

INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FAMILIARES E EDUCADORAS DE CRECHE

Denise Silva **Araújo** – UCG

Introdução

Neste trabalho analisam-se os sentidos e significados¹ de infância, atribuídos por educadoras e familiares de crianças de uma creche² filantrópica de Goiânia. A opção por esse tipo de instituição deve-se a sua abrangência e importância na história da educação infantil no Brasil. Como única oportunidade de atendimento de grande parte da população brasileira de baixa renda, é urgente a necessidade de investigar suas implicações para as famílias e educadores nela envolvidos (Cruz, 2001).

Para realizar a investigação, realizada em 2005, optou-se pelo método sócio-histórico-dialético, que estuda os fenômenos da realidade em relação com outros fenômenos, nas contradições de forças antagônicas, no processo de movimento e transformação. Como decorrência desta postura, propôs-se uma abordagem qualitativa, no processo investigativo e no tratamento das informações. Para obtê-las, em entrevista semi-aberta, os sujeitos, considerados co-participantes do processo de pesquisa, puderam manifestar livremente suas opiniões sobre os temas propostos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Procurou-se ser o mais fiel possível à fala dos entrevistados. As transcrições, entretanto, passaram por modificação em sua forma, a fim de torná-las mais apropriadas à linguagem escrita, sem, contudo, alterar elementos de conteúdo.

Uma das variáveis intervenientes para a realização da pesquisa foi a rotatividade das crianças matriculadas na creche. Em função disto, apesar do contato inicial ter se dado com quinze famílias, a entrevista final realizou-se com nove. Analisa-se aqui, apenas, os

¹ Compreende-se por significado a dimensão mais estável da palavra, apenas uma das zonas de sentido que ela adquire no contexto de algum discurso. O sentido é a soma dos fatos psicológicos que a palavra provoca na consciência, é a dimensão mais singular do sujeito. Embora se adote esta distinção, compreendem-se os conceitos de significado e sentido como partes indissociáveis na consciência do sujeito e no seu processo de inserção concreta de vida. Neste trabalho, sentido e significado foram analisados ao mesmo tempo, na busca de compreender o movimento dialético entre os dois.

² Atualmente, as instituições de Goiânia não adotam o termo creche para se nomear, pois geralmente atuam com crianças de quatro meses a cinco anos e têm passado por um processo de re-organização de seu funcionamento e estrutura administrativa, transformando-se em centros de educação infantil, vinculados à Secretaria de Educação. Além disso, acreditamos que esta preferência por outra denominação objetiva promover o distanciamento da instituição educativa da postura assistencialista que a creche assumiu historicamente. Aqui, utiliza-se o termo, por ser a denominação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para designar a instituição que atua com a criança de zero a três anos e pelos seus significados sociais.

dados relativos às últimas. Os entrevistados foram sete mães, um pai e uma avó³. As mães serão aqui nomeadas por Ana, Anália, Alice⁴, Amélia, Adélia, Alba, e Aidê. A avó será Anaide e o pai, Aurélio. Todos eram responsáveis por crianças com zero a três anos: seis meninos e três meninas. Destes, uma criança encontrava-se, à época da entrevista, na faixa etária de oito meses e outra com dezoito. Duas delas tinham dois anos e cinco, três anos.

Entrevistaram-se todas as profissionais da creche: um grupo pequeno e heterogêneo, tanto com relação à formação, ao tempo de serviço, jornada de trabalho e à idade, quanto ao vínculo empregatício. O grupo consistia em cinco educadoras: a diretora, Célia; a coordenadora, Catarina; duas professoras, Celina e Alice, e a monitora, Carol.

Embora as entrevistas realizadas com os familiares das crianças e as com suas educadoras tenham seguido roteiros e metodologias diferenciadas, no momento de sua análise constatou-se semelhança nos significados e sentidos atribuídos à infância pelos dois grupos. Por isso, suas falas serão analisadas ao mesmo tempo. A análise foi construída a partir das seguintes categorias: concepção idealizada de infância; o lúdico como elemento da natureza infantil; trabalho infantil como negação da infância; a criança e a rua; infância e sociedade de consumo.

1 Ser criança é ser inocente, feliz e irresponsável: uma concepção idealizada de infância

Quando indagados sobre o que é ser criança, os familiares entrevistados demonstraram possuir uma concepção idealizada de infância, na medida em que foram unânimes em afirmar que ser criança é *muito bom*, pois, pois nessa fase da vida, não existem preocupações nem responsabilidades, como se percebe nestas falas:

Aidê: *_ Pra mim, ser criança é ser feliz, alegre...*

Anália: *_ Ser criança é ser inocente. A gente não tem maldade nas coisas, sabe?*

Alice 1: *_ Bom, né? Não precisa ter responsabilidades...*

³ Foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados. Os dos familiares iniciam-se pela letra “a” e o das educadoras pela letra “c”. Isso permite identificar quais as falas de um mesmo entrevistado, bem como distinguir o papel assumido por ele no contexto da instituição.

⁴ Esta educadora é mãe de uma criança da creche. Foi entrevistada antes de ser contratada como professora. Quatro meses após sua contratação a entrevistamos novamente, por isso seu nome fictício aparece entre as mães e entre as educadoras. A fala de sua primeira entrevista será identificada por Alice 1 e da segunda por Alice 2.

O enfoque das educadoras é bem semelhante ao dos familiares. A maior parte delas enfatizou os aspectos lúdicos da infância, identificando-a com liberdade, alegria, despreocupação, descompromisso.

Célia – Ser criança? Não tem idade... É ter liberdade... Não ter preocupação, viver, aprender. Se a gente for pensar no critério de aprender, nós somos crianças eternos.

Nessa fala, a infância identifica-se com a capacidade de aprender, que pode acompanhar o ser humano toda a vida. Desse modo, desvincula-se da categoria de idade e associa-se ao conceito de ser em desenvolvimento. Posteriormente, a educadora explicita outros aspectos interessantes:

Célia – Criança é aquela que depende de você, que pra comer, depende de você, que pra brincar, depende de você, pra sair, depende de você, pra tomar banho, pra pedir um conselho, entendeu? Então, é aquele direcionamento. Eu acho que a criança é aquela que não tem autonomia pra decidir a vida dela.

Nesta resposta, a educadora explicitou uma das idéias fundamentais que permeiam o conceito moderno de infância: dependência e falta de autonomia, conforme aponta Charlot (1986), a criança é vista como alguém que depende do adulto para sobreviver, portanto lhe deve obediência. Estabelece-se uma relação adultocêntrica, focada na idéia da incompetência da criança para decidir por si mesma, devido a sua ingenuidade, que a torna fadada ao erro e atitudes impensadas. Seu despreparo para decidir colocaria em risco sua integridade física e moral. Daí, a necessidade de o adulto decidir por ela. Charlot (1986) destaca as contradições dessa visão de criança: ingênua, pura e boa, mas suscetível a erros e desvios que devem ser evitados pelos seus responsáveis.

Características da infância, construídas historicamente⁵, passam por um processo de naturalização e reificação⁶. Mascaram-se, desse modo, as relações de dominação e submissão. As características apresentadas como inerentes à natureza infantil, contradizem a idéia de infância como sujeito social, inserida nas relações entre adultos e crianças. O ser humano, atomizado pelo modo de produção capitalista, torna-se impotente para se perceber, a si mesmo e ao outro, como seres históricos e sociais e para apreender a realidade em suas múltiplas relações. Deste modo, a significação da infância de maneira reificada, a partir de sua aparência, oculta a realidade concreta, dificulta a percepção da

⁵ Conforme analisa Áries (1981).

⁶ Kosik (1986) analisa o conceito de reificação, ou coisificação, em que determinado aspecto da vida social é retirado de seu contexto histórico e naturalizado, como se fosse uma “coisa”, que existe fora e independente da vontade humana.

criança real e contribui para legitimar as relações de desigualdade entre crianças e adultos. Essa concepção encontra suas bases na ideologia dominante, que abstrai a infância do contexto social em que vivem as crianças reais e mascara as relações histórico-sociais, travadas na sociedade (Nunes, 1996).

Na fala de alguns dos entrevistados, pode-se perceber, porém, indícios da concepção de criança como sujeito, que deve ser respeitado e ouvido. Enfatiza-se a possibilidade de sua participação como ser social, político e cultural, na construção de sua vida em sociedade. Essa concepção de infância, surgida no contexto das lutas sociais em defesa da criança, possui grande ressonância no meio dos educadores e de teóricos dedicados à educação infantil. São idéias que começam a influenciar a maneira de significar a infância, como se vê:

Catarina _ ... criança pra mim é inocência... Mas uma criança tem direito de optar, tem direito de ir e vim. (...)
Eu acho que eles são o nosso futuro, o amanhã, né? Não só os pais, mas quem cuida, aqui, também. Eu sou educadora, como eu estou com eles, eu vejo muito isso. Você tem que entender a criança, porque eu também aprendo com eles. Eles me ensinam, no meu dia a dia, que é uma coisa de louco. Às vezes, eu venho refletindo coisa do passado, eu chego aqui e vejo a realidade de hoje, nos olhos deles. Pra mim, isso é muito importante.

Observa-se, na fala dos atores educativos uma postura híbrida, em que, permanecem elementos da concepção tradicional de infância, permeados por idéias mais avançadas, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos. Embora criança seja apresentada como inocente, a educadora refere-se ao seu direito de decidir e à liberdade de ir e vir. Além disso, a criança é considerada como alguém que é capaz de ensinar às pessoas de sua convivência. Percebe-se a emergência de um novo conceito, num coexistir de idéias e emoções.

Na fala da educadora, apareceu outro significado de infância, bastante focado pela mídia e nas propagandas políticas: a criança encarada como semente do futuro. Essa idéia foi fundamental no processo de implantação e na defesa das primeiras políticas públicas de proteção e amparo à infância, desenvolvidas no Brasil, no final do Século XIX, mas se fez pouco presente, na fala dos entrevistados. Levanta-se a hipótese de que diante das necessidades do presente tão prementes, preocupações com o futuro perdem sua força.

2 O lúdico como elemento da natureza infantil

Um dos significados frequentemente associados à infância, de hoje e de antigamente, que aparece em vários momentos das entrevistas, trata-se do lúdico e da brincadeira. Exemplos:

Entrevistadora: – *Você vê alguma diferença entre ser criança hoje e no seu tempo?*

Ana: – *Não. Acho que não, sei, lá!*

Entrevistadora: – *E o que é que tem de igual?*

Ana: – *Brincar, se divertir. (Ana)*

Para esta mãe, a infância adquire sentido na brincadeira, no lúdico. Nunes (1996) afirma que, de acordo com o senso comum, a relação da criança com o brincar representa um momento de encontro com a fantasia, alegria e prazer, descontração. Na análise da pesquisadora, aparência e abstração impedem captar o significado da brincadeira nas relações sociais de dominação.

O jogo destaca-se como um dos elementos que possibilitam à criança produzir-se como tal, em uma realidade humana e social. Porém, o projeto hegemônico lançado à infância marca-se pelo lado romântico, ligado à imagem do infante burguês, associada à alegria, ao descompromisso e à inocência. Nega-se o concreto da infância real, para transportá-la a uma dimensão sem objetividade na subjetividade. A idealização do lúdico corresponde à descaracterização da criança como ser histórico, participante das relações sociais, o que impede sua compreensão na totalidade e dificulta a transformação da realidade.

Não se pretende negar a importância do lúdico e da brincadeira no desenvolvimento infantil, mas revelar o caráter ideológico da identificação da infância com alegria, despreocupação e prazer. O papel exercido pelo jogo na cultura de diferentes sociedades foi objeto de trabalho de teóricos como Vygotsky (1989), Wallon (1975), Huizinga (1993), Chateau (1987), Kishimoto (1993), Negrine (1994), Nunes (2003). Esses autores analisam a brincadeira como atividade por meio da qual a criança interage com o mundo real e conferem-lhe grande importância ao considerá-la privilegiada para a formação do sujeito.

Para Elkonin (1998), o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação dos instrumentos e relações de trabalho produziu a exclusão das crianças do mundo da produção, o que fez surgir a necessidade dos brinquedos, por meio dos quais as crianças imitam e reproduzem a vida do adulto, da qual não participam, mas desejam

fazê-lo. Esta análise aproxima-se daquela realizada por Vygotsky (1989), visto que, para ambos, o jogo permite à criança a construção de uma situação imaginária, um campo com sentido, que adviria da observação e imitação da atividade do adulto. Os pesquisadores percebem que, embora a criança parta inicialmente de situações reais socialmente constituídas, tais situações são plenas de estados subjetivos.

Wallon (1975) valoriza o jogo como atividade promotora do desenvolvimento, pois propicia momentos de júbilo e bem-estar, de infração momentânea à disciplina e tarefas impostas pelas necessidades da existência. Livre das exigências do cotidiano, no jogo, o sujeito pode manifestar e desenvolver, de forma prazerosa e apaixonada, suas mais diversas disponibilidades funcionais.

Para Vygotsky, as atividades lúdicas são ricos momentos de interação social. Na imitação e no jogo, a criança realiza movimentos, gestos e desempenha papéis, que ainda não estão ao alcance do seu desenvolvimento real, mas estão ao nível do seu desenvolvimento potencial. Este foi um conceito elaborado por Vygotsky (1989) para enfatizar a importância da experiência social no processo de desenvolvimento do indivíduo, que pode ser explicado, sinteticamente, como:

na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p.97).

Para o psicólogo russo, a criança, na situação imaginária, pode vivenciar papéis e realizar atividades, que seriam impossíveis na vida real e que propiciam novas aprendizagens e avanços no seu processo de desenvolvimento. O jogo de ficção, assim, cria zonas de desenvolvimento proximal⁷ e interfere no processo de aprendizado.

Nunes (1996) alerta, porém, que embora a brincadeira possibilite à criança afirmar-se como portadora de uma natureza humano-social e seja uma atividade vital, necessária à sua construção como sujeito histórico e inserção no “reino da liberdade”, caso o lúdico se institucionalize, segundo as regras da classe dominante, permanece alienante e domesticador.

⁷ Paulo Bezerra utiliza o termo zona de desenvolvimento imediato, por considerá-lo mais apropriado às intenções do psicólogo russo, visto que imediato significaria o mais próximo. (Vygotsky, 2001)

3 “A criança que trabalha é uma criança adulta”: contradições da concepção idealizada de infância

A despreocupação, etapa da vida em que não cabe o trabalho produtivo foram características que compuseram o significado de infância para os sujeitos da pesquisa. Quando perguntada se sua infância tinha sido boa, Aidê, uma das mães, afirmou não ter tido infância devido ao trabalho no campo e que percebia as crianças trabalhadoras como *adultas*, ou mesmo, *escravas*.

Aidê: _ *Eu nem lembro do meu tempo de criança, eu nem tive infância! Eu morava na roça... A gente com sete e oito anos já ajudava meu pai na roça.*

Entrevistadora: _ *Então você acha que crianças que trabalham não são crianças?*

Aidê: _ *Eu acho que não! São crianças adultas... Antigamente as crianças eram escravizadas...*

Outra mãe, que trabalha desde criança, explicitou esta idéia, assim:

Entrevistadora: _ *Você acha que tem alguma diferença entre ser criança hoje e no seu tempo?*

Alice 1: _ *Tem muita... Eu sou a filha mais velha. Minha mãe tinha sete filhos. Eu era obrigada a olhar os menorzinhos. Eu apanhava, se não cuidasse bem.*

O sentido de infância, para esta mãe, também professora da creche, é isentar-se de responsabilidades. A criança precisa ser coagida, para realizar algum tipo de atividade responsável, como cuidar dos irmãos.

Às crianças trabalhadoras é negado até mesmo o direito de desenvolverem uma identidade infantil, pois a irresponsabilidade e a despreocupação, características infantis, historicamente construídas, aparecem de tal modo naturalizadas, que as crianças, que não as possuem, não são consideradas como tal. A criança trabalhadora aparece como um desvio daquilo que seria a infância “normal” (ou idealizada), pois apesar de sua aparência infantil, exerce atividades de adulto. Esta é uma das conseqüências da idealização da infância. Pessoas concretas, que não se encaixam dentro do padrão, são vistas e se consideram como desvios da “norma”.

Sousa (2002) considera o trabalho infantil como um exemplo privilegiado da tensão dialética entre exclusão e inclusão, na medida em não favorece o crescimento da criança como ser humano. Ao contrário, gera insatisfação e limitação do seu desenvolvimento e das possibilidades de construção de sua cidadania. O trabalho imposto pelas condições de pobreza assume um caráter compulsório e explorador.

O trabalho infantil condenado pela pesquisadora difere daquele desenvolvido como *treinamento de papel*, que a criança é chamada a desenvolver em casa, com ajuda,

incentivo e supervisão de um adulto, sem a regularidade compulsória. O primeiro cumpre a finalidade de socialização, incluindo a criança no seu grupo social e o segundo incorpora a criança à força de trabalho, submetendo-a, disciplinando-a e impedindo-a de estudar, brincar e sonhar livremente.

A criança trabalhadora, geralmente, vive um conflito entre sentir o trabalho como ruim, doloroso, cansativo e limitador das oportunidades de brincar e estudar e a avaliação do trabalho como algo bom, por possibilitar o acesso a bens necessários a ela e à sua família, bem como pelo crescimento de sua aceitação social e valorização parental.

Elementos contraditórios permeiam a vida da criança trabalhadora. Sua inserção no mundo do trabalho acontece, necessariamente, pela via da informalidade, visto que as leis trabalhistas proíbem o trabalho infantil, para proteger o menor, o que acaba por torná-lo desprotegido, à margem das conquistas trabalhistas. Não defende-se, aqui, a legalização do trabalho infantil, mas explicita-se contradições inerentes ao capitalismo. Por mais avançadas que sejam as leis de proteção à infância, a exploração do seu trabalho, que caracteriza esse modo de produção, encontra formas de se reproduzir, apesar do custo para a sociedade acarretado pela exploração do trabalho infantil.

No âmbito educacional, apesar de ter ocorrido, nas últimas décadas, um considerável aumento de oferta de vagas escolares, as crianças e adolescentes das classes trabalhadoras, que conseguem ingressar na escola, encontram sérias dificuldades para nela permanecer como: ausência de condições econômicas, mudanças freqüentes de domicílio, devido à instabilidade do emprego dos pais; ingresso precoce no mercado de trabalho; inadequação da escola às suas necessidades, interesses culturais; bem como padrões de avaliação discriminadores. Esses e outros fatores geram um ciclo estigmatizador, que corrói a auto-estima da criança e do adolescente, iniciado com a entrada tardia na escola, seguida de freqüentes abandonos temporários e repetência, que provocam o atraso etário com relação à série e, finalmente, podem levar à exclusão definitiva da criança ou adolescente pobre da escola, sem concluir o ensino básico.

As autoridades fecham os olhos, a imprensa praticamente ignora e a opinião pública parece desconhecer essa realidade, como atestam as falas das mães entrevistadas, que foram crianças trabalhadoras e analisam a infância atual como se trabalho infantil e criança fora da escola fossem fatos do passado. O mito da criança feliz oculta a problemática vivenciada pela criança real.

4 Crianças na rua: “pior que trabalhar é viver sem família”

O mito da infância como tempo feliz, em que a criança é separada da vida e dos problemas dos adultos, protegida pelo amor parental, fica ainda mais distante quando voltamos nosso olhar para a quantidade de crianças e adolescentes que vivem nas ruas, expondo-se a todos os perigos que ela oferece. O elevado índice de crianças que tem sua infância roubada pelo trabalho precoce, que lhes retira a possibilidade de estudar, brincar e sonhar, parece agredir pouco o olhar das classes médias e altas. Compactuar com essa realidade é uma das maneiras hipócritas que a sociedade contemporânea demonstra a ambivalência de seu conceito de infância, que se diferencia de acordo com o nível social.

A situação de rua é uma das problemáticas mais graves vividas pela criança real. Desta questão se lembrou Aidê, uma das mães entrevistadas. Em sua fala, apreende-se que o sentido atribuído por ela à infância relaciona-se, intimamente, com família, pois ao analisar se poderia haver na atualidade alguma realidade vivenciada pelas crianças pior que o trabalho no campo, enfrentado em sua infância, a entrevistada lembrou-se daquelas que vivem na rua, sem a proteção dos seus pais, como se constata:

Aidê: Tem criança que é criada na rua sem pai, sem mãe... É pior que na roça... Pelo menos, na roça estava dentro de casa... e tem o que comer. Num está na rua. Na rua, fica apanhando dos outros, sendo maltratado, não tem o que comer, não tem onde dormir...

Quando compara as dificuldades da criança que vive e trabalha no campo com aquelas vivenciadas pelas crianças que vivem e trabalham nas ruas das grandes cidades, a entrevistada considerou que as últimas estão em uma situação pior, pois não têm o apoio e a referência da família.

Nos países em desenvolvimento, nas médias e grandes cidades, cresce a quantidade de trabalhadores mirins e juvenis, que fazem da rua espaço de luta pela sobrevivência e de moradia. Ao irem para a rua, se expõem a muitos riscos, pois é um espaço cada vez mais violento. Grupos distintos vivem de maneiras diferentes a realidade da rua, suas possibilidades, seus atrativos, seus riscos, sua violência. Esses grupos não se constituem num ciclo obrigatório, pelo qual passa a criança que sai à rua na luta pela sobrevivência. Os trabalhadores de rua com base familiar não vão, necessariamente, se transformar em trabalhadores independentes e esses, nem sempre, se tornam "crianças de rua".

É importante indagarmos, portanto, o que faz com que, enfrentando condições sócio-econômicas desfavoráveis, algumas crianças permaneçam ligadas às suas famílias,

enquanto outras as trocam pelas ruas. Foi a essa questão que procurou responder uma pesquisa realizada em Goiânia pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FASCO em 1990, que procurou investigar desde condições de vida até relações estabelecidas nas famílias de 128 crianças. Dessa pesquisa, resultaram três artigos. Em um deles, Alves (1991), comparando as condições de vida de crianças e adolescentes de rua e trabalhadores em Goiânia - GO, constatou que, quanto à renda *per capita* e as condições de moradia, o padrão de vida de meninos e meninas de rua não diferia dos menores trabalhadores. Entretanto, a análise da dinâmica familiar indicou distinções relevantes na caracterização das crianças e adolescentes de rua e dos trabalhadores.

Passar o dia na rua traz sérias implicações na vida da criança e da sua família. O trabalho precoce não implica em pura perda, pois possibilita a ampliação dos horizontes da criança, que passa a conviver e conhecer um mundo antes ignorado, ao mesmo tempo em que ganha um novo *status* na família já que assume um novo papel: o de contribuir para o seu sustento. O trabalho amplia as relações o que faz desse momento também um tempo de lazer, pois possibilita ver novas pessoas, presenciar acontecimentos, conversar, rir e brincar, ter novidades para contar aos amigos e à família. Enfim, pode contribuir para mudar a concepção de mundo e de vida.

Por outro lado, a convivência na rua, traz duas possibilidades: o de ser agredido e/ou assaltado pelos "meninos de rua", ou de esse conflito se transformar em cooperação, camaradagem. Essa segunda é mais temida pelos pais. Vogel e Melo (1991) analisaram o processo que leva a criança a afastar-se da família e "enturmar-se" com os meninos de rua. Eles afirmam que apesar de cada caso guardar as suas especificidades, percebe-se, no conjunto, um perfil comum, em que um dos elementos básicos é o fato dos meninos de rua serem provenientes de uma casa violenta ou vazia, onde o tempo de infância, ao invés de ser garantido, é tolhido.

A violência vai desde o espancamento ao confinamento, dos abusos sexuais ao constrangimento verbal, configurando um processo de rejeição mútua entre a criança e os pais ou padrastos. A casa vazia, com os pais forçosamente ausentes, no trabalho ou em busca de emprego, parece ser um problema tão grave quanto a casa violenta. Em ambos os casos, a rua e a turma parecem ser bem mais atrativos. Viver na rua, desse ponto de vista, significa desobrigar-se da submissão, dos horários e convenções: "ser livre" para dispor do próprio tempo e do próprio corpo, de modo inconcebível para o "menino de casa".

A indagação "será a criança do sub-emprego o menino de rua de amanhã?" deve ser respondida, considerando diferentes aspectos. O primeiro diz respeito ao tipo de interação entre a criança e a sua família. Dificilmente se desviarão da família aqueles que têm com ela uma relação de cumplicidade, onde há participação conjunta na decisão de trabalhar, na atividade a ser desenvolvida, no uso dos rendimentos, na conciliação do tempo de trabalho, do estudo e do lazer e demais atividades da vida cotidiana. Quando as decisões são isoladas ou impostas quer pela família, quer pela criança, os resultados podem ser imprevisíveis. Outro fator importante é o tipo de atividade que se opta por desempenhar, visto que certas atividades expõem mais a criança aos riscos das ruas, afastando-a da proteção da família e da convivência familiar e da comunidade. Finalmente, os resultados e os ganhos que a criança tem com seu trabalho são fundamentais. A perda do valor do salário tem convencido muitas crianças e adolescentes, que aquele que trabalha é "otário", já que em atividades menos "lícitas", o rendimento pode ser bem maior. (Moura, 1991).

Não se pretende responsabilizar a família por esses processos, mas destacar que não são apenas os fatores econômicos, os determinantes do futuro da criança. Aspectos de caráter afetivo, como a dinâmica familiar são, também, fundamentais na construção do rumo que tomará a vida de cada criança e de cada adolescente.

5 A infância na sociedade do consumo

Outro aspecto levantado por uma das mães entrevistadas foi a "adultização" precoce da criança, por influência da mídia:

Amélia: _ ... hoje em dia, as pessoas, as crianças, as criações por estar sendo diferentes, a criança está deixando, muitas vezes, de ser criança. Está antecipando muito as coisas. E isso foge do controle, sabe? Uma televisão, uma revista, anúncios, muita coisa.

Contraditoriamente, a mesma sociedade, que exclui as crianças do mundo do trabalho, retirando-as do convívio social dos adultos, insere-as neste contexto como consumidoras. Para criar e manter um mercado consumidor, a televisão, as revistas, a publicidade, em geral, promovem uma moda infantil, que é produzida para um "adulto em miniatura". O mercado cria um mundo à parte para os pequenos, incentivando a padronização do consumo para grupos da mesma faixa etária, como forma de criar uma importante clientela consumidora da indústria de bens e serviços. Para ser aceita pelo grupo de pares, a criança se sente impelida a gostar dos mesmos objetos, a pensar do

mesmo jeito, a consumir os mesmos produtos e freqüentar os mesmos lugares. Objetos incorporam, no seu valor de uso, conceitos e valores, de modo a criar uma quase necessidade. Os apelos dos produtos destinados às crianças tornam-se fonte de conflitos entre os pais e os filhos, que querem consumir mais do que os pais podem pagar, como se pode ver pela fala seguinte:

Anália: _ Num supermercado, por exemplo, a criança grita: “Eu quero isso!” E a mãe diz: “Tem que ver o orçamento. O orçamento não deu, né?, meu filho. A mamãe não pode dar isso esse mês.” Ai, a criança dá uma birra...

Sousa (2006) aponta a criação de uma “pedagogização” pela mídia, em que a criança é convidada a participar de uma realidade sem angústias e esforços pessoais, por meio do entretenimento e da diversão. Por não exigir esforços e eliminar as dificuldades, esse tipo de experiência promove a construção do “mito da facilidade”, que entra em conflito com outras exigências sociais, como no caso do processo de escolarização.

Não existem leis que protejam a infância da publicidade consumista, que a obriguem a aguardar o crescimento da criança e o desenvolvimento de sua *capacidade de discernimento*. Pelo contrário, é permitido aliciar os pequenos com promessas de felicidade fácil. Nesse processo, há uma mudança do *status* da criança e da sua relação com o adulto, gerando ambigüidades, pois o indivíduo, ora é criança e deve obediência às leis estabelecidas pelo código adulto, ora é “igual” ao adulto, pois tem o poder de decisão sobre o consumo próprio e da família. Inserida em um contexto, por meio da cultura do consumo, a criança deixa de viver na angustiante condição de alguém em fase de preparação para a vida adulta para ser igual ao adulto, na medida em que é uma consumidora. Mesmo que a criança seja aparentemente igualada ao adulto pela sociedade do consumo, o lugar ocupado por ela, tanto na família, como na escola, revela que essa democracia etária mascara as práticas de exclusão vivenciadas por elas, no seu cotidiano. Não nos referimos apenas às crianças das camadas populares, que são excluídas das mínimas condições necessárias para sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento saudável, mas, também, às crianças das classes médias e altas, que, em sua maioria, são impedidas de construir uma subjetividade baseada em princípios éticos e humanos (Sousa, 2006).

Consideramos uma tarefa fundamental dos pesquisadores, que se dedicam à infância o estudo e a reflexão sobre os impactos dessa nova realidade sobre a vida da criança. A forma de viver, de brincar e de se relacionar com os adultos e com seus pares,

revela a influência desse contexto sociocultural na subjetividade infantil. Um conhecimento sistematizado desse processo poderia contribuir na construção de políticas públicas e orientar as ações dos pais e professores na sua relação com as verdadeiras necessidades da criança real.

Conclusão

A geração anos 1970 cresceu cantando as cantigas do palhaço Carequinha e tantas outras que identificavam a infância como o reino da fantasia, da inocência e da felicidade. O mito da criança feliz povoava minha imaginação e minha visão do mundo. Logo, percebi que esse reino era cercado por altos muros e que em seus castelos poucos podiam penetrar. Pude ver que as crianças, no seu interior, também eram tolhidas e que era difícil para elas enxergarem para além. A pouca visibilidade possibilitada pelas frestas do pesado portão só aumentava a distância e os mitos que cercavam e separavam o mundo de dentro e o de fora.

Os mitos refletem a realidade social, mas, ao se legitimar, se tornam hegemônicos e constituidores dessa realidade. Ao se cristalizar modelos de infância, negam-se e marginalizam-se aqueles que não se encaixam nesses modelos, considerando-os como desvios. Os mitos povoam, também, o imaginário de quem não corresponde a eles, contribuindo para que construam uma identidade marcada pela ausência.

Ao questionar o mito da infância feliz construído pela modernidade, pretendi contribuir para a tomada de consciência da infância real, com todas as suas nuances e cores, possibilidades e contradições. Olhando a realidade de frente, podem-se pensar soluções para seus desafios. Essa é uma tarefa revolucionária que se impõe aos ativistas da infância: desvelar a realidade da criança, para poder transformá-la. Essa práxis revolucionária, porém, deve envolver seus protagonistas: as crianças, numa prática política emancipadora. Como nos ensinou Freire (1980): só se educa para a liberdade, numa educação como prática da liberdade.

Questionar o mito da infância feliz não significa negá-lo, mas dialogar com ele, apontando suas contradições. A infância feliz permanece enquanto projeto e utopia. Ao propor o rompimento com a concepção moderna de criança e adoção de uma nova, que considere seu papel de sujeito social, procura-se apontar, para a possibilidade de se construir uma sociedade que garanta a todas as crianças o direito de ser feliz.

Desde o final do século XIX, a sociedade civil e o meio político vêm enfatizando a discussão dos problemas da infância no Brasil. Este debate político tem sido acompanhado pelo aprofundamento teórico desse tema por diferentes áreas do conhecimento científico. No entanto, muitas crianças continuam vivendo em condições de vida desumanas, enfrentando situações adversas que vão desde o trabalho infantil até o abuso e a exploração sexual, apesar do alardeamento, ao nível do discurso e das teorias e da legislação, com relação à necessidade do respeito aos seus direitos.

Por isso, permanece o desafio de a sociedade civil assumir-se como protagonista da história na exigência do respeito dos direitos da infância. Com relação à educação infantil, Estado e a sociedade têm o dever de assegurar-lhes espaços para a interação com adultos e com outras crianças, de vivência de práticas e emoções que possibilitem a ampliação de seu repertório cultural e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com a mediação de profissionais bem preparados para lhes garantir o pleno gozo de seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Na política educacional brasileira, constatamos avanços e recuos na garantia dos direitos das crianças à educação infantil. Os avanços devem-se à articulação da sociedade civil, que assegurou várias conquistas na Constituição Brasileira, no ECA e na LDBEN. Entretanto, os educadores e pais não podem permitir o enfraquecimento de sua articulação em defesa da educação infantil, a fim de desacomodar o poder público exigindo uma política específica de financiamento e de qualidade para creches e pré-escolas.

Do mesmo modo que os educadores e pais devem continuar denunciando o que vem acontecendo, tanto no nível da legislação, das políticas de Estado e de governos, como no cotidiano das instituições de educação infantil, continua imprescindível a realização de estudos, pesquisas e projetos que contribuam para a compreensão da história das concepções, das pessoas e das instituições que cuidam e educam a criança pequena, no Brasil.

Compreendemos a criança como sujeito social, que já nasce inserida em um determinado contexto histórico-cultural e, portanto, só pode ser percebida e analisada nas complexas relações que estabelece com o mundo do qual faz parte. Percebemos na fala dos familiares e das educadoras das crianças a interiorização de imagens idealizadas da infância. Entretanto, na medida em que as conversas iam se aprofundando, percebíamos que as pessoas têm consciência de muitos problemas vividos na contemporaneidade e estão construindo uma nova concepção de infância.

Durante o percurso de nossa pesquisa, reafirmamos nossas convicções sobre a historicidade das concepções e práticas relativas à infância. Conhecer a história das concepções, das pessoas e das instituições nem sempre pode resolver seus problemas, mas ajuda a entendê-los e a compreensão da realidade e de suas múltiplas determinações é um importante passo para sua transformação.

Referências bibliográficas

ALVES, A. J. Meninos de rua e meninos da rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional, *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.068. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na educação*. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In: *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-67, 2001.

DUMONT, C. O trabalho infantil no mundo: o que fazer? *Revista do Fórum DCA*, n.1, 1993.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. 4.ed., São Paulo: Perspectiva, 1993

- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MARX, Karl. “Posfácio da segunda edição de O Capital” In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Global, 1980.
- MOURA, E.B.B. A infância operária e o acidente de trabalho em São Paulo: In: PRIORE, M. de (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NUNES, B. F. *Sociedade e infância no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.
- RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SOUSA, S. M. G. Infância contemporânea, cultura do consumo e subjetividade. In: ARAÚJO, D. S. e BRAGA, M. D. A. (orgs.) *Anais do V Seminário das Licenciaturas: Sala de aula: desafios e perspectivas para a produção do saber*. Cd-Room Goiânia: Editora da UCG, 2006.
- SOUSA, S. M. G. (coord.) *Infância, adolescência e família*. Cànone Editorial. Goiânia, 2001.
- VOGEL, A. e MELO, M.A.S. Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 133-50.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.