava indo para o parque. Talvez, querendo cumprir a regra da professora e por querer ir ao parque, as crianças terminavam rapidamente o lanche e a acompanhavam (Análise de campo – 23/07/2009).

As particularidades da cultura das crianças indicam a existência de uma sociedade quase que secreta; contudo, é uma sociedade que tem pouco reconhecimento social, pois as relações de dominação dos adultos ofuscam as práticas e falas infantis. Talvez Georg Simmel (1986) não tenha pensado nas crianças quando formulou o conceito de sociedade secreta, mas a utilização dessa ideia é uma tentativa de compreender aquilo que ainda não é compreensível sobre as relações e as interações infantis.

Parece percorrer entre as crianças um segredo que fica restrito ao mundo infantil e às relações sociais delas. Todo segredo é uma manifestação social e, por esse motivo, liga-se ao mundo real e por ele é influenciado. Talvez essa noção de segredo tenha sido conhecida pelos adultos quando foram crianças, mas esquecida posteriormente. O que é certo, de acordo com os fundamentos sociológicos, é que realmente existe o esquecimento e que ele é necessário tanto quanto a recordação social, pois ambos fazem a sociedade continuar a existir (MANNHEIM, 1993).

A partir do modelo de sociedade secreta de Georg Simmel (1986), existem três elementos que podem caracterizar a sociedade secreta das crianças. O primeiro elemento é a posição e as características da infância, as quais são diferentes das demais categoria geracionais. Isso, de certa forma, configura um poder das crianças em relação aos demais indivíduos, pois elas dominam um conhecimento, têm atitudes e modos de pensar que são exclusivos delas. As outras duas propriedades dessa sociedade secreta são a confiança e a discrição (Ibid.). No caso das crianças, a confiança pode ser interpretada como a facilidade que elas têm em compreender as ações e as falas de seus pares.

O Alexandre empilhou os blocos de construção e disse para os demais que participavam da brincadeira que havia construído um prédio com uma loja de vender linguiça calabresa. Como as crianças não lhe deram atenção, ele falou diretamente para o Bernardo: – Agora não é mais (loja) de linguiça calabresa, mas um quadrado furado.

O Bernardo riu e as outras crianças lhe deram atenção. Então, todos começaram a ajudar o Alexandre, empilhando mais blocos (Caderno de campo – 13/07/2009).

Já a discrição poderia ser definida como uma atitude lacônica, pois as crianças dão poucas informações quando questionadas sobre suas relações e interações.

Um brinquedo comum entre os meninos foi o carrinho da marca *Hot Wheels*<sup>16</sup>. Ter esse brinquedo garantia algumas vantagens no grupo, como, por exemplo, poder participar de determinadas

<sup>16</sup> Marca de carrinhos em miniatura produzidos pela empresa americana *Mattel Inc.*

brincadeiras. Por não ter o carrinho, os meninos excluía o Breno das brincadeiras. Porém, houve um dia que ele chegou à pré-escola trazendo um modelo desse brinquedo, mas ele mostrou apenas para o Alexandre e depois guardou-o na mochila.

Perguntei se não iria brincar com o carrinho e ele respondeu: – Não, não quero.

Depois, perguntei por que ele havia trazido esse brinquedo e ele respondeu: – Porque eu quis.

Enfim, perguntei se ele iria mostrar para os outros meninos: – Não, não quero (Caderno de campo – 02/07/2009).

Reconhece-se que “[...] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação” (BASTIDE, 2004, p. 229). A legitimidade dessa afirmação pode ser compreendida na citação que segue, um registro que William Corsaro (2003, p. 35-36) fez acerca do seu estudo etnográfico.

Uma criança de três anos tinha traçado com giz uma linha ondulada sobre um pequeno quadro de giz. Quando lhe perguntei o que representava, ela respondeu-me que era “uma cobra”. Perguntei-lhe se já tinha visto uma, e ela respondeu-me: “Claro. Aqui está!”, indicando o seu desenho. Então, percebi que a minha maneira de ver a “linha ondulada” como *representação* de uma cobra era diferente da maneira que a criança considerava a sua criação, por isso a linha coincidia perfeitamente com o que ele via, isto é, uma cobra<sup>17</sup> (Ibid. – grifo do autor).

As relações sociais partem de um senso comum, aproximam os indivíduos mas também os traem quando ficam diante daquilo que é óbvio. Crianças e adultos estabelecem uma relação esperando comportamentos significativamente previsíveis, mas não necessariamente precisam manifestar os mesmos sentidos subjetivos, como, por exemplo, lealdade, amor ou amizade. “A relação social **consiste**, assim, inteiramente na **probabilidade** de que os indivíduos comportar-se-ão de uma maneira significativamente determinável” (WEBER, 1987, p. 45-46 – grifos do autor). Ocorre que essas relações geram interações que podem ser formais ou informais. A interação formal é estabelecida por normas e regras vinculadas a um sistema institucional. No caso da escola de educação infantil, há mecanismos normativos que têm como propósito ajustar as condutas das crianças para uma determinada finalidade. A interação informal, por sua vez, é desenvolvida com base em laços pessoais, ou seja, as formas de fazer têm um modo mais descontraído (GIDDENS, 2005; CÂNDIDO, 1969). De todo modo, a interação caracteriza-se pelo processo de agir e reagir às pessoas que estão ao redor; essas pessoas atuam em conjunto, exercem influências umas sobre as outras, mas também as recebem (SIMMEL, 2003; GIDDENS, 2005).

<sup>17</sup> “Un bambino di tre anni aveva tracciato con un gessetto una linea ondulata su una lavagnetta. Quando gli chiesi cosa rappresentava mi ripose che era “un serpente”. Gli chiesi se ne aveva mai visto uno, e lui mi ripose: “Certo. Eccolo qui!” indicando il suo disegno. Intuii allora che il mio modo de vedere la “linea ondulata” come *rappresentazione* di un serpente era diversa dal modo in cui il bambino considerava la sua creazione, per cui la linea coincideva perfettamente con ciò che egli vedeva, e cioè un serpente” (CORSARO, 2003, p. 35-36 – grifo do autor).

Ocorre que as interações sociais são processos extremamente complexos, pois neles existe uma quantidade de aspectos tênues que podem ir desde a ambiguidade até a exatidão de ações e palavras.

No dia do brinquedo o Michael trouxe um teclado e deixou-o sobre a mesa para que as crianças brincassem. O Joaquim e o Aquio interessaram-se pelo brinquedo e houve uma disputa entre eles. Na tentativa de ter o brinquedo, o Aquio disse para o Joaquim: – Sabe, você não é mais meu amigo.

Joaquim: – Eu não sou mesmo.

Aquio: – Você é sim meu amigo.

Joaquim: – Não sou, não sou e não sou!

O Joaquim desistiu do brinquedo e foi para outra brincadeira, mas mostrando irritação o Aquio foi atrás dele e disse de modo enfático: – Eu não sou mais seu amigo!

A professora escutou a discussão, perguntou o que estava acontecendo, mas não deixou que os meninos se explicassem e advertiu-os que era para brincar e não brigar. Ainda assim, o Aquio procurou novamente o Joaquim e disse: – Você nunca mais vai ser meu amigo (Caderno de campo – 03/04/2009).

Essa nota demonstra que as interações têm muitas dimensões; por exemplo, no caso das crianças pesquisadas, elas relacionaram-se e interagiram com seus pais, professores, avós, tios, irmãos, primos, colegas, vizinhos e personagens midiáticos. Fizeram parte desse processo a geração, a classe social, o sexo, a raça e a etnia. Por sua vez, nos encontros geracionais estiveram presentes as proposições estabelecidas socialmente – física, mítica, psicológica e cognitiva –, as quais diferenciaram e aproximaram os indivíduos. Esses encontros sociais foram diretos ou indiretos, formais ou informais, reais ou virtuais e aconteceram nas instituições socializadoras. Foram mediados pelos produtos e ideias culturais, como, por exemplo, a literatura, os brinquedos, os programas televisivos, os filmes e os jogos de computador. Enfim, as interações foram situadas em um tempo e espaço estabelecidos culturalmente.

Assim sendo, é possível compreender que as crianças estão na cultura, que a cultura e a infância fazem parte da vida delas e que a infância é estruturada pela cultura. Trata-se de compreender que por viver na sociedade as crianças aprendem sobre a cultura da qual participam, onde os saberes são construídos e compartilhados no e pelo grupo, o que garante às crianças um sentimento de pertencimento e proporciona um sentido de identidade cultural (MOLINARI, CORSARO, 1994). Esse sentido identitário e esse sentimento de pertencimento foram construídos através do aparato midiático e através das relações e interações familiares e escolares. A cultura na infância, pelo menos nas sociedades ocidentais, apresenta padrões fixos e construídos para as crianças em oposição às demais categorias – especialmente dos adultos. Esses padrões são as instituições escolar e familiar, a menoridade legal e a socialização. A mãe do Caio expressou uma dessas ideias na entrevista.

Entrevistadora: – Como você pensa o futuro dos seus filhos?

Mãe do Caio: – Eu quero que eles estudem mais do que eu, que façam uma faculdade. E, assim, quero que sejam pessoas de bem. Morro de medo de eles se envolvam com drogas.

Entrevistadora: – Esse é seu maior medo?

Mãe do Caio: – Ah é, de se envolver com drogas e bandagem. Nossa! Às vezes eu falo pro pai deles, às vezes a gente perde o sono e fica pensando nisso. Eu morro de medo e espero que isso nunca aconteça (Entrevista – 29/08/2009).

Se a cultura na infância impõe às crianças determinações sociais, jurídicas, econômicas e políticas, por sua vez as crianças interferem e modificam a cultura – ainda que sejam modificações sutis e ocorridas a longo prazo. Essas modificações podem ser interpretadas por meio da expressão “crianças com cultura”. Segundo Flemming Mouritsen (1998), crianças e adultos em parceria fazem uso de vários recursos tecnológicos e midiático. Muitas vezes, em especial na relação familiar, são as crianças que assessoram os adultos no uso das tecnologias e dos meios de comunicação e são também elas que apresentam aos adultos os produtos midiáticos. Assim, as crianças interferem na cultura a partir do uso, da interpretação e da compreensão da cultura midiática<sup>18</sup>.

Na entrevista com a mãe do Michael, ela falou sobre como o filho aprende a usar os aparelhos eletrônicos da casa: – Ele aprende vendo a gente mexer.

Entrevistadora: – Ele ensina para vocês?

Mãe do Michael: – Sim, porque se a gente fica na dúvida ele diz: “– É aqui, é aqui” [faz o movimento como se estivesse apertando um botão]. E isso que ele tá agora com 4 anos, mas ele já ligava (o computador) com 2 anos e já mexia. Ele já mexia com essa coleção do *Coelhinho Sabido*<sup>19</sup>. Já brincava, já pintava. Ele sempre gostou e (foi) de uma forma espontânea (Entrevista – 11/08/2009).

Para Sylvie Octobre (2003, 2004), na atualidade a transmissão cultural ocorrida na família acontece de forma horizontal – entre pais e filhos – e não mais vertical – dos pais para os filhos. As crianças passaram a ensinar para os seus pais a forma de usar as novas mídias, pois elas apropriam-se tanto daquilo que é novo como do antigo – os meios de comunicação usuais, como, televisão e rádio. Em vista disso, parece haver entre as crianças e a mídia uma relação de grande proximidade, e é mesmo provável que isso ocorra, pois “[...] a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna” (BUCKINGHAM, 2010, p. 42). A nota a seguir ilustra essa afirmação.

Durante a entrevista, foi perguntado à mãe do Caio quais aparelhos eletrônicos as crianças dominavam.

Mãe do Caio: – Computador, a irmã do Caio sabe melhor do que eu. O Caio no computador ainda tá aprendendo.

<sup>18</sup> De modo semelhante, as crianças imigrantes ajudam na adaptação dos seus pais em um novo país. Em geral, elas fazem a mediação entre os pais e a nova cultura, pois como frequentam a escola elas aprendem mais rapidamente a língua e os aspectos da nova cultura.

<sup>19</sup> Jogo infantil educativo em CD-Room para computador. Fabricante *The Learning Company*. Distribuição *Divertire/Melhoramentos*.

Caio: – Eu sei mexer sim!

Mãe do Caio: – Já no *video game*, o Caio dá de dez a zero em mim. Eu não sei se é porque não gosto, mas eu não jogo.

Irmã do Caio: – Mãe, você não pode falar que não gosta se nunca experimentou.

Mãe do Caio: – Eu não gosto de jogar *video game*, não tenho paciência (Entrevista – 29/08/2009).

A instância midiática é parte da estrutura social e a vida das crianças é mediada por ela. A cultura das mídias, com seus modos de produção e distribuição – tecnológico, de comunicação e simbólico –, com as personalidades nacionais e internacionais, produz e reproduz mensagens, conteúdos, suportes, materiais e símbolos carregados de valores, comportamentos, gostos, informações e discursos (SETTON, 2008a; KELLNER, 2001). Todos esses elementos influenciam as crianças. Portanto, é preciso considerar que as crianças atuam muito mais como críticos e agentes do que como simples receptores, pois elas têm domínio sobre esses meios, apreciam a tecnologia e estão atentas aos novos produtos midiáticos.

Com isso em mente e sem esgotar o assunto, esse subcapítulo teve como objetivo analisar os diversos graus e as diversas formas de dependência e interdependência entre crianças, cultura e infância. A análise a seguir tratará do universo simbólico infantil.

### 3.2.2 O universo simbólico infantil

Em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo com as formas lingüísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial. Sua situação é a mesma tanto na esfera teórica como na prática. Mesmo nesta, o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos (CASSIRER, 1994, p. 48-49).

Para o pleno entendimento dessa passagem, é preciso considerar que a capacidade de simbolizar é uma função que aparece apenas nos seres humanos. “Um símbolo não tem existência real como parte do mundo físico; tem um “sentido”” (Ibid., p. 97). Considerando que esta tese tem como objetivo as articulações dos sentidos infantis, é importante considerar o universo simbólico das crianças, o qual é permeado por objetos, práticas e discursos construídos a partir do lúdico e daquilo que propicia prazer.

Durante uma sessão de filme compartilhada com o grupo de crianças de 5 anos, o Tadeu, a Dora e uma criança da outra turma ficaram conversando. O Tadeu explicou para elas que poderiam ter cárie se não escovassem os dentes todos os dias. A Dora mostrou surpresa e perguntou: – Como você sabe isso?

O Tadeu estampou um sorriso que demonstrava satisfação, mas não respondeu a pergunta. Ela, então, contou para os meninos: – Quando o dente da gente cai, é só a gente colocar embaixo do travesseiro.

Daí vem a *Fada dos Dentes*<sup>20</sup>, leva o dente embora e deixa um dinheirinho pra gente. Com esse dinheiro dá pra comprar um monte de coisas (Caderno de campo – 16/07/2009).

Nessa conversa, as crianças falaram de símbolos que fazem parte da cultura da qual participam. Segundo William Corsaro (2003), a cultura simbólica é utilizada e transformada pelas crianças quando estão com seus pares; assim, elas contribuem para a sustentação das lendas místicas e influenciam no processo de interação a partir das suas ações e da associação simbólica a certos valores culturais (Ibid.).

Há, portanto, um universo simbólico organizado pelas crianças a partir de um universo significado e regulado pela sociedade. Esse universo social é incrementado por objetos, ideias e práticas, como, por exemplo, jogos, brinquedos, contos, histórias, livros, revistas, vestuários, alimentos, produções teatrais, pictóricas, cinematográficas, musicais, televisivas, instrumentos esportivos, *video games*, computadores e aparelhos eletrônicos. Todos esses produtos estão presentes no cotidiano infantil e nas instituições das quais as crianças participam. Para esta tese, foram considerados apenas os símbolos observados na pesquisa de campo, através dos quais as crianças expressaram crenças, valores e interesses. Sendo assim, foram consideradas três formas simbólicas: a linguística, a imagética e a mítico-religiosa. Essas três formas constituíram o que se pode definir uma tríade integrada.

A forma linguística, enquanto parte do universo social, permite a manifestação dos sentimentos, dos afetos, dos pensamentos e das ideias. Nesse sentido, pode-se dizer que a linguagem é formada pelo racional e pelo emocional. Sua essência e natureza é metafórica, pois os indivíduos são incapazes de descrever as coisas de maneira direta e recorrem a modos indiretos de descrição, a termos ambíguos e equívocos (CASSIRER, 1994). Antes mesmo de falar, as crianças já descobriram outros meios de se comunicar. Trata-se de entender que é pela linguagem que as crianças passam a conhecer a sua cultura e sociedade e interagem com as pessoas.

Brincavam com os blocos de madeira a Quitéria, o Aquio e o Caio. Então, o Aquio foi até sua mochila e pegou um carrinho em miniatura do *Speed Racer*<sup>21</sup>. Quando retornou para a mesa, mostrou o brinquedo e afirmou: – Hoje é o dia do brinquedo.

Contudo, isso não era verdade, pois o dia do brinquedo era às sextas-feiras e estávamos na terça-feira. A Quitéria percebeu o engano e disse: – Não sei, não. Eu vou perguntar pra tia se pode brincar.

Os meninos viram-na falar com a professora, mas não escutaram o que ela disse. Em seguida, ela voltou e disse de modo contente: – A tia deixou!

Aquio: – Ufa! Ainda bem. Achei que não podia.

<sup>20</sup> Personagem mítica que faz parte da crença popular.

<sup>21</sup> Personagem de desenho animado, criado na década de 60, por Tatsuo Yoshida e produzido pelo estúdio japonês *Tatsunoko Production Co. Ltda.* Além da série televisiva, em 2008 os irmãos americanos Andrew e Laurence Wachowski fizeram uma versão para o cinema.

A crianças continuaram a brincadeira. De modo discreto, perguntei à professora o que a Quitéria havia perguntado. A professora disse que ela comentou que a atividade artística que estava fazendo com outras crianças era bonita (Caderno de campo – 28/10/2009).

Segundo Giorgio Agamben (2005, p. 59), “[...] a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância”. As crianças não nascem falantes, mas as experiências que têm com a linguagem não acontecem de modo restrito. Como as crianças precisam dominar um sistema de signos para constituí-lo como discurso, elas primeiro compreendem esse sistema, depois refletem sobre ele e, enfim, conferem-lhe sentido. Agora, se as crianças nascessem providas de linguagem, se a linguagem fosse algo preexistente, elas não necessitariam apropriar-se de nada e não haveria necessidade da experiência. Então, “*Que o homem seja sempre falante, que ele tenha e seja in-fante, isto é experiência*” (Ibid., p. 62 – grifos do autor).

Essa beleza filosófica que Giorgio Agamben dá à infância também guarda seus pesares. Os discursos sobre a infância fundamentam-se em conhecimento científico e em conhecimento comum; esses discursos delimitam o que é próprio para as crianças.

**A família do Aquio.** Ele, a mãe, o pai e uma irmã de 14 anos de idade moravam na região central da cidade de Campinas. A família era de ascendência japonesa. A mãe era bancária de uma instituição pública e tinha completado o ensino superior. O pai era dono de uma quitanda. A mãe disse que a renda familiar correspondia a sete salários mínimos. A família tinha casa própria, construída nos fundos da casa dos avós paternos do Aquio. Na casa da frente moravam os avós e foi ali que a mãe do Aquio recebeu-me. Era uma casa grande e espaçosa e ela contou-me que depois da pré-escola o Aquio ficava sob os cuidados da avó.

Durante nossa conversa, perguntei à mãe do Aquio qual era a opinião dela sobre os filmes em DVD que a professora colocava para as crianças: – Pra mim não tem problema, não. Ele fala que assiste alguns lá na escola, que ele quer igual, mas ele nem sabe direto o que ele assistiu, né? (Entrevista – 15/11/2009).

A fala da mãe do Aquio revela que existe um conjunto de ideias e práticas organizadas pela sociedade que representam, imaginam e definem a infância. Portanto, as ideias e imagens relativas à criança, por várias que sejam, organizam-se em representações coletivas, as quais formam um sistema em níveis múltiplos. A partir dessas imagens ideais e desses modelos cria-se uma linguagem “sobre” a criança como também uma linguagem “para” a criança (CHOMBART de LAUWE, 1974).

A linguagem *sobre* a criança considera um ideal, é organizada pelos adultos, o quais desconhecem as reais perspectivas da criança. A linguagem *para* a criança comunica valores, ideias e normas com base em princípios ideais. Deve-se também acrescentar a linguagem *da* criança, a qual é constituída pelas experiências individuais e coletivas de cada indivíduo. Somem-se a isso as histórias orais e registradas que percorrem a sociedade sobre e para a infância.

A contrariedade entre essas linguagens estaria muito menos naquilo que os adultos costumam considerar como tal e muito mais em uma representação clara e compreensível que as crianças exigem deles (BENJAMIN, 2002). Portanto, a melhor fonte para compreender a linguagem da infância consiste em identificar de onde ela provém e em considerar como as crianças usam-na em seus grupos.

O segundo elemento simbólico do universo infantil é o mítico-religioso. Os mitos infantis são interpretações coletivas, mágicas e imaginárias; eles têm a intenção de proteger os ideais e os interesses sociais – como os valores entre gerações, os desejos futuros, as noções de indivíduos civilizados e o desenvolvimento humano. O mito tem importância por ser um elemento de idealizações, pautado em fenômenos e percepções a respeito da natureza e da sociedade, ou seja, do real. Portanto, o mito

Não é uma simples massa de idéias desorganizadas e confusas; depende de um modo de percepção definido. [...] O mundo do mito é um mundo dramático – um mundo de ações, de forças, de poderes conflitantes. [...] A percepção mítica está sempre impregnada dessas qualidades emocionais. Tudo o que é visto ou sentido está rodeado por uma atmosfera especial – uma atmosfera de alegria ou pesar, de angústia, de excitação, de exultação ou depressão. Não podemos falar aqui de “coisas” como matéria morta ou indiferente. Todos os objetos são benignos ou malignos, amistosos ou hostis, familiares ou estranhos, atraentes e fascinantes ou repelentes e ameaçadores (CASSIRER, 1994, p. 128-129).

As figuras, os objetos e seres fabulosos que fazem parte da infância – como, por exemplo, as bruxas, os deuses, as criaturas, as fadas, os monstros, os príncipes e princesas – colocam as crianças em contato com os significados de sua sociedade. Como os mitos têm um caráter lúdico e fantasioso, eles socializam as crianças e atenuam suas dúvidas, aflições e negações.

Desde o início do ano a professora usava as palavras príncipe e princesa como forma de enaltecer as atitudes e falas das crianças que considerava adequadas. As crianças também começaram a usar esses termos para elogiar os colegas. Nesse dia, na hora do lanche, a Larissa ajudou a distribuir os copos e a Heloísa elogiou-a: – Você parece uma princesa.

Perguntei por que ela parecia uma princesa, e ela respondeu: – Porque as princesas ajudam as pessoas. Sabe, eu não gosto de escovar os dentes na minha casa.

Novamente perguntei por que e ela disse: – Por que eu sou preguiçosa.

Quis saber quem havia falado isso e ela disse: – Ué, a minha mãe!

A Michele, que escutava nossa conversa, falou: – Lisandra, eu tô parecendo uma princesa.

Também perguntei por qual motivo e ela responde: – Por que eu comi tudo.

Essa frase foi repetida pela Heloísa, apesar de ter deixado parte do lanche no prato (Caderno de campo – 21/10/2009).

O mito, como parte de um ritual, demarca e sustenta as disposições sociais pautadas nas idades e nos sexos. Além disso, ele confere expressão aos fenômenos da vida e aos sentimentos individuais e coletivos. Ainda que pareça distinto do real e distante da razão,

qualquer que seja o mito ele é sempre uma referência à ordem dos indivíduos. Portanto, onde acaba o mito começa a religião – o místico –, a qual assegura tanto os ritos quanto os mitos. Para Perter Berger (1985), a religião é um empreendimento humano pelo qual se estabelece o sagrado, e o sagrado tem uma qualidade de poder misterioso e temeroso, distinto do homem, mas relacionado com ele.

A religião também tem seus ritos, consagrações e mistérios que trazem certo conforto aos indivíduos. É um conforto a respeito das coisas do mundo que necessitam de maior reflexão, sobretudo no que diz respeito ao nascimento e à morte. Tanto a religião quanto o mito tratam desses fatos de modo sublime e autoritário; esse modo é produzido pelo coletivo e revestido pelo jogo, pelo imaginário e pelo mágico, os quais conferem significado aos sentimentos e à realidade.

Na pré-escola, a religião sempre esteve presente, mas de forma velada. Algumas brincadeiras das crianças foram de ir à igreja e elas falaram de parentes que haviam morrido e ido para o Céu. Nas entrevistas as famílias falaram de suas afinidades com a religião, algumas se mostraram mais devotas do que outras e uma das entrevistas foi confirmada somente depois que aceitei ir com essa família ao culto. Da mesma forma, se a professora Ana não falava sobre sua fé religiosa, outras professoras da escola tratavam de declará-la e a professora adjunta chegou a ensinar uma oração às crianças da turma pesquisada. O que se percebeu durante esse tempo de observação foi a mistura de crenças, ritos e mitos ao cotidiano escolar (Análises de campo – 11/2009).

Por fim, entrelaçada à linguagem e ao mítico-religioso está a imagem. Segundo Ernest Cassirer (1994, p. 96), “Não podemos pensar sem imagens, e não podemos intuir sem conceitos”. Ou, como analisa Georg Simmel (2003), a realidade é um complexo de imagens e a cada distância e perspectiva tem-se algo diferente.

As formas imagéticas fizeram a mediação das crianças pesquisadas com o passado, o presente e o futuro. As imagens concretizaram ideias para as crianças, materializaram lembranças, valores, desejos e crenças. Além disso, as imagens propagaram sentidos, uma vez que as crianças formam imagens acerca delas mesmas, das pessoas e das coisas do mundo. De acordo com Pierre Bourdieu (1997b, p. 28), a imagem tem a capacidade de produzir um efeito real, pois “[...] ela pode fazer ver e fazer crer no que faz ver”.

Toda a escola de educação infantil foi ao teatro assistir à peça *O mágico de Oz*<sup>22</sup>. Esse era um assunto que havia alguns dias tomava conta de crianças e adultos. No dia do evento era visível o entusiasmo e a ansiedade das crianças para fazer o passeio. Quando lá chegaram, a professora Ana pediu ao grupo que se sentasse nos lugares determinados. As crianças procuraram ficar perto dos amigos e a inquietação era visível. Ao sinal do primeiro toque da campainha, elas ficaram atentas e, quando as luzes foram apagadas, algumas chamaram pela professora. A peça começou com feixes de luzes e uma música em volume alto. O André, a Lia e o Eduardo disseram estarem com medo e os dois primeiros começaram a chorar. A professora pegou o André no colo e colocou a Lia na poltrona ao seu lado, mas durante quase toda a encenação eles choraram e pediram para ir embora. A pedido da professora, o Eduardo ficou sentado ao meu lado, de mãos dadas comigo e sem chorar. As demais crianças pareciam se divertir, pois

<sup>22</sup> Peça encenada pela Companhia *SOTAC* na Sociedade Cultural de Teatro – SOTAC. Campinas/SP.

batiam palmas, tentavam interagir com os personagens e riam de situações caricatas (Caderno de campo – 08/07/2009).

Essas três formas simbólicas – linguagem, mito-religião e imagem – circularam na vida das crianças e as auxiliaram no processo de socialização. É bem verdade que as formas do universo simbólico infantil não diferiram do universo simbólico adulto, mas o sentido dado a esse primeiro originou-se da contraposição com o segundo. Desse modo, é possível explicar por que as formas simbólicas para a infância estão fundamentadas no lúdico e na orientação hedonista, ou, em uma única palavra, no jogo.

Em seu livro *Homo Ludens*, Johan Huizinga (2007) analisa o jogo como fenômeno cultural, pois ele ultrapassa os fenômenos fisiológicos e psicológicos, dá significado a algo e, além disso, seu poder de fascinação e sua intensidade não podem ser explicados por meio de análises biológicas. A linguagem com seus modos de significação, o mito e o culto como obras de um coletivo, e as imagens que circulam na cultura, todas essas formas têm raízes no jogo, o qual tem uma relação de interdependência sociocultural. Por isso se diz que o jogo não é inerente às crianças e não é um elemento secundário na cultura; o jogo é um fenômeno original mutável e contínuo sustentado pela reorientação humana a partir de valores, ideias e perspectivas. Se hoje o jogo é considerado um atributo da infância, isso se deve a um complexo processo de longo prazo, o qual é permeado por diferenças geracionais, funções sociais e percepções histórico-culturais. Por exemplo, quando um grupo de meninas brinca de bonecas, o sentido dessa ação pode até ser desinteressado ou ser uma preparação para o papel materno na idade adulta, mas, antes de tudo,

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos de “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibição de todo o gênero (HUIZINGA, 2007, p. 33-34).

Pode-se dizer que as formas simbólicas, o jogo e as noções até aqui analisadas possibilitam que as pessoas reorganizem tanto suas personalidades quanto as disposições sociais. Nesse sentido, será oportuno considerar a importância da mídia nesse novo cenário.

A mídia, as novas tecnologias, as formas simbólicas e o jogo são usados para conferir significado às ações e aos discursos. A partir desses elementos ocorrem modificações na forma de apresentação, interação e participação das crianças na sociedade e da sociedade na vida das crianças. A partir do jogo proposto pelos aparatos midiático e tecnológico as crianças conhecem outras formas de comunicação. Além disso, através das imagens a compreensão

infantil é modificada assim como são modificadas as formas de lazer e o acesso às informações. Nesse sentido, as crianças caracterizam suas atividades a partir do que a mídia oferece, de maneira que a mídia se torna matéria-prima na cultura delas conferindo-lhes novas dimensões, meios e situações (MOURITSEN, 1998).

A proximidade que as crianças demonstraram ter com a mídia foi percebida através das suas brincadeiras e conversas e dos objetos e brinquedos trazidos de casa. A pré-escola também disponibilizou brinquedos, livros e outros acessórios com temas midiáticos. Por exemplo, depois de emprestar o livro da biblioteca intitulado *Hot Wheels*, o Breno pediu-me que juntos vissemos as ilustrações. Enquanto folheava as páginas, perguntava-me qual dos carros eu gostaria de ser e dizia quais ele seria. O Bernardo também emprestou um livro sobre carros e, em companhia da Lia, da Michele e da Larissa, nomeava os modelos com base nos personagens do filme *Carros*<sup>23</sup> (Caderno de campo – 19/08/2009).

Através da mídia as crianças percebem o mundo a partir de uma perspectiva que certamente é diferente daquela dos adultos e velhos, o que não necessariamente significa uma forma melhor ou pior. Essa perspectiva desestabiliza os hábitos, ou seja, certas situações são modificadas na sociedade, o comportamento inconscientemente é transformado e, enfim, ocorre um ajustamento à nova situação. A mídia – que atua e difunde produtos, práticas e ideias a partir dos desenhos, dos filmes e da publicidade, por exemplo – e o uso que as crianças fazem dela – com a apropriação das informações e a utilização em seus grupos e espaços – geram adaptações, interações e conflitos entre gerações. De fato, é um fenômeno diferenciado na sociedade contemporânea, pois, por um lado, são os adultos que fazem a produção midiática para as crianças e, por outro, as crianças criam uma rede de informações acerca dos recursos e das informações advindos da mídia que circula apenas nos grupos infantis.

Trata-se de uma relação – crianças e mídia – que coloca em evidência e tensão a sociabilidade e a socialização hierárquica das gerações mais velhas em relação às mais novas. As tensões surgem quando os adultos, ao exercerem o papel de educadores, têm que lidar com o moderno, o tradicional, as preferências das crianças e as produções midiáticas. A sociabilidade é evidenciada quando as crianças se reúnem em torno de um interesse comum e criam outras formas de expressão e comunicação.

O conceito de interdependência de Norbert Elias (2006) ajuda a entender a triangulação formada entre crianças, sociedade e mídia. Em primeiro lugar, existe um mercado com forte oferta segmentada e pesados investimentos financeiros. Esse mercado fornece informações e produtos para crianças e demais indivíduos educando-os para esse consumo. Em segundo lugar, a infância é competente no consumo da mídia. Na atualidade, a

<sup>23</sup> Filme de animação de longa metragem. Produção *Pixar Animation Studios*. Distribuição *Walt Disney Pictures*. Direção e roteiro de John Lasseter, 116min., EUA, 2006.

infância conquistou uma competência geracional e socialmente determinada com seus códigos – uso individual, duplas ou em grupo – e lugares – espaço familiar e escolar. Enfim, as relações e interações constituídas entre os indivíduos a partir do aparato midiático sofrem a interferência das normas educativas. São interações que geram intercâmbios e/ou conflitos (OCTOBRE, 2004). A relação de interdependência ocorre, pois não é possível entender os usos que as crianças fazem da mídia sem considerar o que lhes é ofertado. Do mesmo modo, é necessário considerar as interações entre gerações e na geração. Nessas interações crianças, jovens, adultos e velhos compartilham, proíbem e/ou incentivam a troca e o uso daquilo é oferecido pela mídia.

Esse é o novo quadro no qual ocorre a socialização, em que prevalece uma ordem menos hierarquizada e mais nivelada. Ademais, como os processos sociais são variados e heterogêneos, eles interferem constantemente na socialização das crianças e no modo como elas relacionam-se com e nos seus espaços sociais. Trata-se de um processo estruturado socialmente, composto por interações e fatos complexos, dinâmicos e até caóticos, os quais permitem afinidades e diversidades entre os indivíduos no aprendizado e na participação do social.

### **3.3 A socialização de crianças protagonistas**

Hoje a roda de conversa começou com duas reclamações da professora. Primeiro, ela avisou que não queria ser interrompida quando estivesse falando com a mãe de alguma criança do grupo. Em seguida, fez outra advertência para que todos colocassem suas cadernetas de recado sobre a mesa dela assim que chegassem. Como demonstrava irritação, nenhuma criança a contestou e todos ficaram quietos, escutando. Após alguns segundos de silêncio, a Larissa pediu para falar: – Tia, sabe, eu fiquei pensando na minha casa que eu vou pra escola pra estudar.

A professora afirmou que era isso mesmo e retomou as atividades do dia com a participação entusiasmada das crianças (Caderno de Campo – 10/09/2009).

Essa passagem é aqui utilizada para indicar que neste subcapítulo serão articulados dois elementos, isto é, o conceito de socialização e a noção de que as crianças são atores sociais – sendo este último um dos princípios da sociologia da infância.

Diferentemente da sociologia da infância – um campo organizado no final da década de oitenta –, o conceito de socialização está estritamente vinculado à formação do campo da sociologia<sup>24</sup>. Além do fato de esse ser um conceito bem estruturado, ele foi e continua sendo desenvolvido e analisado com minúcia. A seguir serão relacionadas as ações das crianças na sociedade com as práticas das instâncias de socialização.

---

<sup>24</sup> Acerca do assunto, cf. Anthony Giddens (1978).

### 3.3.1 Posições socializadoras

O conceito de socialização, entendido a partir dos campos sociológico, pedagógico e/ou psicológico, quase sempre foi usado em referência à educação dos mais jovens. O sentido dado a essa noção é de transmissão intergeracional e de inserção de crianças e jovens em um sistema social com valores, regras, símbolos e conhecimentos de uma dada sociedade e cultura. O elemento norteador desse conceito estaria fundamentado em um modelo ideal de ser humano que seria usado para educar as crianças, consideradas seres sociais e em desenvolvimento. Essa trajetória formativa teria como objetivo transformar as crianças em adultos civilizados e maduros, garantindo continuidade ao projeto da sociedade.

Émile Durkheim desenvolve o conceito de socialização ao estudar a “natureza” da educação. Segundo o autor,

A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de *educação* (DURKHEIM, 1955, p. 25 – grifo do autor).

Para o teórico, em todo grupo social ocorre o fenômeno da educação e, segundo Paul Fauconnet (1978), a natureza desse fenômeno é eminentemente social.

Por ora, chegamos à fórmula seguinte: *A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina* (DURKHEIM, 1955, p. 32– grifos do autor).

Portanto, educação é socialização. Ela tem como objetivo integrar a criança em uma determinada sociedade civilizadamente organizada.

Enquanto tradição intelectual, a teoria de Émile Durkheim é importante e oferece contributos para compreender a sociedade contemporânea (WALLACE, WOLF, 2008). O teórico formulou com maestria esse conceito, o qual se tornou clássico para os estudos dos campos da sociologia e da educação. A ideia de clássico é importante, pois trata-se de uma forma perfeita que se converteu em modelo. A originalidade dessa noção está em proceder de uma dimensão “velha” e familiar para a formação do novo que se compõe “como uma constelação”, no qual o “velho” entra com funções diversas e produz uma diferente figura (CICU, 2005). Émile Durkheim fez “[...] *existir uma nova posição* para além das posições ocupadas” (BOURDIEU, 2006, p. 88 – grifo do autor).

O conceito de socialização elaborado por Émile Durkheim é importante para esta tese porque possibilita compreender os encaminhamentos realizados por outros teóricos assim como a atuação infantil no âmbito da sociedade. Serão, portanto, avaliadas as condições e as posições sócio-históricas, as trajetórias pessoais e as interações entre os indivíduos, pois todos esses elementos modificam sensivelmente um pensamento.

A teoria de Émile Durkheim tem como foco principal a educação enquanto aparato fundamental para a manutenção e (re)organização do social. O autor analisa a natureza e a função da educação considerando o modo como cada sociedade, em determinados momentos, organiza seu sistema educativo. Essa concepção tem um cunho sociopolítico, pois são revelados pensamentos e interesses organizados coletivamente, os quais demonstram que esse conceito tem uma função eminentemente social (DURKHEIM, 1955).

Se Émile Durkheim trata da socialização como educação, Georg Simmel (2003) parte do princípio de que não há socialização, mas socializações, visto que os indivíduos interagem entre si. O fato de as pessoas se olharem, perceberem-se, terem receios, simpatias ou inimizades umas com as outras, de serem generosas e terem cuidado de si pensando em agradar os outros, tudo isso é efeito das interações que mantêm a resistência e a elasticidade, a multiplicidade e uniformidade da vida social – tão claramente perceptível e ao mesmo tempo tão enigmática (Ibid.).

Segundo Georg Simmel (2003), a organização da vida cotidiana é composta de reciprocidades de ações, isto é, de socializações. Nesse caso, a sociedade seria o nome dado ao entorno de indivíduos que se unem por meio de relações recíprocas e que formam unidades interatuantes. Essas interações surgiriam de determinados impulsos ou em função de determinados fins sociais; em uma correlação de circunstância exerceriam efeitos sobre os outros, mas também receberiam esses efeitos (Ibid.).

A questão é que a teoria das socializações permite abranger todos os indivíduos. Além disso, nos diversos grupos sociais encontram-se as mesmas formas de comportamentos – superioridade, subordinação, competição, imitação e divisão de trabalho, por exemplo –, sendo que elas estão presentes em diferentes instituições, como na escola e na família (SIMMEL, 2003). Nesse sentido, as socializações revelam que a sociedade é constituída por incontáveis processos sociais que conectam todos os indivíduos. No caso aqui estudado, das crianças da pré-escola, foi possível constatar que as interações e as experiências das crianças foram múltiplas e variadas, assim como foram variados os sentidos produzidos por elas a partir dos contextos da escola, da família, da mídia, dos grupos de pares e da igreja.

*A pluralidade de disposições e de competências, por um lado, a variedade de contextos de sua efetivação, por outro, é que podem explicar sociologicamente a variação de comportamentos de um indivíduo, ou de um mesmo grupo de indivíduos, em função de campos de práticas, de propriedades do contexto de ação ou de circunstâncias mais singulares da prática” (LAHIRE, 2006, p. 18 – grifos do autor).*

Portanto, o modo de atuação e as experiências são parte de uma teia de interdependências. Além disso, é através da relação de alteridade que os indivíduos percebem as diferenças externas – em relação aos grupos e às instituições – e internas – definidas pelo sexo, idade, sentimentos, etnia e nível social (ELIAS, 1998; AUGÈ, 2007).

Nesse caso, a socialização deixa de ser um tema relacionado apenas às crianças e passa a abranger as práticas culturais de uma sociedade. Entende-se dessa forma porque as interações entre crianças, jovens, adultos e velhos envolvem o aprender e o ensinar; são ações coligadas e constitutivas na relação entre as pessoas. Todavia, a socialização envolve tensões. Para François Dubet e Danilo Martucelli (1997), isso acontece porque existe um duplo movimento, de uma sociedade que se dota de atores capazes de assegurar a sua integração e de indivíduos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. A tensão ocorrida a partir desse duplo movimento mobiliza de uma só vez as representações de ator e de sistema social (Ibid.). Diante desses argumentos, seria ingênuo desconsiderar a importância dos processos de socialização na vida das crianças, pois haveria o risco de conceber as experiências e ações infantis como algo flutuante, sem relação com o sistema social. Se é verdade que as formas de socialização são coercitivas e integrativas, também é verdade que elas são multidimensionais e interativas.

Maria da Graça Setton (2009a, 2011) promove um importante debate sobre a socialização ao analisar as contribuições teóricas de diferentes autores contemporâneos dos campos da educação e da sociologia. A partir do seu estudo, foi possível constatar que o conceito de socialização foi utilizado por diferentes teóricos ora como processo, ora como fenômeno. Além disso, os sociólogos contemporâneos superaram as teorias clássicas ao dar o mesmo valor ao individual, ao coletivo, às experiências, à pluralidade e às ações dos indivíduos (SETTON, 2009a).

O problema, portanto, não é propriamente o conceito, mas o fato de que ainda hoje a sociologia atribui pouca importância às crianças e à infância, pois, em geral, as análises consideram o indivíduo adulto ou o indivíduo que virá a ser. Assim, o estudo de Maria da Graça Setton (2009a, p. 17) contribui para entender que a socialização é

[...] uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade. Na sua dimensão produtora, difusora e reprodutora a socialização pode

enfocar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, além de examinar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida (SETTON, 2009a, p. 17).

Pode-se acrescentar que também as crianças se socializam, isto é, elas se fazem, desfazem e refazem a partir das relações sociais (VINCENT, 2004 apud SETTON, 2009b<sup>25</sup>). A complexidade da socialização envolve práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, mas também agrega uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. Essas ações são “[...] adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou nos grupos de amigos, quer se queira ou não, acabam participando na construção dos seres e das realidades sociais” (SETTON, 2009a, p. 17).

As interações sociais são fundamentais, pois elas revelam que as relações e as ações não ocorrem de modo sucessivo, organizado e determinado. Os indivíduos fazem suas escolhas a partir de uma diversidade de opções e conforme seus interesses; portanto, as relações sociais permitem identidades, alteridades e pluralidade. Além disso, as relações de poder e autoridade interferem nesses processos causando conflitos, tensões, integrações e adaptações. Se, por um lado, as tensões e os conflitos são inerentes às estruturas, por outro, o poder e a autoridade configuram as relações de exclusão e dominação. Assim sendo, as formas de socialização são ininterruptas e, sobretudo, extremamente complicadas.

A diacronia e a sincronia que configuram a socialização são produzidas, vividas e assumidas pelos indivíduos, pois, ao participarem da sociedade, eles desenvolvem anseios futuros e consideram as determinações do passado. Desse modo, a socialização vem a reforçar os interesses coletivos da época sustentados tanto pelos fenômenos quanto pelos processos sociais. Isso significa que entre o individual e o social existe o caráter das configurações, isto é, os elementos de uma configuração só são o que são em virtude da posição e da função dos indivíduos na estrutura social (ELIAS, SCOTSON, 2000).

É problemático fazer uma separação entre indivíduos socializados e em processo de socialização, pois “Socializados e socializadores, no espaço de luta simbólica da socialização, têm poderes” (SETTON, 2009a, p. 38). Assim sendo, o conceito de socialização deve ser entendido como um *fato social total*<sup>26</sup>, pois os fenômenos sociais têm uma dinâmica processual fundamentada na reciprocidade de mensagens e bens simbólicos entre instituições e agentes socializadores (Ibid.). Essa dinâmica envolve simultaneamente todos os indivíduos

---

<sup>25</sup> VINCENT, Guy. **Recherches sur la socialisation démocratique**. Lyon: Press Universitarie de Lyon, 2004.

<sup>26</sup> São fenômenos que abrangem a totalidade dos sentidos sociais com seus múltiplos aspectos simbólicos, históricos, materiais e físiopsicológico (LÉVI-STRAUSS, 2003).

com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social. Além disso, as interações entre as crianças, os adultos e os velhos permitem aos indivíduos a criação, recriação, repetição, contradição e exposição de pensamentos, modos de ser, de agir e de pensar. Tudo isso torna a socialização um constante fluir e pulsar que conecta todos os indivíduos (SIMMEL, 2003). Portanto, afirmar que somente as crianças são objetos de socialização é negar uma estrutura social organizada por todos que atuam e interagem. De outra parte, se for aceita a premissa de que somente os adultos socializam as crianças, recusa-se a ideia de que as crianças participam da estrutura social e aceita-se o preceito de que elas são realmente seres em devir e sem conhecimento.

Esse interesse sociológico pelas crianças é resultado dos estudos desenvolvidos especificamente pela sociologia da infância. Parece algo simples, mas as ideias que circulam na atualidade acerca das crianças são decorrentes de outra perspectiva. A partir dessa sociologia, as crianças passaram a ser reconhecidas como seres ativos, completos e com direitos próprios. Porém, a posição da infância continua atrelada às instâncias socializadoras – família e escola –, e isso causa tensões, pois os direitos legais e sociais das crianças são considerados a partir dessas instâncias. Trata-se de um problema entre gerações que pode ser interpretado como a relação entre o estabelecido e o *outsider*.

[...] os grupos estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado, os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de *poder* como um sinal de inferioridade *humana* (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 28 – grifos dos autores).

Ou, para completar a ideia dos autores, vivenciam sua inferioridade como algo natural com a qual já nasceram.

As críticas feitas por diferentes autores do campo sociológico da infância dizem respeito à sociologia, à socialização das crianças e ao desenvolvimento delas. A crítica é direcionada ao campo, uma vez que os sociólogos não se ocuparam das crianças e da categoria infância. O interesse deles sempre esteve voltado para outros aspectos sociais que não estavam vinculados às crianças. Sendo assim, a crítica à socialização é um tema que reaparece com frequência nos estudos da infância e que é dirigido sobretudo às concepções desenvolvidas por Émile Durkheim e Talcott Parsons.

Em seu pequeno mas importante e original trabalho, *Childhood as a social phenomenon*<sup>27</sup>, Jens Qvortrup (1990) afirma que em qualquer sociedade é necessário preparar

<sup>27</sup> “A infância como um fenômeno social” é o título do relatório introdutório do projeto desenvolvido por Jens Qvortrup em parceria com Giovanni Sgritta, Angelo Saporiti e Helmut Wintersberger .

as crianças para a vida adulta e protegê-las dos perigos. Na obra desse autor, sua crítica à socialização deve-se ao fato de não mais ser possível que apenas esse tema e o do desenvolvimento das crianças continuem a ser tratados nas pesquisas sociológicas sobre a infância (QVORTRUP, 1993). Para esse autor, é necessário ir além e compreender a socialização a partir da formação humana e das interações entre indivíduos. Contudo, muitos sociólogos da infância abordam a socialização com relutância, pois o conceito carrega um entendimento que valoriza uma natureza antecipatória (Id., 2002).

Essa crítica é dirigida tanto à ideia de que a função da infância é de preparação para o futuro quanto à concepção de criança enquanto indivíduo a-histórico. Trata-se, portanto, de uma crítica à perspectiva sociológica funcionalista, na qual a infância é apenas uma fase de preparação para o futuro. Nesse caso, fenômenos sociais, como, por exemplo, o desemprego, a queda na taxa de natalidade e a recessão da economia parecem não atingir as crianças – o que não é verdade.

Egle Becchi, em um artigo de 1979, questiona o fato de se pensar que a socialização incide unicamente sobre as crianças e de se considerar o adulto como o socializador. Segundo a autora, o problema estaria na interpretação da infância como uma fase da vida considerada frágil e dependente. Como pouco se conhecia a respeito das crianças, a autora considerou relevante analisar os estudos de diferentes teóricos<sup>28</sup>. Seu estudo analítico aproxima-se daquele de Jens Qvortrup, pois, para Egle Becchi (Ibid.), a socialização seria tanto a capacidade de estar e agir com os outros, quanto o conjunto de técnicas educativas mais ou menos específicas que estimulam e orientam as formas de conduta intersubjetivas mais produtivas e estáveis. Nesse sentido, o socializado é o indivíduo que aprendeu ou está aprendendo os princípios morais que regem as regras do jogo coletivo e da convivência social – seja no espaço doméstico, nos grupos de pares, na escola, no trabalho e/ou com os colegas. Trata-se, portanto, de um indivíduo que investe e interage em diversas funções que a *pluriparticipação* no coletivo exige (Ibid.). Mesmo que a socialização tenha sido determinada para a infância, as pesquisas empíricas mostram que é através das crianças “[...] que o processo de socialização perde aquele absolutismo, aquela *a-historicidade* monótona e abstrata [...]”<sup>29</sup> (BECCHI, 1979, p. 42). Nesse caso, vale lembrar que a socialização ocorre a partir das ações dos indivíduos.

---

<sup>28</sup> Os teóricos considerados pela autora são Émile Durkheim, Talcott Parsons, Georg Simmel, Jean Piaget, Walter Benjamin, John Dewey e Louis Althusser.

<sup>29</sup> *È attraverso il bambino, [...], che il processo di socializzazione perde quell'assolutezza, quell'astoricità monotonica e astratta, già più volte denunciata a proposito della ricerca empirica di cui esso è oggetto, e si fa*

Diferentemente de Egle Becchi, Chris Jenks (2002) é contundente na crítica. Para ele, a sociologia ainda não conseguiu compreender o campo da infância e ainda pouco sabe sobre as crianças, as ações delas e da infância, pois tem olhos voltados apenas o futuro. Segundo o autor, não existe uma preocupação com as crianças, pois a principal preocupação é com a transformação delas em um “[...] adulto como nós próprios” (JENKS, 2002, p. 186).

Chris Jenks critica um modelo específico de formação sociocultural que tem como objetivo anular qualquer desvio causado pelos indivíduos na ordem social. Em um tom provocativo, o autor diz que o trabalho de Talcott Parsons, *Social System*, “[...] constrói uma magnífica estrutura da organização social, integrando as dimensões da acção e do constrangimento – uma tarefa realmente monumental!” (Ibid., p. 198). O autor critica a teoria *parsoniana*, por ser um mecanismo regulador que incorpora, contém e desumaniza os indivíduos. Chris Jenks avalia que a

[...] socialização é um processo violento e doloroso no sentido, muito político, de que todas as pessoas são constrangidas a tornar-se determinadas categorias de ser em vez de outras. Enquanto teoria, a sua fraqueza reside na necessidade de justificar o constrangimento através de uma redução naturalista. Nem as sociedades nem os sistemas educativos têm de ser como são. O facto de serem como são é fruto de uma decisão (Ibid., 2002, p. 206).

Para Giovanni Sgritta (1994, p. 684), a socialização trata da infância por um motivo óbvio, isto é, “[...] os ‘novos bárbaros’ devem ser integrados na sociedade, e a socialização é certamente o processo decisivo através do qual a criança assimila os valores e as regras da sociedade adulta<sup>30</sup>”. Ao considerar as teorias de Émile Durkheim e Talcott Parsons, o autor critica a ideia de que a socialização cria um novo homem e de que o desenvolvimento da criança é a única razão de ser da infância. Segundo Giovanni Sgritta (1992), ilude-se quem pensa que as crianças e os adolescentes vivem essa fase da vida como a preparação para a vida adulta. Percebê-la dessa forma é como fazer uso de óculos que distorcem a realidade, mostrando unicamente o adulto que a criança será (Ibid.). Portanto, a proteção e o desenvolvimento infantil são elementos que impedem a compreensão da infância.

Giovanni Sgritta (1994) critica a socialização a partir de três pontos. Primeiramente, quando se considera que ela é assimilação de crenças, hábitos e regras sociais. Como segundo ponto e conforme as palavras do autor, quando o conceito é interpretado como *one way*, isto

---

*problematico, rimandando a un ventaglio di altre realtà con cui è interconnesso, in primo luogo alla famiglia* (BECCHI, 1979, p. 42).

<sup>30</sup> *Il motivo è ovvio: i ‘nuovi barbari’ debbono essere integrati nella società, e la socializzazione è appunto il processo decisivo attraverso cui il bambino assimila i valori e le regole della società adulta* (SGRITTA, 1994, p. 684).

é, como unidirecional na relação entre socializador e socializado. Enfim, quando a socialização significa maleabilidade do indivíduo. Para modificar essas ideias, o autor assume uma perspectiva que valoriza a capacidade dos indivíduos através das suas experiências, das suas interações e do exercício concreto da ação entre eles. Nesse sentido, a reivindicação de igualdade de direitos entre crianças e adultos não se constitui com base na ideia de que elas são tão competentes quanto eles, mas na premissa de que elas tiveram essa possibilidade negada (SGRITTA, 1994).

Leena Alanen (1994, 2001), Barrie Thorne (1993, 1987) e Barry Mayall (1997) julgam que o conceito de socialização está mais próximos da psicologia e da pedagogia do que da sociologia. Segundo as autoras, essas duas áreas ofuscam a infância e as crianças, pois nelas predominam os estudos sobre o desenvolvimento infantil individual. Além disso, Leena Alanen (1994) e Barrie Thorne (1987) comparam os estudos de gênero aos sociológicos da infância, pois eles revelam a marginalização de mulheres e crianças. Assim como as mulheres, as crianças ficaram ocultas no interior de categorias e instituições; assim como nos estudos feministas, os estudos da sociologia da infância centraram-se nas condições de vida e nas atuações das crianças. No caso das mulheres, elas ficaram circunscritas à estrutura de classe e vinculadas aos seus maridos ou pais (THORNE, 1987). No caso das crianças, elas foram relegadas a uma perspectiva familiar, escolar e/ou feminina (QVORTRUP, 1990).

Considerando que as crianças ficaram vinculadas às mulheres, Leena Alanen (1994) faz notar que a geração é uma distinção fundamental entre essas duas categorias – adultos (homens e mulheres) e crianças. Trata-se de considerar que para a concretização do campo os estudos feministas pleitearam o espaço das mulheres, dando visibilidade ao feminino e mostrando que a separação entre sexos e a dominância masculina não eram naturais. Todavia, na construção da identidade feminina, as mulheres distanciaram-se das crianças, o que fez com que prevalecesse a estrutura geracional hierárquica. Ocorre que o gênero e a geração correlacionam-se na medida em que envolvem questões de maternidade e cuidado. Se, de um lado, a socialização ao gênero protesta a favor da emancipação feminina ao considerar os direitos, as experiências e ações de homens e mulheres, de outro, os adultos, entre eles as mulheres, tratam da socialização da infância como um devir e deixam as crianças à margem da sociedade.

Experiências e ações relacionadas ao gênero e à geração também são consideradas nos estudos de Barry Mayall (2005, 1997). A autora procura compreender as relações e interações que as crianças estabelecem na família e na escola. Barry Mayall constata que, no caso da socialização familiar, as crianças têm maior possibilidade de ação, pois essa é uma estrutura

que propicia a participação. Porém, a socialização escolar ainda se configura pela regulação dos corpos, das condutas, dos sentimentos e do conhecimento.

Até aqui fica evidente que a crítica desses sociólogos ao processo de socialização dirige-se às instituições, especialmente a familiar e a escolar. Muitas dessas críticas partem da perspectiva funcionalista, a qual sustentou os estudos da sociologia da educação. Porém, para Régine Sirota (2001), na atualidade a discussão acerca das crianças e da infância deveria ampliar seus horizontes. Deve-se “[...] desescolarizar a abordagem da criança [...]”, o que significa que a análise da socialização não pode se ater simplesmente aos problemas colocados pela escolarização (Ibid., p. 27-28). Trata-se de reconsiderar a socialização e de avaliar a infância como tópico de pesquisa para entender a forma de participação das crianças na produção, reprodução e transformação da sociedade. Essa perspectiva ultrapassa a instituição e revela o que a criança faz de si e o que é feito dela (SIROTA, 2010, 2001).

Foi o que fez William Corsaro (2005, 2003, 2002) ao analisar como as crianças reproduzem valores, ideias e regras, e, principalmente, como elas produzem novas práticas e falas com seus pares e como interpretam aquelas aprendidas no cotidiano social. Esse modo de proceder é denominado pelo autor “reprodução interpretativa”, isto é, uma apropriação interpretada e reformulada a partir do universo simbólico infantil, o qual garante às crianças uma considerável variedade de conhecimentos socioculturais. Nas interações e negociações que elas estabelecem com a sociedade estão presentes o uso criativo, o aprimoramento e a transformação dos recursos culturais disponíveis. Assim, as sucessivas reorganizações que as crianças fazem a partir de um processo coletivo de reprodução interpretativa provocam mudanças qualitativas sobre suas competências cognitivas e lingüísticas e nos seus contextos sociais (CORSARO, MOLINARI, 1997).

De modo semelhante aos estudos de William Corsaro, no contexto brasileiro, os pesquisadores da educação, antropologia e psicologia, por exemplo, têm produzido pesquisas – teórico-empíricas – que procuram entender as práticas e as falas das crianças. Aqui, “Gradativamente, as crianças da educação infantil têm sido investigadas para além de sua condição de “aluno” ou, até mesmo, com base nessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas” (NASCIMENTO, 2009, p. 34). No caso do Brasil, pode-se falar de uma transposição teórica – dos modelos europeus, anglo-saxões e norte-americanos –, a qual vem sendo incorporada às pesquisas e à realidade local. Portanto, “A interface entre os estudos da infância e os da educação parece constituída” (NASCIMENTO, et al., 2010a). Para esse lado do Equador, no entanto, importa saber qual é o

impacto dessas investigações nas políticas públicas e nas práticas e projetos pedagógicos (NASCIMENTO, et al., 2010a).

Muitos aspectos podem separar os elementos que formam uma determinada configuração, mas é apenas uma separação pontual efetuada na busca pela compreensão do fato. Sendo assim, a proposta final deste capítulo volta-se para a apropriação dos conceitos da sociologia configuracional de Norbert Elias (2008, 2006, 1994a) para refletir a respeito da infância e das crianças. Nesse sentido, é preciso retomar as quatro questões tratadas até o momento: as crianças, a infância, a geração e a socialização.

Neste capítulo, foi afirmado que a infância é uma categoria que é parte da estrutura social e, igualmente, que é um fenômeno socialmente construído. Nesse sentido, a infância é tecida pelos parâmetros estruturais, pelas formas simbólicas e pelas atuações e interações das crianças no espaço social. Esses componentes são instáveis, pois dependem das ações dos indivíduos. Trata-se de ações que dão uma forma específica à categoria, uma posição e uma função característica às crianças e à infância. Há entre esses elementos um constante movimento e entrelaçamento. É um sistema permanente de interações e relações marcado por indivíduos plurais, os quais constituem teias de interdependências de muitos tipos (ELIAS, 2008).

Dito isso, a condição da infância deve ser compreendida a partir de um conjunto de parâmetros – econômicos, psicológicos, biológicos ou simbólicos, por exemplo. Contudo, dependendo do período e do contexto, alguns parâmetros terão maior visibilidade do que outros, mas certamente as interferências entre eles serão constantes, ainda que em escalas diferentes. Essa particularidade demonstra que as mudanças ou as continuidades<sup>31</sup> na sociedade não são decorrentes da ação desses parâmetros, mas da ação dos indivíduos nas instituições e das teias de interdependências que eles formam.

Nesse sentido, a infância é um fenômeno social específico e, para que ela se constitua, necessita dos processos sociais, das crianças enquanto participantes fundamentais, das instituições e das relações de proximidade e alteridade entre indivíduos e gerações. Essa relação de alteridade demonstra que as práticas das crianças e as concepções acerca da infância estão em oposição aos adultos, mas ambos estão situados no mesmo plano sociocultural. Além dos parâmetros estruturais e da relação de alteridade, definem a categoria as formas simbólicas, as interações e as características individuais objetivas – sexo, etnia, idade, classe social e raça – e subjetivas – sentimentos, emoções e pulsões. Cada um desses

---

<sup>31</sup> Sobre o assunto, cf. Jens Qvotrup (2009).

elementos pode ser percebido nos objetos, nas ideias, nos discursos e/ou nas práticas que circulam entre crianças, jovens, adultos e velhos. É, portanto, uma relação abrangente, a qual não faz mais que revelar a complexidade dos mecanismos sociais. Ademais, são também reveladas as relações de forças, praticadas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas mesmas e motivadas pelas interdependências formadas entre os indivíduos (ELIAS, 2008).

Por tudo isso – fatores, forças e especificidades –, é possível afirmar que as crianças são participantes dos processos sociais e que a infância é um fenômeno social. As interdependências constantes, variáveis e desiguais garantem às crianças experiências socioculturais, as quais envolvem os afetos, as pulsões, os conhecimentos, as formas simbólicas e os parâmetros estruturais. Portanto, são variadas as relações de força e são variadas as ações, pois dependem do contexto, da situação e das interações. Certamente que contextos hierárquicos – como, por exemplo, a escola e a relação professor e aluno – delimitam a participação das crianças, mas não as anulam. A mídia amplia e convoca a participação, mas a partir de determinadas práticas e do consumo. Na família, por sua vez, as interações são horizontais – entre pais e filhos –, mas subordinadas aos discernimentos emocionais, simbólicos e econômicos. Enfim, nos grupos de pares as relações e interações são proporcionais, imediatas e afetivas, mas demarcadas por características objetivas e subjetivas e por interesses individuais e coletivos.

O que é importante mencionar é que cada espaço e tempo de interação entre as crianças ou delas com os demais indivíduos, nas diferentes instituições, são perpassados por relações de força, dominação, imposições, regras, valores e normas. De fato, as instituições têm objetivos manifestos, mas também ocorre uma série de práticas latentes, o que acaba por criar um campo de forças pouco conhecido. Em outras palavras, as instituições têm seus projetos construídos, mas não definitivamente, pois as ações dos indivíduos permitem interpretações e atuações que podem ser estáveis e legítimas ou instáveis e transitórias.

De toda forma, as interações tanto possibilitam a adequação quanto as criações e as transgressões. É também e sobretudo nessa perspectiva que, dependendo da situação e das ações entre os indivíduos, podem ocorrer as punições, as sanções, as privações ou a indiferença; do mesmo modo, é aí que são revelados o autoritarismo, a autoridade e a subordinação. Além disso, as relações e as interdependências são ajustadas conforme o grau de proximidade entre os indivíduos e os contextos e situações formais e informais.

Reconhecer a posição de participação das crianças na sociedade modifica o entendimento de que essa é apenas uma fase de desenvolvimento e de preparação para a vida adulta. Em síntese, a participação das crianças é concreta, mas feita a partir de uma posição

específica dentro de um sistema de relações de força e dominação. De um lado, trata-se de uma posição de participação e liberdade, pois esses são elementos constitutivos tanto para a atuação das crianças como para realização da socialização; de outro, trata-se de uma posição de dependência e desigualdade, pois as instituições são impositivas e os dogmas culturais asseguram a ideia da incompletude e incapacidade infantil. Portanto, tem-se uma relação paradoxal segundo a qual as crianças são atuantes na sua própria socialização, e, ao mesmo tempo, suas ações são delimitadas pela sociedade, pois elas não são consideradas participantes ativos.

Para mudar esse realidade, Egle Becchi (1982) diz que é necessário ultrapassar o véu metafórico e retórico que envolve a infância. Trata-se de construir novas ideias acerca do indivíduo e da coletividade. Trata-se, também, de uma perspectiva mútua entre crianças e adultos e da construção de uma nova linguagem, a qual não aliena a infância e ainda a deixa testemunhar a seu próprio favor. Mas, para tanto, é necessário colocar em discussão a unidirecionalidade da comunicação – dos adultos para as crianças. Isso significa ter coragem para questionar o caráter absoluto da palavra e o seu poder consumado.

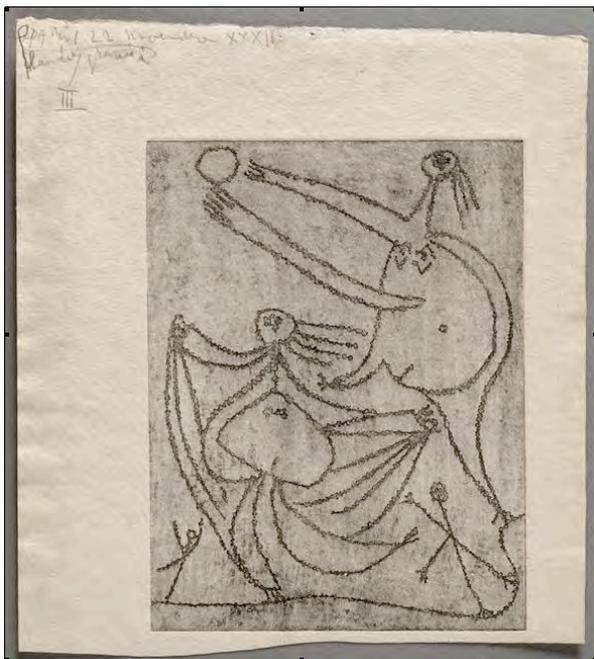
Como já foi declarado, as análises realizadas neste capítulo não tiveram como objetivo criar um embate entre crianças e adultos ou entre teorias e campos, pois considerou-se que um único itinerário não é suficiente para entender a criança, as crianças e a infância. Muito mais do que isso, é preciso estabelecer relações entre indivíduos, grupos, categorias e estruturas. Além disso, não se pode esquecer que ocorrem entre os indivíduos interdependências, interações, tensões, dominações e exclusões. Nesses encontros, eles produzem uma teia de significados discursivos e práticos, os quais são socialmente construídos por crianças, jovens, adultos e velhos.

Sendo assim, é importante afirmar que a socialização não se concentra unicamente na infância ou nas crianças. A socialização é um *fato social total* e, enquanto tal, é uma prática que não tem uma direção dada; ela está vinculada unicamente aos indivíduos e suas atuações na sociedade. A socialização como *fato social total* “[...] implica necessariamente uma troca, uma reciprocidade, ainda que tensa, e, às vezes, em forma de luta, sob pena de colocar a vida social em risco” (SETTON, 2009a, p. 43). Ela envolve a todos e, para realizar-se, manifesta-se nas dimensões econômica (origem social), política (origem ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto), dimensões estas distintas da vida humana (Ibid.). Esse entendimento demonstra que a socialização é múltipla e diversificada, tanto porque as crianças atuam em espaços plurais – escola, família, mídia, igreja e grupos de pares – quanto porque toda instituição tem seus objetivos. Naturalmente que isso não significa desqualificar os campos de

atuação e os projetos das instituições, mas deve-se ter claro que “[...] são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo da sua trajetória” (SETTON, 2009a, p. 41).

A socialização e as ações das crianças configuram uma totalidade na medida em que, juntas, não ofuscam os parâmetros estruturais, as formas simbólicas e o ser *bio-fisio-psíquico*. Ao contrário disso, elas estão em evidência constante. Contudo, a falta de compreensão do encadeamento entre cada componente social e a falta de entendimento sobre as relações de poder, tudo isso dissimula a participação das crianças na sociedade. Portanto, os fenômenos e processos ajudam a revelar a atuação desses atores sociais e de suas relações com e na sociedade. Diante desses argumentos, o próximo capítulo terá como objetivo compreender as articulações, produções e reorganizações elaboradas por um grupo de crianças a partir da socialização escolar, familiar, midiática e entre pares.





Pablo Picasso. *Banhistas na praia. III*. 1932.  
Musée Picasso. Paris, França.

#### 4 TESSITURAS INFANTIS NA CONTEMPORANEIDADE

O desenho que inaugura este capítulo foi feito na primeira metade do século XX; ele permite, por meio dos contornos, imaginar seus personagens e o que fazem; tem um traçado que se aproxima daquele que é utilizado pelas crianças e uma composição que sugere a interação; cada elemento dessa obra de arte é fundamental para sua composição. Ainda que simples, essa descrição revela o propósito deste capítulo, isto é, esclarecer, através de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância, como as ações de em um determinado grupo de crianças estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família.

Este capítulo parte de dois pontos, da análise do grupo de crianças pesquisado – o coletivo – e da análise de como cada criança participa desse mesmo grupo – o singular. Diante dos limites dessa discussão, serão consideradas algumas crianças típicas que se destacaram em determinadas configurações. As crianças pesquisadas fazem parte de uma sociedade já estruturada por instituições sócio-históricas próprias da sua época, como a mídia, a escola e a família. Porém, através das suas ações e interações as crianças aprendem e compreendem as regras, os valores e as normas dessas instâncias de socialização, podendo aceitá-las, questioná-las, recusá-las ou transformá-las. Nesse sentido, pode-se dizer que as ações singulares – intencionais ou não – desse grupo pesquisado interferiram na disposição da infância e nas instituições constituídas, sendo que essas interferências e ações foram observadas na pré-escola e nas entrevistas. Assim, pela recorrência, foram selecionadas três

categorias: a) as relações de força, b) as diferenças entre os sexos, c) o acesso e à mídia e ao consumo.

Essas categorias são estruturantes para esta análise e estão vinculadas aos quatro pilares conceituais que sustentam esta tese: a estrutura, a agência, a história e os sentidos humanos produzidos. A agência refere-se às ações, interações e relações provocadas e compartilhadas pelas crianças com os demais indivíduos; logo, tem uma dimensão diacrônica. A estrutura envolve as instâncias de socialização com suas regras e seus princípios; trata-se de uma dimensão sincrônica imprescindível para que se possam compreender as atuações e participações das crianças na sociedade. A agência e a estrutura, por sua vez, conectam-se à história, isto é, a um tempo e espaço específicos, e estão correlacionadas aos processos sociais. Esses processos são carregados de sentidos e valores sociais inerentes à realidade sociocultural na qual foram constituídos. Todos esses fundamentos estão em estreita correspondência, pois eles são parte de um mosaico produzido pelas próprias pessoas, “[...] que através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras” (ELIAS, 2008, p. 15).

Em síntese, com este capítulo procura-se compreender e revelar esse vasto e complexo campo de práticas, interações, participações e adaptações infantis. Essa compreensão será desenvolvida em três subcapítulos. No primeiro, será considerado o contexto sócio-histórico, o significado da escola de educação infantil para as crianças e as produções, reproduções e adaptações infantis nessa instituição. Processo semelhante será realizado na sequência, quando serão consideradas as relações sociais infantis a partir das disposições familiares. Por fim, no último subcapítulo, será estudado como as crianças fazem uso da mídia.

#### **4.1 As crianças e a instituição escolar: relações de força interdependentes**

Com o objetivo de circunscrever e compreender as relações que as crianças estabeleceram no e com o espaço escolar, a reflexão proposta para este subcapítulo parte de duas categorias que foram recorrentes e destacaram-se no grupo: a) as relações de força e b) as diferenças entre os sexos. Essas categorias estão correlacionadas, mas aqui serão estudadas separadamente na tentativa de entender os sentidos e os valores infantis construídos.

A respeito das relações de força, o propósito será analisar a existência de um constante campo de tensões entre as gerações – crianças e professoras. Esse tema estará interligado ao segundo subcapítulo, quando serão estudadas as relações das crianças com suas famílias.

Quanto às diferenças entre os sexos, serão analisados os sentidos partilhados e reorganizados acerca dessa questão.

Na atualidade, a escola de educação infantil expressa as mudanças ocorridas na estrutura das relações humanas, na qual a posição e a função das crianças adquiriram outro sentido e valor a partir de uma outra configuração da sociedade. Essa outra configuração criou a instituição de educação infantil como uma estrutura organizada para a infância e com uma função social. Sendo assim, a institucionalização é resultado das práticas humanas. O estudo feito por Jens Qvortrup (2009, 2001) corrobora o argumento de que a escola se tornou o ofício das crianças no momento em que elas foram retiradas da vida pública e a sociedade passou a investir na preparação da infância para o futuro. A natureza do ofício das crianças foi modificada, e a esse fato devem ser acrescentados outros, como a individualização, as mudanças nos sentimentos e o aumento das funções – citados no segundo capítulo. Todos esses fenômenos e relações específicas entre os indivíduos atuaram na construção social da infância e na atual posição das crianças na sociedade (ELIAS, 1994a).

A interdependência entre as pessoas produziu essa estrutura e as transformações estruturais, as quais estiveram circunscritas a uma ordem especificamente social (Ibid.). Se hoje as crianças despontam como indivíduos atuantes e essenciais para a sociedade, isso expressa mais uma vez as mudanças nas condições históricas e culturais conquistadas a partir de uma nova sensibilidade entre os indivíduos. Trata-se de mudanças sustentadas por um pensamento científico-racional, as quais interferem na relação entre gerações.

Com a instauração de um campo científico acerca da infância, foram criados métodos e preceitos para atingir os objetivos almejados pela sociedade, os quais estiveram fundamentados na educação e no cuidado das crianças. Nesse processo de construção científica, hoje já se reconhece que a socialização somente ocorre com a participação e a atuação das crianças. Dessa forma, a creche e a pré-escola tornaram-se lugares privilegiados “[...] para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças” (NASCIMENTO, 2010b, p. 561).

Nesses espaços, as múltiplas linguagens permitem o desenvolvimento de um trabalho que coloca as relações entre as crianças e entre elas e os adultos no centro das aprendizagens (KLEIN, 2011). Configura-se, assim, um ambiente educativo multidimensional, com práticas que têm muitas referências e que são aprendidas e compreendidas pelas crianças através das interações e relações sociais.

Na entrevista com a professora Ana, foi perguntado o que as crianças aprendem na pré-escola: – A questão da socialização mesmo. O respeito com o outro, o ajudar e o cuidar do outro. E você não vê isso no (ensino) fundamental. Até pela própria dinâmica de trabalho, é impossível. Então eu acho que a pré-

escola é rica pela interação, contato, mas, dependendo da prática e das pessoas, eu acho que fica muito como o ensino fundamental (Entrevista – 14/11/2009).

Como se vê, a professora não exclui o conjunto de normas e regras pedagógicas, morais e afetivas que fazem parte dessa estrutura. Esses princípios são empregados e reproduzidos pelas crianças e pelos adultos, pois eles orientam as relações humanas. No caso pesquisado, a atuação das crianças e da professora foi determinada pelo contexto, pela situação e pela posição social nessa estrutura.

Nas primeiras semanas de atividades as crianças mostraram-se reservadas umas com as outras e em relação à professora. Elas falavam pouco, demonstravam timidez e pouco interagiam entre si. Já a professora recebia as crianças com palavras afetuosas e abraços, atendia a todos com atenção, dava colo para aqueles que chegavam chorando e propunha brincadeiras. Quando ocorriam as disputas, ela auxiliava as crianças com sugestões ou dicas (Análises do campo – 26/02/2009).

Com a convivência diária, as relações inverteram-se e as crianças passaram a agradar a professora. Contudo, ela era menos atenciosa em comparação ao início do ano, e, com algumas crianças, chegava a demonstrar certa rispidez no tratamento. Talvez isso possa ter ocorrido por três motivos. Sentindo-se parte de um grupo, as crianças passaram a questionar e a transgredir mais as regras determinadas pela professora. Ademais, as crianças sofreram as consequências dos desentendimentos ocorridos entre a professora e suas famílias. Por fim, a professora incentivava a autonomia das crianças, mas dentro de certos limites determinados por ela (Análises de campo – 08/2009).

A socialização na pré-escola é sustentada pela afetividade e normatividade, mas de forma moderada e ponderada (BARALDI, 2001). A afetividade cria elos entre os indivíduos e estabelece relações de confiança; então os indivíduos, sendo valorizados, mostram-se abertos para novas aprendizagens. Por sua vez, a normatividade tem o objetivo de adequar os indivíduos às regras sociais, reduzindo as expressões individuais e conferindo valor ao coletivo (Ibid.). Esses dois valores são importantes, pois indicam a correlação entre a estrutura – que tem como propósito o desenvolvimento do processo educativo – e agência das crianças, as quais produzem, reproduzem ou transgridem as normas e práticas sociais desse espaço. Em ambos os casos, são ações coercitivas exercidas mutuamente devido à relação de interdependência (ELIAS, 2008).

Além disso, a escola faz parte de uma estrutura, a qual abrange outras instituições socializadoras, como a mídia e a família. No caso pesquisado, a professora recebeu apoio dessas instâncias, pois, por um lado, a família, que já atuava moral e afetivamente na vida de seus filhos e de suas filhas, contribuiu para o intercâmbio relacional entre as crianças e a professora, enquanto que, por outro lado, a mídia foi usada pela professora para aproximar-se do universo infantil. O mesmo pode-se dizer do grupo de crianças, o qual constantemente fez referências à mídia e à família em suas relações mútuas. Portanto, a configuração crianças, família, mídia e escola foi igualmente variável e permanente.

As variações ocorreram a partir das mudanças no equilíbrio das relações de força exercidas entre as crianças e entre elas e os adultos. O caso mais representativo nessa relação

de forças foi o do Breno; ele questionou, transgrediu e usou as regras conforme seus interesses e cada situação, o que gerou modificações no grupo.

Por vezes, a professora contactou os pais das crianças quando aconteceram desentendimentos, brigas ou brincadeiras com golpes e empurrões. Em um desses contatos, ela conversou com a mãe do Breno. A professora alegou que, sendo ele menor em idade e tamanho, poderia machucar-se nessas situações. A mãe do Breno primeiro reclamou e disse que no ano anterior era ele quem “apanhava”. Em seguida, justificou as atitudes do filho dizendo que ele agia assim para se impor diante dos irmãos de treze e dezesseis anos (Caderno de campo – 19/02/2009).

A participação familiar é importante no contexto da educação infantil, mas foi possível observar que muitas das solicitações que a professora fazia aos pais eram desnecessárias, pois as crianças atendiam aos pedidos dela logo após os acontecimentos. Ao falar com os pais, a professora pretendeu uma aliança entre escola e família, mas excluiu as crianças. Ela também buscou a autoridade dos pais para dar conta das atitudes dos filhos. Além disso, abriu mão de estabelecer um canal de comunicação mais próximo com as crianças e indicou que elas não são capazes de perceber o problema em questão. Com essa atitude, a professora revelou que, mesmo em um espaço próprio para a infância, o “[...] sistema não abre canais para que as crianças ajam como tal [...]” (QVORTRUP, 2010d, p. 783).

A professora Ana havia faltado e quem ficou com o grupo foi a professora suplente. Então, após o parque, ela avisou ao grupo que eles iriam assistir filme em DVD na sala do grupo de 4 e 5 anos. As crianças já haviam sinalizado em outros momentos que não gostavam dessas visitas, talvez porque tivessem que ficar muito tempo sentadas assistindo ao filme. O Breno e a Michele reclamaram e disseram que não iriam, mas mesmo assim a professora suplente não lhes deu ouvidos, pegou-os pelas mãos e levou-os a contragosto (Caderno de campo – 19/08/2009).

A dificuldade de comunicação entre crianças e adultos deriva da função e posição social ocupada na estrutura geracional, pois nessa disposição cultiva-se a ideia de que elas são as aprendizes e eles são os experientes formadores. Nos embates ocorridos no cotidiano, os adultos usaram expressões moralizadoras e normativas, como, por exemplo, “tem que me pedir primeiro”, “já mandei”, “estou mandando”, “eu já falei”, “não disse?”, “eu sei!”, “não quero saber” e “onde já se viu”. Em certas situações, essas expressões constrangeram as crianças, mas em outras elas próprias as utilizaram com a intenção de conseguir algo no grupo.

**Cena 1.** O Breno pediu para brincar com um grupo de meninos, mas foi impedido. Então ele passou a atrapalhar a brincadeira pegando as peças que estavam sendo usadas. Choramando, o Bernardo reclamou para a professora das atitudes do Breno, mas este, que estava de costas para a professora, disse: – Chega de chorar! Agora para! (Caderno de campo – 22/07/2009).

**Cena 2.** Um grupo de meninos brincava com os carinhos em miniaturas e massinha. O Breno chegou à mesa e pediu para participar, mas o Aquio não permitiu. O Breno então pegou uma das peças e o Aquio reclamou: – Breno, devolve minha peça! Eu estava brincando com ela. Ela é minha!

O Aquio reclamava usando um tom de voz alto para chamar a atenção da professora. Porém, ambos perceberam que ela não lhes dava atenção. O Aquio então passou a gritar, enquanto o Breno falou baixinho: – Você tá parecendo um bebezinho. Você quer ir pra sala dos bebês? Já dou a tampinha.

O Aquio ficou constrangido, disse que não queria ir para a “sala dos bebês” – a creche – e desistiu da peça e da brincadeira (Caderno de campo – 31/08/2009).

Se nas interações entre as crianças houve o conflito direto, com os adultos elas agiram de modo indireto, procurando conquistar o que queriam, impondo-se por meios menos contundentes ou desistindo diante das dificuldades.

**Cena 1.** O Breno, o Caio e o Aquio trouxeram de casa carrinhos em miniatura. A professora deixou que eles brincassem no começo da manhã, mas antes de saírem para o parque avisou que a partir daquele momento os brinquedos estavam proibidos, já que não era o dia de trazê-los. Os meninos nada disseram, e pegaram novamente os carrinhos quando retornaram à sala. Porém, brincaram sem fazer alarde e sem incomodar os demais, e a professora nada disse (Caderno de campo – 12/11/2009).

**Cena 2.** A professora pediu que o grupo sentasse no centro da sala, pois iria contar uma história. Eles atenderam ao pedido dela, mas, durante o conto, o Breno desinteressou-se e começou a brincar com o Felipe C. Ao vê-los, a professora parou de contar a história, olhou firmemente para os dois meninos e apontou com o dedo indicador para duas cadeiras que estavam distantes do grupo. Os meninos retiraram-se e sentaram-se nos lugares determinados; a professora não disse nenhuma palavra, apenas fez gestos (Caderno de campo – 23/11/2009).

Essas relações estiveram marcadas pelas diferenças entre gerações, e a tensão ocorreu quando as crianças questionaram a ordem social. Segundo Karl Mannheim (1979), o embate acontece entre aquilo que é considerado naturalizado – em geral, pelos adultos – e o que é desafiador ou diverso – praticado pelas gerações mais novas. Some-se a essa análise o fato de que a professora incentivava a autonomia das crianças, mas a partir de uma ordem esperada. Segundo essa ordem, as crianças deveriam resolver os problemas através da conversa, deveriam mostrar motivação pelas propostas pedagógicas, obediência às regras escolares e cordialidade com todos da instituição. Portanto, “As transgressões são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393). Foi também observado que, para conter o impulso desafiador das crianças nos momentos de tensão, as professoras – titular, adjunta e suplente – reproduziram, quando não amplificaram, as faltas infantis na comparação com a sabedoria adulta.

A professora Ana tinha faltado e quem assumiu o grupo foi a professora adjunta. Após o parque, as crianças retomaram suas atividades. Havia duas crianças novas no grupo que, por desconhecer a rotina, perguntavam a todo momento à professora o que deveriam fazer. A professora, no entanto, não lhes dava atenção; sem saber o que fazer, uma delas ficou brincando sozinha com os jogos de construção, enquanto a outra ficou observando os demais. Por volta das onze horas, a professora pediu que as crianças organizassem a sala, pois estava quase na hora de irem embora. Assim sobraria tempo para que ela contasse uma história. As crianças atenderam ao pedido dela, mas não fizeram com rapidez e tampouco de modo ordenado. Enquanto juntavam as peças, elas conversavam, faziam gracejos e algumas bagunças. A professora ficou irritada, começou a juntar os brinquedos e a reclamar da falta de organização delas. Depois de tudo guardado, todos sentaram-se no centro da sala e ela disse: – Parece que vocês não têm educação?! Ó, vou contar a história das letras e vocês já não souberam me falar das letras quando eu perguntei na televisão<sup>1</sup> (Caderno de campo – 18/11/2009 – meus grifos).

Foi possível observar que as ações das crianças estiveram atreladas à estrutura da escola. Além de as crianças compreenderem as diferenças que existem entre cada geração, elas também reconheceram as posições ocupadas por determinadas pessoas na instituição. Por

<sup>1</sup> Anteriormente, a professora havia usado a técnica de contar história valendo-se de uma caixa de papelão com o formato de uma televisão.

exemplo, elas sabiam da posição de autoridade da professora Ana no grupo, mas também sabiam que a diretora e a coordenadora tinham autoridade na instituição. Por sua vez, as crianças foram mais questionadoras e transgressoras na relação com as professoras suplente e adjunta. Por exemplo, quando uma dessas professoras assumia o grupo, as crianças pegavam brinquedos proibidos – os quais eram do grupo vespertino –, brincavam de lutas, corriam pela sala, construíam armas, não colocavam suas cadernetas no local determinado. Essas professoras reagiam com ameaças, como, por exemplo, diziam que as crianças não iriam ao parque ou não brincariam mais e, em momentos de muito alvoroço, colocavam filmes em DVDs para tentar acalmar o grupo.

Em linhas gerais, as relações entre gerações no espaço escolar estiveram fundamentadas na socialização e no desenvolvimento das crianças, enquanto que as relações na geração permitiram o encontro entre as crianças e o desenvolvimento da sua cultura. Foi, portanto, um constante jogo de forças, no qual as crianças aprenderam sobre as regras e normas sociais, aceitaram-nas no cotidiano escolar e usaram-nas em seus grupos de pares conforme a situação. Contudo, as crianças também negaram essas regras, questionaram-nas e negociaram conforme a circunstância e a posição do indivíduo nesse espaço. Entre as crianças e entre elas e os adultos, os acordos foram igualmente instáveis e constantes. Em alguns casos, a professora ordenou e as crianças acataram, mas, em outros, elas não apenas transgrediram as determinações impostas pela professora como também a fizeram repensar sobre suas ações<sup>2</sup>. Além disso, as crianças aceitaram e usaram as regras sociais na relação com seus pares e com os adultos para atingir seus propósitos. Isso não significa minimizar a força coercitiva que a categoria da geração dos adultos exerce sobre a infância, mas nesse jogo de forças ficou claro que, dada a interdependência entre os indivíduos, os conflitos são próprios da instância escolar. Assim sendo, entre os indivíduos houve um constante jogo de forças a partir das ações deles, as quais eram latentes e manifestas, de resistência e aceitação. Nesse jogo, ocorreram modificações sutis entre as gerações, o que fez com que as relações geracionais fossem mais equilibradas, civilizadas e distantes de outros momentos históricos.

Essas articulações ocorridas na pré-escola produziram relações de alteridade e identidade (BARALDI, 2008b; GOODWIN, 2004). A identidade foi percebida nas interações e disposições sociais adquiridas e compartilhadas na cultura da qual as crianças fazem parte. A alteridade revelou-se quando, no jogo ou na brincadeira, as crianças ocuparam uma posição de oposição à cultura dos adultos, o que lhes possibilitou a reprodução, construção,

---

<sup>2</sup> Esse é o caso das diferenças entre os sexos, o qual será tratado neste capítulo.

apropriação e difusão dos recursos disponíveis culturalmente (EVALDSSON, CORSARO, 1998; FRØNES, 1995). Tanto a alteridade quanto a identidade permitiram que as crianças se opusessem ou aceitassem aspectos determinados socialmente. Trata-se de duas relações simultâneas e interpostas, isto é, as crianças participaram da escola que já tinha uma cultura estruturada e, ali, elas viveram e aprenderam a construir a sua própria cultura na relação com seus pares e com os adultos.

#### 4.1.1 As crianças e a instituição escolar: experiências diversas acerca do sexo

O objetivo aqui será analisar os sentidos e valores produzidos e reproduzidos entre as crianças e entre elas e as professoras a partir das diferenças postuladas entre os sexos<sup>3</sup>. Essa categoria será retomada no terceiro subcapítulo, pois as ações infantis estiveram articuladas com a instância midiática e com as diferenças que esse aparato estabeleceu para os sexos.

Como já foi afirmado, os conflitos e as tensões caracterizam o espaço da escola de educação infantil, pois ali se encontram indivíduos variados. Contudo, as relações conflituosas não têm apenas características negativas, pois as situações de embates são altamente produtivas na medida em que as crianças e os adultos precisam (re)negociar sua ordem social, sendo que as disputas se constituem como um primeiro passo para as interações (COBB-MOORE, DANBY, FARRELL, 2008).

A convivência diária entre as crianças na pré-escola trouxe para elas a segurança de participar e sentir-se membro de um grupo. Nesse sentido, o individual e o coletivo estiveram em constante e estreito contato, pois a identidade de cada criança de algum modo entrecruzou-se com a identidade do grupo. Essa, por sua vez, foi orientada por ações recíprocas, por um sentido de solidariedade e uma força mútua que foram estabelecidos entre as crianças (WEBER, 1987; PAIS, 2008).

A convivência diária, no entanto, também fez aflorar as distinções entre as crianças, principalmente em relação às diferenças entre os sexos. Em grande medida, essas diferenças ocorreram a partir da cultura e da própria anatomia dos corpos de meninos e meninas. No caso estudado, as professoras incentivaram e determinaram a separação entre eles e elas, sobretudo durante as brincadeiras. Na pré-escola, as crianças depararam-se com práticas e discursos de caráter normativo e prescritivo que estabeleceram as diferenças simbólico-culturais entre os sexos.

---

<sup>3</sup> Quero agradecer a Ana Sfeton pelo auxílio dado acerca desse assunto.

As figuras 11 e 12 representam o modo binário como as coisas do mundo foram apresentadas às crianças. As professoras, de modo persistente, indicavam que havia alguns produtos, brinquedos, roupas, comportamentos, palavras e gestos destinados para as meninas, outros para os meninos e outros ainda para ambos.



11. Brincadeira da casinha – 14/09/2009.



12. Brincadeira de carrinho – 21/10/2009.

A categorização e a polarização acerca do masculino e do feminino foram apresentadas para as crianças algumas vezes de forma sutil e outras de forma direta. Por exemplo, foi com sutileza que as professoras usaram termos como força e coragem para os meninos e, para as meninas, delicadeza e fragilidade.

A professora suplente contava uma história para o grupo, mas a Dora não se interessou e começou a mexer em alguns livros que lhe estavam próximos. A professora pediu que ela prestasse atenção na história, mas, ao contrário disso, ela levantou-se e começou a mexer nos cabelos da Quitéria. A professora então protestou: – Senta Dora, você não tá sendo educada. Vai, a tia tá pedindo. Vai, vai bonitinha! (Caderno de campo – 19/11/2009).

De forma direta, no entanto, foram estabelecidas brincadeiras para cada sexo, as crianças tiveram que formar filas de meninos e meninas e os banheiros eram diferenciados e proibidos para o sexo oposto.

Na organização das brincadeiras no dia do brinquedo, a professora Ana disse: – Quem trouxe carrinho vem brincar aqui na pista e quem trouxe boneca aqui na casinha.

Porém, apenas a Beatriz e a Patrícia tinham levado bonecas nesse dia (Caderno de campo – 17/04/2009).

As perspectivas das professoras estiveram pautadas em noções consideradas “naturais”, as quais, no entanto, são princípios e convicções que têm como base a moral, a política, a história, a sociedade e a cultura. Essas características – força e delicadeza, por exemplo – são consideradas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas, pois elas têm origem em esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninos e meninas (VIANNA, FINCO, 2009).

A Patrícia e o Michael foram as crianças que mais se destacaram, pois foram as mais contestadoras e transgressoras. Todavia, se elas contestaram, foram também julgadas por suas

atitudes e, algumas vezes, impedidas de participar das brincadeiras. Tanto as aprovações quanto as censuras dependeram da disposição do grupo, da personalidade dos indivíduos, das instâncias de socialização e da circunstância.

Ao contrário do Breno, o Michael não entrava em embate com seus pares ou com as professoras. Ele aceitava a regra de brincar nas mesas determinadas para os meninos, mas no decorrer da atividade ele a transgredia. Agia com sutileza sempre queria trocar de brincadeira ou brincar com algum objeto destinado às meninas. Dessa forma, o Michael introduziu no grupo outras práticas e discursos ao longo do ano, os quais foram interpretados pelas crianças de maneiras diferenciadas.

A professora organizou para as crianças uma mesa com materiais para a pintura com tinta. Participavam dessa atividade o Michael, o Breno, o Bernardo e o Aquio. Enquanto pintavam, os meninos avisavam aos demais que cor de tinta pegariam e comentavam sobre o que estavam pintando. Quando o Michael foi pegar a tinta rosa, o Aquio bradou: – Nããã, essa é rosa!

O Michael começou a rir e o Aquio com seriedade disse: – Rosa é de menina. O vermelho não é, é do *McQueen*<sup>4</sup>.

O Michael continuou achando graça e, enquanto molhava o pincel na tinta rosa, repetiu algumas vezes a frase dita pelo Aquio: – É, rosa é de menina! Rosa é de menina!

O mesmo fez o Breno, que também riu e repetiu três vezes a frase do Michael. Em seguida, o Michael provocou os outros meninos: – Olha, eu tô pintando! Eu vou fazer um monstro.

O Bernardo contestou: – Eu não vou fazer uma pintura assim, vou fazer uma bem bonita.

Perguntei a ele o que seria uma pintura bonita e ele respondeu: – Não é assim de monstro e rosa (Caderno de campo – 1º/04/2009).

Com essa atitude, de algum modo o Michael fez com que os outros meninos pensassem sobre a situação e avaliassem seus valores. Dois desses meninos alertaram-no para que não usasse a cor rosa; como ele não lhes deu ouvidos, reprimiram-no. Para eles, talvez tenha ocorrido uma quebra do contrato social. Uma das crianças, no entanto, aprovou aquela atitude, o que permitiu que ela tivesse uma experiência diferente dos valores estabelecidos.

O Michael interessava-se por objetos e brincadeiras que achava atraentes, não importando se eram femininos ou masculinos; podiam ser fantoches, brinquedos em miniatura, fantasias, instrumentos sonoros, carrinhos, bonecos de temas midiáticos ou de contos de fadas. Ele registrou um desses interesses no caderno do grupo (figura 13).

---

<sup>4</sup> Personagem do longa metragem *Carros*. Direção de John Lasseter, produção Darla Anderson e distribuição *Walt Disney Pictures*. EUA, 116 min., 2006.



13. Desenho: “Pink passeando na escola dela” – 06/05/2009.

O Michael questionava as regras com divertimento; valia-se, para ter o queria, de vias indiretas e curvas<sup>5</sup>. É possível supor que a habilidade dessa criança para lidar com concepções tabus seja derivada de uma identidade formada a partir das concessões sociais dadas ao sexo masculino, da personalidade do próprio menino e da socialização familiar.

A mãe do Michael falou sobre suas preocupações a respeito da educação do filho: – Hoje o que me assusta muito, e eu não tô falando de modo algum de preconceito, [mas o] que me assusta muito é o homossexualismo e as drogas, porque antes a gente não via como agora. Não que eu teria preconceito porque ele brinca de boneca, veste minhas roupas... e eu acredito que ele... que meu filho é bem homenzinho e isso é uma coisa de brincar. Não ligo dele usar panos, porque a criança gosta de se enrolar, de ser o príncipe e a princesa, pra mim é normal. (A preocupação é) Quando ele for mocinho e for pra *night* da vida. Isso me dá medo (Entrevista – 11/08/2009).

Embora a análise realizada até aqui considere apenas uma criança, é possível compreender o quanto as interdependências entre os indivíduos são complexas e múltiplas. Nesse caso estudado, as referências socializadoras, as experiências do menino e as atitudes conservadoras fizeram com que ele atuasse de modo diferente nessa ordem escolar, questionando as regras estabelecidas a partir dos seus interesses e compartilhando as experiências aprendidas em outros contextos, como na família e na mídia. Sendo assim, uma predileção individual, mas constituída a partir do social, indicou para o grupo outras disposições e condutas. Isso gerou uma certa tensão, mas também possibilitou a interação no grupo.

Havia uma regra estabelecida pela professora para que meninos e meninas brincassem separados, mas o que eles realmente faziam era acatá-la ou transgredi-la conforme a situação. Nesse dia, na “mesa das meninas”, a Heloísa e a Beatriz brincavam com brinquedos em miniatura – castelos, bonecos, cavalos, espadas e carruagens. Ao ver a brincadeira, a Michele pediu para participar e tentou tirar das mãos da Beatriz uma das bonecas. A Heloísa defendeu-a e repreendeu a Michele: – É tudo da escola, não é da Beatriz. Tem que esperar pra brincar!

A Michele ficou ao lado, esperando. Nesse entremeio, o Michael aproximou-se, primeiro observou e depois disse: – Essa mesa é de menina, né?

As meninas nada responderam e continuaram a brincar, mas ele insistiu: – Será que um menino pode brincar aqui?

<sup>5</sup> Faz-se referência ao conceito de Charles Baudelaire (1976) utilizado no primeiro capítulo, nota 34.

Elas não lhe deram atenção e ele sentou-se à mesa, mas não brincou. Nesse momento, o Felipe P. colocou peças da “mesa dos meninos” na “mesa das meninas” e a Michele avisou: – Aqui não pode, não é dos meninos.

Mesmo assim o Felipe P. deixou as peças sobre a mesa e, sem dizer nada, retornou para a sua brincadeira. Elas aceitaram a “doação” e continuaram a brincar, assim como o Michael e a Michele a observar. Então o Michael começou a mexer em algumas peças da brincadeira e começou a brincar com as duas meninas, e o mesmo fez a Michele. A brincadeira transcorreu sem problemas entre as quatro crianças, até que as três meninas não quiseram mais a participação do Michael. A Heloísa então reclamou: – Aqui não é dos meninos. Sai daqui!

Michael: – Mas eu fui convidado, eu posso brincar.

Diante dessa resposta elas não o questionaram e a brincadeira continuou (Caderno de campo – 28/09/2009).

A Patrícia também teve que lidar com essas tensões no grupo. Seu modo de agir era mais discreto, porém determinado. Ela brincava com todos – meninos ou meninas – e demonstrava muita autonomia. Esse modo de ser lhe causava alguns inconvenientes, pois, quando ocorriam conflitos, as crianças mostravam-se mais inflexíveis diante de sua determinação. Talvez o rigor das crianças, especialmente dos meninos, em relação à Patrícia ocorresse porque elas construíram a noção do feminino como algo relacionado a um comportamento passivo.

Durante a roda de conversa a professora Ana contou que o grupo havia ganhado três brinquedos, um quebra-cabeça, uma pia de lavar louça e um posto de gasolina. Nesses dois últimos brinquedos era preciso encaixar algumas peças para que as crianças pudessem brincar com eles. A professora então pediu que eu montasse o posto de gasolina enquanto ela montava a pia. Dessa forma, as crianças dividiram-se conforme seus interesses. Como esses brinquedos tinham características próximas ao masculino e feminino, a grande maioria dos meninos veio ajudar-me, enquanto a maioria das meninas ficou com a professora. A Patrícia quis participar da montagem do posto de gasolina, mas não foi aceita pelos meninos. Eles disseram a ela que aquele brinquedo era dos “meninos”. Ela não se importou com os protestos e disse que iria brincar ali. Porém, ficou com o grupo por pouco tempo, pois não lhe foi dado espaço para participar (Caderno de campo – 18/03/2009).

Um ponto a ser ressaltado é que a família da Patrícia não demonstrou ser tão permissiva e esclarecida quanto a do Michael. Por outro lado, para compreender as atitudes da menina devem ser consideradas a constituição da sua família – avó, marido da avó, mãe e irmão – e a situação econômica menos favorável.

A mãe da Patrícia falou sobre a filha gostar de brincar com carrinhos: – Ah, eu falo pra ela que não pode, que ela é menina mulher. Eu falo que isso é de menino homem e “que você tem de brincar com isso, isso...”. Falo que ela é menina mulher, que é feio. Aí ela fala: “– Mas mãe, o Cauã brinca!”. (Eu respondo:) “– O Cauã é menino homem”. Aí eles começam a brigar, porque um quer uma coisa e outro quer outra. Aí começam a brigar, sabe... Mas é assim, dentro de casa e (se) os dois (estão) brincando eu não ligo, não. Mas eu não quero, assim, em um lugar que ela tiver, brincar com carrinho. Essas coisas de homem eu não queria não. Mas, em casa, às vezes, eu não me importo, não (Entrevista – 02/11/2009).

Considerando a fala da mãe da Patrícia, é possível interpretar que as diferenças estabelecidas a partir de práticas e ideias com características femininas e masculinas enfatizam um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado por ele e nem determina a sexualidade (SCOTT, 1995). As crianças têm que lidar com símbolos e valores que são fixos e flexíveis, pois as regras estabelecidas às vezes

são empregadas em uma situação e ignoradas em outras. Isso acontece porque na sociedade contemporânea existem múltiplos modelos de masculinidade e feminilidade, e essa multiplicidade é resultado das diferenças de classe e do pluralismo étnico-racial (CONNEL, 2006).

Em síntese, a partir dessas análises é possível afirmar que o grupo pesquisado interpretou de modo diferente as ações do Michael e da Patrícia. Em relação ao Michael, houve maior cobrança dos meninos e das meninas para que ele atuasse conforme as regras estabelecidas para o sexo masculino. As crianças questionaram as preferências dele, zombaram das suas atitudes e tentaram convencê-lo de que suas escolhas eram erradas. Quanto à Patrícia, o grupo desconsiderou e desprezou os interesses dela. Ainda que as tensões e os embates tenham sido inevitáveis, as ações dessas duas crianças possibilitaram que o grupo ampliasse seu leque de brincadeiras e tivesse outras experiências para além das determinações das professoras e da estrutura. Ademais, as recorrentes transgressões infantis fizeram com que a professora Ana suavizasse a censura acerca dos sexos. Por exemplo, ela continuou a organizar as brincadeiras de casinha e carrinho, mas deixou de impor quem poderia usar cada material.

Dessa forma, a reflexão de Karl Mannheim (1993) sobre o conservador e o progressista oferece um caminho para compreender essa questão. No caso das crianças, seria incorrer em erro supor que é da natureza delas um espírito mais precursor. Esse pensamento vincula-se à ideia de progresso e a um imaginário social construído a respeito da infância. Ainda que a heterogeneidade tenha caracterizado o grupo, foi observado que algumas crianças foram contrárias a qualquer experiência oposta ao seu sexo. Outras crianças, no entanto, encontraram brechas para as transgressões e contestações acerca da dicotomia masculino e feminino. Essa diversidade interferiu na ordem social, provocando mudanças subjetivas e objetivas tanto nesse contexto escolar quanto entre os indivíduos. Foram alterações pequenas se se considerar a grande ordem social, mas é nesse processo constante de interação simbólica que o pensamento e as ações são afetados e modificados (BOURDIEU, 2001). Como se fosse uma onda, as ações e reflexões dos indivíduos criam impulsos para mudanças coletivas que transformam as estruturas sociais, as quais têm uma historicidade, uma organização já existente e estão fundamentadas nas interdependências entre os indivíduos e suas funções.

## 4.2 A infância e a família: dois mundos em correlação

Neste subcapítulo o objetivo é entender as ações do grupo pesquisado articuladas à socialização familiar. Trata-se de uma proposta diferente, pois serão analisados os sentidos e valores produzidos e reproduzidos pelas crianças, supondo-se uma articulação com a instância familiar – uma vez que não foi realizada a observação participante nas famílias, mas apenas entrevistas com aquelas que se interessaram em participar deste estudo. De acordo com o que foi observado no grupo, este subcapítulo será construído a partir das duas categorias que com mais frequência foram registradas: a) as relações de força e c) o acesso à mídia e ao consumo.

Inicialmente serão analisadas as relações sociais entre gerações, isto é, entre filhos e filhas – que vivem a infância – com seus pais e suas mães – que se inserem na geração adulta. Posteriormente será analisada a importância econômica da família para as crianças.

Além da institucionalização, a individualização é outro fator que atua na construção do fenômeno da infância. Enquanto a sociedade investe na educação da infância, a família investe na educação e na proteção dos seus filhos e filhas. Sendo assim, a afetividade entre pais e filhos foi um elemento destacado pelas crianças do grupo pesquisado e também observado nas entrevistas com as famílias. As crianças falaram de suas famílias como um lugar de proteção e distinção dos seus membros, mas reconheceram o conjunto de regras estabelecido pelos pais. As regras sociais são constitucionais, pois geram as práticas, as quais produzem sentidos e sanções relacionados às condutas sociais (GIDDENS, 2000). Considerando essas afirmações, dois casos podem ser destacados no grupo, o do Caio e o da Quitéria, pois essas duas crianças revelaram para o grupo aspectos da socialização familiar.

O Caio morava com a mãe, o pai e a irmã de oito anos em um apartamento cedido pela avó paterna. O pai era do interior do estado de São Paulo e a mãe do interior de Minas Gerais; conheceram-se em Campinas e ali se estabeleceram pelas condições de trabalho e pela possibilidade de continuarem os estudos. A mãe havia concluído o ensino médio e o pai possuía ensino superior incompleto. Os pais do Caio eram autônomos – do comércio e da construção civil – e a renda familiar girava em torno de cinco salários mínimos. Segundo a mãe, no período matutino os filhos iam à escola, no vespertino ficavam em casa com ela e à noite quem cuidava deles era o pai, pois ela saía para trabalhar na cantina de uma faculdade. No apartamento vizinho ao da família morava a tia paterna que também ajudava a cuidar dos sobrinhos, principalmente quando ocorriam desencontros nos horários do casal. Nos finais de semana, a família visitava a avó paterna, iam ao parque e, esporadicamente, ao *shopping center* (Entrevista – 29/08/2009).

Durante a entrevista pôde-se observar, mas também foi afirmado pela mãe do Caio, que tanto ele quanto sua irmã tinham liberdade no âmbito familiar. Os filhos tinham liberdade tanto para negociar e criticar as normas da casa quanto para participar das conversas dos pais.

Entrevistadora: – Como é a participação deles no cotidiano familiar?

Mãe do Caio: – A irmã do Caio é muito ciumenta, quer falar em tudo. Às vezes, eu tô conversando algo com meu marido, conversa que não é pra dar palpite, e ela fica dando palpite. Já o Caio é mais tranquilo. Ela bate mais o pé, ela é mais quero, quero, quero e tem que ser na hora que quer. Às vezes ela reclama

que eu chamo menos atenção do Caio do que dela. Eu falo pra ela que não chamo a atenção menos dele, mas, na maioria das vezes, ele obedece mais. Ela já bate de frente, mesmo com o pai dela, mas um pouco menos, porque ela tem mais medo (Entrevista – 29/08/2009).

Está claro por essa passagem que as crianças sabiam que dentro da esfera familiar havia certas regras que os adultos não negociavam, mas sabiam também que havia outras abertas a negociação (MONTANDON, 2005). Isso revelou que as crianças “[...] exercem uma introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e de interagir com os outros” (Ibid., p. 495).

A Quitéria morava com a mãe, o pai e dois irmãos – uma menina de nove anos e um menino de cinco anos – em um casa alugada, com dois quartos, sala, cozinha, banheiro e lavadeira. A renda familiar girava em torno de cinco salários mínimos. A família não possuía carro, mas a mãe comentou que o automóvel e a casa própria eram sonhos dela e que eles economizavam para realizá-los. A mãe era paraibana e contou que conheceu o marido já em Campinas, em uma igreja evangélica. Segundo a mãe, a religião era central na vida familiar. Eles iam seis vezes por semana ao culto e todos os finais de semana eram dedicados à igreja. Segundo a mãe, a rotina da Quitéria era a seguinte: de manhã ia à pré-escola, retornava e tomava banho, almoçava, assistia à televisão, cochilava, brincava com os irmãos, fazia um lanche e, no final do dia, iam todos à igreja. A avó paterna não morava com a família, mas ajudava a tomar conta dos netos quando o casal tinha afazeres de trabalho (Entrevista – 18/11/2009).

Na família da Quitéria também foi possível observar que os filhos podiam negociar com os pais as questões rotineiras próprias desse espaço, como o uso da televisão e as regras de higiene e alimentação. Acima dessas regras, a relação entre todos os participantes da família esteve pautada no respeito à personalidade de cada membro dela.

A mãe da Quitéria comentou sobre o comportamento dos filhos: – Assim, pela idade, eu acho eles comportados, mas se fizer algo errado, tá errado, e se tá certo, tá certo. Mas eu sempre procuro manter, assim, o ritmo deles, de discipliná-los. Quando tá errado, tá errado mesmo, não costumo passar a mão, não. Eu falo, assim, “vai em um lugar, se comporta”, porque eu fico em cima, sabe. E se um dos três sair fora, quando chegar em casa a gente conversa. Ela [a Quitéria] com ele [o pai] faz um charme, e ele deixa. A irmã mais velha sempre foi mais quieta, ela conversa mais. Mas, ele [o pai] se desdobra por ela [a Quitéria]. A Quitéria domina muito o pai. Ela é danada minha filha, ela fala: “– Papaaai...”, aí ele vai lá e faz. Eu não. Ela sabe que pode pedir mais coisas pra ele do que pra mim (Entrevista – 18/11/2009).

Para Éric Plaisance (2003), a socialização familiar tem ações em grande parte não intencionais, isto é, elas não estão explicitamente definidas a partir de uma articulação entre os fins visados e os meios colocados em prática. “[...] os pais, submetidos à urgência, são surpreendidos na ação diante de seu filho antes de qualquer reflexão sobre o que fazem (Ibid., p. 05).

Foi possível perceber através das famílias do Caio e da Quitéria que essa instituição evolui conforme ocorrem as mudanças nas conjunturas socioculturais (SETTON, 2002). Nesse sentido, os conflitos entre gerações são de outra ordem, pois os pais ajustam suas ações e falas levando em consideração a educação, a proteção e a felicidade dos seus filhos. Ademais, há uma correspondência constante entre as regras culturais e a idade e o sexo dos filhos. Por outro lado, a posição que cada membro ocupa na família e o afeto entre eles caracterizam as ações dos indivíduos. Na escola, foi percebido que as crianças sempre se

referiram aos seus pais pelos pronomes possessivo e de forma muito afetuosa. Ocorre que os pais constantemente precisaram rever suas ações, valores e discursos, pois a família não é uma instituição isolada na esfera social; ao contrário, ela está vinculada a muitas outras esferas, como ao trabalho, à mídia, à religião e à tecnologia.

Bernard Lahire (2006) lembra que a família detém cada vez menos o monopólio da socialização das crianças, pois diante da pluralidade de disposições, habilidades e contextos as crianças vivem cada vez mais frequente e precocemente situações sociais heterogêneas e, às vezes, contraditórias. Em decorrência desse fato, a negociação é essencial, pois a relação entre filhos e pais é alimentada pelos laços de interdependência com as demais instituições de socialização.

Muitas das ações da Quitéria e do Caio referiram-se à hierarquia geracional, ao lazer, à religião e à proteção, todos elementos vinculados à família. As atividades de lazer com a família foram repetidas vezes indicadas por essas crianças e foram empregadas tanto para mostrar um diferencial em relação às demais crianças quanto para promover conversas.

Essa foi a segunda vez em que o Caio comentou para um pequeno grupo que ele havia ido ao *McDonald's*<sup>6</sup> com seu pai. Mais uma vez, esse comentário gerou conversas no grupo, pois cada um também quis falar sobre essa mesma experiência (Análises de campo – 20/03/2009).

A Quitéria também falava para as crianças sobre suas idas à igreja, mas ela considerava esse espaço como um local de sociabilidade – onde ela brincava, cantava e fazia amizades –, sem fazer comentários sobre as doutrinas evangélicas. Houve um dia em que ela propôs a brincadeira de “igreja” e reconstruiu com o grupo a seguinte situação social.

A Quitéria, a Milena, a Michele e a Patrícia arrumaram algumas cadeiras em duas filas indianas. Depois, colocaram algumas bonecas sentadas nessas cadeiras e, em seguida, também se sentaram. Elas então comentaram que a chuva quase molhou os bebês e que logo começaria o culto. Nesse momento, a Quitéria falou para a professora: – Tia, a gente tá na igreja.

Professora: – Vocês vão orar?

A Michele respondeu que sim. O Caio e o Ben tentaram participar da brincadeira, mas foram impedidos pela professora: – Pode parar! Vocês estão atrapalhando a brincadeira delas (Caderno de campo – 30/10/2009).

Além disso, em suas brincadeiras e conversas as crianças evocaram a família como uma entidade de proteção e respeito. As regras ensinadas pelas famílias, como o cuidado com os pertences ou o respeito com as pessoas, foram respeitadas, ressignificadas e reproduzidas entre as crianças. No grupo, as crianças pautaram-se pelas regras familiares para indicar suas posições de acordo com a situação.

A Quitéria e o Aquio entretinham-se com os desenhos bordados nas meias que calçavam. Em seguida, mostraram um ao outro as mudas de roupa que guardavam nas suas mochilas. Nesse momento, o Aquio propôs para a Quitéria: – Já sei, a gente podia ficar pelado, né?!

---

<sup>6</sup> Rede norte-americana de lanchonetes que vende refeições prontas.

Quitéria: – Minha mãe não deixa eu ficar pelada.

Aquilo: – Tá, então tá.

A professora então chamou o grupo para brincar de estátua (Caderno de campo – 23/10/2009).

Outra questão presente no grupo foi a brincadeira de representação da família. Florestan Fernandes (2004) verificou que essa brincadeira infantil é despersonalizada, ou seja, as crianças não imitam servilmente a mãe, o pai ou outro parente, mas apenas a função social deles dentro da hierarquia geracional. Assim, observou-se na escola que a reconstrução de uma cena familiar, com uma hierarquia geracional e papéis sociais determinados, esteve fundamentada em uma dimensão cultural, a qual estruturou as interações entre as crianças, pois os símbolos familiares eram conhecidos por todos. Portanto, quando as meninas propuseram a brincadeira de família, essa atividade não teve o sentido de uma preparação “natural” para a vida materna futura e não foi exclusiva do sexo feminino. Antes de tudo, as crianças simplesmente brincaram.

[...] trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...]. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade (HUIZINGA, 2007, p. 11 e 23).

Em síntese, as crianças demonstraram a interdependência contínua que elas estabelecem com as pessoas e as instituições, a qual ocorre em escalas variadas (ELIAS, 1993; LAHIRE, 2006). Os diversos graus de interdependência e as tensões ocorridas são decorrentes de uma estrutura social formada por diferentes pessoas, categorias, instâncias, comportamentos, funções e posições sociais. As passagens utilizadas no decorrer do texto indicaram que as articulações e as produções de sentidos entre as crianças não priorizaram apenas a socialização familiar, mas também que a família serviu como base para os encontros entre as crianças, sendo mesclada às regras e aos recursos sociais de outras instâncias socializadoras.

#### 4.2.1 As crianças entre os benefícios e as privações de ordem econômica familiar

É fato que as crianças crescem em um mundo no qual a mídia penetra e domina a vida; a mídia atua enquanto instância socializadora, difundindo produtos, imagens, discursos e práticas (HENGST, 1997). É fato também que a mídia é um aparato com finalidades comerciais. A partir desse quadro, é possível perceber a existência de uma dinâmica engenhosa entre a instância midiática de socialização e os indivíduos. Nessa dinâmica, as crianças aprendem a escolher e têm acesso aos produtos e às mensagens da mídia, já que são

participantes da sociedade e trocam informações com diversas pessoas. Porém, elas necessitam dos adultos para a compra dos objetos e para a leitura dos textos. Ocorre ainda considerar que a sacralização das crianças<sup>7</sup> – fundamentada nas mudanças sociais – fez com que os pais muitas vezes tentassem compensar as horas a menos passadas com os filhos disponibilizando o acesso ao consumo e à mídia.

Diante desses fatos, as crianças passaram a ser duplamente valiosas para a mídia, em primeiro lugar porque há um mercado estruturado para a infância e, em segundo, porque as crianças têm autoridade nas suas famílias, uma vez que exercem influência sobre as escolhas de consumo. Essas competências qualificam-nas como consumidoras reais e potenciais. Contudo, a condição econômica, ideológica e espiritual da família influencia a forma como ocorre o acesso ao consumo e à mídia, de modo que essa condição está atrelada a fatores como, por exemplo, a formação educacional dos pais, o valor do salário deles, o número de dependentes da renda da família e a constituição dela (biparental, monoparental e bilateral<sup>8</sup>).

Como se pode notar, trata-se de uma relação complexa e pendular entre crianças, mídia e família, sobretudo porque há uma mistura confusa e dependente entre os indivíduos, a qual é pautada pelo poder de aquisição econômico, pelo consumo midiático e pelas relações de afeto. A mídia produz e difunde para a infância uma série de produtos e discursos, mas quem pode realmente comprar essa produção infantil midiática são os adultos, pois as crianças são dependentes economicamente deles. Como usuárias e consumidoras dos produtos midiáticos, no entanto, as crianças têm liberdade para interferir subjetivamente nas escolhas da família, indicando, sugerindo e requerendo aquilo que a mídia oferece. Certamente que essas escolhas ocorrem dentro de um contexto relacional e funcional entre pais e filhos, sendo permeadas pelas relações afetivas, pelas condições econômicas e pelas normas educativas fundamentadas na idade, no sexo, na raça e na etnia (WINTERSBERGER, 2006; BUCKINGHAM, 2007; OCTOBRE, 2004).

Acontece que esses fatores, principalmente o econômico e o simbólico, não ficam circunscritos à esfera familiar, pois interferem na vida social das crianças com seus pares. As crianças valorizam entre elas os produtos da mídia e valorizam aqueles que estão em evidência, mas para conhecerem e terem esses produtos elas dependem do poder aquisitivo e da socialização da família. Para ilustrar essa afirmação, serão analisados dois casos observados na pré-escola. No primeiro, o Michael e o Aquio demonstravam ter uma condição

---

<sup>7</sup> Conceito elaborado por Viviana Zelizer (1994).

<sup>8</sup> Foram aqui citados apenas alguns modelos. Sobre esse assunto, cf. Andrée Michel (1983).

econômica mais elevada, enquanto que no segundo, a Lia e o Tadeu aparentavam exatamente o oposto. A tabela abaixo mostra as diferenças entre essas famílias.

TABELA 03: DIFERENÇAS ENTRE AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.

Criança	Profissão da mãe	Profissão do pai	Número de irmãos
Lia	Autônoma	Autônomo	a mãe estava grávida
Tadeu	Desempregada	Funcionário de uma empresa	um irmão de 5 anos e outro bebê
Michael	Funcionária pública municipal/professora	Vigia	nenhum
Aquio	Bancária de instituição federal.	Comerciante	uma irmã de 14 anos

Fonte: Dados retirados do fichário mantido pela pré-escola no ano de 2009.

A melhor estruturação econômica e social das famílias garantiu ao Michael e ao Aquio uma posição de destaque no grupo pesquisado assim como garantiu-lhes maior desenvoltura nas interações, pois além de possuírem brinquedos, roupas e acessórios com referências midiáticas, eles também falavam dos lazeres culturais com desembaraço. A principal diferença entre esses dois meninos, no entanto, esteve associada às disposições familiares. A família do Michael parecia ser mais consciente, isto é, dizia priorizar uma educação com muitas referências e negociar com o filho os produtos da mídia que ele desejava. Já a família do Aquio parecia ser mais permissiva e demonstrou, durante a entrevista, que tendia a aceitar os desejos do filho.

A mãe do Michael relatou assim as atividades de lazer da família: – A gente vai em praças ver shows. A gente curte ver eventos culturais. A gente adora ir em *shoppings (centers)*, comer no *shopping*. A gente vai na casa da vovó [materna] e também recebemos muito amigos. Ele é *chegadão* em uma praia e piscina.

Sobre os pedidos de compra do filho: – Ele faz um jogo dramático, dizendo que não tem... Ah, ele chora e a gente sempre acaba dando um jeitinho de comprar o mais baratinho (Entrevista – 11/08/2009).

A mãe do Aquio falando sobre os pedidos de compra do filho e o lazer familiar: – A gente vai muito no clube japonês. No sábado, ele vai na natação e (depois) com o pai na piscina do clube, e eles ficam lá. Teatro, ele já foi e gostou. Outro dia ele foi no circo do Taquaral, do *Marcos Frota*<sup>9</sup>, e ficava gritando, no outro dia estava rouco. Ontem fomos no *shopping (center)* porque eu fui comprar um presente de aniversário. Daí, toda vez que sai tem que comprar um carrinho do *Hot Wheels*, senão ele fica bravo (Entrevista – 15/11/2009).

No lado oposto dessa hierarquia de consumo e classe estavam o Tadeu e a Lia que aparentavam ter uma condição de relativa pobreza em comparação aos recursos das demais crianças do grupo. A pobreza relativa é determinada em relação ao nível de vida médio da sociedade (WINTERSBERGER, 2004). Como não foram realizadas entrevistas com as famílias deles, essa condição de classe foi deduzida pelas roupas simples que vestiam, pelos brinquedos que traziam – em geral, quebrados ou velhos – e pelo boato corrente entre as professoras segundo o qual eles moravam em um prédio invadido na região central da cidade.

<sup>9</sup> Circo organizado por um ator brasileiro; na época dessa entrevista, o picadeiro estava instalado no parque Taquaral, em Campinas.

Observou-se que a condição do Tadeu lhe rendia alguns privilégios com os adultos da pré-escola; por exemplo, ele podia ficar no refeitório terminando seu lanche, mesmo quando a professora Ana tinha pressa em deixar o local. Com discrição, ela também separava algumas frutas do lanche para ele levar para casa. Contudo, se sua condição econômica lhe rendia pontos positivos com os adultos, com o grupo, sobretudo dos meninos, isso lhe trazia aborrecimentos, pois como ele não tinha os brinquedos que estavam em evidência, algumas crianças não o convidavam para brincar, e ele tampouco pedia.

O que essas duas crianças faziam quando não eram incluídas nas brincadeiras por não terem algum objeto era defenderem-se dizendo que pediriam para que suas famílias o comprassem. Ainda que em menor número de vezes, o Aquio e o Michael também usaram desse artifício. As atitudes dessas crianças revelaram que elas reconheceram a família como uma salvaguarda econômica e emocional para lidar com os conflitos gerados pelas diferenças sócio-econômicas.

**Cena 1.** O Alexandre, o Caio, o Aquio e o Joaquim trouxeram carrinhos da marca *Hot Wheels* e foram brincar na mesa em que estavam os carrinhos da escola. Durante a brincadeira, esses meninos trocaram os brinquedos entre si. O Tadeu e o Bernardo também participaram da brincadeira, mas usaram apenas os carrinhos da escola. Durante a brincadeira, o Tadeu disse: – Minha mãe vai comprar um *Hot Wheels*!

Bernardo: – Sabe que eu ganhei um chinelo do *Hot Wheels*?!

Tadeu: – Quando eu crescer, minha mãe vai comprar uma bola pra eu jogar futebol (Caderno de campo – 09/04/2011).

**Cena 2.** Durante a brincadeira entre as crianças, a Lia quis que eu visse o tênis *All Star*<sup>10</sup> que a Beatriz calçava e disse-me: – Eu vou pedir pra minha mãe comprar um tênis igual ao dela pra eu vir pra escola. É, esse é bem bonito (Caderno de campo – 20/07/2009).

A condição econômica das crianças fez-se presente nas relações e interações entre elas; portanto, possuir determinado produto ou informação foi considerado importante pelo grupo. Segundo David Buckingham (2010), a infância é permeada e, em algum sentido, definida pela mídia moderna – televisão, vídeo, computador, internet e música popular, por exemplo –, pois as brincadeiras e conversas infantis fundamentam-se naquilo que circula nesse aparato. Contudo, o consumo não foi o único fator determinante na relação entre as crianças, uma vez que a partir das interações elas criaram outros sentidos para suas ações. Dessa forma, os sentidos dados às ideias e aos objetos midiáticos foram reconstruídos no contexto relacional e as crianças consideraram aquilo que foi aprendido na família e na escola, como o respeito à individualidade, à autonomia e à competência de cada membro.

---

<sup>10</sup> Calçado do tipo esportivo fabricado pela empresa norte-americana *Converse Inc.*

### 4.3 As crianças e os adultos: variações nos hábitos de consumo midiáticos

A proposta neste subcapítulo será compreender as ações do grupo de crianças pesquisadas articuladas à instância midiática. Para essa análise serão consideradas duas categorias: c) o acesso à mídia e ao consumo, e b) as diferenças entre os sexos. Mais uma vez, será considerada a interdependência entre indivíduos e entre eles e as instâncias de socialização, com os intercâmbios e as imposições próprios dessas relações. Ao contrário do que foi realizado anteriormente, agora não será considerado um caso específico, pois o objetivo é conhecer as disposições midiáticas e de consumo das crianças em comparação aos adultos – pais e professoras. Trata-se de uma compreensão que envolve a relação de alteridade entre crianças e adultos, “[...] uma vez que pensar os desígnios da infância implica necessariamente pensar as condições e os projetos específicos da vida adulta e vice-versa” (PEREIRA, 2002, p. 82).

As diferenças entre crianças e adultos acerca da mídia foram percebidas através da forma de recepção e interpretação das mensagens, ideias, símbolos e produtos oriundos do aparato midiático. Isso não é o mesmo que dizer que a mídia organiza a vida desses indivíduos, mas é fato que através de diferentes meios tecnológicos e de comunicação ela difunde formas simbólicas presentes na sociedade. Essas formas possibilitam aos indivíduos outros modos de interação, ação e expressão, o que causa um constante movimento de reestruturação das relações sociais e das instituições das quais os indivíduos participam (THOMPSON, 1995).

Nesse sentido, a mídia, como as demais instituições, tem seus objetivos e é impositiva. A diferença, no entanto, é que seus propósitos são concretizados a partir das interações e mediações entre as pessoas.

Com o advento da mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua própria casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiência e subjetividade (KELLNER, 2001, p. 27).

Porém, “[...] considerar que as mediações sociais vêm das mídias em si é incorrer em uma ingenuidade e equívoco epistemológicos básicos, pois a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, da linguagem e do pensamento, que elas veiculam” (SANTAELLA, 2003, p. 117). São as pessoas que produzem sentidos para o que circula pelas mídias, e se as crianças não conseguem estabelecer relações e intercâmbios, então é bem provável que elas

tenham experimentado frustração e tédio no uso de determinados objetos ou mensagens (SANTAELLA, 2003; BUCKINGHAM, 2007).

O André estava com certa dificuldade para guardar sua blusa na mochila e chamou o Bernardo para ajudá-lo. O André então mostrou para o Bernardo o desenho impresso na sua mochila: – Ó, é do *Max Steel*<sup>11</sup>. Eu tenho [o boneco] lá na minha casa.

Bernardo: – Legal, né? Eu vou pedir pra minha mãe comprar.

André: – Legal essa mochila do Max, né?

Depois disso os dois meninos combinaram uma brincadeira sobre esse tema midiático (Caderno de campo – 18/05/2009).

Para o grupo de crianças pesquisadas, a mídia e o consumo serviram como suporte para dar sentido às brincadeiras, aos bate-papos e às interações. Dessa forma, estar atualizado sobre o que circulava na televisão e na internet e ter conhecimento sobre os jogos para computador e os filmes em DVD aproximou as crianças, criou laços de afinidade e facilitou a relação entre elas, pois assim descobriram gostos e interesses similares.

O Michael trouxe de casa um DVD com representações de cantigas de roda. No final da manhã, a professora Ana colocou o DVD e as crianças pareciam gostar, pois o Joaquim, a Milena, a Patrícia, o Eduardo e o Michael acompanharam cantando as músicas, batendo palmas e dançando. Eles também imitavam alguns movimentos que os atores do DVD faziam e, ao final, aplaudiram com muito entusiasmo (Caderno de campo – 05/03/2009).

Essa interação entre as crianças deve ser compreendida em seu contexto, isto é, elas estavam na escola de educação infantil e os produtos que por ali circularam compuseram o repertório da cultura para a infância. Contudo, se houve aproximações, também houve conflitos e tensões, sobretudo quando as crianças usaram os objetos de consumo ou as mensagens midiáticas de modo contrário ao conhecido pelo grupo. Nesse caso e conforme a situação, o transgressor foi momentaneamente excluído do grupo, foi censurado ou caçoado. Nesse embate, as crianças tentaram depreciar as ações ou os discursos contrários aos que elas (re)conheciam.

Enquanto brincavam, o Bernardo mostrou-me um brinquedo e disse: – Olha, esse é da *Era do gelo*<sup>12</sup>.

O Breno que brincava junto disse: – Esse não é não! Porque eu fui [não disse onde] e não tem esse.

Contudo, o Bernardo e o Aquio contestaram: – É sim!

Bernardo continuou: – Isso mesmo!

O Breno então se explicou: – Não é não [o brinquedo], porque eu fui no cinema com minha tia e eu vi o filme. Não tinha esse, não (Caderno de campo – 20/07/2009).

Conforme o objetivo aqui proposto, reitera-se que os sentidos produzidos pelas crianças não estiveram desvinculados da sociedade da qual participavam. Portanto, “Considerar que as crianças sejam *ou* vítimas passivas da mídia *ou* consumidoras ativas

<sup>11</sup> Boneco produzido pela empresa norte-americana *Mattel Inc.*

<sup>12</sup> Longa metragem de animação gráfica. Direção de Carlos Saldanha e Chris Wedge, produção *Blue Sky Studios* e distribuição *20th Century Fox Film Co.* EUA, 81 min., 2002.

significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119 – grifos do autor).

Se for realizada uma comparação entre adultos e crianças, serão identificadas diferenças significativas nos interesses midiáticos e na forma de consumo. Isso ocorre porque são indivíduos com trajetórias e experiências de vida diferentes, mas também porque são indivíduos de categorias geracionais diversas, as quais têm determinadas posições e funções na sociedade. Os adultos observados durante a pesquisa estavam em uma situação de educadores – pais e professoras –, de acolhedores – professoras –, e de transmissores culturais. Eles procuraram dar bons exemplos morais e as relações propostas por eles estiveram pautadas por um modelo de educação ideal.

Acontece que há uma distância grande entre uma formação ideal e as relações que configuram o real. As interferências dos adultos nas práticas e falas que as crianças articularam a partir do aparato da mídia e dos hábitos de consumo ocorreram em grande medida quando elas infringiram as regras morais. Já nas relações cotidianas, as crianças falaram a respeito do que viram na mídia, mas também mostraram para seus pares e para os adultos objetos trazidos de casa. Nesses casos, os quais não envolveram questões de ordem moral, crianças e adultos reagiram de modo semelhante demonstrando interesse ou indiferença. Por exemplo, quando as crianças chegavam à sala de atividades, primeiramente mostravam aos demais os objetos trazidos de casa. Pode-se dizer que essa atitude equivale a um código de entrada naquele espaço coletivo, como se fosse um mecanismo de apresentação de si mesmo. As crianças prontamente manifestavam interesse ou desinteresse pelos objetos trazidos de casa pelos outros e sempre faziam comentários valorativos. Por sua vez, os adultos também manifestavam interesse ou desinteresse por aquilo que as crianças traziam, mas com recorrência eles expressavam uma opinião qualquer, como “que bonito”, “legal” ou apenas “hum”. Dessa forma, nem todos os comentários dos adultos possibilitaram novos diálogos com as crianças; ao contrário disso, muitas conversas acabaram em razão das falas e interjeições deles.

Através das trocas de objetos e de informações as crianças procuraram o seu lugar em uma ordem, procurando ao mesmo tempo forçar essa ordem conforme a sua própria trajetória pessoal<sup>13</sup> (BAUDRILLARD, 1995). Nesse caso, o consumo fez com que os indivíduos pensassem sobre o próprio corpo, a instabilidade da ordem social e as interações incertas com os demais (CANCLINI, 1995). As crianças sabiam que os produtos e as informações

---

<sup>13</sup> Esse autor não faz referência às crianças.

mediáticas tinham um valor no grupo e na sua relação com os adultos. Cientes desse valor, elas valeram-se dele para se fazer notar, para mostrar conhecimento e para mostrar seu poder de consumo. Os adultos também valorizaram a mídia e o consumo correlacionados à infância, mas a partir de quatro categorias. Assim, interessava-lhes saber se esse aparato proporcionou o desenvolvimento delas, se esteve dentro dos padrões morais aceitáveis, se abrangeu a fantasia e se envolveu a diversão.

A condição das duas primeiras categorias – desenvolvimento e moralidade – esteve vinculada a um enfoque predominantemente cognitivo, enquanto que as duas últimas – fantasia e diversão – a um enfoque lúdico. De qualquer modo, todas as quatro características estiveram em conformidade com os preceitos que constituem a infância.

A primeira categoria – desenvolvimentista – esteve presente tanto na fala da professora quanto na dos pais das crianças.

Na entrevista com a mãe do Aquio, foi perguntado em que momento ela percebia a influência da mídia nas escolhas do filho: – Eu acho que ainda ele não vê as coisas assim. Ele vai no *shopping (center)* e escolhe os carrinhos dele, mas ele não chega a pedir pra sair pra comprar. É na hora que ele vê (que ele pede). No mercado [supermercado] ele não pede algo e diz que foi porque viu na televisão, mas ele pede muito brinquedo, mesmo no mercado. De vez em quando eu levo ele no mercado, daí ele pede se pode levar *Sucrilhos*<sup>14</sup>, por exemplo, mas ele pega mais por causa do brinquedo. Daí, se eu digo que não tem brinquedo no *Sucrilhos* e ele nem pega. Ah, mas da televisão ele aprende inglês.

E a avó do Aquio complementou: – Tem o DVD da *Dora*<sup>15</sup> que é muito educativo (15/11/2009).

No caso supracitado, os adultos deram aos objetos e às mensagens um poder de existência autônoma, valorizando-os por ensinarem algo e por possibilitarem o desenvolvimento das crianças. Segundo esse entendimento, bons produtos e boas práticas garantiriam uma apropriada formação das crianças. Acontece que é no processo de recepção, interação e adaptação que elas ampliam ou reorganizam os saberes, as aptidões e as formas de criação. Portanto, o que importa são as interações ocorridas a partir das formas simbólicas e das ações humanas concretas, as quais foram vividas entre as crianças e entre elas e os demais indivíduos. Não se pode esquecer que os sentidos que os indivíduos atribuem às mídias e ao consumo variam segundo o ambiente cultural e as circunstâncias sociais (ONORATI, 2006).

A segunda categoria foi valorizada pelos adultos porque os produtos e as mensagens considerados moralmente adequados supostamente ensinariam para as crianças os princípios dos bons costumes e das regras éticas da sociedade. Imagens, produtos e ideias relacionados ao sexo, à violência gratuita e à vulgaridade foram censurados e proibidos pelos adultos. Trata-se, portanto, de uma compreensão que engloba dois preceitos acerca da infância, os

<sup>14</sup> Flocos de milho vendidos pela empresa norte-americana *Kellogg's Co.*

<sup>15</sup> Série de desenho animado que no ano de 2009 foi transmitida pela rede de televisão paga *Nickelodeon*.

quais, no entanto, não consideram as crianças no seu tempo presente. O primeiro desses preceitos aproxima-se da moral *durkheimiana* – considerada no primeiro capítulo –, a qual está fundamentada nas noções de bem e dever; o segundo correlaciona-se à ideia de que as crianças estão mais propensas a desenvolver más qualidade morais, pelo que deveriam ser garantidos bons modelos sociais no presente para que os princípios do bem viver fossem concretizados no futuro. Nesses dois casos, a educação é valorizada por ser o princípio que faz com que o legado de cada geração seja acrescido e conservado. Contudo, deve-se considerar que o elemento que une uma geração à outra é a sociedade, visto que ela é uma entidade moral duradoura (DURKHEIM, 1978). Sendo assim, cabe às famílias e à escola inculcar no espírito das crianças boas ideias e bons sentimentos para que, quando adultas, elas possam viver em harmonia com o seu meio (Ibid.). Esses fundamentos foram registrados durante a pesquisa.

**Cena 1.** Entrevistadora para a mãe da Heloísa: – Vocês escutam música?

Mãe da Heloísa: – Ela gosta de uma que é assim: “– *ABCDEFGF*<sup>16</sup>”... Eu coloco pra ela músicas infantis e ela diz: – “Canta mãe, canta mãe...”, e eu tenho que cantar junto. Quando tinha aquela..., aquela..., como que se chama mesmo..., a do *Créu*<sup>17</sup>, quando tocava na tevê, ela dançava, mas eu falava que era muito feio, pedia pra parar com isso. [Heloísa nos olhou, em seguida colocou no aparelho de DVD uma música infantil e começou a cantar]. E eu disse (para ela): “– Deixa seu pai ver que você vai ver que ele também não gosta”. Agora uma que ela gosta é assim: “– O que pensa o que eu sou. Eu não sou o que pensou. Me libera<sup>18</sup>...”. Ahhh, essa ela gosta e pelo menos não tem besteira (04/11/2009).

**Cena 2.** A Patrícia, o Breno, o André, o Aquio e o Caio construíram com o jogo de encaixe revólveres e brincaram de atirar uns nos outros. As crianças empolgaram-se com a brincadeira e começaram a correr pela sala. Vendo isso, a professora suplente proibiu a brincadeira e disse que eles poderiam machucar-se. As crianças pararam, mas o Aquio apontou seu “revólver” para professora e arremedou: – Eu vou te matar!

A professora suplente mostrou irritação e retrucou: – Não pode falar assim, é muito feio. Onde você está aprendendo isso?!

O Aquio pediu desculpas, mas mesmo assim ela continuou a reclamar, dizendo que no ano anterior ele não era assim. As crianças ficaram quietas e apenas ficaram escutando. Quando a professora saiu, o Caio disse: – A professora [disse o nome dela] parece mesmo boba, né? Ela não sabe que é só uma brincadeira.

Aquio: – É, parece mesmo boba (Caderno de campo – 01/07/2009).

Por sua vez, a terceira e quarta categorias – a fantasia e o divertimento – foram consideradas pelos adultos como exclusivas da infância, pois correlacionam-se ao jogo e à brincadeira. Os filmes em DVD, os brinquedos divertidos, as mensagens ou as ideias engraçadas foram aceitos nas famílias e na escola mesmo tendo características moralmente contrárias ao bem e ao dever e mesmo não garantindo o desenvolvimento das crianças.

<sup>16</sup> Não foi possível identificar essa música.

<sup>17</sup> Música, em estilo *funk*, composta pelo DJ – *disc jockey* – brasileiro Mc Créu no ano de 2008.

<sup>18</sup> Música, em estilo forró, intitulada *Me libera*. Não foi possível identificar o compositor, o ano da composição, a banda ou os músicos que a interpretam, pois mais de uma referência foi encontrada.

Portanto, os adultos não censuraram ou proibiram a trapaça, a malícia e a maldade presentes nas imagens, nas mensagens e nos produtos midiáticos considerados divertidos.

A diferença entre essas duas últimas categorias e as duas primeiras deve-se ao fato de que a fantasia e o divertimento abrangem o jogo. O jogo tem a capacidade de suprimir a ordem ou regra, portanto ele “Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral” (HUIZINGA, 2001, p. 11). Sendo assim, se comparadas as duas primeiras categorias com as duas últimas, pode-se dizer que as ações e falas dos adultos foram contraditórias. De fato, as duas primeiras categorias abrangeram a cognição e a moral, enquanto que as duas últimas o caráter lúdico, o que permitiu aos adultos dispensar os cumprimentos da ordem e da norma. Trata-se, portanto, de uma interdependência constante e intensa entre crianças e adultos, na qual eles demonstraram que suas ações e falas nem sempre são coerentes. Isso ocorre dessa forma porque

[...] a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescele as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado (SETTON, 2009b, p. 297).

Com esse sistema híbrido e fragmentado não há como impedir que as crianças tenham acesso às mensagens e aos produtos da mídia considerados negativos – como os casos supracitados –, pois os acessos são múltiplos e difusos e elas conhecem e obtêm informações já nos seus grupos de pares. Em geral essas trocas acontecem longe dos adultos e essa interação permite que as crianças conheçam igualmente o permitido e o proibido. Do ponto de vista dos adultos, o problema está nos limites que separam as gerações, os quais se tornaram sutis. A proximidade entre aquilo que circula na mídia para as crianças e para os adultos causa conflitos. Segundo David Buckingham (2007), isso é perturbador para muitos adultos, pois ainda não são conhecidas as consequências de as crianças cruzarem as fronteiras dos dispositivos que separam as gerações. Além disso, as novas tecnologias e as informações associadas ao desenvolvimento global das mídias eletrônicas permitem às crianças outras práticas e conhecimentos, colocando-as em um patamar de maior experiência e desenvoltura em comparação às gerações dos adultos e velhos (Ibid.).

Em resumo, pôde-se observar que os pais e as professoras socializaram as crianças para o uso das mídias de um modo nem sempre lógico, pois se por um lado eles reconheceram a importância do consumo e do acesso à mídia de forma consciente, por outro consideraram que esse é um amplo campo de informações e que é, portanto, de difícil controle. No grupo de pares, as crianças trocaram informações, falaram das suas experiências e interagiram

considerando o universo simbólico midiático. Portanto, não há como negar às crianças o acesso às mídias ou submetê-las unicamente aos materiais que os adultos julgam bons para elas (BUCKINGHAM, 2007).

#### 4.3.1 Entre imposições midiáticas e produções infantis

Agora serão abordadas as ações infantis relacionadas à instância midiática. Interpretar os sentidos infantis não é algo fácil, pois as crianças fornecem poucas informações sobre suas escolhas, recusas e gostos. Por isso, para a análise que segue, considerou-se um caso específico na interação entre as crianças. Trata-se da interação e da relação ocorridas a partir do objeto “carrinho”, o que envolveu, de maneira específica, o Aquio e a Beatriz.

Foi possível observar no grupo pesquisado que determinados produtos e imagens midiáticos apareceram de forma recorrente e característica.

No grupo pesquisado, todas as meninas possuíam mochilas na cor rosa ou com detalhes nesse tom, sendo que as principais estampas eram *Moranginho*<sup>19</sup> e *Barbie*<sup>20</sup>. Já os meninos possuíam mochilas nas cores preto e azul, tendo como temas midiáticos *Pokémon*<sup>21</sup>, *Hot Wheels*, *Dragon Ball Z*<sup>22</sup>, *Pica-pau*<sup>23</sup> e *Carros*. Apenas o Bernardo e o Michael usavam mochilas sem nenhuma referência midiáticas e/ou de gênero (Análises do campo – 09/04/2009).

Nas conversas do grupo, frequentemente as crianças indicavam o interesse por personagens, programas e jogos midiáticos. Nesses momentos de encontro, elas falavam sobre os objetos que ganhariam ou comprariam e também propunham trocas, principalmente de brinquedos. Foi percebido que muito mais do que o objeto ou a mensagem em si, o interesse delas esteve associado ao significado que eles assumiam para o grupo. Portanto, o tema ou o objeto não ficaram restritos a um pequeno grupo, pois as informações circularam entre as crianças, ainda que nem todas participassem da situação. Foram as crianças que promoveram, consentiram ou proibiram a circulação desses elementos midiáticos. Mas, as crianças também foram influenciadas por eles, e essa influência foi percebida, por exemplo, com os carrinhos em miniatura.

Já na primeira semana de atividades circularam no grupo dos meninos os carrinhos em miniaturas trazidos de casa ou os da escola. Com eles, os meninos brincavam de passar os carrinhos por obstáculos. O Aquio sempre tinha algum carrinho de marca na sua mochila, mesmo quando não era o dia do brinquedo, e, às vezes, emprestava-os para alguns meninos, em especial, para o Caio e o Eduardo.

<sup>19</sup> Personagem representada em produtos diversos. É uma criação da norte americana Muriel Fahrion.

<sup>20</sup> Boneca semelhante a uma mulher adulta produzida pela empresa norte-americana *Mattel Inc.*

<sup>21</sup> São criaturas que dão nome a um jogo e a uma série de animação. A criação é de Satoshi Tajiri.

<sup>22</sup> Personagem de histórias em quadrinhos criado por Akira Toriyama. As histórias estão fundamentadas na mitologia japonesa e foram convertidas em desenho animado.

<sup>23</sup> Personagem de uma série de desenho animado criada em 1940 por Walt Lantz.

Os carrinhos não pareciam ter muita importância para o grupo, pareciam despertar apenas o interesse do trio Aquio, Caio e Eduardo. Não foi possível precisar o momento exato, mas depois do terceiro mês de atividades na pré-escola o brinquedo passou a ser referência entre quase todos os meninos do grupo. Quando eles chegavam à sala, queriam mostrar o modelo de carrinho que tinham trazido, fosse de marca ou não. A interação ocorria entre os meninos e as meninas não participavam.

Houve uma mudança quando os meninos passaram a especificar a marca dos carrinhos, como, por exemplo, *Hot Wheels*, *Matchbox*<sup>24</sup> ou aqueles do filme *Carros*. Em um dia do brinquedo, durante a roda de conversa, a professora pediu que as crianças apresentassem seus brinquedos trazido de casa. Juntos, o Aquio, o Eduardo, o Caio e o Joaquim mostraram seus pequenos carrinhos, deram informações sobre a marca e os desenhos animados vinculados a eles. Depois disso e como de costume, a professora organizou a “mesa dos carrinhos” e ali brincaram os meninos que tinham esses brinquedos. Durante a brincadeira, o Aquio convidou essas crianças para irem à sua casa e ainda indicou quem eram os seus “amigos”, que, coincidência ou não, eram aqueles que tinham os carrinhos (Caderno de campo – 27/03/2009).

Nesse caso foram observadas duas situações subjetivas, isto é, que a ação da professora determinou que aquele brinquedo não era para as meninas e que os meninos escolheram sempre carrinhos em miniatura de marcas específicas. A partir desse brinquedo, os meninos estabeleceram regras e normas entre si pautadas no prestígio, na moda e em uma hierarquia de gênero e classe social. O carrinho representou muito mais do que um objeto de consumo; ele tornou-se um símbolo para esse meninos, que se diferenciaram das demais crianças em função de um estatuto articulado por eles. Através desse brinquedo, eles procuraram o seu lugar na ordem da escola e do grupo de pares.

Segundo esse estatuto infantil instaurado pelos meninos, o prestígio ainda esteve relacionado ao prestígio, ao engenho e à capacidade de convencer os outros meninos sobre a importância desse brinquedo midiático.

Além do carrinho circular no cotidiano do grupo, alguns meninos começaram a usar acessórios vinculados ao tema. O Caio gostava de exibir suas sandálias do *Seninha*<sup>25</sup>, o Bernardo seus chinelos da marca *Hot Wheels* e, da mesma marca, o Vinícius gostava de mostrar sua mochila (figura 14). Na sala de atividades, também havia um quebra-cabeça do personagem *McQueen*, do filme *Carros* (figura 15), o qual era utilizado e disputado pelos meninos e, esporadicamente, pelas meninas (Análises do campo – 04/2009).



14. Conversa entre as crianças – 16/04/2009.



15. Quebra-cabeça temático – 20/08/2009.

<sup>24</sup> Marca de carrinhos em miniatura, os quais são produzidos pela *Mattel Inc.*

<sup>25</sup> Uma referência ao personagem de história em quadrinhos inspirado no corredor de Fórmula 1 Airton Senna. Em 2009, as sandálias eram produzidas pela empresa brasileira *Grendene Calçados S/A.*

Outra regra estabelecida entre esses meninos foi a não aceitação no grupo de crianças que utilizavam a força física ou a fofoca, principalmente a fofoca feita para a professora para poder participar das brincadeiras deles. Mesmo que a professora exigisse que a criança excluída participasse da brincadeira de carrinhos com esses meninos, eles ignoravam-na e não emprestavam seus brinquedos. Não foram registradas situações deles combinando a exclusão de uns e a inclusão de outros. Contudo, nessas situações eles agiam de modo muito semelhante, isto é, como se os interesses de cada membro estivessem de acordo com aqueles desse pequeno grupo. Ocorre que esses meninos apresentavam algumas semelhanças, pois, além de serem do mesmo sexo, possuíam os carrinhos como meio para ingressar no grupo. Quem não se enquadrava nessa ordem foi excluído, e esse foi o caso da Beatriz.

Essa relação entre os meninos e os carrinhos pode ser compreendida como um segredo, visto que não foram observadas nem conversas entre eles sobre os brinquedos que levariam à pré-escola, nem regras sobre seu uso. Porém, sabe-se que essas práticas ocorreram, pois as crianças chegavam anunciando o que fora acordado no dia anterior e sabiam quem podia participar desse grupo.

De todo modo, parecia que a participação estava garantida para quem tivesse a posse do brinquedo, mas ela foi limitada e determinada. Em geral, o “grupo dos carrinhos” era formado pelas seguintes crianças: Joaquim, Eduardo, Aquio, Caio, Bernardo, Alexandre, Vinícius, Ben, Felipe P. e Henrique. Os arranjos formados entre eles pareciam não ter uma regra fixa e, na maioria das vezes, eles formaram pequenos grupos de 3 a 5 meninos. As demais crianças não se pronunciavam sobre esse conluio. A Beatriz, por exemplo, não reclamou, mas procurou ser reconhecida e tentou participar do grupo.

A Beatriz tinha certa dificuldade na fala e se fazia entender com ajuda dos gestos, mas isso não parecia ser um problema nas interações infantis. Durante as observações na pré-escola, ela agiu com tanta discrição em relação ao grupo dos meninos e aos carrinhos que quase não se fez notar. Isso porque ela respeitava as determinações da professora sobre as brincadeiras para as meninas, e também porque demonstrava gostar delas. De todo modo, se os meninos não a convidavam para brincar e se a professora determinava os espaços, o jeito que ela encontrou foi brincar com eles quando estavam na mesa neutra – com os blocos de construção ou os jogos de encaixe. Sua participação nessas brincadeiras era recorrente e, ao lado de outras crianças, ela construía túneis e pistas. Finalmente, ela revelou seu gosto pelos carrinhos no dia em que chegou à sala de atividades com um carrinho da marca *Hot Wheels*. Da mesma forma que faziam os meninos, ela mostrou seu carrinho para a Milena e a Patrícia. Ela também me mostrou seu brinquedo, contou-me que seu pai havia comprado e que tinha sido uma escolha dela. No momento da brincadeira, ela mostrou seu carrinho para a professora, mas não recebeu muita atenção. A professora lhe sugeriu que brincasse com a Quitéria, na mesa com as peças de construção. Em seguida, a Beatriz tentou mostrar seu carrinho para os meninos, mas eles também não lhe deram atenção. Por fim, fez o que a professora lhe recomendara.

Nesse caso, considera-se que não se tratou de uma questão de aceitação ou recusa, pois os meninos e tampouco a professora perceberam o interesse da Beatriz pelos carrinhos. Para além do interesse dela, havia uma estrutura que previamente determinou o que era próprio para cada sexo (Análises do campo – 2009).

A partir dessa relação ocorrida na geração é possível imaginar a categoria da infância como algo amplo e abrangente que é capaz de abarcar diferentes questões socioculturais ligadas à inclusão ou exclusão de sentimentos, valores, regras e códigos. Através das instituições – mídia, escola e família – as crianças aprendem sobre o social, pois é a partir de diferentes espaços que elas entram em contato com a diversidade da sociedade. Por isso, no estudo da infância – enquanto uma categoria estrutural – é necessário considerar suas

particularidades na complexidade social. A análise da infância deve ser realizada a partir de grupos, contextos e tempos sociais para que seja possível apreender as ações das crianças e as disposições sociais.

No caso da Beatriz, a indiferença das crianças e da professora em relação ao seu interesse pelo carrinho foi decorrente de uma socialização familiar e escolar que diferenciou e classificou a partir do sexo. Trata-se de uma regra tão instituída na sociedade que quase torna naturais as ações dos indivíduos. Todavia, a indiferença das crianças e da professora não foi natural e fixa, mas sociocultural. Ocorre que a partir do momento em que a Beatriz mostrou curiosidade por um objeto estabelecido para o sexo masculino, ela, de maneira sutil, contestou essa ordem e, de certo modo, causou alguma interferência no grupo dominante dos meninos. Com sutileza, a menina mostrou que a dualidade entre o que é feminino e masculino é muito mais ampla e abrange diversas configurações, as quais revelam uma sociedade contemporânea múltipla e complexa – como já foi dito em outros momentos – com vários modelos de masculinidade e feminilidade (CONNELL, 2006).

Um tanto complexas e difusas, as diferenças econômicas entre as crianças vieram à tona no grupo com o objeto de consumo carrinho. Foi uma relação complexa, pois os valores infantis estiveram circunscritos àquilo que circulou no grupo; e foi difusa, pois as diferenças não foram manifestadas claramente, sendo sentidas apenas pelas crianças envolvidas. Havia tamanha coesão e identificação entre os meninos e seus carrinhos que eles desprezaram aqueles que não os possuíam ou que não se adequavam ao padrão do grupo. Essa indiferença partiu do grupo de pares e se estendeu àqueles que não foram reconhecidos. Foi uma socialização ocorrida entre pares que criou constrangimentos motivados por uma questão estrutural não igualitária.

O Caio brincava no parque com o Eduardo, o Aquio e o Joaquim fazendo do escorregador pista de corrida. O Breno quis participar da brincadeira, mas o Aquio censurou-o: – Sai! Você não tem carrinho então não pode brincar. Você não é nosso amigo (Caderno de campo – 02/04/2009).

O grupo dos meninos fez imposições para que os demais atuassem a partir dos códigos determinados socialmente por eles. Ainda que tenha sido um relacionamento de confronto e tensão constante entre as crianças, essa interação permitiu reconhecer a existência de uma produção infantil construída a partir de um sistema simbólico pautado nas crenças, valores e ações desse grupo e estruturada de acordo com a sua própria lógica (FERREIRA, 2004).

Cabe lembrar que um dos motivos que gerou as tensões e os conflitos entre as crianças foi decorrente da forma com que os meninos com seus carrinhos prestigiaram as relações entre si, criando brincadeiras, promovendo bate-papos e trocando brinquedos para além do espaço da escola. Essas crianças demonstraram satisfação em participar desse grupo, mas

tiveram que pagar um preço, isto é, tiveram que se submeter às normas determinadas. Foi possível observar a satisfação desses meninos em participar desse grupo no dia em que transformaram o escorregador em um pista de corrida. Outras crianças que estavam no parque pediram para participar da brincadeira, mas eles não as aceitaram.

**A satisfação.** Na brincadeira da pista de corrida no escorregador, um menino ficava no topo do brinquedo, dois nas laterais e outro no final da plataforma. Eles empurravam os carrinhos de baixo para cima e depois de cima para baixo. Os dois meninos que estavam nas laterais ajudavam a empurrar o brinquedo quando ele era arremessado com pouco impulso. Algumas crianças gostaram da brincadeira e pediram para participar, mas a resposta foi: – Não! (Caderno de Campo – 30/03/2009).

A satisfação de pertencer a um grupo que demonstra ter uma superioridade está funcionalmente ligada à disposição dos seus membros de submeterem-se às obrigações que lhes são impostas pelo fato de pertencerem a esse grupo (ELIAS, SCOTSON, 2000). Os meninos que participaram do grupo dos carrinhos tiveram que se submeter a uma ordem estabelecida entre eles, trazendo sempre os carrinhos de marca, brincando apenas com aqueles que eram do grupo e excluindo as meninas.

**Submissão.** Durante o parque, o Caio desistiu de brincar com os meninos e seus carrinhos, foi até a sala, guardou seu brinquedo e, quando voltou, juntou-se às crianças que estavam na balança. Quando ele desistiu dessa brincadeira, voltou à sala, pegou seus carrinhos e quis voltar para a brincadeira dos carrinhos. Porém, foi surpreendido pela seguinte afirmação do Aquio: – Agora você não é mais meu amigo, porque não quer brincar de carrinho. Eu não quero que você brinque mais!

Caio: – Eu quero brincar com vocês!

Aquio falou para os outros meninos: – Vamos caras, vamos fugir!

Antes de saírem correndo, o Eduardo empurrou o Caio como forma de dizer para que ele não os acompanhasse. Os olhos do Caio encheram-se de lágrimas; ele olhou para os lados, ficou alguns segundos sem saber o que fazer até que viu o Henrique e pediu para brincar com ele (Caderno de campo – 30/03/2009).

Por esses fatos é possível perceber as relações de forças desiguais entre as crianças. Trata-se de relações desiguais, pois nenhuma das crianças exerceu constantemente o papel de líder. Mesmo no caso do Aquio, que era uma criança que tinha certa liderança no grupo, ele encontrou como oponente o Breno, que contestava e questionava suas ideias e exigências.

O grupo tinha uma gata de pelúcia chamada “Fofinha” – nome escolhido pelas crianças. A cada dia da semana uma criança levava-a para sua casa com a condição de devolvê-la no dia seguinte. Segundo a professora, essa atividade era uma forma de unir o grupo em torno de um objeto comum e de ensinar-lhes noções de cuidado e responsabilidade.

Nesse dia, as crianças estavam reunidas e a professora fazia o sorteio para determinar quem levaria o brinquedo para casa. Enquanto isso, a gata de pelúcia passava de mão em mão, pois as crianças queriam segurá-la e acariciá-la. Porém, quando o Breno pegou o brinquedo não quis mais repassá-lo, e o Aquio então reclamou: – Tia, o Breno não cuida da Fofinha.

A professora não o escutou, e então o Aquio foi tentar tirá-la das mãos do Breno. Quando o Aquio aproximou-se do Breno, este se levantou, fez um gesto para que ele não se aproximasse mais e disse: – Pode parar! Você não vai pegar.

O Aquio recuou e mais uma vez reclamou para a professora, que agora escutou e apenas pediu ao Breno mais cuidado com o brinquedo (Caderno de campo – 23/10/2009).

Através dessa passagem foi possível verificar que as relações de força entre pares e mesmo entre as crianças e os adultos dependeram das situações e das diferentes variáveis subjetivas e objetivas – por exemplo, sexo, idade, classe socioeconômica, carisma, amizade ou vergonha. Cabe ressaltar que o carrinho foi um produto que esteve em evidência no grupo, mas houve outros produtos e mensagens que também estiveram presentes nas interações infantis. Essas relações ocorridas, os sentidos (re)construídos e as interações estabelecidas configuraram o grupo a partir de uma dinâmica própria.

Posto isso, afirma-se que as configurações foram diversas e complexas, ou, conforme a metáfora de Norbert Elias (1994b), que cada caso observado na pré-escola pôde ser interpretado como uma “dança” entre crianças e entre elas e os adultos. Nessa dança, elas orientaram-se e dependeram das outras pessoas, as quais agiram de acordo com sua função e posição na instituição. No caso dos carrinhos, essa dança foi modificando-se no decorrer do ano em razão das interações, da saída de algumas crianças da pré-escola ou da mudança de interesse. O interesse pelos carrinhos foi diluindo-se e as crianças passaram a valorizar outros elementos. Essas mudanças – ou danças – revelaram que as crianças são produtoras de cultura, pois elas compartilharam um modo de viver em consonância com um tempo e espaço social. Além disso, elas construíram seus códigos vinculados ao que perceberam na sua realidade. Elas também refletiram sobre suas práticas e falas, classificaram-nas e alteraram-nas a partir de princípios objetivos e subjetivos, aprendidos e compreendidos com base nas experiências sociais coletivas (DaMATTA, 1986; AGAMBEN, 2005).

Sendo assim, as interpretações e análises feitas ao longo deste capítulo demonstraram que a particularidade do fenômeno da infância está atrelada ao processo social. Nesse sentido, a universalidade da infância foi configurada de um modo mais específico a partir de dois elementos comuns que envolveram a vida das crianças, a institucionalização e a individualização. Como parte central desta tese, também se deve destacar que para compreender a agência infantil foi imprescindível vinculá-la aos processos de socialização. Tomando por modelo a afirmação de Norbert Elias (1994a), reitera-se que foi a partir das regras sociais que as crianças agiram, produzindo e/ou reproduzindo sentidos e valores nos seus espaços. A socialização somente se realizou pela participação e atuação das crianças, ao passo que elas foram interpretando, articulando e reorganizando novos entendimentos acerca do social. Esses sentidos dependeram do contexto e das circunstâncias sociais e abrangeram ações conservadoras – de reprodução – e progressistas – de produção.

Por tudo isso, afirma-se que se trata de uma categoria que pode ser denominada “interação funcional”, pois esteve atrelada à função e à posição das crianças em uma

determinada situação. A partir dessa categoria, foi possível identificar tanto as regras e normas que constituem a infância quanto as ações das crianças. Essas ações estiveram diretamente vinculada à sociedade, isto é, as crianças dependeram dela para poderem atuar e atuaram provocando-lhe modificações. Nesse sentido, foi constituída uma interdependência funcional em que a infância e as ações das crianças foram compreendidas e explicadas em função da coerção das demais categorias, das relações entre indivíduos e dos parâmetros sociais subjetivos e objetivos (ELIAS, 2008).

Enfim, foi possível verificar que as crianças contribuíram na sua própria socialização e que criaram e participaram de suas próprias culturas de pares, constituindo, assim, o que se pode denominar como reprodução interpretativa (CORSARO, 2003). Contudo, para compreender os sentidos produzidos pelas crianças a partir dessa reprodução interpretativa, foi também necessário complementar essa análise com a interação funcional. A interação funcional revelou como as ações dessas crianças estiveram articuladas aos demais indivíduos e às instâncias da mídia, da escola e da família. Isso tudo permitiu organizar um diálogo pertinente entre os processos de socialização e o campo da sociologia da infância, visto que não há socialização sem participação e atuação, assim como não há regras e normas que não produzam ações.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foram analisadas as relações sociais entre crianças e entre elas e os adultos; foram considerados os sentimentos das crianças e seus modos de pensar; enfim, aqui os homens deram lugar às crianças, crianças “[...] de carne, osso e espírito que agem o tempo todo e agiram em toda parte” (MAUSS, 2003, p. 299).

Na tentativa de compreender a participação da infância na sociedade, considerou-se relevante observar as práticas de um pequeno grupo de crianças que estiveram articuladas às instâncias de socialização da mídia, da escola e da família. Essa análise esteve fundamentada nos aportes teóricos acerca dos processos de socialização e da sociologia da infância. Assim, o enlace entre esses elementos constituiu o objetivo central desta tese: compreender como as ações de um determinado grupo de crianças estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família com o intuito de explicitar a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância.

Segundo os teóricos do campo da sociologia da infância, as premissas da socialização e do desenvolvimento infantil anularam a participação das crianças na sociedade, uma vez que o propósito principal desses preceitos sempre esteve direcionado para o futuro. Essa questão revelou a ambiguidade existente entre a ideia corrente que legitima as crianças enquanto atores sociais e o fato de a socialização ser considerada imprescindível para participação delas na sociedade. Com o intuito de resolver essa aparente contradição, foram reunidos dados a partir da observação das ações de um grupo de crianças enquanto se relacionavam entre si e com os adultos.

A articulação dos conceitos de fenômeno e processo revelou-se como a mais adequada via para o entendimento das ações infantis e das determinações da estrutura social. Esse estudo contou com as noções de “teia de interdependência” ou “configuração”, de Norbert Elias, e de “personagem” e “pessoa”, de Marcel Mauss. De acordo com essas noções foi possível compreender que o fenômeno da infância foi construído a partir da reorganização das estruturas sociais e da personalidade. Se houve um momento em que o indivíduo se fazia presente através de um personagem inserido dentro de uma organização coletiva, posteriormente a sociedade passou a valorizar a pessoa em um sentido moral, metafísico e de direito.

Esse novo cenário foi estruturado quando o pensamento deixou de ser mágico e metafísico e passou a ser científico e interpretativo. A esse fato devem-se vincular as transformações nos sentimentos entre as gerações, o aumento das funções sociais, a

institucionalização e a individualização. Trata-se de um novo modo de pensar e relacionar-se na sociedade, o qual interferiu na construção da infância e estabeleceu para as crianças novos sentidos, símbolos, práticas, ideias e valores. Essa nova situação fez com que os indivíduos se reorganizassem e produzissem conceitos, os quais facilitaram a comunicação entre as pessoas e auxiliaram-nas a entender as mudanças (ELIAS, 1994a).

Por tudo isso, não há como desvincular o fenômeno da infância dos processos sociais, pois a simultaneidade de interações entre os indivíduos acarreta um ininterrupto fluxo de mudanças. As interações tanto produzem novos sentidos quanto promovem transgressões e reformulações do que já havia sido estabelecido. Sendo assim, a cultura é o elemento de referência para a produção desses sentidos e o meio pelo qual acontecem as transformações na sociedade. Trata-se de entender que a cultura é compartilhada e aprendida pelos indivíduos, algo que lhes é inerente; logo, é através das relações recíprocas que se pode (re)conhecê-la.

Nesse sentido, o conceito de “interação” – fundamentado nos aportes teóricos de Max Weber, Georg Simmel e Anthony Giddens – possibilitou compreender que as ações humanas compartilhadas produzem os fenômenos sociais. Há aqui, por conseguinte, uma compreensão complexa e paradoxal entre a sincronia que envolve os fenômenos e a diacronia dos processos.

Deve-se ponderar ainda que a concepção de processo não comporta o sentido de que as mudanças ocorridas no presente caminham sempre para algo melhor ou superior. Processo não é desenvolvimento ou progresso, mas transformação. O conceito é abrangente e indispensável para a compreensão das relações das crianças com sua cultura e dos sentidos produzidos por e entre elas. Enquanto o processo fornece uma visão do todo, o fenômeno revela como ocorrem os jogos de força entre as pessoas a partir das interações sociais. Esses jogos de força são constituídos por tensões e acordos, os quais expõem os atores sociais. Sendo assim, a relação de poder entre adultos e crianças não pode ser interpretada apenas em uma direção, pois o poder não é algo que alguns possuem e outros não, ele “[...] é uma característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas” (ELIAS, 2008, p. 81). Com razão pode-se dizer que há um desequilíbrio nessas relações sociais, de modo que para as entender deve-se considerar a configuração formada entre os indivíduos.

Nas configurações formadas entre crianças, jovens, adultos e velhos estão presentes as disposições de um sistema simbólico constituído para cada categoria geracional e também diferentes parâmetros – sociais, culturais, biológicos e políticos, por exemplo – que indicam formas de comportamentos e ideias. No caso do grupo pesquisado, foi observado o predomínio de um sistema simbólico organizado a partir da linguagem, da imagem e do

universo mítico-religioso. Esses elementos foram difundidos pelas instâncias de socialização – família, mídia e escola – através do lúdico, da orientação hedonista e das ações fundamentadas em interesses futuros.

Tudo isso demonstra que as crianças estão constantemente vinculadas aos processos de socialização, pois suas ações e falas, produzidas e reproduzidas, intencionais e conscientes, situam-nas como agentes *da* e *na* sociedade. Nesse sentido, talvez a principal contribuição desta tese esteja na mudança de compreensão acerca da socialização, uma vez que esta é o nexos comum entre sociedade e indivíduo, aquilo que os conecta de modos variados e interativos. É por isso que na atualidade não mais se diz socializar, mas socializar-se, visto que a socialização é ação, e a ação parte do indivíduo e reflete-se nele próprio.

No caso estudado, as crianças socializaram-se, pois de modo criativo cada uma produziu e reorganizou com seus pares regras e normas relativas às relações de força, às diferenças entre os sexos e ao acesso ao consumo e à mídia. Contudo, essas ações ocorreram a partir de uma interação funcional. Em outras palavras, as ações das crianças abrangeram o universo infantil e a cultura da qual participavam e foram motivadas conforme a função e a posição ocupadas em cada situação. Sendo assim, as ações infantis articuladas às instâncias de socialização indicaram a condição complexa das relações sociais, mas também indicaram a maneira simples empregada pelas crianças para lidar com essas situações sociais.



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pro-Posições**. Campinas, vol. 14, n.º. 03, set./dez., 2003.
- ADORNO, Theodor W. Progresso. In: **Lua Nova**. São Paulo, vol. 27, dez., 1992.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Renata Provetti Welffort. **Se essa escola fosse minha... A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.
- ALANEN, Leena. L'infanzia come concetto generazionale. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004.
- \_\_\_\_\_. Explorations in generational analysis. In: \_\_\_\_\_; MAYALL, Berry. **Conceptualizing child-adult relations**. London/New York: RoutledgeFalmer, 2001.
- \_\_\_\_\_. Social politics and generational relations: child policy in a Nordic landscape. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 02 june, 1997.
- \_\_\_\_\_. Gender and generation: feminism and the "child question". In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (eds.). **Childhood Matters. Social theory, practice and politics**. Volume 14. Aldershot: Avebury, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- ARIÈS, Philippe. **Padri e figli nell'Europa medievale e moderna**. Roma, Editori Laterza, 1999.
- AUGÈ, Marc. **Tra i confini. Città, luoghi, interazioni**. Milano: Bruno Mondadori Editori, 2007.
- BARALDI, Claudio. **Bambini e società**. Roma: Carrocci Editore, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Promoting self-expression in classroom interactions. In: **Childhood**. SAGE, vol. 15, n.º. 02, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Un bambino piange: L'educazione e la cultura dell'infanzia nella società contemporanea. In: **Rassegna Italiana di Sociologia**. Bologna: Il Mulino, ano XLII, n.º. 03, lug./set., 2001.
- \_\_\_\_\_. Forms of educations in infant schools. A sociological approach. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 02 june 1997.

- BARALDI, Claudio; BOGGI, Ornella. La cultura dell'infanzia: come si manifesta e come se osserva. In: \_\_\_\_\_; MAGGIONI, Guido (a cura di). **Una città con i bambini. Progetti ed esperienza del Laboratorio di Fano**. Roma: Donzelli, 2000.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, Campinas, vol. 15, nº. 43, jan./abr. 2004.
- BAUDELAIRE, Charles. Salon de 1846. In: \_\_\_\_\_. **Œuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Correspondance**. T. 1-2. Paris: Gallimard, 1973.
- BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECCHI, Egle. Chi è il bambino? In: LODI, Donata; BARATELLI, Chiara Micali. **Una cultura dell'infanzia**. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997a.
- \_\_\_\_\_. New documents for at history of childhood. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 02 june 1997b.
- \_\_\_\_\_. L'Antichità. In: \_\_\_\_\_; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia. Volume I. Dall'antichità al seicento**. Roma: Editori Laterza, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Medioevo. In: \_\_\_\_\_; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia. Volume I. Dall'antichità al seicento**. Roma: Editori Laterza, 1996b.
- \_\_\_\_\_. **Il bambino nella storia**. Roma-Bari: Laterza, 1994.
- \_\_\_\_\_. Metafore d'infanzia. In: **Aut Aut**: rivista di filosofia e di cultura. Firenze: La nuova Italia, nº 191-192, set./dic., 1982.
- \_\_\_\_\_. (a cura di). **Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia**. Milano: Feltrinelli Editore, 1979.
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. Storia dell'infanzia, storia senza parole? In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Storia dell'infanzia. Volume I. Dall'antichità al seicento**. Roma: Editori Laterza, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Storia dell'infanzia, storia senza parole? In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Storia dell'infanzia. Volume 2. Dal settecento a oggi**. Roma: Editori Laterza, 1996b.
- BELLONI, Maria Carmen. L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. In: **Quaderni di Sociologia**. Torino: Rosenberg & Sellier, vol. L, nº. 42, 2006.
- BENEDICT, Ruth. Continuità e discontinuità nel condizionamento culturale. In: LENINE, Robert; NEW, Rebeca. **Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione**: studi classici e contemporanei. Milano: Raffaello Corina Editore, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Editora Nacional, Editorada Universidade de São Paulo, 1976.
- BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

\_\_\_\_\_. **A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralidade e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de fevereiro de 2009. Medida Provisória nº. 456, de 30 de janeiro de 2009**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, Ano CXLVI, nº. 21-A, 2009a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre a regulamentação do trabalho do professor adjunto**. Resolução Secretaria Municipal de Educação-SME 15/05/2009. Campinas: Diário Oficial Municipal, Biblioteca Jurídica. 2009b.

Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r05-14052009.htm>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC, 2006d.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa nacional por amostras de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 24, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP, nº 01, de 18/02/2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado. Parâmetros em ação**. Brasília: SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CNE/CEB nº. 22, de 17/12/1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da república Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BREDA, Bruna. **Infância**: imagens e memórias de adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

- \_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Marginalia. Algumas notas adicionais sobre o dom. In: **Mana.** Rio de Janeiro, vol. 02, nº. 02, 1996b.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.** México: XXI, 1986.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Introduction childhood sociology – defining the State of the Art and ensuring reflection. **Current Sociology.** SAGE, vol. 58, nº. 02, march, 2010.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, vol., 35, nº. 03, set./dez., 2010.
- \_\_\_\_\_. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Né con la TV, né senza la TV. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo.** Milano: FrancoAngeli, 2004.
- BURCKHARDT, Jacob. **Reflexões sobre a história.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, vol. 36, nº. 127, jan./abr., 2006.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1995.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CENSI, Antonietta. **La costruzione sociale dell'infanzia.** Milano: FrancoAngeli, 1994.
- CICU, Luciano. **Le api, il miele, la poesia. Dialettica intertestuale e sistema letterario greco-latino.** Roma: Casa Editrici Università degli Studi di Roma La Sapienza, 2005.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** São Paulo: Senac, 2000.

- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição do papel social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 59, nº 32, nov., 1986.
- CHARLOT, Bernard. Saber + prazer + tensão = escola. **Entrevista concedida ao EducaRede – Paloma Váron**. 2003, Disponível em:  
<[http://www.educarede.org.br/educa/revista\\_educarede/especiais.cfm?id\\_especial=37](http://www.educarede.org.br/educa/revista_educarede/especiais.cfm?id_especial=37)>
- CHOMBART DE LAUWE, Marie José. **I segreti dell’infanzia e la società. Nella letteratura, nelle comunicazioni di massa, nella ricerca teorica**. Roma: Armando Armando Editore, 1974.
- COBB-MOORE, Charlotte; DANBY, Susan; FARRELL, Ann. “I told you so”: justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. In: **Discourses Studies**. SAGE, nº. 10, 2008.
- CONNELL, Robert W. **Questioni di genere**. Bologna: Il Mulino, 2006.
- CORSARO, William A. Collective action and agency in young children’s peer cultures. In: QVORTRUP, Jens (ed.). **Studies in modern childhood: society, agency, culture**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005 (versão em português disponibilizada pelo autor para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007).
- \_\_\_\_\_. **Le culture dei bambini**. Bologna: Editrice il Mulino, 2003.
- \_\_\_\_\_. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, Universidade do Porto, nº. 17, 2002.
- CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Un approccio interpretativo alla sociologia dell’infanzia. In: MAGGIONI e Guido; BARALDI, Claudio (a cura di). **Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell’infanzia**. Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997.
- CORTESI, Gabriella. **Per “il bene” dei figli. La socializzazione della famiglia**. Roma: Aracne Editrice, 2009.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteiram 1996.
- CUNNINGHAM, Hugh. **Storia dell’infanzia**. Bologna: Il Mulino, 1997.
- DAMATTA, Roberto. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. In: **Mana**. Rio de Janeiro, vol. 06, nº. 1, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Explorações: ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DEBERT, Guita Grin. A antropologia e os estudos dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Morais Lins de. **Velhice ou terceira idade: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política** (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2004.
- DELGADO, Buenaventura. **Storia dell’infanzia**. Bari: Edizione Dedalo, 2002.
- DONATI, Pierpaolo. Infanzia e territorio sociale: dopo la crisi del puerocentrismo. In: **Sociologia**. Roma, Istituto Luigi Sturzo, Nuova Serie, anno XIII, nº. 2-3, mag./dic., 1979.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 17, maio/jun./jul./ago., 2001.
- \_\_\_\_\_. A formação dos indivíduos e a desinstitucionalização. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano III, nº. 03, mar., 1998.

- \_\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. In: **Lua Nova**. São Paulo, n.º. 40-41, ago., 1997.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1955; 11ª ed. 1978.
- EDMONDS, Eric V.; PAVCNIK, Nina. Child labor in the global economy. In: **Journal of Economic Perspectives**. Vol. 19, n.º. 01, 2005.
- EISENSTADT, Shmuel Noah. **De geração a geração**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Escrito e ensaios, 1: estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- \_\_\_\_\_. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994a.
- \_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Volume 1. São Paulo: Summus, 1994b.
- \_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds., 2000.
- EMIRBAYER, Mustafa; MISCHE, Ann. What is agency? In: **The American Journal of Sociology**. The University of Chicago Press, vol. 103, n.º. 04, jan., 1998.
- EVALDSSON, Ann-Carita; CORSARO, William A. Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. In: **Childhood**. SAGE, vol. 05, n.º. 04, nov., 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: ano XX, n.º. 69, dez., 1999.
- FARNÉ, Roberto. Cultura per l'infanzia, cultura dell'infanzia. In: **Infanzia**. Bologna, n.º 04, mag., 2005.
- FAUCONET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978.
- FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, Campinas, vol. 15, n.º. 43, jan./abr. 2004.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças em um jardim de infância**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.
- FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confrontos e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

- FREIRE, Paulo. Cartas de Paulo Freire aos professores. In: **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 14, nº. 42, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.
- FRØNES, Ivar. Structuration of childhood: an essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization. In: QVORTRUP, Jens (ed.). **Studies in modern childhood. Society, agency, culture**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization**. Oslo: Scandinavian University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. Changing childhood. In: **Childhood**. Copenhagen: Munksgaard, vol. 01, nº. 01, feb, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds., 2002.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Dualidade da estrutura. Agência e estrutura**. Oieras: Celta Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordems social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- \_\_\_\_\_. Dimensões da modernidade. In: **Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa: Centro de investigação e estudos de sociologia, nº. 04, maio, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As idéias de Durkheim**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- GOMES, Elias Evangelista. **Ensaio etnográfico sobre a socialização da juventude para a sexualidade e a fé: “vem você vai gostar”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.
- GOODWIN, Marjorie Harness. The relevance of ethnicity, class, and gender in children's peer negotiations. In: HOLMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. **The handbook of language and gender**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 38, nº. 134, maio/ago., 2008.
- HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004.
- HENGST, Heinz. Reconquering urban spots and spaces? Children's public(ness) and the scripts of media industries. In: **Childhood**. SAGE, vol. 04, nº. 04, nov., 1997.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONING, Michael-Sebastian (eds.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. UK: Palgrave Macmillan, 2009.
- JAMES, Allison; JAMES Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: SAGE, 2008.
- \_\_\_\_\_. Childhood: toward a theory of continuity and change. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**. May, nº 575, 2001.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini**. Roma: Donzelli, 2002.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. In: **Educação, Sociedade & Cultura**. Porto, nº. 17, 2002.
- \_\_\_\_\_. Child abuse in the postmodern context: an issue of social identity. In: **Childhood**. Copenhagen: Munksgaard, vol. 02, nº. 03, aug, 1994.
- JULIA, Dominique. L'infanzia tra abbotutismo ed epoca dei Lumi. In: BECCHI, Egle; \_\_\_\_\_. **Storia dell'infanzia. Volume 2. Dal settecento a oggi**. Roma: Editori Laterza, 1996.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.
- KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.
- KYMLICKA, Will. **La cittadinanza multicultural**. Bologna: Il Mulino, 1999.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História e educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 14, maio/ago., 2000.
- \_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; RAMOS, Maria Martha Silvestre. Políticas e organização do parque infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950. In: **24ª Reunião Anual da ANPED**. GT7, Educação Infantil, Textos trabalhos completos. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LANSDOWN, Gerison. Children's rights. In: MAYALL, Berry (ed.). **Children's childhoods: observed & experienced**. London: The Falmer Press, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.
- MALAGUZZI, Loris. Un'immagine dell'infanzia. In: **Bambini**. Milano: Juvelina, anno XI, nº. 02, feb., 1995.
- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. In: **Revista Española de Investigaciones Sociológicas – Reis**. Madrid, nº. 62, abr./jun., 1993.
- \_\_\_\_\_. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade. Leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

- MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teóricos-políticos. In: **Zero-a-seis**. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação/UFSC. Florianópolis, n°. 11, jan./jun., 2005.
- Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/3288/2853>
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2003.
- MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na sociedade anômala. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAUSS, Marcel. As três observações sobre a sociologia da infância. In: **Pro-posições**. Campinas, vol., 21, n°. 03, set./dez., 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.
- MAYALL, Berry. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel. (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: P.I.E Peter Lang, 2007.
- \_\_\_\_\_. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigação com crianças. Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. Children, emotions and daily life at home and school. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 02 june 1997.
- MEYEROWITZ, Joanne. A history of “gender”. In: **The American Historical Review**. Vol. 113, n°. 05, dec., 2008.
- MICHEL, Andrée. **Sociologia da família e do casamento**. Portugal: Rés Editora, 1983.
- MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MOLINARI, Luisa; CORSARO, William A. La genesi e l'evoluzione della “cultura dei bambini”. In: **Bambini**. Milano: Juvélina, anno X, n°. 04, mag., 1994.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n°. 91, maio/ago., 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, col. 26, n°. 91, maio/ago., 2005.
- MORAES FILHO, Evaristo. Formalismo sociológico e a teoria do conflito. In: SIMMEL, Georg. **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- MOURITSEN, Flemming. Child culture – play culture. In: GULDBERG, Jørn; \_\_\_\_\_; MARKER, Torben. **Child and youth culture**. Working paper 02. Dinamarca: Odense University, Department of contemporary cultural studies, 1998.
- MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. In: **Psicologia USP**. São Paulo, vol. 20, n°. 03, ju./set., 2009.

- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros do et al. **Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz**. São Paulo: CNPQ/Universidade de São Paulo, 2010a.
- \_\_\_\_\_. A creche na educação infantil: entre o ofício e o interesse. In: **Estudos de Sociologia**. Araraquara, vol. 15, nº. 29, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da infância e educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. In: **Horizontes**. Universidade São Francisco, Itatiba, v. 27, nº. 02, jul./dez., 2009.
- NÉRAUDAU, Jean-Pierre. Il bambino nella cultura romana. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia. Volume I. Dall'antichità al seicento**. Roma: Editori Laterza, 1996.
- OCTOBRE, Sylvie. **Les loisirs culturels des 6-14 ans**. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication. Département des études de la prospective et des Statistiques, 2004.
- \_\_\_\_\_. Les 6-14 ans et les medias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales. In: **Réseaux**, nº. 119, vol., 21, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15/São Paulo: Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria municipal de educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.
- ONORATI, Maria Giovanna. **Infanzie immediate. Bambini, media, pubblicità**. Roma: Armando Editore, 2006.
- PAIS, José Machado. Culturas de grupo. In: LAGES, Mário F.; MATOS, Artur Teodoro de (coords.). **Portugal: recursos de interculturalidade. Contextos e dinâmicas**. Vol. II, Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Das regras do método, aos métodos desregrados. In: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, vol. 08, nº. 01, maio, 1996.
- \_\_\_\_\_. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. In: **Análise Social**. Lisboa, vol. XXII, tomo 1º, nº. 90, 1986.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PANCERA, Carlo. L'infanzia laboriosa. Il rapporto maestro-apprendista. In: BECCHI, Egle (a cura di). **Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia**. Milano: Feltrinelli Editore, 1979.
- PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº. 115, mar., 2002.
- PINTO, Manuel. **A televisão no quotidiano das crianças**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- PLAISANCE, Éric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? In: **PerCursos**. Florianópolis, vol. 04, nº. 01, 2003. Disponível em:

- <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1464/1236>
- PLAISANCE, Éric; VERGNAUD Gérard. **As ciências da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 40, n.º 141, set./dez., 2010.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 20, n.º especial, jul./dez., 2002.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. In: **Proposições**. Campinas, vol. 22, n.º 01, jan./abr., 2011.
- \_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n.º 02, maio/ago., 2010a.
- \_\_\_\_\_. Trazer de volta o papel da criança no contrato geracional. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. **Sessão especial GT 14**. Educação na infância: perspectivas históricas, sociológicas e políticas. Tradução Maria Leticia B. P. Nascimento. Caxambu, 2010b.
- \_\_\_\_\_. A tentação da diversidade – e seus riscos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31, n.º 113, out./dez., 2010c.
- \_\_\_\_\_. Infância e política. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 40, n.º 141, set./dez., 2010d.
- \_\_\_\_\_. The development of *childhood*: change and continuity in generation relations. In: KINNEY, David A.; BASS, Loretta E. (eds). **Structural, historical and comparative perspectives. Sociological studies of children and youth**. Emerald Group Publishing, vol. 12, 2009.
- \_\_\_\_\_. Macro análise da infância. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigação com crianças. Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005a.
- \_\_\_\_\_. O pequeno ‘s’ e as perspectivas para os estudos da infância. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHILDHOODS. **Bem-estar infantil (COAST A19)**: pesquisando infância e bem-estar: perspectivas e desafios. Oslo: jun./jul., 2005b (Tradução de Maria Leticia Nascimento para utilização no grupo de estudo e pesquisa Sociologia da Infância e da Educação Infantil, 2009).
- \_\_\_\_\_. Varieties of childhood. In: \_\_\_\_\_ (ed.). **Studies in modern childhood. Society, agency, culture**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2005c.
- \_\_\_\_\_. Constructing children, childhood and the child. In: JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing childhood: theory, policy and social**. New York, Palgrave MacMillan, 2004a.
- \_\_\_\_\_. I bambini e l’infanzia nella struttura sociale. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell’infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. In: MOURITSEN, Flemming; QVORTRUP, Jens (eds.). **Childhood and children culture**. Odense: Odense University Press, 2002 (Versão expandida e revisada de: \_\_\_\_\_. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, Lynne et al. (eds.) **Growing up in Europe**. Berlin/New York: De Gruyter, 1995).

- \_\_\_\_\_. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora/ FAPERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. Generation – an important category in sociological childhood research. In: **Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância**. Volume II. Actas do II Congresso Internacional ‘Os mundos sociais e culturais da infância’. Braga/Portugal: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, 2000.
- \_\_\_\_\_. Childhood and societal macrostructures. In: **Conceptualising Childhood – Perspectives on Research**. mar., 1997, University of Keele. Working Paper 9. Child and Youth Culture. The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University, Dinamarca, 1999. Disponível em:  
[http://scholar.google.com.br/scholar?q=qvortrup+%22Childhood+and+Societal+Macrostructures&hl=pt-BR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.br/scholar?q=qvortrup+%22Childhood+and+Societal+Macrostructures&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar))`
- \_\_\_\_\_. A voice for children in statistical and social accounting. In: JAMES, Allison.; PROUT, Alan. (org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood**. New York: Routledge Falmer, 1997.
- \_\_\_\_\_. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (eds.). **Childhood matters. Social, theory, practice and politics**. Volume 14, UK: Aldershot, 1994.
- \_\_\_\_\_. Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. In: **Childhood**. Copenhagen: Munksgaard, vol. 1, n.º. 2, may, 1993.
- \_\_\_\_\_. Childhood as a Social Phenomenon: an introduction to a series of national reports. In: **Eurosociological Report**. Vienna: European Centre, 36, 1990.
- RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação: uma ética do sentido. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 02. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.º. 16, jan./abr., 2001.
- ROGOFF, Barbara; MOORE, Leslie; NAJAFI, Behnosh; DEXTER, Amy; CORREA-CHAVEZ, Maricela; SOLIS, Jocelyn. Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles, Belgique: P.I.E Peter Lang, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Educação para quem? In: **Ciência e Cultura**. SBPC, vol. 28, n.º. 12, dez., 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Maria Isabel M. (org.). **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a políticas na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- SCIOLA, Loredana. Differenziazione simbolica e identità. In: **Rassegna Italiana di Sociologia**. Bologna: Il Mulino, Anno XXIV, n.º. 1, gen./mar., 1983.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 13, n.º. 01, jan./abr., 2005.
- \_\_\_\_\_. Ponto de vista. Entrevista com Joan Wallach Scott. Entrevistadoras: Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. In: **Estudos feministas**. Florianópolis, ano 06, n.º. 01, 1.º semestre, 1998.
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.º. 02, 1995.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n.º. 04, dez., 2011.
- \_\_\_\_\_. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade social. In: **Estudos de Sociologia**. Araraquara, vol. 15, n.º. 28, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A socialização como fato social total**: um ensaio sobre a teoria do habitus. Livre docência (Faculdade de Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009a.
- \_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 14, n.º. 41, maio/ago., 2009b.
- \_\_\_\_\_. A moda como prática de cultura em Pierre Bourdieu. In: **Iara - Revista de moda, cultura e arte**. São Paulo, vol. 01, n.º. 01, abr./ago., 2008a.
- \_\_\_\_\_. A noção de socialização na sociologia contemporânea. In: **Boletim SOCED**, n.º. 06, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 28, n.º. 01, jan./jun. 2002.
- SGRITTA, Giovanni B. Inconsistencies: childhood on economic and political agenda. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 02 june, 1997a.
- \_\_\_\_\_. La cittadinanza 'negata'. In: MAGGIONI, Guido; BARALDI, Claudio. **Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia**. Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Infanzia. In: **Estratto dal volume IV della Enciclopedia delle Scienze Social**. Istituto della Enciclopedia Italiana. Fondata da Giovanni Treccani, 1994.
- \_\_\_\_\_. Infanzia: una generazione a perdere? In: CARMINATI, Valeria Longo e COSTANTINO, Domenico. **Essere bambini oggi**. Milano: Vita e Pensiero, 1992.
- SGRITTA, Giovanni B.; SAPORITI, Angelo. **Childhood as a social phenomenon. Implication for future social policy**. International comparative research project. National research council. Country report 1989/13. Italy, june, 1989.
- SIMMEL, Georg. **Cuestiones fundamentales de sociología**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sociología 1. Estudios sobre las formas de socialización**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Georg Simmel**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

- SIROTA, Régine. French childhood sociology. An unusual, minor topic or well-defined field? In: **Current Sociology**. SAGE, vol. 58, n°. 02, march, 2010.
- \_\_\_\_\_. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n°. 112, mar., 2001.
- SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. In: **Zero-a-Seis**. Florianópolis, n°. 12, jul./dez., 2005.
- Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- THORNE, Barrie. **Gender play**: girls and boys in school. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children? In: **Gender and Society**, vol. 01, n°. 01, mar., 1987.
- THORNE, Barrie; LURIA, Zella. Sexuality and gender in children's daily worlds. In: **Social Problems**. University of California Press, vol. 33, n°. 03, feb., 1986.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino-português**. 3ª ed. Porto: Edições Marânus, 1945.
- TRISCIUZZI, Leonardo. **Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica**. Napoli: Liguori Editore, 1990.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ULIVIERI, Simonetta. **Educare al femminile**. Pisa: Edizione ETS, 1995.
- \_\_\_\_\_. Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. In: **Revista de Educación**. Madrid, n°. 281, 1986.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT)/Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; Vânia M. B. de Oliveira Funaro, coord. ... [at al.]. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: SIBI-USP, 2009.
- VANDENBROECK, Michel; BOUVERNE-de-BIE, Maria. Children's agency and educational norms: a tensed negotiation. In: **Childhood**. Vol. 13, n°. 01, 2006.
- VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, n°. 33, jul./dez., 2009.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZEIHER, Helga. Costruire generazioni nella quotidianità domestica. In: **Scuola e città**. Milano, Italia: La Nuova Italia Ed., vol. 05, n°. 04, 2003.
- ZELIZER, Viviana A. **Pricing the priceless child. The changing social value of children**. Princeton/New Jersey: Princeton University Press, 1994.

- WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Dôssie Norbert Elias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- WALLACE, Ruth A.; WOLF, Alison. **La teoria sociologica contemporanea**. Bologna: Il Mulino, 2008.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, 2009 (reimpressão).
- \_\_\_\_\_. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de geração de Karl Mannheim. In: **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, vol. 25, n°. 02, maio./ago., 2010.
- \_\_\_\_\_. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT26: Sociologia da infância e da juventude. Recife. Publicado na página web da SBS, 2007.
- WINTERSBERGER, Helmut. Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. In: **Política y Sociedad**. Vol. 43, n°. 01, 2006.
- \_\_\_\_\_. Divisione del lavoro e distribuzione delle risorse: approccio generazionale e analisi economica dell'evoluzione dell'infanzia. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004.
- \_\_\_\_\_. Le condizioni dell'infanzia nella società contemporanea: diritti e politiche. In: **Studio di Sociologia**. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, 1, Ano XXXII, genn./mar., 1994.



## APÊNDICES

### A Carta para obtenção de permissão para pesquisa com crianças

Campinas, 09 de março de 2009.

Prezado(a) Senhor(a)

Meu nome é Lisandra Ogg Gomes, sou aluna do curso de doutorado em Educação da Universidade de São Paulo/USP. Nesta universidade realizo uma pesquisa sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria da Graça Jachinto Setton.

Minha pesquisa se intitula “Novas formas contemporâneas de socialização: a pequena infância, a família, a educação infantil e a mídia” e tem como objetivo compreender como as crianças produzem, reproduzem e difundem significados a partir daquilo que circula na mídia, com seus pares e na relação com a professora. Para compreender essas relações pretendo participar das atividades, observar as conversas e as brincadeiras das crianças e, eventualmente, entrevistá-las, mas sempre com a presença e o consentimento delas e da professora.

Desde já conto com o apoio e a autorização da direção, da coordenação e da professora da EMEI (nome da escola de educação infantil) tendo acesso às atividades das crianças neste ano de 2009. Porém, necessito que o Senhor(a) autorize a participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa. A participação é voluntária e garanto que será preservada a identidade do seu(sua) filho(a) assim como o nome da professora e da EMEI. Durante a realização desta pesquisa não haverá qualquer despesa ou compensação financeira pela participação.

Estarei sempre à sua disposição no início e final das aulas para esclarecer eventuais dúvidas sobre a pesquisa. Além disso, comprometo-me que quando finalizar minha tese disponibilizarei uma cópia para a escola para que o Senhor(a) possa consultá-la e ter acesso aos resultados finais.

Agradeço sua atenção e, caso seja consentida a participação de seu(sua) filho(a), aguardo o envio do comprovante que segue abaixo.

-----  
**Termo de aceite.**

Eu, \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado a respeito da pesquisa e, como responsável por \_\_\_\_\_, permito a participação do meu(minha) filho(a).

Estão claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão adotados, a preservação da identidade e a isenção de despesas ou compensação financeira.

Sendo assim, concordo voluntariamente que meu (minha) filho(a) participe deste estudo.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável  
 Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2009.

**B Carta para realização da entrevista**

Campinas, 10 de agosto de 2009.

Prezada(o) Senhora(o)

Primeiramente, quero agradecer seu consentimento para que seu filho participasse da pesquisa que realizo desde o início do ano de 2009 na turma da professora (nome da professora) – AGIII – do EMEI (nome da escola de educação infantil).

Escrevo agora para pedir seu apoio, pois, na segunda parte dessa pesquisa, gostaria de entrevistar você e o \_\_\_\_\_ (nome da criança/filho ou filha) para entender mais a respeito do que tenho observado em sala a respeito da mídia, da escola e da família.

Disponibilizo-me a ir à sua casa no dia e horário que melhor preferir para fazer a entrevista. Sendo assim, peço que assinale abaixo sua opção e, se tiver interesse, escreva o número de seu telefone para que eu possa entrar em contato para marcarmos o encontro.

Não desejo participar da entrevista.

Desejo participar da entrevista. Telefone: \_\_\_\_\_

Desde já, obrigada por sua atenção,  
Lisandra Ogg Gomes

## C Roteiro da entrevista aberta semi-estruturada com as famílias

### A) Configuração familiar:

01) Nome:

02) Parentesco com a criança:

03) Idade do entrevistado:

04) Com quem a criança mora:

Configuração familiar: ( ) clássica; ( ) recomposta, ( ) monoparental.

05) Números moradores nas casa:

06) Quanto filhos:

07) Ordem de nascimento dos filhos:

08) Escolaridade do entrevistado:

09) Profissão do entrevistado:

10) Tempo de trabalho do entrevistado: ( ) integral; ( ) meio-período; ( ) mais de meio-período; ( ) menos de meio-período; ( ) não trabalha.

11) Número de dependentes:

12) Renda familiar em salários mínimos:

( ) 1 a 2 salários; ( ) 2 a 3 salários; ( ) de 3 a 4 salários;

( ) 4 a 5 salários; ( ) 5 a 6 salários; ( ) 6 a 7 salários;

( ) 7 a 8 salários; ( ) de 8 a 9 salários;

( ) 9 a 10 salários; ( ) mais de 10 salários.

13) Endereço da habitação:

( ) centro; ( ) bairro; ( ) subúrbio.

14) Tipo de habitação: ( ) apartamento; ( ) casa; ( ) outro:

15) ( ) casa própria ( ); ( ) alugada; ( ) emprestada; ( ) outro:

16) Tipo do quarto da criança: ( ) individual; ( ) dividido com os irmãos; ( ) divididos com adultos; ( ) não tem quarto, ( ) outros:

17) Observar se existe uma hierarquia afetiva e de poder entre os filhos:

### B) Entrevista:

1) Qual o tempo que a criança passa na escola e onde fica quando lá não está?

2) Por que matricular a criança na escola de educação infantil?

3) O que a criança diz gostar mais na pré-escola? E, para você, o que ela mais gosta na pré-escola?

4) A pré-escola é uma opção importante para o desenvolvimento da criança? Por quê? Poderia fornecer um exemplo?

5) O que a criança mais comenta sobre a escola?

- 6) A criança comenta que assiste DVDs na escola? Qual sua opinião sobre isso?
- 7) O que a criança faz em casa rotineiramente quando não está na escola?
- 8) Do que a criança mais brinca em casa? E quando ela não está brincando o que geralmente faz? Poderia fornecer um exemplo?
- 9) Como você acompanha o crescimento dela (compara com outras crianças ou conversa com outros pais).
- 10) O que você deseja para o futuro dela?
- 11) Como pensa que realmente será o futuro da criança?
- 12) Quais os lazeres da família? Em que dias da semana costumam sair? Por quê?
- 13) Quem escolhe os programas de lazer?
- 14) Como você avalia o comportamento da criança – indisciplinados, educados, nervosos ou conformados... Quais os atritos mais comuns entre pais e filhos?
- 15) Qual sua preocupação em relação as atitudes da criança?
- 16) Quais os assuntos mais falado em casa? Quem estimula o diálogo, a criança ou os adultos?
- 17) Quais aparelhos eletrônicos têm na casa e onde ficam?
- 18) Quantos aparelhos têm na casa: televisão; rádio/aparelho de som; DVD; vídeo cassete; computador; computador com internet; jogo de *video game*; celular e outros.
- 19) Qual o aparelho que a família mais usa?
- 20) Quais aparelhos a criança pode usar sozinha? Como isso acontece?
- 21) Quais aparelhos ela usa com ajuda de adultos? Como isso acontece?
- 22) Quais aparelhos a criança auxilia o adulto? Por quê?
- 23) Quais aparelhos a criança não podem usar? Como isso acontece?
- 24) Alguém ensina a criança a usar os aparelhos?
- 25) Há regras para uso dos aparelhos?
- 26) Qual o programa, música ou jogo, por exemplo, que a criança comenta com frequência nas conversas familiares?
- 27) A família faz refeições juntas? Durante as refeições a família assiste à televisão ou escuta ao rádio, por exemplo? Quem, em geral, pede para ligar o aparelho?
- 28) O que ela não pode assistir na televisão? Por quê?
- 29) Qual programa a criança diz não gostar?
- 30) As conversas cotidianas familiares – durante café da manhã, almoço e jantar –, nas quais a criança participa, são a respeito daquilo que é transmitido pela televisão, as músicas que estão em evidência, os jogos ou as fofocas midiáticas, por exemplo?
- 31) Sobre o que ela mais fala em casa (escola, amigos, televisão, música, brinquedos)? Como isso acontece?
- 23) Quais os programas televisivos que você aprecia?
- 24) Você considera que a criança aprende pela mídia? O quê? Poderia fornecer um exemplo?

- 25) Quando a mídia ajuda e quando atrapalha na educação da criança?
- 26) Qual deve ser a atitude da família no uso que a criança faz da mídia?
- 27) A mídia é importante para o desenvolvimento da criança? Por quê?
- 28) Como você considera que a criança usa a mídia: com moderação; em excesso; pouca frequência; outros. Poderia dar um exemplo?
- 29) Como a família usa a mídia? Como isso acontece? E você considera que seja: com moderação; excesso; pouca frequência; outros?
- 30) Quando é mais sentida a influência da mídia no cotidiano da família? Poderia dar um exemplo?
- 31) A criança pede para comprar objetos que aparecem na mídia? O quê, quando e como ela pede?
- 32) Quais são seus pedidos frequentes?
- 33) O objeto pedido é comprado? Quando e por que é comprado? Como isso acontece?
- 34) A criança opina durante as compras? Como?
- 35) Qual são os ídolos da criança? O que você considera que a criança contempla nesse ídolo? Poderia dar um exemplo?
- 36) Qual a atitude do adulto em relação à mídia? Ele participa junto com a criança, proíbe ou incentiva?
- 37) Com quem ela mais assiste à televisão?
- 38) Tem internet em casa? A criança pode usar? Qual a atitude dos adultos em relação ao uso que a criança faz?
- 39) A criança escuta música com os adultos? Quais?
- 40) A criança faz comentários sobre as músicas? Quais?
- 41) A criança tem *video game* ou joga jogo no computador? Algum adulto da casa joga com ela? Como isso acontece?
- 42) Caso a criança tenha irmãos, como é o uso do *video game*?
- 43) Tem algo que deseja incluir nessa entrevista que não foi perguntado?

**D Roteiro da entrevista aberta semi-estruturada com a professora***A) Identidade:*

- 1) Estado civil:
- 2) Idade:
- 3) Filhos e idade deles:
- 4) Com quem mora:

Configuração familiar: ( ) clássica; ( ) recomposta, ( ) monoparental.

- 5) Formação:
- 6) Tempo de magistério:
- 7) Percurso profissional:
- 8) Como foi a escolha da profissão:
- 9) Tem outra profissão além do magistério:

*B) Entrevista:*

- 01) Qual é o significado da escola educação infantil?
- 02) Qual é o papel da escola educação infantil na sociedade?
- 03) Qual a importância da escola de educação infantil no sistema educacional?
- 04) Como você considera sua prática pedagógica? De que forma a desenvolve?
- 05) Como você entende o cuidar e o educar? Essas ações são próprias da educação infantil?
- 06) O que é importante e o que não é importante aprender na escola de educação infantil?
- 07) Como você organiza as atividades pedagógicas para as crianças?
- 08) Quais os materiais pedagógicos que você usa para essa organização?
- 09) Qual o significado da brincadeira para você e para as crianças?
- 10) Por que as crianças devem brincar?
- 11) Poderia dar sua opinião sobre este grupo de crianças?
- 12) Sobre o que as crianças mais gostam de falar? Poderia dar um exemplo?
- 13) Quando você interfere nas relações entre as crianças? Por quê?
- 14) Poderia dar sua opinião sobre as famílias destas crianças?
- 15) Quais atitudes das crianças preocupam-na?
- 16) Você considera que tem um bom diálogo com o grupo? Poderia fornecer um exemplo?
- 17) Qual a importância da mídia para a educação infantil?
- 18) A mídia é importante para o desenvolvimento das crianças?
- 19) Quando a mídia atrapalha e quando ajuda no seu trabalho pedagógico?
- 20) Quando a mídia e o consumo atrapalham as relações entre as crianças e o desenvolvimento delas?

- 21) Qual sua opinião sobre a relação que as crianças têm com a mídia?
- 22) Qual sua opinião sobre as crianças e o consumo?
- 23) Como você percebe as práticas e falas das crianças em relação à mídia e ao consumo?
- 24) A escola de educação infantil deve estabelecer regras e ensinar a respeito da mídia e do consumo?
- 25) Qual deve ser a atitude da família acerca da mídia e do consumo?
- 26) Como você percebe a relação entre meninos e meninas?
- 27) Deve haver diferença no modo de educação deles e delas?
- 28) Por que você organiza atividades diferentes para meninos e meninas?
- 29) Tem algo que deseja incluir nessa entrevista que não foi perguntado?

**E Carta de aviso sobre a finalização da pesquisa na pré-escola**

Campinas, 25 de novembro de 2009.

Nessa última semana de novembro finalizarei a pesquisa que realizei desde fevereiro de 2009. Assim, quero, imensamente, agradecer a participação de todos. Agradeço a confiança e a consideração pelo meu trabalho. Encontra-se na direção da pré-escola um primeiro esboço da pesquisa que realizei com o grupo da professora [nome da professora]. Contudo, a partir de junho de 2012 haverá um exemplar da pesquisa disponível na pré-escola.

Novamente, muito obrigada,  
Lisandra Ogg Gomes

