

AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS ENCRUZILHADAS DA 2ª MODERNIDADE

Manuel Jacinto Sarmento
*(Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho)*

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media*, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

O processo de reinstitucionalização da infância exprime-se e revela-se nos planos estrutural e simbólico. Deste modo, as culturas da infância são também objecto de pluralização e de diferenciação. No entanto, os traços distintivos das culturas da infância permanecem na sua gramática própria. A análise da morfologia, da sintaxe e da semântica das culturas da infância na 2ª modernidade constitui um objecto central na compreensão das mudanças estruturais contemporâneas. Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa.

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.

Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças.

(...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança. É lá que eu guardei o meu amigo.

Esta criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças.

(...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardei a minha mãe.

Esta criança morreu, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.

Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças. É preciso fazer outra.

(Maria Velho da Costa, *O Lugar Comum, Desescrita*, 1973)

Que lugar é esse que a criança ocupa, a ponto de causar a perturbação do “medidor de crianças”, de modo tal que ele decreta o fim da infância?

Este texto ocupa-se dessa geografia, da procura do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança, e, sobretudo, do lugar que a criança, todas as crianças, constrói(em) na sua interacção mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas.

Ao contrário de todos os medidores de crianças, não nos preocupamos em decretar a inconformidade das crianças contemporâneas com a norma, seja ela qual fôr. Pelo contrário, defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que

é reiventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, *pre-disposto* nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História. Convém por isso, marcar o ponto geodésico da história deste lugar.

A institucionalização moderna da Infância

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da idade da Idade Média, as crianças foram considerados como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. A consciência social da existência da infância– como estabeleceu a historiografia da infância, desde P. Ariès (Ariès, 1973; Becchi, & Julia, 1998)– é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes. Se, na arte, as meninas de Velazquez vêm ocupar o lugar vazio que essas crianças de forma adulta da aescultura gótica evidenciavam na gritante ausência de traços de juvenilidade, na sociedade mais geral, a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

Com efeito, a institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se na conjugação de vários factores.

O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. Com efeito, a escola está associada à construção social da infância,

dado que, a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII¹ institui, pela primeira vez, a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. Deu-se, assim, a “institucionalização educativa da infância” (Ramirez, 1991), pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (Foucault, 1993).

Concomitantemente, a família, que outrora votara a criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstituiu-se através do seu centramento na prestação de cuidados de protecção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afectivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projectos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares.

Ao mesmo tempo, é dado lugar à formação de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objecto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da “normalidade”. Os saberes periciais sobre as crianças constituem-se como balizadores da inclusão e da exclusão na “normalidade” e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa. Esses saberes originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão crianças. Destacam-se nesses saberes a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia (Rocha e Ferreira, 1994 e Goldson, 1997)

Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas ideias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às

¹ Instituída primordialmente na Prússia e no Portugal do Marquês do Pombal, em meados do século XVIII, a escola pública em 1870 tinha sido proclamada em 47 países, sendo actualmente inerente à

concepções antagónicas rousseaunianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadores e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demónio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia, que actualiza as duas ideias da infância identificadas por Ariès (1973 e 1986) no dealbar da modernidade (a criança-*bibelot* e a criança-irracional) vem sendo, com actualizações sucessivas, incorporada no imaginário colectivo e é a fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

Finalmente, a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*. Referimo-nos aqui a um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva. Mas referimo-nos também a uma definição de áreas de reserva para os adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a acção cívico-política. Referimo-nos ainda à configuração de “um ofício de criança” (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1994; Sarmiento, 2000), intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados.

Estes factores – a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências

própria constituição do Estado das sociedades modernas (cf. Ramirez e Boli, 1982).

internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo.

Não obstante, importa sublinhar que este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efectivas consequências na criação de uma infância global (Sarmiento, 2001b), não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. Aliás, esta radicalização da modernidade - esta 2ª modernidade (U. Beck, 1999) – acentua essas desigualdades, no quadro do efeito homogeneizador do processo de globalização. É, por isso, necessário, considerar esses efeitos.

Reinstitucionalização na 2ª modernidade

A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemónica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemónicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.

Estas rupturas são de âmbito, sentido e impacto desigual, mas todos contribuem para a instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social.

O que pretendo enfatizar é que estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos factores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições actuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajectos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora.

Um aspecto nuclear na reinstitucionalização da infância é a reentrada (ou, pelo menos, a visibilização de algo que nunca deixou de acontecer, mas estava escondido) da infância na esfera económica. As crianças participam na economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos, por efeito da deslocalização da indústria manufactureira com incorporação de reduzida componente tecnológica e em diversas áreas dos países centrais, no que se convencionou designar por “piores formas de trabalho infantil”, (cf. OIT, 2002). Mas também entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças “contam” na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção.

A escola, por seu turno, de suposta instância de socialização para a coesão social, visibiliza-se como o palco das trocas e disputas culturais, que sendo inerentes a uma sociedade cosmopolita e de circulação facilitada das populações, não deixam por vezes de ser violentas. A multiculturalidade contemporânea não se faz sem a disputa das instâncias que procuram estabilizar princípios de justificação educacional. Sobretudo, a escola da 2ª modernidade, de massas, heterogénea e multicultural, radicalizou o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e étnica diferenciadas cf. Montadon, 1997). Essa radicalização exprime-se na “turbulência” dos contextos organizacionais de acção educativa e em indicadores de insucesso escolar e de disrupção comportamental.

Neste contexto, a crença nas "virtudes" do mercado educacional para confrontar a crise nas escolas, através da liberalização e empresarialização da acção educativa, marcha a par das correntes neo-conservadores que preconizam o "regresso" a uma concepção de escola autoritária, selectiva e segregadora. Sendo dominantes estas correntes na edificação das políticas educativas, emergem, em contra-corrente, as ideias da "criança ao centro", da "educação para a cidadania" e da "participação educativa" como referenciais da gestão da crise educacional, para a lado da edificação das escolas como mundos de vida das crianças. Não obstante, no *mainstream* das correntes político-educativas, esses conceitos ganham conteúdos semânticos diversos e pluralizados, podendo (crescentemente) "cidadania" significar "disciplinação social" e "autonomia" subordinação aos programas periciais das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica (Popkewitz, 2000 e Sarmiento, 2001a). O que resulta, em definitivo, destas tensões no interior das instituições educativas é a deslocação da escola do estatuto de instância de integração social, a fragilização da sua missão institucional – tantas vezes testemunhada na inquietação de ser professor hoje – e a entrada num "universo de justificação múltipla" (Derouet, 1992) que faz com que as escolas hoje se constituam como um palco decisivo da luta político-pedagógica por dar um sentido à actividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social.

A família, por seu turno, desenvolve tensões reinstitucionalizadoras em torno de transformações estruturais crescentes. Essas transformações exprimem-se no aumento da monoparentalidade, na precocidade da maternidade – especialmente em países como o Brasil, vários países do hemisfério sul, e, na Europa, Inglaterra e Portugal – no aumento das famílias reestruturadas, no incremento do número de lares sem crianças, especialmente nos países do Norte e Centro da Europa, e ainda no aumento do número de crianças investidas de funções reguladoras do espaço doméstico. As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso-comum que vêem no núcleo familiar o espaço aproblemático e "natural" de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afecto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato (Almeida, 2000; Seabra, 2000). Deste modo, a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social.

Importa também considerar a variação seminal que consiste na troca de papéis geracionais, com a crescente ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos (nomeadamente os desempregados, reformados, com licenças parciais de trabalho ou no âmbito do trabalho remoto) e a saída das crianças para as múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo (ludotecas, ateliês de tempos livres, actividades de formação não escolar, do tipo de cursos de inglês, cursos de informática, desporto semi-federado, etc.). Esta mudança de papéis e lugares – as crianças fora de casa, onde regressam muitos adultos – sendo embora ainda tendencial e progressiva, vai de par com a crescente ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade. A vida institucionalizada das crianças – a “institucionalização”, como frequentemente se afirma, num sentido distinto do que aqui estamos a utilizar – constitui-se como uma forma decisiva para a compreensão da infância na 2ª modernidade, pela alteração que opera na centralidade do espaço doméstico.

Questão central é, também, a da constituição do mercado de produtos culturais para a infância (programas video, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, etc.). Estes produtos acompanham o incremento comercial de outros produtos de consumo para as crianças (moda infantil, alimentação de fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc.) a ponto de constituírem um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *franchising*, constituindo, por vezes, alguns recordes de investimento económico (por exemplo: Eurodisney). Este facto contribui poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokemon, vêem desenhos animados dos estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos da Mattel, lêem os livros do Harry Potter, calçam ténis da Nike e vestem blusas da Benetton 0 a 12 ou da Chicco, alimentam-se do Happy Meal da MacDonaldis e vêem pelo Natal as superproduções dos Estúdios Disney (cf. Steinberg e Kinchloe, 1997; Schepen-Hughes e Sargent, 1998).

Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares. As crianças de

Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil.

Afinal, ainda há um lugar para a infância...

Chegados aqui, importa interrogar-nos sobre as possibilidades da autonomia da infância, considerando todas as mudanças e transformações que ocorrem contemporaneamente.

Reformulando a questão de outro modo: há possibilidade de considerar as crianças como sujeito social nas condições propostas pela 2ª modernidade? Não será que regressamos àquela situação da pré-modernidade em que as crianças tinham realidade empírica, mas não autonomia, nem como sujeitos de acção, nem como categoria geracional com reconhecimento e direitos próprios?

Com efeito, nas condições plurais da reinstitucionalização, no processo de ressemantização e de recuperação para formas de controlo e dominação a que estão subordinados os seus mundos de vida, as crianças parecem acima de tudo *assujeitadas* e não sujeitos. Acresce o facto de que, de acordo com a UNICEF e com ONG's como a Save the Children, a infância é o grupo geracional que, nas condições actuais da globalização hegemónica, é mais (e mais progressivamente) afectado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais e pela SIDA e outras doenças.

Não obstante – contrariamente aos propagandeiros da “morte da infância” (Postman, 1983)² – consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias.

² Para uma crítica a Postman, cf., e.g., Buchingham, 2000)

A radicalização a que nos referimos atrás exponencia as duas imagens da infância que emergiram na modernidade. Isso explica a extraordinária complexidade dos paradoxos em que exprime a condição social da infância (Qvortrup, 1991 e 1995). Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do quotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e os outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade.

Essa identidade da infância reside, primordialmente, no seu estatuto social face aos direitos sociais – as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autónoma, necessitam de protecção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal. Depois, essa identidade, reside ainda nos factores sociais que impendem sobre as crianças e que condicionam profundamente as suas formas de existência: há estatisticamente mais crianças pobres que outro qualquer grupo geracional; a compulsividade de frequência de uma instituição escolar – a escola – apenas obriga as crianças; a imensa maioria das crianças não tem rendimentos económicos próprios. Essa identidade é também construída e continuamente investida pelo sistema económico que destina uma parte dos seus produtos às crianças, cuidando de autonomizar bem esse segmento de mercado, nas várias áreas em que ele se exprime. A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos.

A gramática das culturas da infância

A questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos. Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das

crianças constitui, na expressão vulgar do adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças. Do lado das ciências que se dedicam ao estudo das crianças – especialmente a Psicologia e as Ciências da Educação - o estudo das práticas culturais da infância, nomeadamente no âmbito das actividades escolares ou no contexto comunitário, tem originado um número significativo de trabalhos de investigação. Há, igualmente, testemunhos históricos e arqueológicos que registam a presença de artefactos e outros elementos simbólicos utilizados ou construídos por crianças em numerosas civilizações desde a Antiguidade (Derevenski, 2000). Não obstante, a autonomia cultural das crianças continua sendo um tema envolto em alguma controvérsia (cf. Iturra, 1997; Sarmento e Pinto, 1997; Frazão-Moreira, 2000). O debate não se centra no facto, reconhecido, das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogéneos, isto é, em culturas.

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

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogénea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construirem nas suas interacções “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de cultura que cada criança integra.

Torna-se então necessário reconhecer os traços distintivos das culturas da infância. A gramática das culturas da infância exprime-se em várias dimensões:

- Semântica – ou seja, a construção de significados autónomos e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é enunciada;
- Sintaxe – ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o “então eu era o herói” da criança – cantado por Chico Buarque da Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projecta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face,
- Morfologia – ou seja, a 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; o berlinde do jogo da criança não é apenas um objecto esférico, mas é a peça de jogo, a preciosa moeda de troca, o troféu que se obtém ou o artefacto mágico que refracta a luz.

Falei de gramática, mas importa destacar 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).

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. Constitui, deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das criança. Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir os 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interactividade

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é. *“um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares.”* (Corsaro, 1997: 114).

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

No âmbito das culturas de pares, as crianças realizam um conjunto de acções, designadamente: a Associação da palavra “amigo” aos companheiros com quem passam a realizar actividades partilhadas observáveis (brincar); a defesa, para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interactivo) das 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 secundários 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)

A interacção realiza-se tanto no plano sincrónico, como diacrónico (cf. James, Jenks e Prout, 1998). As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma

geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos electrónicos. É pois deste modo que se compreende que se continuem a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões face a determinadas questões já usadas há várias gerações atrás. Estes comportamentos nascem das cultura infantis, já que não são comunicados directamente pelos adultos..

Não obstante, seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interacções com o mundo dos adultos. Esta interacção não apenas é contínua e produtora de formas de controlo dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, *a partir dos elementos característicos das culturas infantis*. Isso é particularmente visível no domínio dos jogos e brinquedos.

A ludicidade

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente.. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Se a cultura lúdica (Brougère, 1998) constitui algo central à própria ideia da infância, desde há séculos, importa considerar o relevo que esta faceta tem no mercado de produtos culturais para a infância. Com efeito, os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos brinquedos industriais produzidos em série que são quase sempre mais baratos, mais vistosos e estão mais na moda, constituindo-se como factor de distinção social. Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca *Barbie* (cf. Rogers, 1999). A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si. No entanto, isso altera um traço central da brincadeira das crianças ao longo da história: Tal como afirma Sutton-Smith, *“brincar com os outros, não brincar com objectos”* (Sutton-Smith 1986: 26).

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

A fantasia do real

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações.

Nas culturas infantis, todavia, este processo de *imaginação do real* é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “*não literalidade*” (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

O pensamento fantasista, se se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objectos pela criança – estes não são nunca apenas o que valem e para que servem, mas outra coisa ainda e, como dizia Fernando Pessoa, “essa coisa é que é linda”. Walter Benjamin explica muito bem esta capacidade de transposição e não literalidade das crianças com os objectos quando descreve a “criança desordenada”.

“[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos.” (Benjamim, 1992a)

A saga da “criança desordenada” é, afinal, o ritual quotidiano de todas as crianças na sua interpretação do mundo, transpondo-o, contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável. Ordem essa que também se exprime no modo peculiar de organização do tempo.

A reiteração

A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). 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. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.

É ainda Walter Benjamin quem nos ajuda na compreensão deste elemento característico das culturas infantis:

“Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O adulto, com o coração liberto do medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo.”

(Benjamin, 1992b)

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo.

De novo, o lugar da criança

O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.

Na 2ª modernidade, as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância. Ela própria, tal como as crianças que reiteram criativamente os seus mundos de vida, é reinventada como se começasse também tudo de novo. Porém, não são mais fáceis as suas condições de existência, mas mais complexas, não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é maior o controlo que sobre elas é exercido, não é mais reconhecido o estatuto de actores sociais atribuído às crianças, é mais subtil a recusa às crianças do exercício da cidadania.

Neste processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. Há uma assunção de sujeitos que se prefigura no

desempenho de um certo número de aspectos emergentes, ainda pouco estudados, mas possivelmente configuradores de um futuro:

- 1) a extensão do princípio da interação às redes informáticas, as linguagens estabelecidas na comunicação computacional nos grupos de conversação, prefiguradoras de outras lógicas, menos lineares e com uma expressividade distinta (cf. Barra e Sarmiento, 2002);
- 2) a acção dos grupos de pares e as culturas de resistência, que vai dos gangs meninos de rua, aos clubes e grupos de amigo constituídos fora do controlo dops adultos, constitutivos, por vezes, de comportamentos desviantes, quase sempre configuradores de convivialidades alternativas;
- 3) a extensão da ludicidade a novas modalidades de vida, com o progressivo envolvimento dos adultos na cultura do lazer, e a constituição de uma indústria do jogo, com consequências e efeitos pouco previsíveis,
- 4) finalmente, a assunção de certos valores e causas políticas pelas crianças, com reivindicação de transformações no espaço público, nomeadamente em áreas como o ambiente, a segurança urbana, as políticas urbanistas e a reivindicação do lazer, o que, se não está isento de riscos de manipulação, faz das crianças potenciais protagonistas de acções potenciadoras da democratização social.

Estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras activas dos seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa , afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos lugar que com ela partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade.

Referências bibliográficas

- Almeida, Ana Nunes de (2000). “Olhares sobre a infância: pistas para a mudança”. In Vários, *Mundos Culturais e Sociais da Infância*. Braga, Universidade do Minho (II vol.: 7-17)
- Ariès, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris. Seuil. (1º Ed.:1960).
- Ariès, Philippe (1986). La Infância. *Revista de Educación*, 281: 5-17.
- Barra, Sandra Marlene e Sarmiento, Manuel Jacinto (2002). Child knowdlegde and web interactions. Comunicação ao Congresso *Toys, Games and Media*. Institute of Education of London, 19 a 22 Agosto 2002 (polic.)
- Becchi, D'Egle & Julia, Dominique (Dir) (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. 2 volumes. Paris. Ed du Seuil.
- Beck, Ulrich (1999). *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*. São Paulo. Paz e Terra.
- Benjamin, Walter (1992a). *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa. Relógio de Água.
- Benjamin, Walter (1992a). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa. Relógio de Água.
- Bhabha, Homi (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. UFMG.
- Brougère, Gilles (1998). “A criança e a cultura lúdica”, In T. Kishimoto (Org.), *O Brincar e as Suas Teorias*. São Paulo. Pioneira (19-32)
- Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press.
- Chamboredon, J.C. e Prévot, J. (1982). O Ofício de Criança. in S. Grácio e S. Stoer. *Sociologia da Educação II. Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. (51-77). Lisboa. Livros Horizonte.
- Corsaro, William A. & Eder, David (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16: 197-220.
- Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.
- Denzin, N. K. (1977). *Childhood Socialization*. S. Francisco. Jossey-Bass.
- Derevenski, Joanna s. (Ed.) (2000). *Childhood and Material Culture*. London. Routledge
- Derouet, Jean-Louis (1992). *Ecole et Justice. De l'Egalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris. Métailié

Ferreira, Maria Manuela (2002). “*A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos*” – *As Crianças como Actores Sociais e a (Re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim da Infância*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de doutoramento (polic.).

Foucault, Michel (1993). *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Vozes. (Trad. port.; ed. orig.: 1975).

Frazão-Moreira, Amélia (2000). Saberes e Aprendizagens das crianças em meio rural. In Vários, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, (Vol. III: 261-266)

Goldman, L & Emminson, M (1987). The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. *Childhood*, vol 4. 325-342.

Goldson, Barry (1997) “‘Childhood’: An Introduction to Historical and Theoretical Analyses.” In P. Scraton (Ed.). *Childhood in ‘Crisis’?*. (1-27). London. UCL Press.

Iturra, Raul (1997). *O Imaginário das Crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa. Fim do Século Edições.

James, Allison; Jenks, Chris y Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge. Polity Press.

Mollo-Bouvier, Suzanne (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*. N°2: 73-89.

Montadon, Cleopatre (1997). *L’Éducation du Point de Vue des Enfants*. Paris. L’Harmattan.

OIT (2002). *New Global Report: A Future Without Child Labour*. Internet <http://www.ilo.org/public/english/standards/decl>

Popkewitz, Thomas S. (2000) “Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power”. In N. C. Burbules e C. A. Torres (Ed.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York. Routledge. (157-186).

Postman, Neil (1983). *The Disappearance of Childhood*. Penguin. London.

Prout, Alan (2000). Children’s Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children y Society*, vol. 14: 304-315.

Prout, Alan (Ed.)(2000). *The Body, Childhood and Society*. London. MacMillan Press.

Qvortrup, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial - Report 36/1991. Vienna. European Centre.

Qvortrup, Jens (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. in Lynne Chisholm et al. (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (7-21). Berlin/ New York. Walter de Gruyter.

- Ramirez, Francisco O. (1991). Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. 294: 197-220.
- Ramirez, Francisco O. e Boli, John (1987). The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60: 2-17.
- Rocha, Cristina e Ferreira, Manuela (1994). Alguns Contributos para a Compreensão da Construção Médico-Social da Infância em Portugal (1820-1950). *Educação, Sociedade e Cultura*, 2: 59-90.
- Rogers, Mary F. (1999). *Barbie Culture. Core Cultural Icons*. London. Corwin Press.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000), “Os Ofícios da Criança”, *In Vários, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, (Vol. II: 125-145)
- Sarmento, Manuel Jacinto (2001a). Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. *Movimento* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), nº3, Maio: 53-74.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2001b). “A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade”, *In R. Leite Garcia (org), Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro. (13-28)
- Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo” *In M. Pinto e M. J. Sarmento, (Org.) As Crianças: Contextos e Identidades*. (7-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Scheper-Hughes, Nancy & Sargent, Carolyn (Ed.) (1998). *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley. University of California Press.
- Seabra, Teresa (2000). As Crianças em Casa e na Escola: Textos e Contextos Cruzados. *Fórum Sociológico*. Nº3/4(2ª série): 71-93.
- Sirota, Regine (1994) L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fantôme ressuscité?. *Revue de L'Institut de Sociologie*. Université Livre de Bruxelles. 1994/1-2: 147-163.
- Steinberg, Shirley R. & Kincheloe, Joe L. (Ed.) (1997). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder. Westview Press
- Sutton-Smith, Bryan (1986), *Toys as Culture*. New York. Amereon Ltd.