

INFÂNCIAS E CRIANÇAS: AINDA INCÓGNITAS PARA NÓS ADULTOS/AS?

Ana Cristina Coll Delgado
Fernanda Müller

Resumo

Este artigo resgata algumas reflexões dos campos da História, da Sociologia, da Comunicação e da Educação acerca do sentimento de infância. Nestes campos, há convergências no que diz respeito ao surgimento do sentimento de infância na Modernidade, embora os/a autores/as apresentem divergências no que diz respeito à filiação teórica e concepções de infância na contemporaneidade. São estabelecidas relações com as implicações desses conceitos de infância na formação de educadores/as e nas pesquisas sobre as crianças e suas culturas, concluindo pela necessidade de abordar as infâncias em uma perspectiva de pluralidade.

Palavras-chave: história da infância, infância, crianças, formação de educadores/as.

Childhoods and children: ARE THEY STILL UNKNOWN TO US, ADULTS?

Abstract:

This paper considers ideas from History, Sociology, Communication, and Education to explain the childhood concept. In these fields there are agreements on the rise of the childhood idea in Modernity, although they present divergence on theoretical approaches and concepts about childhood in the Contemporaneity. We establish relations with the implication of these childhood concepts in the training of teachers and in the researches on children and their cultures. We assert the need of approaching childhood as a plural category.

Key words: history of childhood, childhood, children, training of teachers.

Introdução

Este texto é fruto de preocupações e incertezas que temos experimentado como professoras de cursos de formação de educadores/as de crianças e como pesquisadoras do campo de Educação Infantil, no que diz respeito às *infâncias*, às *crianças* e suas *culturas*. Partilhamos a produção teórica da Sociologia da Infância¹ e a consideramos um marco que assinala o reconhecimento das crianças enquanto atores/atrizes sociais. A palavra ator/atriz tem sentido de ação e não foi tão simples, nos últimos tempos, perceber que as crianças não somente reproduzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto como, principalmente, criam e recriam as realidades e dão outros sentidos ao mundo.

Hoje reconhecemos que há modos diversos e plurais das condições de vida das crianças, embora também saibamos que as formas de regulação e controle da infância ganharam força e expressão com a Modernidade. Porém, há posicionamentos diversos acerca da infância entre alguns autores e autoras. Tentaremos esboçar, neste artigo, uma parte desses posicionamentos, suas aproximações e suas divergências. Na primeira sessão, trabalharemos com algumas questões tratadas na obra de Ariès (1981), que instaura a discussão sobre o surgimento da infância. Em seguida, trataremos das idéias de Postman (1999) e Corea (1999) sobre o desaparecimento da infância, e de autores/as que percebem outras nuances sobre a temática, como Steinberg (1997), Sarmiento (2001) e Pinto (1997). Na segunda sessão, algumas reflexões de Bachelard (1988) e de Gullestad (1999) são retomadas para trabalhar com memória e pesquisa. Memória entendida como dimensão poética do ser humano – logo, do/a pesquisador/a - e que não pode ser desvinculada do desejo de pesquisa. Entretanto, certo distanciamento é necessário para garantir o rigor que qualquer estudo exige. As memórias da infância que podemos extrair de nossas vidas, de poesias, de imagens, de filmes e de outras linguagens e os estudos sobre as culturas infantis permitem o entendimento de que é impossível tratar de infância numa perspectiva singular e universal.

¹ Segundo Pinto (1997, p. 67-68), uma boa parte da produção recente que tem contribuído para a construção da sociologia da infância é teórica e metodologicamente inspirada nas correntes da sociologia interpretativa, de inspiração fenomenológica, como o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Em um artigo sobre a emergência de uma sociologia da infância no Brasil, Quinteiro (2002, p.138-139) comenta que os estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001) são um marco na releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas na produção de língua francesa e de língua inglesa.

1. Sobre o nascimento do sentimento de infância

Até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar... (Rubem Alves, 1984)

Inúmeros estudos resgatam as concepções de infância na história da humanidade (Ariès, 1981; Charlot, 1983; Postman, 1999; Snyders, 1984; Sarmento e Pinto, 1997, entre outros). De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram, desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, a criação de formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a Modernidade. Estudiosos/as do campo da Sociologia da Infância têm afirmado que a infância, enquanto categoria social, é uma idéia que emerge com a Modernidade (Sarmento, 1997, 2002).

Desde a Antiguidade, as crianças, as mulheres e os/as escravos/as eram considerados/as seres inferiores, em relação de dependência com os seus senhores (Ariès, 1981; Snyders, 1984). A partir da canção *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque, logo imaginamos como seria essa sociedade ou que lugares ocupavam as mulheres, as crianças e os/as escravos/as naquele tempo. Algumas estudiosas feministas oferecem um precioso legado que a História omitiu: na Antiguidade, existiam mulheres filósofas. Onde estão suas obras, suas escrituras e marcas femininas? Joaquim (2001), num instigante artigo sobre a (im)possibilidade de ser filósofa e da ausência das mulheres no discurso filosófico, problematiza a necessidade de compreensão de outros tipos de racionalidade. Pietra (2001) relata que, embora desconhecidas, houve na Antiguidade mulheres filósofas², ainda que suas obras e documentos tenham-se perdido. O que se passou historicamente para que silenciasssem as vozes das mulheres, das crianças, dos/as escravos/as, dos/as negros/as, daqueles/as considerados/as loucos/as, das filósofas e poetisas? Por que alguns textos são reconhecidos e outros são desprezados? Referimo-nos não somente aos textos acadêmicos, mas a outros textos expressos nas diferentes formas de linguagem. O que fez o projeto de Modernidade para sufocar tantas vozes diferentes?

² A autora conseguiu recensar mais de 40 mulheres filósofas e a maior parte delas ocupou cargos eminentes como cátedras de Filosofia em Roma ou Alexandria. Estas mulheres também eram matemáticas, astrônomas, astrólogas, mágicas, oradoras, poetisas ou imperatrizes. (Pietra, 2001, p.49 - 50).

Passamos a refletir, em pleno século XXI, sobre tais questionamentos. Será que eles têm relação com o que estamos vivendo, com a crise da ciência moderna e pautada por uma razão universal, masculina e branca? Por que tentamos resgatar essas vozes, seja nos escritos poéticos, na música, nas pesquisas, nos espaços acadêmicos? Por que insistimos em ganhar tempo num mundo que esfacelou nossas experiências e transformou nosso tempo em coisa, em mercadoria? Por que hoje procuramos resgatar, em inúmeros estudos, as culturas infantis, as concepções de infância, as vozes das crianças, ou por que hoje falamos e escrevemos sobre pluralidades, relações de gênero, em uma ciência menos androcêntrica³ ?

O clássico estudo de Ariès (1981) desafiou a discussão sobre o surgimento da infância. Segundo o autor, essa categoria social só emergiu a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paparicação e a moralização. O autor (1981, p. 158) explica paparicação da seguinte maneira: “um novo sentimento da infância havia surgido, e a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. Já o sentimento de moralização foi constituído pelos educadores e moralistas, sendo o controle parte essencial na educação das crianças. O objetivo principal era formar homens racionais e cristãos e, para isso, “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (Ariès, 1981, p. 163).

Sem pretender romantizar os diferentes períodos históricos e as existências contidas e vividas em cada um deles, é possível recordar o que escreve Ariès (1981) acerca da Idade Média. Os quadros e a iconografia da época demonstram que ser criança era algo muito próximo e vinculado ao mundo dos adultos. Tratava-se de promiscuidade? Certamente que não. O que acontecia é que as noções de tempo e espaço e as existências humanas se organizavam de formas distintas da Modernidade.

Com a formação das cidades, dos estados nacionais, com o surgimento da família nuclear e da burguesa, aparece a idéia de confinamento da infância na família, assim como o ideal da escola de massas que atingisse o maior número de pessoas. Controlar a família, dividir os cômodos da casa, registrar o mobiliário e as primeiras fotografias, distinguir as crianças dos adultos e confiar sua educação às mães e mestres, eram medidas para modificar as mentalidades e produzir novas identidades. Entretanto, isso acontecia gradualmente na Europa em contextos sociais diferenciados. Ser criança

³ Segundo Agacinski (1999, p.6-7), o androcentrismo ou falocentrismo nada mais é do que colocar a universalidade masculina no topo de uma hierarquia, seja a de uma organização social, ou a de um sistema de representações ou de conceitos. Isto constitui uma maneira de apagar a dualidade dos sexos, com a superioridade do masculino sobre o feminino.

nas famílias camponesas, nas famílias das classes trabalhadoras das primeiras indústrias que surgiam na Inglaterra e na França, não equivalia às experiências vividas pelas crianças nas famílias burguesas. Antes do sentimento de infância, a mortalidade infantil na Europa era significativa. Quando as crianças morriam, elas logo eram substituídas pelo nascimento de outras crianças e isso era algo natural (Abreu e Martinez, 1997).

Na Europa dos séculos XVI e XVII e um ou dois séculos mais tarde na cidade do Rio de Janeiro (Abreu & Martinez, 1997), as ruas estavam povoadas de crianças abandonadas, de órfãos, escravos/as, imigrantes pobres, enfim, de uma massa de excluídos perambulando pelas ruas, cujos valores, hábitos e comportamentos eram estranhos ao ideal burguês de sociedade. Isso provocava o sentimento de moralização dos costumes, de confinamento e regulamentação desta população a fim de evitar possíveis revoltas. Assim, o sentimento de infância também surge no Brasil, com a necessidade de instrução e ampliação da escola de massas (Martinez, 1997). O ideal de moralização dos costumes passava pela família burguesa e nuclear e centralizava na figura da mãe e da mulher a responsabilidade pela amamentação, pelos cuidados e educação das crianças. Nesse período, as condições de higiene eram péssimas e as mães criadeiras e as amas⁴, geralmente vinculadas à roda dos expostos⁵, recebiam crianças abandonadas que, muitas vezes, não completavam três anos (Marcílio, 1997). Houve, dessa forma, um longo processo histórico até a sociedade atentar para infância. Entretanto, a particularidade da infância não será reconhecida nem mesmo realizada para todas as crianças. Na prática, esse caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas.

Postman (1999) entende a infância como uma invenção social e resalta que o sentimento de vergonha⁶ foi essencial para a evolução do conceito de infância na Modernidade. Para ele, foi a falta deste sentimento associado a uma não-preocupação com a alfabetização e com o conceito de educa-

⁴ Fazemos referência ao texto de Marcílio (1997) sobre as amas - de - leite mercenárias na época colonial e no século XVIII. Nesse período, as possibilidades de emprego remunerado para a mulher pobre e livre eram limitadíssimas, dentro do contexto escravista. Para obter um pequeno salário, muitas mulheres trabalhavam como amas - de - leite de bebês abandonados.

⁵ As rodas de expostos eram instituições para prover a assistência e criação dos bebês enjeitados e as amas - de - leite mercenárias amamentavam estas crianças.

⁶ Postman (1999) argumenta que o conceito de vergonha emerge com a Modernidade, sendo que, na Idade Média, crianças e adultos compartilhavam dos mesmos tempos e espaços: jogos, brinquedos, histórias, experiências. O autor ainda salienta que as crianças participavam de discussões sobre assuntos sexuais, assim como os impulsos sexuais entre adultos não lhes eram escondidos.

ção, que impediu que a idéia de infância se concretizasse na Idade Média. O autor argumenta que a prensa tipográfica e a alfabetização fizeram com que a idéia de infância se estabelecesse. Com esta afirmação, ele explica: a partir da tipografia, os livros transformaram-se nos objetos legítimos de apropriação de informação. Assim, as pessoas se diferenciavam pelo domínio, ou não, da leitura, pois a oralidade medieval fora substituída pela leitura e escrita. O autor (1999, P.50) argumenta que “a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância em uma necessidade”. A infância, na visão de Postman (1999), surge pela divisão social estabelecida depois que os adultos se apropriaram da leitura, o que provocou a separação dos espaços de crianças e adultos. Ele acredita que a infância surge como categoria porque as pessoas foram separadas e classificadas por grupos. Insistindo nessa idéia, recorre a outro interlocutor, Plumb⁷ (apud Postman, 1999, p. 51), que mostra que o processo pode ter sido inverso: “Acreditava-se que [as crianças] tinham outra natureza e outras necessidades porque tinham sido separadas do resto da população”.

O conceito de infância foi construído diferentemente, já que dependeu da complexidade histórica. A infância começou como uma idéia da burguesia, sendo que outro século se passaria antes da idéia penetrar nas classes mais baixas. Segundo Postman (1999, p. 53), “onde a instrução foi sempre altamente valorizada havia escolas e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente”. Logo, Postman (1999) responsabiliza a infância pela nova organização familiar, especialmente pela expansão da escola.

O enquadramento da infância em fases foi consequência da escola: “ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica, os professores inventaram, por assim dizer, os estágios da infância” (Postman, 1999, p. 58).

Com certeza, os estágios de desenvolvimento não são naturais. Pelo contrário, fazem parte da construção teórica da Psicologia que, com a marginalização da infância nas ciências sociais, acaba oferecendo um arcabouço de informações e, logo, normatizações, sobre o que é ser criança. Então se, por um lado, a teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget é importante, uma vez que nos faz recordar que as crianças percebem e organizam seus mundos em caminhos qualitativamente diferentes dos adultos, por outro, acabou universalizando a idéia de infância em interpretações das crianças como seres que se desenvolvem independentemente da construção social e das representações e imagens históricas. Mollo

⁷ Plumb, J.H. The great change in children. Horizon. Vol. 13, No 1, Winter, 1971.

- Bouvier (1998, p. 77-80) questiona: como é possível delimitar a infância? Perseguindo essa questão, a autora explica que a psicologia do desenvolvimento contribuiu para a generalização da idéia de que existe uma adequação entre os diferentes estágios de desenvolvimento e a maneira de dividir as idades da infância. O estudo do processo de segmentação das idades e das práticas sociais da infância ainda permanece impreciso e as categorias crianças/jovens variam segundo as sociedades e as épocas. As segmentações das idades são efetuadas em função da evolução do processo de escolarização, das flutuações do mercado de trabalho e da economia, dos imperativos da formação. Algum tempo, alguma idade, algum lugar da infância não escapam ao processo de institucionalização, segundo Mollo-Bouvier (1998). Cada idade e cada tempo são representados por uma instituição dominante: creche, pré-escola, asilo, escola infantil, espaços de lazer e todos são indicadores do lugar dedicado à infância em seu percurso de socialização, segundo sua idade e o nível econômico e cultural dos pais.

Embora concordemos com as observações de Postman sobre a divisão dos estágios da infância, trazendo as reflexões de uma estudiosa da Sociologia da Infância (Mollo Bouvier, 1998), consideramos que o ponto mais polêmico do pensamento do autor (Postman, 1999) é a tese de que a infância está em desaparecimento, compreendendo essa fase como o período vivido entre 1850 e 1950. O desencadeamento do fim da infância iniciou com a invenção do telégrafo e, nesse sentido, dois argumentos são usados:

1) A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem seqüencial.

2) A idéia de que a escola protege a infância corrobora esse argumento e é defendida com base na História, para mostrar que, do séc. XVI até o séc. XX, os adultos obtinham todas as informações através dos livros e, conseqüentemente, as crianças tinham que ir para a escola para alfabetizar-se.

O autor (1999, P. 94) conclui afirmando: “Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância”. Para Postman (1999), a infância é preservada pelo controle da família e da escola, e o telégrafo é o algoz pelo início do fim da infância, por ter alterado o tipo de conhecimento a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua seqüência, e as circunstâncias em que seria vivenciado. O autor justifica o ano de 1950 como o marco para o fim da infância por coincidir com o período em que a televisão se disseminou fortemente nos Estados Unidos, e “é na televisão que registramos o advento simultâneo das revoluções elétrica e gráfica” (1999, p. 89).

Postman (1999, p. 99) aponta as conseqüências da televisão: a diluição do sentimento de vergonha, que implica na perda da inocência da infância, uma vez que toda a informação do mundo adulto é socializada. A terceira idéia consiste basicamente em um conselho para a vigilância permanente dos adultos sobre as crianças, pois “num mundo onde não há autoridade, o conflito está encerrado e todos são da mesma geração” (1999, p. 104).

É interessante verificar, aqui, os modos como as crianças são conceituadas em uma sociedade. Isso está intimamente relacionado aos processos de socialização e da produção das infâncias. Qvortrup (apud Corsaro, p. 32) argumenta que, conceituando a infância como uma forma estrutural, ou seja, como parte da sociedade, podemos avançar para além das perspectivas individualistas, orientadas pelo adulto, temporalmente limitadas, para propor (e responder) um amplo alcance de questões sociológicas. Negando a visão de socialização em que a criança precisa ser moldada a fim de se transformar em um adulto completo, entendemos que as crianças, em suas infâncias particulares, são como os adultos, participantes ativos nas atividades sociais. Isso também implica reconhecer que as crianças também estão engajadas na produção econômica e no consumo; logo, são afetadas e afetam a sociedade.

Portanto, a concepção de infância que está em desaparecimento é a que a reduz a um estado de maturação e desenvolvimento humano, considerando as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (Sarmiento, 2004). Os/as sociólogos/as da infância fazem um movimento de reflexão de outros tempos e espaços das infâncias diferentes daqueles em que a infância surgia na Modernidade como uma categoria social que pretendia se resguardar e se diferenciar dos adultos. O estudo das culturas, dos modos de socialização dos grupos infantis e de metodologias participativas como um recurso metodológico importante contraria a tendência centrada no adulto, atribuindo às crianças o estatuto de sujeitos de conhecimento.

Steinberg (1997) acredita que o excesso de informações combinadas às transformações econômicas corrobora a emergência de uma infância produzida pelas grandes corporações empresariais, tais como *Mattel*, *Disney*, *McDonald's*. A autora (1997, p. 99-100) inscreve seu estudo na perspectiva da Kindercultura⁸ e anuncia uma nova idéia de infância a partir, basicamente, do consumismo. Essa perspectiva entende que a educação não está limitada so-

⁸ Steinberg (1997, p. 99) escreve que Kindercultura é o “conceito que se junta a outros conceitos emergentes da teoria social - conceitos que questionam os pressupostos biológicos da psicologia infantil clássica”.

mente à escola, e, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogame, anúncios constituem-se também como espaços pedagógicos. Isso significa que grandes corporações produzem o que Steinberg (1997, p. 102) chama de currículo cultural para as crianças, o que implica “interesses comerciais que agem não em favor do bem social, mas da vantagem individual”.

Certamente, o mito da infância inocente vem-se rompendo. Isso é evidenciado quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos no que se refere às informações dos programas televisivos e até no tipo de vocabulário empregado em certas situações. Conseqüentemente, foi provocada uma mudança que Steinberg (1997, p. 124) explica: “noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência dos adultos são abaladas pelo acesso infantil à cultura popular”.

Steinberg (1997) acredita que “Uma pedagogia crítica da infância está consciente e pouco temerosa do desejo infantil, freqüentemente ligando-se com os esforços das crianças para compreender o mundo e a si mesmas” (1997, p. 141). Assim, aponta a necessidade de os/as educadores/as conhecerem a *Kindercultura*, pois ela tem ligação direta com as concepções que as crianças fazem do mundo.

Corea (1999) dispõe de alguns argumentos para assegurar a idéia do desaparecimento da infância. O primeiro refere-se ao desaparecimento da idéia de infância frágil, que é rompida com as estatísticas de suicídio infantil e de crimes praticados por crianças. Isso, segundo a autora, vem questionar o sentimento de inocência infantil. O segundo argumento recai sobre uma fundamentação psicanalítica, que defende que a falta de diferenciação simbólica entre adultos e crianças motivada pelo consumismo acaba inviabilizando o que Freud conceituou como latência. Ora, essa idéia justamente reforça a criança como um vir a ser mas, afinal, ela já é. A autora (1999, p. 12) reforça ainda: “como consumidor, el niño es sujeto en actualidad, no en función de un futuro”. Nós concordamos com Corea, no que se refere à nova configuração social provocada por uma lógica das relações do mercado: consumidores de um lado, e excluídos/as do consumo de outro. As crianças são alvo do consumo, porém Corea (1999) explicita essa lógica como transgressora do princípio linear da vida, como se a continuação da infância tivesse linearidade eterna: “la adolescencia, la juventud, la adultez, la vejez”. O terceiro ponto retrata a figura contrária à criança consumidora: “el niño de la calle” – a criança de rua. Novamente Corea (1999) recorre à idéia de rompimento da fragilidade infantil, entendendo que, uma vez que a criança trabalha para um

adulto, a diferença simbólica entre ambos se dilui⁹. Percebemos que Corea (1999) tende a atribuir às instituições a garantia da infância. Ele escreve (1999, p. 13-14): “no hay infancia si no es por la intervención práctica de um numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela e asistencia de la niñez”. E, nesse sentido, Corea (1999, p. 14) crê que a escola é uma das instituições capacitadas a separar crianças de adultos e, conseqüentemente, protege a infância, o que traduz em: “la escuela es el ámbito em que la niñez espera el futuro”.

Sarmento (2001, p. 5) critica a tese da morte da infância dissociada das reais condições da infância na contemporaneidade, denunciando que as crianças são as primeiras vítimas de situações sociais de risco, como a pobreza, a guerra e a fome. Também alerta que isso contribui para decisões que afetam os direitos já conquistados pelas crianças, como o da imputabilidade. O autor acredita na capacidade de resistência das crianças diante das informações, não só as transmitidas pela mídia, como também as transmitidas pelos adultos. Negando a morte da infância, Sarmento (2002) argumenta que a contemporaneidade tem aportado uma pluralização dos modos de ser criança e uma heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, o que não nega, por outro lado, as categorias consumo, trabalho, mercado de produtos culturais em suas análises sobre a infância. No entanto, o autor (2002, p.6) propõe um cuidadoso esforço reflexivo, que considere “a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o fato dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares”.

Sarmento (2002, p. 7) ainda reforça que a contemporaneidade não diluiu a infância na cultura e no mundo dos adultos, assim como não lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que garante às crianças o estatuto de atores/atrizes sociais. Embora a infância esteja em constante processo de mudança, ela mantém-se como categoria social, com características próprias.

Com certeza, a garantia de infância às crianças não está relacionada ao controle e poder, ao menos como estão dispostos nos argumentos de Postman (1999). Acreditamos que algumas soluções possam ser vislumbradas.

⁹ Salientamos que a autora não explora, nesse texto, os desdobramentos decorrentes dessa relação entre o trabalho infantil, crianças de rua e adultos. Essas situações revelam a presença de relações de subordinação de idade, nas quais um adulto explora o trabalho das crianças e jovens. Sarmento, Bandeira & Dorez (2000), por outro lado, salientam a importância da desocultação desse fenômeno, inclusive do trabalho, que geralmente não é considerado um trabalho de natureza econômica, porque acontece no espaço da casa e não possui fins lucrativos. Não considerar as atividades infanto-juvenis como trabalho é semelhante ao que acontece com as atividades domésticas, normalmente desempenhadas pelas mulheres (Sarmento, Bandeira & Dorez p.41). Pensamos que essas questões são importantes e merecem ser exploradas em outros estudos.

das no rompimento com políticas econômicas contemporâneas que consideram as crianças como fardo ou futuros adultos produtivos. Também concordamos com Pinto (1997) quando afirma que é ingenuidade cultivar a nostalgia de um tempo passado, pois a televisão não vai deixar de existir. As crianças não são meras receptoras e dão significados às informações recebidas dos adultos¹⁰. Segundo Sarmiento (2004, p.22), as culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas as crianças fazem-no de modo distinto das culturas adultas ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. O sociólogo (2004) aponta os traços distintivos das culturas da infância, que são a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração.

Estas são problematizações teóricas acerca das infâncias e crianças que nós temos examinado em experiências de pesquisa e formação de educadores de crianças. Este tópico será aprofundado com maior dedicação na próxima sessão, quando tentaremos incluir a memória como dimensão da pesquisa.

2. É possível o resgate das infâncias e culturas infantis na formação de professores/as?

Por que esqueci quem fui quando criança?
Por que deslembra quem então era eu?
Por que não há nenhuma semelhança
Entre quem sou e fui?
A criança que fui vive ou morreu?
Sou outro? Veio um outro em mim viver?
A vida, que em mim flui, em que é que flui?
Houve em mim várias almas sucessivas
Ou sou um só inconsciente ser? (Fernando Pessoa, 1932)

A infância é uma construção histórica e social e por isso nós, profissionais e pesquisadores/as da infância, também não estamos isentos/as do processo de construir concepções e representações das crianças e das infâncias. Em alguns momentos, corremos o risco de agir de forma mais ou menos

¹⁰ Sandra Barra (2004) apresenta um estudo interessante que questiona se a criança estará ao domínio tecnológico e aos poderes da rede ou se as crianças intervêm na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus saberes nas condições propiciadas e constrangidas pelo meio, acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos ativos e de atores sociais. O estudo efetuado pretende dar resposta à questão sobre o que é que as crianças entre os seis e os doze anos de idade fazem na Internet, o que conhecem, procuram e de que formas "navegam" neste novo lugar, o CyberEspaço. Aspira, assim, ao esclarecimento "informado" sobre as formas como são efetuadas e negociadas as interações da criança na Internet, procurando o lugar da Infância nesta Rede - World Wide Web.

preconceituosa em função do grau de estereotipação do corpus de idéias que fomos armazenando sobre a infância e o significado de ser criança. Isso quer dizer que nossas memórias não estão descoladas do nosso ofício. Não é à toa que a palavra infância repercuta tão fortemente em quem a ouve. Bachelard (1988, p.99) indica alguns caminhos para o entendimento da memória, o que podemos relacionar com a dimensão da pesquisa e do fazer pedagógico:

Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória. É nessa união que podemos dizer que revivemos o nosso passado. Nosso ser passado imagina reviver.

As memórias da infância desencadeiam debates animados. Segundo certas teses recentes da psicologia, há em cada um de nós uma criança interior (Miller, apud Gullestad, 1999). A metáfora da criança interior é nova e antiga. Para Gullestad (1999, p. 14), seu ponto de partida é a noção de sentido moral e da intuição inata do bem e do mal em cada homem e em cada mulher e remonta ao século XVIII. Nesse sentido, a autora explica que há diferenças entre o que se escreve e o que se vive, pois nossas lembranças são frequentemente coloridas por experiências anteriores. A credibilidade dos relatos de vida é por essência incerta, mas, graças à imaginação poética das narrativas, é também possível perceber o que é ser criança.

Nas pesquisas em que os adultos contam sobre suas infâncias, podemos utilizar, segundo Gullestad (1999, p.27), recursos como lembranças de emoções particulares e marcantes da infância; lembranças da vida cotidiana da infância com grande exatidão histórica; pesquisas em arquivos; histórias contadas por outros e guardadas nas tradições familiares; álbuns de fotos de família.

Algumas questões emergem: é possível aos/às pesquisadores/as se desconectar de suas memórias na pesquisa? Como pensar em infância sem se remeter às nostalgias e romantismos das experiências vividas enquanto criança? As pesquisas que tratam das memórias, de autobiografias ou narrativas que rememoram as infâncias, segundo Gullestad (1999, p. 24), demonstram que a infância não é somente percebida como uma fase ou como uma passagem de tempo na vida de cada um, como também evoca uma certa qualidade de vida. Frequentemente, os relatos de infância feitos pelos adultos demonstram a busca por uma infância misteriosa a ser explorada, pois existe igualmente uma asserção moderna segundo a qual a obrigação da infância é ser feliz. Obviamente que as lembranças nostálgicas e românticas não fazem parte das memórias de todos os adultos, mas Gullestad (1999) aponta um

aspecto importante a ser observado quando utilizamos estes recursos nas pesquisas com adultos acerca das suas infâncias.

Bachelard (1988, p. 94) indica algumas direções para a análise dessas questões. Defende a

[...] permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética.

Se, por um lado, as memórias do pesquisador estão impressas no seu desejo de pesquisa como molas propulsoras, por outro, é necessário garantir rigor teórico e metodológico. Certamente, esses dois fatores podem conviver juntos na pesquisa, porém alguns cuidados devem ser tomados. É necessário ao pesquisador um certo distanciamento, como princípio da pesquisa, até porque:

“A história de nossa infância não é psiquicamente datada. As datas são repostas a posteriori, vêm dos outros, de outro lugar, de um tempo diverso do que se viveu. Pertencem exatamente ao tempo em que se conta” (Bachelard, 1988, p. 100).

O distanciamento aqui deve ser entendido não como neutralidade e, sim, como um exercício constante de dúvida, de desconfiança.

Ao considerar as crianças como seres capazes de conceituar os seus mundos e os dos adultos, alguns direcionamentos investigativos são necessários. Quem são essas crianças? O que elas têm em comum? O que partilham entre si e o que as distingue umas das outras em várias regiões do Brasil e em outros países? É preciso romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Partindo dessas reflexões, é possível evoluir para as repercussões desse sentimento de infância ou dos significados que os pesquisadores atribuem às crianças e às suas culturas e verificar como essas questões incidem em nossa prática docente enquanto formadoras de professores/as de Educação Infantil.

Nós compreendemos a formação docente como um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que vamos acumu-

lando e modificando ao longo de nossa existência pessoal e profissional. Nós entendemos que esse processo é inacabado e consiste, portanto, de constantes indagações, incertezas e ambigüidades.

Como professoras e pesquisadoras vinculadas à educação de crianças pequenas, percebemos o quanto ainda desconhecemos os saberes que as crianças têm sobre o mundo e até mesmo sobre nós adultos, saberes que são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças. Paradoxalmente, algumas vezes desconsideramos as experiências e os saberes dos alunos de graduação e pós-graduação de cursos de formação de professores de Educação Infantil que podem ser considerados como excelentes instrumentos de reflexão sobre suas concepções de infância, criança e educação. São algumas dessas experiências que viabilizam reflexões sobre as crianças e suas culturas ou sobre nosso “ethos cultural de classe média”¹¹ quando classificamos algumas experiências sociais e culturais como estranhas e exóticas por que diferentes daquilo que instituímos como verdades.

Segundo Charlot (1983), as pedagogias tradicional e nova se apóiam na idéia de natureza infantil e não a partir da condição infantil¹². Estas pedagogias influenciaram nosso corpus de representações acerca das crianças. Nós ainda as representamos ora como reis e rainhas, ora como vítimas, seres inacabados, fragilizados, mas, algumas vezes, somos incapazes de percebê-las considerando suas condições de classe, gênero, etnia e idade. Tais limitações, possivelmente, constringem nossa capacidade de perceber as crianças como elas “são e estão” em interações com seus pares e com os adultos no mundo. Como escreve Charlot (1983), há um padrão único e absoluto tanto em uma quanto em outra visão pedagógica e nas duas há uma condição de dependência dos adultos como natural e usufruída de forma absoluta. Isso demanda ora uma atitude paternalista ou maternal, ora uma atitude autoritária, uma vez que somos adultos e supomos que tudo sabemos sobre elas, as crianças. E nem mesmo as lições diárias que a vida nos ensina e que fragilizam uma a uma das nossas certezas, como peças de um jogo de dominó que se vão sucedendo, fazem-nos compreender que a realidade é dinâmica e que ainda sabemos pouco sobre as crianças e suas culturas. É provável que elas saibam bem mais sobre nós, adultos, sobre as instituições que ajudamos a construir, embora ainda não tenhamos parado para escutá-las, para compreender suas idéias acerca das nossas pedagogias ou sobre o

¹¹ Utilizamos a definição de “ethos cultural”, fundamentada em Bourdieu (1998), como um sistema de valores implícitos e interiorizados que definem as atitudes em face do capital cultural e à instituição escolar.

¹² Considerando Charlot (1983), entendemos que a idéia de natureza infantil dissimula as relações das crianças com os adultos e com a realidade social. Assim, acatar a idéia de natureza infantil implica aceitar que a autoridade dos adultos é natural e não uma condição social.

que elas pensam de nós, das escolas infantis, das creches e pré-escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades.

Temos procurado desenvolver experiências com educadores de crianças que resgatem suas memórias da infância ou que apontem alternativas de superação das semióticas dominantes do mundo capitalista (Guattari, 1987). Por intermédio da análise de imagens, como reproduções de pinturas, fotografias, desenhos, ou análise de filmes, poesias, narrativas, leituras e trocas de experiências, temos constatado que é impossível utilizar um conceito universal de infância. Nessas experiências, temos constatado que as concepções de infância das educadoras da infância atravessam suas trajetórias de vida e profissão. Debater essas experiências culturais possibilita compreender como o espaço profissional é perpassado pelos espaços de vida, bem como construir práticas pedagógicas de enfrentamento das ideologias que moldam indivíduos e, assim, entender como as questões de classe, gênero e raça deixaram marcas sobre as formas de pensar e agir (Giroux, 1997, p. 40).

Temos igualmente percebido que algumas conceituações sobre infância estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços, principalmente quando trabalhamos com a imaginação e a realidade de forma a superar os binarismos culturais. Nesse sentido, muitas vezes construímos imagens estereotipadas das crianças que refletem certo desconhecimento dos seus olhares e vozes acerca das relações que elas experienciam com os adultos e outras crianças.

Percebemos a necessidade de ampliar pesquisas com foco nas infâncias, crianças e suas culturas que propiciem maior conhecimento acerca das tensões existentes entre a lógica das crianças e a onipotente sabedoria que nós, adultos, acreditamos possuir sobre os saberes infantis (Iturra, 2002). Já é tempo de escutar as crianças, pois educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental convivem com elas cotidianamente, mas ainda pouco têm feito no sentido de garantir a vez e a voz das crianças na escola, o que também é observado na carência de produção teórica a respeito delas.

3. Considerações Finais

Sarmento e Pinto (1997) reconhecem a capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, em culturas. A identidade das crianças é também a identidade cultural ou a capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Destacamos que as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Os sociólogos da infância consideram que elas têm

uma autonomia que é relativa, ou seja, as suas respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto das interações com adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem elas interagem e como elas produzem sentidos sobre o que fazem. Sarmiento (2002) ainda questiona sobre o lugar que a contemporaneidade reservou para as crianças e, sobretudo, o lugar que todas as crianças constroem na sua interação mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas. Certamente, existem várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade, principalmente econômica, é um aspecto da condição social da infância contemporânea.

Considerando algumas pesquisas recentes¹³ e aquelas que estamos realizando, não acreditamos num fenômeno tão determinista e catastrófico como o desaparecimento de uma categoria social - neste caso, a infância: “O conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (Pinto, 1997, p. 63). Assim, a necessidade de pesquisa no campo da Infância e Educação Infantil ainda representa um desafio para nós. É significativo o que observa Barbosa (2000, p. 84):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias.

Infelizmente, as pesquisas ainda pouco se interessam pelas crianças e suas culturas em interação com os espaços que os adultos ainda desconhecem ou pelos quais têm passado sem refletir de forma mais prolongada. São ainda rastros do projeto de Modernidade que absorvemos? Essa questão mereceria maior aprofundamento. Contudo, no momento, reiteramos que *Infâncias, crianças e suas culturas* apresentam-se como categorias que precisamos problematizar urgentemente, o que nos faz continuar perguntando: infâncias e crianças, ainda incógnitas para nós, adultos?

¹¹ Utilizamos a definição de "ethos cultural", fundamentada em Bourdieu (1998), como um sistema de valores implícitos e interiorizados que definem as atitudes em face do capital cultural e à instituição escolar.

¹² Considerando Charlot (1983), entendemos que a ideia de natureza infantil dissimula as relações das crianças com os adultos e com a realidade social. Assim, acatar a ideia de natureza infantil implica aceitar que a autoridade dos adultos é natural e não uma condição social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. *Obras completas de Casimiro de Abreu*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1947.
- ABREU, M.; MARTINEZ, A. F. Olhares sobre a criança no Brasil: Perspectivas Históricas. In: RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.
- ALVES, R. A. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRADE, E. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BACHELARD, G. Os Devaneios voltados para a infância. In: BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, M. C. S. *Por Amor & Por Força: rotinas na Educação Infantil*. 2000. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (versão digital)
- BARRA, S. M. M. *A Infância no CyberEspaço: interações na Internet*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004 (texto digitado).
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. / Organizadores).
- BUARQUE, C.; BOAL, A. *Mulheres de Atenas. Meus Caros Amigos*. Phonogram, 1976.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lúmen Hvmánitas, 1999.
- CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FERNANDES, F. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961.
- FERREIRA, M. L. *Também há mulheres filósofas*. Lisboa: Caminho, 2001.
- GIROUX, H. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Papyrus, 1987.
- GULLESTAD, Marianne, (1999). Les enfances imaginées. Modernité et constructions du self dans les récits de vie. In: Éducation et Sociétés. *Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. Sociologie de l'enfance 2. Paris: De Boeck & Larcier.

ITURRA, R. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, nº 17, p. 135 – 153, 2002.

JOAQUIM, T. A (im)possibilidade de ser filósofa. In: FERREIRA, M. L. *Também há mulheres filósofas*. Lisboa: Caminho, 2001.

MARCILIO, M. L. Amas - de - Leite Mercenárias e Crianças Expostas no Brasil Oitocentista. In: RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

MARTINEZ, A. F. Educar e Instruir: Olhares Pedagógicos sobre a Criança Pobre no Século XIX. In: RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

MOLLO - BOUVIER, Suzanne, (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. In: Éducation et Sociétés. *Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. Sociologie de l'enfance 1. Paris: De Boeck & Larcier.

PIETRA, R. As mulheres filósofas na Antiguidade greco - romana. In: FERREIRA, M. L. *Também há mulheres filósofas*. Lisboa: Caminho, 2001.

PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

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

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

SNYDERS, G. *Não é fácil amar nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SARMENTO, M. J., BANDEIRA, A.; DORES, R. *Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000.

SARMENTO, M. J. Administração da Infância e da Educação: as lógicas (políticas) de ação na era da justificação múltipla. *Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001 (texto digitado).

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo.).

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdo: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

STEINBERG, S. S. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H. (org.) *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.

Ana Cristina Coll Delgado é Professora da FURG/RS. É Doutora em Educação pela UFF/RJ e realizou o estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, Portugal. Sua atual pesquisa está ligada às seguintes linhas: Infâncias: participação e protagonismo das crianças na contemporaneidade, Metodologias investigativas com as crianças e suas culturas e Estudo de grupos geracionais e aliteridade, o que vem sendo realizada no Grupo de pesquisa sobre crianças, infâncias e culturas/CIC. Suas últimas publicações são: *Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?* CEDIC - Centro de Documentação e Informações Sobre a Criança. Na Seção: Textos de Trabalho. Portugal: p. 1-9, 2004. *As Creches Domiciliares são uma alternativa para o cuidado das crianças pequenas?* (Seção Polêmica). Revista Pátio Educação Infantil. Infância Hoje. Ed. Artmed. Ano II, nº 6 Dezembro 2004/Março 2005.
E-mail: anacoll@uol.com.br

Fernanda Müller é Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Sua pesquisa atual está ligada às seguintes linhas: Infâncias: participação e protagonismo das crianças na contemporaneidade, Metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, o que vem sendo realizada no Grupo de Pesquisa sobre crianças, infâncias e culturas/CIC. Publicações: Müller, F. *Welcome to Cambridge: Retratos da Educação Infantil*. Revista Perspectiva, 2004. Müller, F. *Infância em Resistência às Políticas Internacionais*. Organizado por Bittar, M., Russef, I. *Educação Infantil: formação e prática docente*. Brasília/Mato Grosso do Sul: Editora Plano/UCDB, 2004.
E-mail: fernandamuller@brturbo.com
