

Imaginário e culturas da infância*

Manuel Jacinto Sarmiento

Resumo:

O imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo. A investigação tem sido dominada pelas correntes teóricas da Psicologia. Apesar das diferenças essenciais entre as diversas orientações, as perspectivas psicológicas do imaginário infantil possuem um elemento comum, inerente à própria concepção moderna da infância: o imaginário infantil é concebido como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Porém, numa perspectiva sociológica e antropológica é da ordem da *diferença* e não do *deficit* que falamos, quando falamos do imaginário infantil. O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autónomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. Neste texto, analisam-se as características diferenciadoras das culturas infantis, no quadro das condições sociais e culturais da 2ª modernidade e propõem-se modelos interpretativos da articulação das culturas da infância com a esfera produtiva, as instituições para a infância e a escola.

Palavras-chave: infância, culturas da infância, imaginário, Sociologia da infância.

Abstract:

Imaginary and children's cultures

Child's imaginary is one of the most studied characteristics of the specific kinds of relationship between children and the world. Theoretical psychological frames have dominated research. Despite the essential differences between the different currents, the psychological perspectives of childhood imaginary have the same core idea, inherent to modern childhood conception: childhood imaginary is seen as a deficit of expression – children imagine the world because they don't have an objective thought or because their rationale linkage with reality is not completely formed. However, within a Sociological or Anthropological frame, when we talk about childhood imaginary, what we mean is difference and not deficit. Imaginary is embodied in the development processes of personality and rationality of each child as a person, but it takes place in a social and cultural context that supplies the conditions and possibilities of this process. The social and cultural conditions are heterogeneous, but they act on a global childhood condition: that of a generation without autonomous conditions of existence and development which is under control of the adult generation. Global childhood condition has its symbolic dimension in the cultures of childhood. In this paper we analyse the distinctive traces of children's cultures, in the context of social and cultural conditions of the 2nd modernity, and we propose interpretation models about the relationships of children's cultures, the production system, and the institutions for childhood and the school.

Key-words: childhood, children's cultures, imaginary, Sociology of childhood.

* Este texto foi produzido no âmbito das actividades do Projecto "As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância", Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Baseia-se numa conferência proferida no âmbito das Jornadas "Educação e Imaginário", realizadas na Universidade do Minho, Portugal, em Março de 2003.

Jogos na guerra¹

Uma imagem de guerra, extraída num campo de refugiados albaneses no Kosovo, mostra duas crianças brincando com uma boneca Barbie, perante o olhar entre o apreensivo, o desolado e o fatalisticamente resignado dos adultos que com elas partilham as tendas de campanha dispostas para os albergar.

Não é apenas a boneca Barbie que aparece neste contexto de incerteza e de dor insolitamente exposta, na sua arrogância loira oxigenada perante o infortúnio colectivo. Símbolo maior da indústria cultural fornecedora do mercado infantil de jogos e brinquedos, a boneca Barbie é talvez menos inesperada no processo de globalização dos dispositivos de jogo e nos produtos de consumo lúdico das crianças do que o próprio acto de brincar das crianças, no momento em que tudo falta: a casa, a escola, um país para viver, talvez até uma família, a confiança num futuro vivível, a certeza – mesmo se precária - da sobrevivência.

No entanto, o que relatos e estudos das crianças da guerra nos contam é essa forma de conseguir criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projecção imaginária de uma realidade alternativa. Pedro Rosa Mendes conta no livro “a Baía dos Tigres” que viu uma criança entre as ruínas da cidade do Bié, em Angola, jogando futebol, indiferente à desolação à sua volta. O esférico com que se entretinha - imaginando-se o Eusébio ou o Pelé da época, como qualquer criança de qualquer outra parte do mundo - era, à falta de melhor, os restos de uma caveira humana: “Não é por maldade. O crânio estava disponível, perto e seco. Tu e eu conhecemos as balizas da humanidade: crânios enterram-se, bolas são redondas. [À criança] ninguém deu oportunidade para tanto.” (Mendes, 1999:386).

O jogo da criança do Bié tem o mesmo significado do de qualquer outra criança que, em paz, brinca à guerra e até já aprendeu, a golpes de *joystick*, o que é um míssil Patriot ou um B-52 carregado de bombas de implosão...

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de

¹ A Conferência em que teve lugar a apresentação deste texto ocorreu nos primeiros dias da guerra do Iraque, pelo que a referência às crianças e aos jogos na guerra se assumiu numa atitude de demarcação e denúncia do belicismo associado à invasão anglo-americana daquele país.

diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida.

O imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo. A investigação tem sido dominada pelas correntes teóricas da Psicologia. As perspectivas predominantes são as psicanalíticas e as construtivistas. Para Freud, o imaginário infantil corresponde à expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, sendo o jogo simbólico uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura. Para Piaget, o jogo simbólico é a expressão do pensamento autístico das crianças, progressivamente eliminado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional. Apesar das diferenças essenciais entre as diversas orientações, sedimentadas na história da disciplina, as perspectivas psicológicas do imaginário infantil possuem um elemento comum, que é aliás inerente à própria concepção moderna da infância: o imaginário infantil é concebido como a expressão de um *deficit* - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do *deficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *aluno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.

Sublinhamos que a negatividade definitiva da infância assenta numa base ideológica que é resultante do processo de reflexividade moderna, e tem suporte no discurso científico e pericial.

A Psicologia tem sido a disciplina hegemónica na interpretação das formas de racionalidade e comportamento das crianças. Recentemente, a revisão das bases epistemológicas da disciplina tem vindo, porém, a contrariar as concepções do *deficit* que atrás assinalamos. Por exemplo, uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico, postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim uma “capacidade estritamente humana” (Harris, 2002), mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem

da diferença e não do *deficit* que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos.

Mas é numa vertente sociológica e antropológica que essa diferença pode fazer mais sentido. O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autónomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

As crianças como construtoras de cultura

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (e.g. Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998). Por esse conceito, entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural.

As culturas da infância são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância, coevo da modernidade. A diferença geracional é, assim, historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. Ao dizermos isto, recusamos uma concepção ontogénica das culturas infantis e afastamo-nos de uma perspectiva que “naturaliza” os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças, gerado a partir de características desenvolvimentais específicas e realizadas no vazio social. Ao invés, as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interacções das crianças, entre si e com os outros

membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis. Ora, esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar. No entanto, considerar seria erróneo supor-se que as culturas da infância exprimem prioritariamente um *deficit* linguístico, a colmatar pela escola. Pelo contrário, elas são a expressão de competências infantis no uso e criação vocabular e semântica. Uma vez mais, é da ordem da diferença (do uso da linguagem) e não do *deficit* que se trata.

Do mesmo modo, seria erróneo atribuir-se as culturas da infância a processos institucionalizados de formação e constituição, pelo facto de as instituições para as crianças (especialmente a escola) terem tido um papel histórico na construção social da infância (Aries, 1973; Ramirez, 1991; Becchi & Julia, 1998); pelo contrário, as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projecto educacional, numa espécie de “divisão de trabalho” entre as culturas societais (adultocentradas) escolarmente transmitidas e a as culturas infantis (Mouritsen, 1997).

Formas culturais produzidas para as crianças

É no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância.

Entre as primeiras – as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças² – para além da cultura escolar (com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, selecção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão dos saberes e valores), deveremos considerar o conjunto de

² Na sua abordagem da “cultura de pares infantil”, W. Corsaro (1997) distingue estas formas culturais entre a “cultura simbólica da infância”, constituída pelos media, a literatura infantil, as lendas e figuras mitológicas, e a “cultura material da infância”, constituída por roupa, livros, ferramentas artísticas e literárias e brinquedos. Esta distinção, além de especiosa, tende a tornar-se improcedente, considerando, por exemplo, a fusão de elementos “simbólicos” e “materiais” originados na mesma fonte (por exemplo, os desenhos animados televisivos, sejam hollywoodescos ou japoneses, entre outros, dão frequentemente origem a elementos materiais, como T-Shirts, canetas, jogos vídeo, etc. Há uma “materialidade” no simbólico e uma incorporação simbólica da “cultura material” que a distinção de Corsaro escamoteia.

dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas-desenhadas, jogos vídeo e informáticos, sites e outros dispositivos da Internet, serviços variados – de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.).

Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças. O estudo das relações entre a produção e recepção cultural na infância poderá levar-nos a um olhar diferente sobre a história das ideias pedagógicas, centrada nas aprendizagens e não já, como é habitual, nas teorias de ensino e nas respectivas bases filosóficas, psicológicas, políticas, morais, etc. De modo similar, a prioridade analítica concedida à ideia da criança como construtora de cultura poderá levar a considerar o “insucesso escolar” como um fenómeno de desadaptação do discurso didáctico à recepção infantil, o que, escusado será dizer, corresponde a uma inversão da lógica exclusionista pressuposta nas principais teorias correntes do insucesso, segundo as quais ele se deve às condições individuais ou sociais da recepção da cultura escolar pelos alunos ou aos meios da sua “transmissão”, deixando inquestionada a própria natureza e conteúdos da cultura escolar (cf. Charlot, 2000).

De modo similar, os produtos da indústria cultural para as crianças devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores”: dos filmes Disney às cartas Pokemon e da boneca Barbie às consolas da Mattel verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos. Eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico (a posse da boneca Barbie, por exemplo, é um elemento de distinção social cujo valor simbólico não é transaccionável por qualquer outra boneca, mesmo com potencialidades lúdicas superiores, cf. Rogers, 1999); porém, o uso a que se prestam pelas crianças está em linha de convergência com o desejo e as potencialidades de fruição infantil (ainda que, evidentemente, as não esgote).

É muito elucidativo o que a este propósito afirmam Kenway e Bullen:

A cultura comercial das crianças apela tanto às crianças porque toma seriamente em conta o jogo, a satisfação e o desejo das crianças. Claramente, ela ajuda a construir o seu jogo, prazer e desejo, mas também procura compreendê-lo e inserir-se dentro dele. Na pior das hipóteses, ele envolve a exploração [da

constatação] cínica (...) de [um] presidente de agência publicitária (...): “A publicidade no seu melhor faz com que as pessoas sintam que sem o seu produto você é um perdedor. As crianças são muito sensíveis a isso”. (2001, p.46)

Se a indústria cultural de produtos para a infância atende às culturas infantis tendo em vista a expansão comercial e o lucro, por razões completamente distintas, a interpretação sociológica das culturas da infância constitui-se como prioritária. Desde logo, porque ela é essencial à compreensão da própria infância. A análise da recepção pelas crianças desses produtos culturais é, portanto, fundamental. Uma das conclusões mais insistentemente afirmadas na análise da recepção dos produtos da indústria cultural pelas crianças, nomeadamente no que respeita aos programas televisivos, é de que, contrariamente ao que é correntemente veiculado pelo senso-comum, as crianças não são receptoras passivas, acrílicas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens (Buckingham, 1994 e 2000 e Pinto, 2000). Contrariamente ao que por vezes é dado por adquirido (Steinberg e Kincheloe, 1997), a análise política e simbólica dos produtos da indústria mercado cultural para a infância é insuficiente para objectivar as culturas da infância e a institucionalização contemporânea da infância.

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interacções e nas interacções com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais.

Formas culturais produzidas pelas crianças

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um património preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta. Referimo-nos, por exemplo, a jogos como a macaca (assim designada em Portugal, mas com uma expressão quase universal, conhecida pela “amarelinha” no Brasil, por exemplo), os berlindes, o jogo do laço; a brinquedos como o pião, os papagaios de papel, as tampinhas de garrafas de refrigerantes transformadas em veículos de corrida ou em bolas para jogos simulados de futebol em

miniatura, os carrinhos de rolamentos, ou mesmo a brinquedos em relativo desuso como o arco e a roda ou o espeto. Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos.

As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares.. Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão-pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância). Considerando ainda, como afirmámos, que as culturas da infância são cruzadas pelas culturas societais estabelecidas nas relações desiguais de classe, de género e de etnia, podemos constituir um quadro interpretativo da complexidade da inserção cultural da infância. As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O desafio hermenêutico colocado à Sociologia da Infância consiste na compreensão deste processo de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997), constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional.

Esta tarefa é reconhecida no interior do espaço antropológico – menos disponível até agora para integrar a compreensão da autonomia relativa das culturas infantis, apesar de, logo no início dos anos 70, vários antropólogos denominarem de “cultura da infância” o conjunto de jogos e de brincadeiras que identificaram nas suas pesquisas (cf. James, Jenks e Prout, 1998, p.83 e s.) – como o atestam as palavras de Clifford Geertz:

Surgiu uma concepção seriamente modificada da mente infantil – não uma confusão alvoroçada e florescente, não uma fantasia voraz, girando em desamparo num desejo cego, nem tampouco algoritmos inatos gerando uma profusão de categorias sintéticas e conceitos prontos para ser usados, mas uma mente criando

sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – a palavra de Nelson Goodman – construtora do mundo. (2001, p.186)

A referência do grande antropólogo americano é tanto mais pertinente, quanto esta “concepção seriamente modificada” abre novas perspectivas sobre a capacidade das crianças de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia (idem). Essas perspectivas convocam com intensidade o trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas Ciências Sociais.

Desde logo, na Sociologia, o conceito de “socialização”, com raízes na obra de Emile Durkheim, remeteu para a condição de seres pré-sociais as crianças, assim tematizadas como objecto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes. O conceito, nas suas múltiplas reinterpretções futuras, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objectos manipuláveis, vítimas passivas ou brinquedos culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social, que assumiam a garantia da sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para os lugares, os comportamentos, as atitudes ou as práticas sociais pertinentes. A desconstrução do conceito de socialização é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos³.

De modo idêntico, na Psicologia, a revisão dos fundamentos teleológicos e do linearismo evolutivo da tradução desenvolvimentista (cf. Burman, 1994; Sousa, 1996), tem permitido abrir novas perspectivas interpretativas da acção infantil, considerando-a na sua complexidade e na sua dimensão de competência específica, isto é, como dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças. Em especial, a revisão da psicologia piagetiana (mas também freudiana) põe em causa a concepção dominante da criança como um ser essencialmente narcísico e egocêntrico, para considerar a dimensão relacional e interaccional constitutiva da acção infantil, o que conduz, por exemplo, à interpretação do jogo simbólico não como uma projecção imaginário de um *self* auto-centrado mas à exploração da mudança de ponto de vista ou de

³ Para a revisão da literatura crítica ao conceito de socialização, cf.: Jenks, 1996; Corsaro, 1997; Montadon, 1998; Sirota, 1998.

condições de existência, como forma de apreensão do mundo (Harris, 2002).

No entanto, se a evolução das ciências sociais que estudam a infância evoluiu no sentido do reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar.

Para uma gramática das culturas da infância

Noutro texto (Sarmiento, 2003), procurei enunciar alguns traços identificadores da “gramática das culturas da infância”, isto é, dos princípios de estruturação do sentido que são característicos das culturas da infância. Apesar desta referência à “gramática” como metáfora identificadora das regras de estruturação simbólica, é necessário referir que as culturas da infância não se reduzem a elementos linguísticos, antes integram elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais e também normas e valores (Mollo-Bouvier, 1998).

Assim, as culturas da infância podem ser analisadas na *Semântica*, isto é, nos processos de referenciação e significação próprios das crianças, na *Sintaxe*, isto é, nas regras de articulação entre os elementos simbólicos e na *Morfologia*, isto é, na especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Podem ser ainda analisadas na sua *Pragmática*, isto é, nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças (Adler e Adler, 1999). Cada uma destas dimensões da gramática das culturas da infância necessita de ser analisada nos seus princípios e traços distintivos.

Como hipótese a explorar, pode avançar-se a ideia de que as crianças estabelecem uma deslocação sobre os princípios lógicos estruturantes das gramáticas culturais adultas⁴ e, especialmente, sobre os princípios da identidade e da sequencialidade: Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico – cuja importância na infância está bem estabelecida (Winnicot, 1975) –, o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas *passerelles*, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa

⁴ Referimo-nos às culturas ocidentais de matriz europeia. As culturas não-ocidentais não se estruturam necessariamente sobre os mesmos princípios lógicos.

túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora, no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos. A criança repete a história “era uma vez...” e presentifica esse passado de cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido.

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos” – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades (Harris, 2002, p.232). Por outro lado, os princípios lógicos alterados também não são exclusivamente integrantes das culturas da infância, sendo inerentes aos processos de construção da linguagem poética, onde a subversão do princípio da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação (e.g., Baktine, 1976; Kristeva, 1978).

Para além dos princípios que enformam as gramáticas das culturas da infância, estas estruturam-se em torno de alguns pilares que a investigação tem permitido destacar e sublinhar.

Antes de mais, a interactividade. As culturas das crianças são, prioritariamente, culturas de pares, isto é: “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares.” (Corsaro e Eder, 1990)

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de género, de subgrupos etários, de *status*, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social. A interactividade é, deste modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como “amigos” dos companheiros de actividade; a defesa do espaço interactivo em face de crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos - estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de

“grupo”; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição de objectivos pessoais (Corsaro e Eder, 1990; Corsaro, 1997).

Além da interactividade, a ludicidade constitui um tópico desde sempre associado às culturas da infância, mas não apenas às culturas da infância. De acordo com Winnicott (1975), o jogo é constitutivo do processo de formação cultural e o espaço do jogo simbólico, que o bebé pratica e depois dele a criança e o adulto, a “terceira área” da mediação entre o espaço interior e o mundo objectivo. Brincar não é, portanto, exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, contínua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. A cultura lúdica (Brougère, 1998), sendo transversal à sociedade - e ademais, profundamente implicada na criação do mercado do lazer, de que a indústria cultural para as crianças faz parte integrante - é, no entanto, algo central à própria ideia da infância ocidental, desde há séculos. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Tal como afirma Sutton-Smith, “brincar com os outros, não brincar com objectos” (1986, p.26). O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo⁵ acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

O jogo simbólico é, metonimicamente, a própria expressão da cultura lúdica da infância, associando uma outra característica inerente às culturas da infância - a fantasia do real ou a “não-literalidade” (Goldman e Emminson, 1987).

Referimo-nos atrás à dimensão fantasista presente no jogo simbólico das crianças. É um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena. Aliás, “fazer de conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjectam real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações. As crianças - como tão bem descreveu Walter Benjamim (1992a e 1992b) em páginas que registam tão poética quanto acuradamente (e são palavras próprias e acuradas porque poéticas) - representam o mundo inteiro num instante e condensam um tesouro numa gaveta onde guardam os restos com

⁵ A língua portuguesa permite distinguir estes três vocábulos (o que não acontece necessariamente noutras línguas) sendo os três integrantes da mesma realidade lúdica, respectivamente: prática lúdica não-formal; prática lúdica estruturada regida por regras; artefacto lúdico.

que brincam. Na verdade, elas são competentes e capazes tanto de “imaginar a transformação do mundo físico de forma disciplinada e coerente”, quanto de “imaginar uma panóplia de sensações, necessidades e de emoções dissociadas da realidade envolvente” (Harris, 2002, p.226).

Deste modo, o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade.

Uma consequência da não-literalidade – ainda que com características próprias – é a não linearidade temporal, ou iteração. O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária. Deste modo, a continuidade temporal é interrompida, e a irreversibilidade rebatida pela possibilidade de “começar tudo de novo” (Benjamim, 1992) de jogar o jogo outra vez, de repetir a experiência e alcançar, deste modo, um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação. E para sentir o prazer redobrado de uma experiência fruível.

Como consequência, a criança constrói os seus fluxos interactivos numa cadeia potencialmente infinita, onde se estabelecem os rituais, se pratica a *cantilena* (Corsaro, 1997, p.128), se enraízam as lengalengas, os refrões, as palavras repetidas dos códigos e das senhas, os vocábulos abracadábricos das soluções mágicas. Nesses fluxos, estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos das relações de pares (Sarmiento, 2003).

Este tempo recursivo sincrónico repercute homologamente no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, reinventando nessa transmissão tudo de novo, de tal modo que a cultura da infância se constitui, em simultâneo, como “intemporal e temporalmente localizada” (James, Jenks e Prout, 1998, p.89).

O jogo simbólico

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao

mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

O jogo simbólico desempenha, deste modo e desde a mais tenra idade (cf. Harris, 2002), uma função nuclear na construção do sentido pelas crianças; a intermediação desse jogo com as outras, através da sociabilidade infantil e no âmbito das culturas de pares é central à configuração de um *imaginário colectivo*, que está contextualizado socialmente, mas exprime, nas condições específicas de cada situação espaço-temporal, a diferença cultural estabelecida pela pertença geracional. É esse imaginário colectivo, afirmado na transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “*não-literalidade*”, que pode explicar a excepcional da capacidade de resistência que as crianças possuem em face de situações muito dolorosas ou ignominiosas da existência, como tem sido aliás sublinhado por um importante conjunto de estudos sobre crianças vítimas de catástrofes naturais ou de maus-tratos (cf. Gavarini e Petitot, 1998). É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

O jogo simbólico, desenvolvido pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interacções grupais e construído colectivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida e favorece a sua apreensão do mundo, como destaca P. Harris:

Desde a mais pequena idade, a maior parte das crianças têm a capacidade de se envolver activamente em jogos simbólicos. Esses jogos sublinham três aspectos importantes da imaginação das crianças: a sua capacidade de pôr de parte a sua própria personalidade e de se imaginar estar no lugar de outra pessoa numa situação que não é a sua situação actual; imaginando essa situação, as crianças ficam limitadas pelo seu conhecimento dos processos causais do mundo real – elas interpelam no quadro dessa situação imaginária os mesmos processos e necessidades causais que sabem existir na realidade; e, enfim, se o jogo simbólico repousa sobre a invocação de situações afastadas da realidade presente, elas têm o poder de provocar emoções reais. (2002, p.237).

Esta capacidade de transposição emocional das situações presentes, permite explicar como o confronto com a dor é vivido frequentemente pelas

crianças de modo imaginário⁶, transpondo o sofrimento para o prazer de brincar no mundo que é de faz de conta, mas que é levado totalmente a sério (como tantas vezes recorda o cinema; veja-se, por exemplo, “A Vida é Bela” de Roberto Benigni), que torna vivível uma vida, noutras circunstâncias, tragicamente dominada pela ignomínia, a violência e a opressão. Que esta transposição radica nas gramáticas e nos pilares das culturas da infância, foi o que pretendemos demonstrar.

Conclusão

Estamos agora em condições de resumir os principais argumentos deste texto. Em alternativa a uma concepção psicologizante do imaginário infantil, que considera a construção do jogo simbólico como expressão de um *deficit* a superar pela maturação e pelo desenvolvimento, a perspectiva socio-antropológica enfatiza a colocação do imaginário no quadro das culturas da infância. As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social. Esse processo é o responsável pela capacidade de resistência ao horror que frequentemente é projectada na vida das crianças.

Na 2ª modernidade (Beck, 1999), o imaginário infantil tem vindo a ser profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, mercado esse que entronca na globalização social e cultural e que tende a uniformizar pelo gosto crianças de todo o mundo (Scheper-Hughes e Sargent, 1998, Kenway e Bullen, 2001, Sarmiento, 2001). As personagens do Senhor dos Aneis, Harry Potter e as suas Aventuras, os soldados dos jogos da Mattell ou dos Game-Boys, Barbie, Pokemon e os animais personificados da Eurodisney, do Disneyworld e da Warner Brothers, associam-se a tantas outras personagens fictícias (e a algumas reais, transformadas em ícones comerciais, como Beckham, Ronaldinho ou Figo) que contribuem para a configuração do universo de conhecimentos e de interações quotidianas de crianças (mas não apenas crianças) de todo o mundo. A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar. Mas, do mesmo modo, não se pode também ignorar a resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e

⁶ Uma vez mais, é possível estabelecer um paralelismo com a linguagem poética, recordando a transposição do imaginário ao real no “fingimento” pessoano, evocado na sua Autopsicografia numa situação que é a inversa da que aqui registramos: “O poeta é um fingidor/Finge tão completamente/Que chega a fingir que é dor/A dor que deveras sente.”

frequentemente críticas que as crianças fazem dessas personagens, reinvestindo essas interpretações nos seus quotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas...

Em contraponto com uma visão determinista da recepção cultural pelas crianças, o estudo do imaginário infantil, no quadro das culturas da infância, como modo de apropriação alternativa da realidade social, poderá inserir-se no âmbito da abertura a novas abordagens epistemológicas a que somos convidados perante a crise dos paradigmas legados pela modernidade (Santos, 2001). A incorporação do imaginário não conhecimento do mundo, que é inerente às gramáticas das culturas da infância corresponde a um resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros. O imaginário infantil é um factor de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro.

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.

Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças. Este esforço, que é, simultaneamente, analítico e crítico, na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, e político e pedagógico, na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado. Este esforço epistemológico não é, aliás, inédito. Miró, Paul Klee, Dubuffet ou Paula Rego, para falar apenas de alguns pintores, há muito que iluminaram os olhos dos adultos com a redescoberta dos traços das crianças. É um mundo infinitamente mais pacífico aquele que se desenha nesses traços...

Referências

ADLER, Patricia & ADLER, Peter. *Peer Power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

- ARIES, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. 1. ed. : 1960. Paris: Seuil, 1973.
- BAKHTINE, Mikhail. *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard, 1978.
- BECCHI, D'Egle & JULIA, Dominique (dir.). *Histoire de l'Enfance en Occident*. 2 volumes. Paris: Ed. du Seuil, 1998.
- BECK, Ulrich. *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo*. Respostas à Globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio de Água, 1992a.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio de Água, 1992b.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). *O Brincar e as Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.19-32.
- BUCKINGHAM, David. Television and the definition of childhood. In: MAYALL, Berry (ed.). *Children's Childhood Observed and Experienced*. London: Falmer Press, 1994. p.79-96.
- BUCKINGHAM, David. *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BURMAN, Erica. *Deconstructing Development Psychology*. New York: Plenum, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CORSARO, William. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- CORSARO, William A. & EDER, David. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, n.16, p.197-220, 1990.
- GAVARINI, Laurence & PETITOT, Françoise. *La Fabrique de l'Enfant Maltraité*. Un nouveau regard sur l'Enfant et la Famille. Ramonville Sain-Agne: Erès, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GOLDMAN, L. & EMMINSON, M. The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. *Childhood*, v.4, p.325-342, 1987.
- HARRIS, Paul. Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, v.54 (Le monde fictif de l'enfant), p.223-239, 2002.

- JAMES, Allison; JENKS, Chris y PROUT, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JENKS, Chris. *Childhood*. London: Routledge, 1996.
- KENWAY, Jane & BULLEN, Elizabeth. *Consuming Children: Education-Entertainment-Advertising*. Buchingham: Open University Press, 2001.
- KRISTEVA, Júlia. *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- MENDES, Pedro Rosa. *Baía dos Tigres*. Lisboa: D. Quixote, 1999.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*, n.2, p.73-89, 1998.
- MONTADON, Cleopatre. La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. *Education et Sociétés*, n.2, p.91-118, 1998.
- MOURITSEN, Flemming. Child Culture, Play Culture. Comunicação à Conferência *Childhood and Children's Culture*. Esbjerg (Dinamarca), 30 de Maio a 2 de Junho (polic.), 1997.
- PINTO, Manuel. *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Afrontamento, 2000.
- RAMIREZ, Francisco O. Reconstitución de la infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. n.294, p.197-220, 1991.
- ROGERS, Mary F. *Barbie Culture*. Core Cultural Icons. London: Corwin Press, 1999.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o Desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade. In: GARCIA, R. Leite (org). *Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro, p.13-28, 2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A.B. (org). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.
- SCHEPER-HUGHES, Nancy & SARGENT, Carolyn (ed.). *Small Wars*. The Cultural Politics of Childhood. Berkeley: University of California Press, 1998.
- SIROTA, Regine. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: evolution de l'objet, evolutions du regard. *Education et Sociétés*, n.2, p.9-33, 1998.
- SOUSA, Solange Jobim. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa na Infância. In: KRAMER, S. &

- LEITE, M.I. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Rio de Janeiro: Papyrus, p.39-56, 1996.
- STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (ed.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder: Westview Press, 1997.
- SUTTON-SMITH, Bryan. *Toys as Culture*. New York: Amereon Ltd., 1986.
- WINNICOTT, D.W. *Jeu et Réalité*. Paris: Gallimard, 1975.

Manuel José Jacinto Sarmento Pereira é Professor Associado do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho (LIBEC), Doutor em Educação da Criança – Estudos sócio-Educativos, Coordenador da Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC) e do Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC, www.iec.uminho/cedic). Autor de vários livros, dos quais destacamos: “Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociológicas sobre Infância e Educação” (Porto); “Trabalho Domiciliário Infantil. Um Estudo de Caso no Vale do Ave” (Co-autoria com Alexandra Bandeira e Raquel Dores) (PEETI); “Autonomia das Escolas. Políticas e Práticas. Antologia” (Organização) (Porto); “Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica” (Co-autoria com João Formosinho, António Sousa Fernandes e Fernando Ilídio Ferreira), Braga, Livraria Minho.

E-mail: sarmento@iec.uminho.pt

Artigo recebido em outubro/2003.