

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DOUGLAS TADEU DA SILVA FACCI

**A CRUZADA DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Afonso Giani

Maringá

2013

DOUGLAS TADEU DA SILVA FACCI

**A CRUZADA DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em ___/___/_____.

Luiz Antonio Afonso Giani, Doutor (UEM)

- Assinatura –

Elizabeth Piemonte Constantino, Doutora (UNESP/Assis)

- Assinatura –

Geovâneo Edervaldo Rossato, Doutor (UEM)

- Assinatura –

Dedicatória,

*À minha família, em especial,
à minha esposa Fernanda e ao meu filho Filipe;
aos meus pais, Valdecir e Luzia.
Sobretudo, a Deus.*

Agradecimentos,

Essa dissertação é produto do esforço direto e indireto de muitas pessoas, sendo muito difícil mensurar a importância de cada uma, e agradecer a todas. Algumas, porém, foram imprescindíveis, e eu seria ingrato e injusto se não as agradecesse em especial.

Começo agradecendo ao meu pai Valdecir que, durante o primeiro ano de mestrado, concedeu-me, de coração, uma “bolsa” de estudos: um auxílio financeiro, de forma que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa. Através de sua ajuda financeira, ele me disse, sem palavras: “eu acredito em você, meu filho, e apoio o teu projeto de vida”.

Ao seu lado, agradeço à minha mãe Luzia, minha intercessora incondicional, que sempre me apoiou e lutou pelos meus interesses, mesmo quando não nos compreendia (a mim e aos meus interesses).

Agradeço à minha esposa Fernanda, sempre ao meu lado, inclusive, como provedora, no que, a despeito de falatórios, nunca me negou seu apoio e compreensão. Minha fiel adjutora, a quem devo, em especial, essa conquista.

Agradeço ao meu filho Filipe, meu ponto de equilíbrio: meu companheirinho nas caminhadas vespertinas, quando descobríamos, juntos, o mundo das pequenas grandes coisas.

Agradeço ao meu caro orientador e companheiro Giani, que me orientou como quem aconselha a um amigo. Com sua sabedoria e experiência, sua “maiêutica socrática”, me conduziu a uma perspectiva mais crítica sobre o objeto de estudo, sem nada me impor, mas permitindo, pacientemente, que eu fizesse minhas incursões sociológicas, repletas de voltas e reviravoltas. Graças à sua postura, o curso de mestrado foi para mim o período de uma sólida formação acadêmica. Também amigo, proporcionou-me momentos agradáveis, onde podemos trocar idéias diversas: rica companhia.

Agradeço às professoras do Colégio Tomaz Edison que viabilizaram meu trabalho de campo. Em especial, à professora Eudes, vice-diretora, com quem pude contar com todo apoio e simpatia.

Agradeço em especial a todas as “crianças” da quinta-série envolvidas na pesquisa que, com seu carinho e coragem, me abriram o seus mundos mais íntimos, me dando a conhecer os pequenos grandes cavaleiros da nova cruzada contemporânea, que lutam pela causa da esperança, da pureza, da humanização do homem, do reencantamento da sociedade.

Agradeço aos professores e colegas do curso de mestrado em Ciências Sociais, com quem nos envolvemos no mútuo processo de desenvolvimento acadêmico mas, principalmente, humano. E sem esquecer da coordenação e do secretariado do curso, sempre prontos a nos dar suporte técnico, de forma eficiente e personalizada (e paciente!) como profissionais e amigos.

Agradeço também, de forma especial, aos professores que participaram do processo de qualificação e, por fim, da banca de defesa. Prof. Dr. Geovânio Rossato, prof. Dr. Walter Praxedes e Profa. Dra. Elizabeth Piemonte. Todos aceitaram de bom grado o nosso convite e contribuíram, sem poupar esforços e dedicação, para que a dissertação pudesse apresentar e expressar, da melhor maneira, o que de melhor produzimos durante as pesquisas teóricas e empíricas. Também agradeço ao caro prof. Antonio Ozaí, que não deixou de estar presente durante a defesa, sendo ele praticamente toda a platéia, para que se cumprisse o dito: melhor é a qualidade do que a quantidade.

Por fim, mas antes de tudo, e sobretudo, agradeço ao meu poderoso Deus, sempre presente nas horas mais difíceis, me conduzindo no colo nos momentos que eu não tive mais força de andar pelas próprias pernas. Devo a Ele desde a escolha do meu tema de pesquisa até o momento em que fui aprovado pela banca, em cada etapa, nos pequenos e grandes desafios. Graças dou a Ti, ó bom Deus.

“Quase ao mesmo tempo, crianças sem guia, sem chefe, correram, com passos ávidos, de todas as aldeias e cidades de todas as partes para regiões ultramarinas, e enquanto elas próprias procuravam saber para onde corriam, responderam: para Jerusalém, procurar a terra santa... até agora não se sabe aonde chegaram. Muitas, porém, voltaram e, enquanto procuravam, disseram não saber a causa da viagem” (Schwob, *A Cruzada das Crianças*).

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. **A Nova Cruzada das Crianças: um estudo de caso sobre as condições sociais de infância na contemporaneidade**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá; Maringá, 2013.

RESUMO

Esse texto compreende os resultados da pesquisa realizada em nível de mestrado, cujo objetivo central foi investigar as condições sociais de infância, problematizando a questão da *experiência* de vida e da *autonomia* da criança na contemporaneidade. O objeto de pesquisa deste estudo pode ser explicitado como sendo a experiência de infância entre crianças pré-adolescentes estudantes de uma escola pública estadual na cidade de Maringá, no Paraná, e através da qual se buscou uma abordagem empírica e uma reflexão teórica das condições da infância na contemporaneidade. Esse estudo consiste, *em parte*, na seleção, articulação e apresentação de um denso material empírico, *gerado* em um trabalho de campo *com* as crianças de *uma* turma da quinta-série, cuja faixa etária situa-se, predominantemente, entre 10 a 12 anos, embora algumas, sendo repetentes, ultrapassem essa idade. Através de um trabalho de cunho etnográfico obteve-se uma vasta quantidade e diversidade de informações a respeito das condições de vida das crianças, tanto em sua dimensão subjetiva (psicológica) quanto social. Sendo assim, essa pesquisa consiste, também, em um esforço teórico, sociológico, antropológico, reflexivo, em contextualizar, analisar, interpretar (no sentido de compreender) e reconstituir esse material, e assim fazer emergir essas experiências de infância, além da sua manifestação fenomenológica e fragmentada. Nesse forçoso exercício dialético entre as condições de existências das crianças envolvidas na pesquisa e a reflexão teórica a respeito, reportou-se aos pressupostos teórico-metodológicos da nova Sociologia da Infância, que ganha destaque no campo acadêmico com uma nova abordagem da infância, enquanto uma categoria social do tipo geracional, e da criança como um ator social, envolvida de forma ativa nos processos de sua *formação* social. Adotou-se o *estudo de caso etnográfico* como formato metodológico da pesquisa, a partir de um posicionamento teórico decorrente de um cruzamento paradigmático, designado *interpretativismo crítico*. Pôde-se concluir, a partir do material empírico e à luz da bibliografia crítica selecionada, que a sociedade contemporânea *nega* as condições necessárias para a afirmação social da criança, nega a sua

autonomia *efetiva* através de processos sociais que esvaziam a infância e a sociabilidade necessária ao desenvolvimento de uma individualidade social plena.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Crise Social da infância. Autonomia da Criança. Formação Social.

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. **The New Crusade of Children: a case study on the social conditions of childhood in contemporary contexts.** 2013. 162F. Dissertation (Masters in Social Sciences) - Universidade Estadual de Maringá; Maringá, 2013.

ABSTRACT

This text contains the results of research performed in master, whose central goal was to investigate the social conditions of childhood, problematizing the issue of experience of life and of the child's autonomy in contemporaneity. The object of this study can be explained as being the experience of childhood among children pre-adolescent students in a public school, in the town of Maringá, Paraná, and through which it sought an empirical approach and a theoretical reflection of conditions of childhood in contemporary times. This study is, in part, in the selection, coordination and presentation of a dense empirical material, generated in a field work with children in a class of fifth-series, whose age range is situated, predominantly, between 10 to 12 years, although some, being exceedingly, beyond this age. Through a study of ethnographic nature it was obtained a vast quantity and diversity of information regarding the living conditions of children, both in its subjective dimension (psychological) and social. Thus, this research is, also, in an effort theoretical, sociological, anthropological, reflexive, in contextualizing, analyze, interpret (in the sense of understanding) and to reconstitute this material, and thus do emerge from these experiences of childhood, in addition to its phenomenological manifestation and fragmented. In this we must exercise dialectic between the conditions of existing stocks of children involved in the research and the theoretical reflection to respect, reported to the theoretical-methodological assumptions of the new Sociology of Childhood, which gains prominence in the academic field with a new approach of childhood, while a generational category, and the child as a social actor, involved in active form in the processes of their social formation. Adopted the ethnographic case study format as methodological research, from a theoretical positioning resulting from an intersection paradigmatic, designated interpretativismo critical. It can be concluded, from the empirical material and the light of the selected critical bibliography, that contemporary society denies the necessary conditions for a social statement of the child, denies his effective autonomy through social processes that deflate the childhood and the sociability necessary to the development of a full social individuality.

Keywords: Sociology of Childhood. Social Crisis of childhood. Child's Autonomy. Social Formation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O DESIGN DA PESQUISA: UMA CRUZADA AO MUNDO DA INFÂNCIA.....	18
2.1. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	18
2.2. O (DUPLO) OBJETO DA PESQUISA: A CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE	22
2.3. O (DUPLO) PROBLEMA: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS E A “CRISE SOCIAL DA INFÂNCIA”.....	26
2.4. A PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, INTERPRETATIVO E CRÍTICO.....	30
2.4.1. <i>O posicionamento teórico: o interpretativismo crítico</i>	32
2.4.2. <i>O formato metodológico: um estudo de caso etnográfico</i>	35
2.4.3. <i>A forma de apresentação do material empírico: da narrativa biográfica ao texto etnográfico</i>	37
3. A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	41
3.1. A INFÂNCIA E O REENCANTAMENTO DO MUNDO.....	42
3.2. DESENCANTAMENTO E ESVAZIAMENTO DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	45
3.2.1. <i>Família: violência, ansiedade e materialização amor</i>	51
3.2.2. <i>Infância e sociabilidade: da brincadeira ao “confinamento”</i>	53
3.2.3. <i>O elo perdido: o desencontro das gerações</i>	56
3.3. QUAL O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE? A NOVA CRUZADA DA INFÂNCIA.....	60
4. O TRABALHO DE CAMPO E A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	63
4.1. BEYONCE E UMA EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA NA PERIFERIA.....	63
4.2. ABORDAGEM E “ENQUADRAMENTO” DA EXPERIÊNCIA INFANTIL: FATOS, PALAVRAS E NÚMEROS.....	87
4.2.1. <i>A criança e o seu comportamento social na escola</i>	87
4.2.2. <i>O lugar da família na criança</i>	109
4.2.3. <i>O lugar da criança na família</i>	110
4.2.4. <i>O cotidiano da “criança”</i>	122
5. CONCLUSÃO.....	133
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
7. GLOSSÁRIO DE CONCEITOS	150
8. ANEXOS	152
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO SUBJETIVIDADES.....	152
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO COTIDIANO	154
ANEXO 3: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E IMAGINAÇÃO INFANTIL	155
ANEXO 4: CARTA HIPOTÉTICA AO PAI	156
ANEXO 5: FAMÍLIA	157
ANEXO 6: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	158
ANEXO 7: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM OS PAIS	159
ANEXO 8: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM OS PROFESSORES.....	161

1. INTRODUÇÃO

Este texto compreende os resultados da pesquisa realizada em nível de mestrado, cujo objetivo central foi investigar as condições sociais de infância, problematizando a questão da *experiência* de vida e da *autonomia* da criança na contemporaneidade. O objeto de pesquisa deste estudo pode ser explicitado como sendo a experiência de infância entre crianças pré-adolescentes estudantes de uma escola pública estadual na cidade de Maringá, no Paraná, e através da qual se buscou uma abordagem empírica e uma reflexão teórica das condições da infância na contemporaneidade. Sendo assim, esse estudo consiste, *em parte*, na seleção, articulação e apresentação de um denso material empírico, *gerado* em um trabalho de campo *com* as crianças de *uma* turma da quinta-série, cuja faixa etária situa-se, predominantemente, entre 10 a 12 anos, embora algumas, sendo repetentes, ultrapassem essa idade. Com essas crianças foi desenvolvido um exercício de *cunho* etnográfico, sobretudo no âmbito do espaço escolar, mas que não se limitou a investigar e compreender a sua vida escolar, mas também as demais dimensões de sua vida social, como a sua atuação no espaço doméstico, no espaço comunitário e no espaço da produção e do consumo. Através da “objetivação participante” [ver glossário], de atividades de reflexão usando recursos audiovisuais, de entrevistas informais e semiestruturadas, foi possível, ao longo de um ano letivo, coletar, gerar e acumular uma vasta quantidade e diversidade de material empírico acerca das crianças, com o propósito de conhecer suas formas de expressão, suas concepções de mundo, suas aspirações, assim como suas condições materiais de existência social; foi-se desvendando os seus processos de *socialização* e de sociabilidade na família, na escola, no bairro; enfim, sua formação e inserção social.

Esse trabalho de campo, porém, não pode ser dissociado de um constante esforço de reflexão teórica, na busca por explicação para o material empírico que, a partir de um trabalho dialético entre o “campo” e a teoria, incitara-nos a *gerar* novos dados empíricos, a elaborar determinadas atividades, visando obter determinadas informações, testando hipóteses teóricas a partir do material de campo e, com o material de campo, buscando novas explicações teóricas. Sendo assim, essa pesquisa consiste, também, em um esforço teórico, sociológico, antropológico, reflexivo, em contextualizar, analisar, interpretar (no sentido de compreender) e reconstituir esse material, e assim fazer emergir essas experiências de infância, além da sua manifestação fenomenológica e fragmentada. De forma que, traduzir uma parte na outra parte (conforme o poeta Ferreira Gullar: “uma questão de vida ou morte”) tomou forma de uma

reflexão crítica sobre as condições de infância no capitalismo tardio, a partir daquele que é o pressuposto mais ambicioso da Sociologia da Infância, a saber, compreender a heterogeneidade da experiência infantil, nas conexões sociais entre a infância enquanto categoria geracional e as demais categorias estruturais da sociedade global.

Os tempos contemporâneos trazem profundas transformações estruturais, de ordem global, que afetam diretamente a *construção social da infância*, enquanto *categoria geracional* em que a criança vive os seus primeiros anos de vida e de inserção social. De forma que “as ideias e representações sobre a criança, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as transformações que ocorrem na estruturação do espaço-tempo da vida cotidiana, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media* e no espaço público” (SARMENTO, 2002b:1). Desse modo, “a análise da reconstrução das identidades sociais e das subjectividades infantis constitui uma tarefa teórica da mais exigente atualidade” (SARMENTO, 2002a:13).

As transformações sociais contemporâneas têm sido a causa de alguns fenômenos sociais que envolvem diretamente a infância, como as chamadas “crise de autoridade” e “crise escolar”, associadas ao que se convencionou designar, entre os estudiosos da criança, “crise social da infância”. Alguns analistas concebem essa crise como sintoma do próprio *desaparecimento da infância*, tal como construída no período moderno. Outros defendem a emergência de *novas formas* de infância, com novas possibilidades para a *autonomia* da criança, superando o estatuto de minoridade ao qual estava encerrada na concepção moderna (tradicional) de infância. Outros, ainda destacam a emergência de novas formas de controle (*reinstitucionalização*) da infância e de subordinação da criança, que a colocam numa *encruzilhada* no romper da Segunda Modernidade. De forma que, enfatiza Sarmiento (2002b:10), importa-nos perguntar, “Qual a possibilidade de autonomia da infância considerando as mudanças e considerações que ocorrem contemporaneamente?” Ou, em outras palavras, “Há a possibilidade de considerar as crianças como sujeito social nas condições propostas pela Segunda Modernidade?”. A partir de diversos aspectos, a experiência de infância contemporânea se configura como uma *nova cruzada das crianças*.

A Nova Cruzada das Crianças

Em artigo publicado em 2002, tendo por base a comunicação apresentada na mesa temática *Educação e Políticas de Exclusão: a negação dos direitos da infância*, do Fórum Mundial de Educação, que se realizou em Porto Alegre, em outubro de 2001, o sociólogo português Manuel Sarmiento faz referência à pintora, sua conterrânea, Paula Rego, que apresentou em 1999 uma coleção temática dedicada à *Cruzada das Crianças*.

“A Cruzada das Crianças foi um acontecimento histórico, ocorrido em 1212, no qual multidões de crianças, atraídas e arrebatadas pela Igreja Católica, se mobilizaram para atravessar a Europa, dirigindo-se para o Mediterrâneo, com a intenção de se deslocarem para Jerusalém e combater os muçulmanos. No entanto, não chegaram ao seu destino: ao longo do percurso e na travessia do Mediterrâneo foram dizimadas por bandos de salteadores e de corsários, tendo alguns milhares delas morrido em consequência da fome e da violência. A pintura de Paula Rego apresenta as crianças vestidas com roupas contemporâneas, ainda que seja uma forte impressão de dor e de abandono aquela que é transmitida pelos bandos erráticos de crianças em torno de sua cruz. Há, certamente, uma significativa mensagem de denúncia nesta gravura por parte de quem, ao longo de sua obra, tem dedicado às crianças e às mulheres uma parte fundamental de sua pintura expressionista. É lícito, portanto, considerar a cruzada das crianças como a metáfora plástica da situação social da infância contemporânea.

“Se considerarmos os indicadores mais recentes sobre a situação da infância no Mundo (UNICEF, 2000) – com os seus expressivos indicadores sobre a mortalidade infantil em consequências da guerra, da fome ou da doença – a metáfora ganha uma propriedade absoluta: na modernidade tardia ganha plena actualidade a barbárie medieval. No entanto, isso é paradoxal: dez anos após a proclamação da Convenção dos Direitos da Criança, nunca como agora foram tão amplas as políticas de proteção das crianças.

“O que a metáfora da Cruzada das Crianças eloquentemente ilustra é que a situação do sofrimento de milhões de crianças se inscreve hoje no coração da segunda modernidade e isso se deve menos à insuficiência das proclamações protecionistas ou da adoção de políticas específicas dirigidas para a infância e mais a fatores estruturais. Tal como na Idade Média foram os interesses do feudalismo reinante e da ideologia hegemônica que conduziram as crianças à errância pelos caminhos da destruição, é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a situação da infância. É, portanto, a condição estrutural da

infância, no quadro do sistema social, o que importa analisar e mudar, considerando a reformulação das identidades na modernidade tardia, e a adoção de políticas sociais de efectiva transformação e mudança das realidades sociais que promovem a exclusão” (SARMENTO, 2002a:13-15, grifo nosso).

A *Cruzada das Crianças*, de acordo com algumas fontes históricas, consistiu antes em um movimento “espontâneo” das crianças, que um fenômeno conscientemente orientado pela Igreja Católica. O que não deve ocultar os seus condicionantes, mesmo suas determinações, sociais e históricos. Em um sentido, pode ser interpretada como consequência do “desvario” de uma época, como a mediocridade das lutas de *poder* historicamente situadas, que não poderia deixar de imprimir suas *marcas* na constituição da subjetividade das crianças, repercutindo no seu modo de ser, pensar e agir e, sobretudo, na sua busca por uma *identidade*. Dessa forma, a Cruzada das Crianças pode ser interpretada como um produto do descaso, da dor e do sofrimento de uma *geração* de crianças, que abandonadas a carregar sua *própria cruz*, lutaram desesperadamente pela sobrevivência, e por encontrar o seu *lugar* em uma sociedade que lhe negava o *ser*; e isso, com os *instrumentos* materiais e simbólicos oferecidos por essa mesma sociedade. Tratava-se, de acordo com essa interpretação, de uma cruzada pela *afirmação* e por *reconhecimento* de sua existência social, considerando os “valores” e, por trás desses, os interesses objetivos, estruturantes de uma sociedade historicamente situada.

Na modernidade tardia, as crianças podem estar empreendendo uma *nova cruzada*, através de uma busca desesperada por *bens materiais* e *reconhecimento social*. Uma busca que, em meio à reestruturação da produção e do trabalho no capitalismo tardio, e a consequente “rede de fluxos e individualismo radical” (CASTELLS, 1999:419), torna-se cada vez mais solitária. As rupturas sociais provocadas pela globalização da economia levaram a um *esvaziamento* das instituições constituintes da modernidade (CASTELLS, 1999:417) e, conseqüentemente, a uma crise nas instâncias através das quais a criança era inserida na sociedade, sobretudo, a escola e a família (SARMENTO, 2002b). No bojo de uma nova *reinstucionalização* ou *administração simbólica da infância* em curso, os interesses imperialistas do capital reinante associados à ideologia hegemônica do consumo podem estar conduzindo as crianças à errância, pelos caminhos da destruição, em meio ao “desvario” do mundo adulto, como em outros tempos. Esse “desvario” ou essa irracionalidade através da qual opera a onipotência do capital é, como diz Marx, o *fetice da mercadoria*; agora mais alienante que nunca. Podemos estar vivendo um momento histórico que Marx caracterizara como o terceiro estágio do mercado, quando os produtos do espírito (conhecimento, intelecto,

expressão, afeto) se tornam, como tudo o mais, meras mercadorias. A esse período, ele denominou “prostituição generalizada” ou “corrupção geral” da humanidade (MARX, 2011:105). Nesta sociedade, onde tudo passa a ser convertido em *valor de troca* ocorre, de acordo com Marx, o “completo esvaziamento da individualidade humana”.

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente *indiferentes* forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade própria ou o produto de cada indivíduo devém uma atividade ou produto *para si* (...). De outro lado, o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais existe nele como proprietário de *valores de troca*, de *dinheiro*. Seu poder social, assim como o seu nexos com a sociedade, o indivíduo traz consigo *no bolso*. A atividade, qualquer que seja sua forma de manifestação individual, e o produto da atividade, qualquer que seja sua qualidade particular, é o valor de troca, (...) em que toda *individualidade*, *peculiaridade é negada, apagada*. (...) (MARX, 2011: 105).

Marx ironiza, nesse sentido, a prerrogativa liberal fundeada em um *individualismo* burguês e egoísta, que só pode ser produto de uma alienação humana. Refuta o pressuposto dos economistas clássicos, de uma falsa liberdade individual, segundo o qual, ao servirem aos seus próprios interesses egoístas, o indivíduo acaba servindo ao interesse geral. Ao contrário, diz ele, o que pode ser deduzido dessa pressuposição abstrata, é “que cada um obstaculiza reciprocamente a afirmação do interesse do outro, e que desta *bellum omnium contra omnes*, em lugar de uma afirmação universal, resulta antes uma negação universal” (MARX, 2011:105). De acordo com Marx, “a moral da história reside, ao contrário, no fato de que o próprio interesse privado já é um interesse socialmente determinado, e que só pode ser alcançado dentro das condições postas pela sociedade e com os meios por ela proporcionados” (idem).

Mediante essa perspectiva, como pensar a condição das crianças que, junto às classes desfavorecidas, são *economicamente dependentes*? Quais as possibilidades de sua *autonomia* e *autoconfirmação social*? Como pensar as crianças das classes mais desfavorecidas em meio a uma “guerra de todos contra todos”, onde, como sentencia o dito popular, Quem pode mais chora menos? A alternativa, cínica ou não, é pensá-la sob outra perspectiva, que não uma crítica marxista.

De fato, o processo de *individualização* decorrente dos desdobramentos estruturais da modernidade tardia, enquanto uma categoria de análise sociológica funciona como um ponto de inflexão, a partir do qual deve se tomar uma posição epistemológica e analítica para a

reflexão da infância contemporânea: onde se trava um embate teórico fundamental no âmbito das ciências humanas e sociais, a saber, a questão da autonomia/heteronomia, liberdade/alienação.

Por um lado, numa perspectiva *crítica*, se conjectura como dramática uma *cruzada das crianças* em meio a uma *bellum omniium contra omnes*. Por outra perspectiva, porém, como a *construtivista*, trata-se de uma cruzada em que as crianças passam a enfrentar novos desafios na luta pela sua liberdade e reconhecimento, por sobre os escombros das instituições modernas, que as encerravam sob um estatuto de minoridade. Esta perspectiva, inclusive, é a predominante nos *estudos sociológicos da infância* que ganham proeminência nas pesquisas em ciências humanas e sociais na virada do milênio. Com o propósito de incrementar esses estudos trouxemos, como produto de uma pesquisa em nível de mestrado, uma diversidade de material empírico e reflexões teóricas a respeito das condições de infância na contemporaneidade que, porém, nos impele a cruzar na contracorrente da perspectiva predominante, na busca de se compreender a cruzada das crianças na modernidade tardia.

A estrutura do texto

No *capítulo primeiro*, procedeu-se à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, e sua inserção no quadro teórico de estudos da nova Sociologia da Infância. O campo teórico da Sociologia da Infância “ganha destaque nos combates teóricos em andamento”, introduzindo a pesquisa “com” crianças e não apenas “sobre” crianças (CORSARO, 2011: p.57); visando a construção de um novo paradigma sobre a infância (SARMENTO, 2005; PROUT, 2003), à medida que “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (CORSARO, 2011, p.57), “reconhecendo a infância como categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito concreto que integra essa categoria geracional, sendo um ator social” (SARMENTO, 2005, p.371). *Adotando-se*, em princípio, esses aspectos-chave do novo paradigma, é que se buscou nesta pesquisa *abordar a criança em seus contextos reais de vida*, compreendendo-a *a partir de si mesma*, fazendo-se uma incursão em sua realidade social através de um trabalho de campo, de cunho etnográfico. Houve a preocupação em dar “voz” às crianças, permitindo que elas, através de suas muitas

formas de expressão, pudessem fornecer uma compreensão mais profunda de seu modo de pensar, ser, sentir, agir.

O que se percebeu nesse contato com as crianças concretas, em sua abordagem, sobretudo, no espaço escolar, foi a sua “má conduta” generalizada, que se impôs como uma parte do “problema” de pesquisa. A outra parte consistiu no exercício de reflexão teórica, em procurar as correlações entre esse quadro de “má conduta” infantil dentro da “crise social da infância” ao qual têm se debruçado os novos estudos da infância. Na abordagem desse duplo problema de pesquisa, adotou-se o *estudo de caso etnográfico* como recurso metodológico. Por sua plasticidade epistemológica e metodológica, o estudo de caso se presta a diferentes práticas investigativas concretas e ao estudo de diversos fenômenos sociais. Ele pode definir-se, por exemplo, como “uma *investigação empírica* de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida” (YIN, 1994:13 apud SARMENTO, 2001:231).

O estudo de caso permite compreender a dimensão *micro* da realidade social das crianças, o contexto de sua ação concreta, dentro do contexto *macro* da sociedade mais ampla. Esse processo, que exige um forçoso exercício interpretativo, requer a adoção de um posicionamento teórico. Nesse sentido, foram de considerável relevância os esforços teóricos de Manuel Sarmento. Em sua investigação de maior fôlego, *Lógicas de Acção nas Escolas* (2001), ele adotou uma perspectiva que se situa no quadro do paradigma interpretativo (cujo fundamento remonta à sociologia da ação weberiana), com abertura ao paradigma crítico (com forte inspiração na teoria marxista e na teoria crítica de Frankfurt). Nesse cruzamento paradigmático, que ele denominou *interpretativismo crítico*, se propôs a interpretar a ação dos atores sociais no contexto da escola, na natureza intersubjetiva de suas relações concretas, mas sem descuidar da dimensão política (e simbólica), ou seja, das relações de poder que condicionam a interação entre os atores.

Adotando o posicionamento de um interpretativismo crítico é que é apresentada, no *capítulo dois, uma leitura crítica* da sociedade contemporânea, como forma de contextualizar o material empírico sobre a experiência das crianças concretas envolvidas na pesquisa. Assim, procurou-se mobilizar uma bibliografia crítica, marcadamente marxista e frankfurtiana (além da sociologia de Bourdieu), para analisar as condições e possibilidades *efetivas* de autonomia das crianças na contemporaneidade. A perspectiva adotada mostra o esvaziamento da experiência da infância, o empobrecimento da experiência da criança, marcada pelo exacerbado individualismo (neo)liberal, pela desproteção social, pela exclusão, pela pobreza,

pelo confinamento, pela segregação, pelo isolamento existencial, pelos valores de consumo, pela perda ou deterioração da sociabilidade, pela “falência da cultura”. Motivos pelo qual se torna pertinente retratar a experiência infantil contemporânea como uma *nova cruzada das crianças*.

No *capítulo três*, são apresentados os resultados da pesquisa. Selecionar, articular e apresentar a vasta quantidade e diversidade de dados empíricos gerados e obtidos com e junto às crianças envolvidas na pesquisa foi um grande desafio. Em um primeiro momento, recorreu-se a uma *narrativa biográfica*, com o propósito de apreender e apresentar a criança enquanto um ser *inteiro*, nas múltiplas dimensões de sua vida psicológica e social, através de suas aspirações, de seus anseios, dos complexos processos de socialização nos diversos espaços estruturais de sua *formação* (família, escola, bairro). E ainda reconstituindo sua trajetória social desde a tenra infância, de forma a perceber as *múltiplas determinações* sociais envolvidas na formação de um *habitus* singular. Mais que uma única trajetória singular, porém, a proposta fora a de lançar um olhar mais atento às complexidades, condicionamentos e contradições sociais envolvidas na *formação* de *todas* as crianças contemporâneas. Em seguida, procedeu-se a uma *narrativa etnográfica* constando, desde a presença do pesquisador em campo até a diversidade de experiências infantis entre as crianças envolvidas na pesquisa e, ainda, apresentando “padrões” configuradores de uma infância contemporânea.

Por fim, no *capítulo final*, apresentou-se, a título de conclusão, uma breve reflexão sociológica sobre a realidade das crianças envolvidas na pesquisa, fazendo-se alguns apontamentos críticos acerca das condições de autonomia da infância na contemporaneidade. O que se percebeu, a partir da perspectiva adotada, é que a “má conduta” da criança é consequência da falta de reconhecimento social da criança na sociedade, que nega a criança e suas formas específicas de expressão e, portanto, as suas possibilidades de autonomia e autoconfirmação social.

2. O DESIGN DA PESQUISA: UMA CRUZADA AO MUNDO DA INFÂNCIA

Este capítulo apresenta os aspectos teóricos e metodológicos norteadores da pesquisa, a definição do(s) objeto(s) de pesquisa, como bem suas “problemáticas” e forma de abordagem. Essa “cruzada” ao mundo da infância tem sido empreendida, atualmente, pelos novos estudos da infância.

2.1.A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Este estudo se insere no campo da Sociologia da Infância, que ganha destaque no quadro dos *novos estudos da infância*, com uma nova abordagem da criança e da infância. De fato, apesar de as crianças nunca estarem ausentes no pensamento sociológico, “o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX” (SARMENTO, 2009:18); muito embora este estatuto tenha sido reivindicado desde o final da década de 1930. Com efeito, Marcel Mauss havia enviado *Três observações sobre a Sociologia da Infância* (2010) para um Congresso de Sociologia da Infância, realizado em julho de 1937. No Brasil, o próprio Florestan Fernandes é considerado um precursor desses estudos, com o seu trabalho pioneiro na década de 40, sobre a criança e suas expressões culturais. Em *As trocinhas do Bom Retiro* (2004), Florestan volta-se, sobretudo, para o estudo das formas de sociabilidade entre as crianças, expressas na atividade do brincar. Não obstante, a análise da infância “em si mesma”, como categoria sociológica do tipo geracional, só teve seu desenvolvimento recente, daí a designação *nova Sociologia da Infância*, para designar este renovado campo de estudos sociológicos (SARMENTO, 2009:18).

De acordo com Sarmiento (2009:19), a Sociologia da Infância se desenvolve, atualmente, pela necessidade de compreensão de um dos mais importantes paradoxos contemporâneos, a respeito de uma *geração* da infância que cumula mais direitos que qualquer outra que a tenha precedido e onde, ao mesmo tempo, se incide exponencialmente os indicadores de exclusão e pobreza. Outro paradoxo está associado a esse. Na modernidade tardia, a *administração simbólica da infância* adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com as normas das agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma nova *infância global*, no plano normativo. O

que, porém, não anula, mas potencia as desigualdades referentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. De fato, diz Sarmiento (2002b:6): “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição da infância contemporânea.” Nesse sentido, pode-se considerar que:

A condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais [em um plano diacrônico], e heterogênea, por ser cruzada com outras categorias sociais [no plano sincrônico]. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrosociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e estruturam as formas sociais. (SARMENTO, 2009: 23).

Na formulação de um *novo paradigma* para o estudo da criança, a Sociologia da Infância valeu-se de diversas escolas de pensamento que, até a década de 70, estavam fora do “consenso ortodoxo” do campo sociológico (GIDDENS, 2003: XVI), mas que ganharam importância, junto com novas escolas de pensamento *interpretativas*, em um movimento que foi designado como o “retorno do ator”. O que não quer dizer que a Sociologia da Infância surge necessária e “automaticamente” a partir dessa “reviravolta teórica”. Ela emerge, sobretudo, em decorrência da necessidade de compreender e explicar as novas circunstâncias de vida das crianças na modernidade tardia, no que muitos pesquisadores da área tem convencionalmente chamado de “crise social da infância” (MARCHI, 2009).

De acordo com Sarmiento (2009:21), a Sociologia da Infância, ao incorporar em sua agenda teórica a “interpretação das condições de vida das crianças” insere-se também e decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a *totalidade da realidade social*, sendo a criança a porta de entrada decisiva e o elemento novo, inesperado, no âmbito dessa disciplina. É nessa teia de pressupostos que deve ser contextualizado e *alocado* o nosso estudo, a abordagem e a compreensão de nosso (duplo) objeto de pesquisa.

A Sociologia da Infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica em seu duplo objeto de estudo: as *crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009: 22). A compreensão da infância enquanto uma *construção social* e, portanto, sujeita às transformações sociais e históricas, é a perspectiva nova que, recentemente, tornou fecundo s *novos* estudos da infância nos diversos campos disciplinares, como a história, a pedagogia, a antropologia, a psicologia e, sobretudo, a sociologia. Não obstante, ainda está vigente na

sociedade contemporânea a concepção que conjuga o saber da psicologia do desenvolvimento aos ideais iluministas, de acordo com a qual a infância consiste em um período “natural” que compreende os indivíduos em seus primeiros anos de vida, como um período de maturação biológica. O que naturaliza uma determinada concepção de infância, construída na modernidade, que enfatiza o ser biológico da criança, investindo-a de um estatuto pré-social, que deve então ser *socializada* para ser *inserida* na sociedade. Essa concepção relega a um segundo plano os *fatores sociais* que incidem sobre a formação da criança e, ao mesmo tempo, mantém a infância submetida a interesses políticos e econômicos que não se apresentam como tais. De forma que, ao *instituir* a infância enquanto um objeto sociológico, a Sociologia da Infância pretende resgatá-la das perspectivas biologizantes e psicologizantes (e seus interesses implícitos) e lançar uma nova abordagem e compreensão da criança (SARMENTO, 2005: 361). Em vez de um *ser estranho* que precisa ser preparado para a vida social, a criança já nasce inserida na sociedade, e como portadora de novidade, que faz renascer o mundo (SARMENTO, 2002b:1).

De acordo com William Corsaro (2011: 15), “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. As crianças, diz esse sociólogo, “já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”, e não algo que será integrada a ele no futuro. A infância é uma forma estrutural da sociedade, e “as crianças são membros e operadores de sua infância” (CORSARO, 2011:15). É importante ressaltar, porém, que a construção de um novo paradigma da infância e da criança pela Sociologia da Infância, partindo da premissa de que se trata de uma construção social, se insere no pressuposto da “dupla hermenêutica” (GIDDENS, 2003), na qual o conhecimento não apenas é gerado a partir de uma compreensão da realidade social, como também a transforma. Ou seja, tal paradigma se insere em uma proposta *transformadora* da realidade social das crianças.

Os pontos definidos por James e Prout como “aspectos-chave do paradigma” de investigação sociológica da infância, constituem, de acordo com Sarmento (2009: 25), um “verdadeiro programa de trabalho para a disciplina”, assumindo um estatuto quase definitivo (embora sua revisão e reformulação estejam na ordem do dia, no interior do campo).

1. A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
2. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode ser nunca inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a presença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
3. As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
4. As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquiridos.
6. A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (GIDDENS). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade. (PROUT & JAMES, 2003:14).

Adotando-se, em princípio, esses aspectos-chave do novo paradigma, é que se buscou nesta pesquisa *abordar a criança em seus contextos reais de vida*, compreendendo-as *a partir de si mesma*, fazendo-se uma incursão em sua realidade social através de um trabalho de campo, de cunho etnográfico. Houve a preocupação em dar “voz” às crianças, permitindo que elas, através de suas muitas formas de expressão, pudessem fornecer uma compreensão mais profunda de seu modo de pensar, ser, sentir, agir. Permitindo uma *compreensão* de suas concepções de mundo, de suas aspirações, medos e anseios. Uma compreensão de suas formas de apropriação e objetivação na sociedade. Permitindo um novo “olhar” sobre ela, a partir de outra perspectiva, que não aquela perspectiva adultocêntrica através do qual ela, a criança, é retratada por pais, professores, políticos, economistas, estatísticos, psicólogos, médicos, e mesmo sociólogos que, por vezes, tratam-na através de estereótipos, concebendo-a ora como criança-problema, ora como criança idealizada, mas, raramente compreendendo-a em sua *totalidade*, realidade, como requer a compreensão de uma pessoa real e *inteira*.

Muito embora a criança tenha ganhado grande *visibilidade* na modernidade tardia, trata-se de uma visibilidade que não a “ilumina” naquilo que ela é em si, antes, a fragmenta

conforme os interesses em questão que, diga-se, raramente são os interesses da criança, mas são os interesses dos pais, dos professores, dos políticos e, de forma que cresce vertiginosamente, dos interesses do mercado. A criança surge como filho, como aluno, como sujeito de direitos, como consumidor, sempre fragmentada, nunca como um ser inteiro. Raramente se *conhece* a criança que há por trás da criança fragmentada que se manifesta em espaços fragmentados (segregados), como o mau aluno, o filho rebelde, o consumidor voraz. Antes, o ato manifesto, ou a manifestação fenomenológica substitui a realidade concreta, sob a qual pesa múltiplas determinações ocultas, e a criança real é substituída pela criança *aparente*, obstruindo que se avance em sua compreensão: permanece a criança incompreendida. A visibilidade sobre a criança aparente encerra a criança real na penumbra, no isolamento, no sofrimento. Por isso, o fato de que as crianças estejam sobre uma luz intensa na sociedade, não implica que a sociedade tenha avançado em sua compreensão. A criança que nos ofusca sob os holofotes, não é a criança *inteira*, mas aquela que ainda está por ser descoberta, explicada, compreendida. E, nesse processo, a própria criança torna-se uma fonte valiosa, como colaboradora e co-construtora de um conhecimento que nos permite compreendê-la.

2.2.O (DUPLO) OBJETO DA PESQUISA: A CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

O objeto de pesquisa deste estudo pode ser explicitado como a experiência de infância entre crianças pré-adolescentes estudantes de uma escola pública estadual na cidade de Maringá, no Paraná, e, através da qual se buscou uma abordagem empírica e uma reflexão teórica das condições da infância na contemporaneidade. Sendo assim, esse estudo consiste, em parte, na seleção, articulação e apresentação de um denso material empírico, *gerado* em um trabalho de campo *com* as crianças de *uma* turma da quinta-série do Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira, localizado no conjunto residencial Inocente Vilanova Júnior, conhecido como Borba Gato. As crianças situam-se, predominantemente, na faixa etária de 10 a 12 anos, embora algumas, sendo repetentes, ultrapassem essa idade.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, considera-se *criança* o indivíduo menor de 18 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estabelece a idade limite de 12 anos para a criança, e de 18 anos para o adolescente. Embora a

sociologia possa estabelecer outros critérios de idade para classificar a criança e delimitar o período da infância, esses dispositivos *legais* são definidores de um estatuto jurídico, sobre o qual incidem direitos e deveres da criança e da sociedade em relação a ela, e a partir do qual ocorre a *institucionalização* da criança, e serve de parâmetro para as políticas públicas que lhe são direcionadas. De forma que, constantemente, é adotado como critério *legítimo* no campo da Sociologia da Infância. O próprio estatuto que a Convenção dos Direitos da Criança atribui à criança, como um “igual paradoxal”, ou seja, como um sujeito detentor de direitos (de liberdade, de participação) e, ao mesmo tempo, objeto de proteção, vem sendo incorporado no paradigma dessa disciplina. O presente estudo toma por parâmetro esse estatuto jurídico. Porém, ponderando que existem vários subgrupos (gradações etárias) no interior da infância, e que esses são importantes na abordagem e análise sociológicas, é preciso ter em mente que a referência às crianças concretas envolvidas nesta pesquisa as considera crianças *pré-adolescentes* (mesmo quando esse termo não aparecer explicitamente), que é o termo difundido em referência à sua faixa etária, e com o qual, *algumas* crianças da pesquisa definem a si próprias.

As crianças da pesquisa distribuem-se, quanto ao seu local de moradia e vivência cotidiana, pelo conjunto “Borba Gato” e suas adjacências, como a Vila Ferroviária, o Jardim Veredas e o Jardim Santa Rosa, mas também por outros bairros não tão próximos, ainda desprovidos de escola para os anos finais do ensino fundamental, como o Jardim Universo e o Jardim São Clemente. Todos esses podem ser considerados bairros “populares” ou de “classe média baixa” (esses termos vagos que, porém, não têm melhor substitutos). Moram, em sua maioria, em casas pequenas, alugadas ou financiadas, mas raramente em casa própria. E costumam ir à escola a pé ou de ônibus, prescindindo da companhia dos pais.

Os seus pais (homens) (quando os têm) realizam, em sua maior parte, trabalhos manuais, braçais, e quase todas as mães realizam serviços domésticos, sendo “do lar” e ou domésticas ou diaristas. A renda familiar permanece, em todas as famílias, naquela faixa entre dois a cinco salários mínimos, mas, muito mais para dois do que para cinco. Pode-se dizer que, algumas famílias por pouco não “caíam” dessa faixa. E não obstante, a maior parte das crianças têm computadores, videogames, celulares, e mais bens materiais do que utilizam; mas, certamente, (nessa sociedade marcada pelo consumismo), muito menos do que desejam. Pode-se dizer que, sob muitos aspectos, essas crianças são bastante representativas de maior parte das crianças do Brasil em sua faixa etária. Mas, em um primeiro momento, o objetivo

esteve em descobrir suas singularidades, de forma a interpretar as suas condições específicas de existência social.

Nesse sentido é que foi desenvolvido com as crianças um exercício de *cunho* etnográfico, sobretudo no âmbito do espaço escolar, mas que não se limitou a investigar e compreender a sua vida escolar (embora essa tenha assumido um peso preponderante), mas também as demais dimensões de sua vida social, como a sua atuação no espaço doméstico, no espaço comunitário e no espaço da produção e do consumo. Através da “objetivação participante” [ver glossário] (BOURDIEU, 2009), de atividades de reflexão usando recursos audiovisuais, de entrevistas informais e semiestruturadas, foi possível, ao longo de um ano letivo, coletar, gerar e acumular uma vasta quantidade e diversidade de material empírico acerca das crianças, com o propósito de conhecer suas formas de expressão, suas concepções de mundo, suas aspirações, assim como suas condições materiais de existência social; foi-se desvendando os seus processos de *socialização* e de sociabilidade na família, na escola, no bairro; enfim, sua formação e inserção social.

Esse trabalho de campo, porém, não pode ser dissociado de um constante esforço de reflexão teórica, na busca por explicação para o material empírico que, a partir de um trabalho dialético entre o “campo” e a teoria, incitara a *gerar* novos dados empíricos, a elaborar determinadas atividades, visando obter determinadas informações, testando hipóteses teóricas a partir do material de campo e, com o material de campo, buscando novas explicações teóricas. Embora estivesse presente, em todo o tempo da pesquisa, a preocupação em problematizar as possibilidades e constrangimentos sociais à *autonomia* das crianças, um eixo temático se impôs à investigação, atuando como a *força motriz* de todo esse forçoso exercício dialético entre a teoria e o campo, o campo e a teoria: a saber, a “*má conduta*” da criança se impôs como sua manifestação mais *marcante*, como o “problema”, a ser aprofundado, compreendido, explicado, como a fonte maior de preocupações.

Desde as primeiras incursões ao “campo”, *fui*¹ completamente *ofuscado* pela “criança” desordeira, desobediente, de “*má conduta*”. O contexto da escola, ao qual tomei contato com ela, me mostrava esse aspecto generalizado. Por certo, os primeiros contatos com as crianças em *sala de aula* me tomaram de espanto; a *imagem* que me vinha, e não há outra que

¹ Assumo, a partir daqui, a narrativa em primeira pessoa, para apresentar a *minha* experiência no campo, *minhas* percepções e impressões, *meu* “olhar” sobre o objeto de pesquisa. Acredito ser a atitude mais condizente com uma “objetivação participante” (Bourdieu).

exemplifique melhor o que *eu via*, era de uma *bellum omniium contra omnes* entre alunos e professores e dos alunos entre si. A *imagem* se torna ainda mais aterradora, considerando as condições precárias da sala de aula, como o cenário de uma batalha mesmo, e, sobretudo, considerando o *desempenho* dos “guerreiros”. Estamos falando aqui de crianças pré-adolescentes, em boa parte, de alta estatura, dotados de recursos verbais os mais agressivos (de baixo calção), e, que, por vezes, façam mão mesmo de agressões físicas, configurando um quadro generalizado de *barbárie*². E, como em uma genuína “guerra de todos contra todos”, prevalecendo, a despeito de todo o processo civilizatório, a lei do mais forte, e as relações de poder as mais arbitrárias.

Com o transcorrer do trabalho de campo, quase sempre em sala de aula, é que pude ir acomodando a visão, e ir enxergando as crianças por trás da *imagem* que me ofuscava. Através de diversas atividades, fomos estabelecendo um contato, construindo uma *relação*, através do qual as crianças foram se revelando em suas múltiplas determinações, como uma criança menos fragmentada, através das várias dimensões de sua vida psicológica e social. O que, porém, não me levou a desconstruir a imagem da guerra de todos contra todos, mas a compreendê-la a partir dos modos de *subjetivação* da criança na sociedade, que geram nelas, como nos adultos, o “estranhamento” ou a alienação, no sentido marxista do termo.

Explicar esse *estranhamento*, que se manifesta na experiência da criança através da deterioração de seus laços sociais, que é a própria *perda da experiência* (como quer Benjamin), o *empobrecimento* da experiência infantil, o *esvaziamento* de suas formas de sociabilidade, tornou-se então, como já foi dito, a força motriz de nossos esforços de reflexão teórica sobre a infância contemporânea. O que, porém, nos levou a trilhar perspectivas teóricas e correntes sociológicas (além de psicológicas) pouco exploradas, mesmo relegadas dentro da Sociologia da Infância. Por certo, se essa disciplina se nutriu, sobretudo, do movimento teórico do “retorno ao ator”, nos deixamos enveredar, porém, em outras correntes que permaneceram, se desenvolveram, se reformularam e evoluíram, paralelamente, em torno da “morte do sujeito”. Mas à qual procuramos, todavia, aproximá-las do paradigma da Sociologia da Infância e situando-as em sua problemática maior, o que vem convencionalmente sendo chamado de “crise social da infância”. De forma que, apreender, compreender e explicar o nosso objeto de estudo, implica adentrar na própria problemática

² Por esse termo, Adorno (1995:95) concebe a deformidade ou disfunção das pessoas em relação à sua própria civilização, tomadas por uma agressividade primitiva, um impulso para a destruição.

proeminente da Sociologia da Infância, acerca da “crise social da infância” na contemporaneidade.

Sendo assim, se essa dissertação consiste, em parte, no trabalho de seleção, organização, classificação e apresentação do material empírico, das crianças. Outra parte consiste, porém, em um esforço teórico, sociológico, antropológico, reflexivo, em contextualizar, analisar, interpretar (no sentido de compreender) e reconstituir esse material, e assim fazer emergir essas experiências de infância, além de sua manifestação fenomenológica e fragmentada. De forma que, traduzir uma parte na outra parte (conforme o poeta Ferreira Gullar: “uma questão de vida ou morte”) tomou forma de uma *reflexão crítica* sobre as condições de infância no capitalismo tardio, a partir daquele que é o pressuposto mais ambicioso da Sociologia da Infância, a saber, compreender a heterogeneidade da experiência infantil, nas conexões sociais entre a infância enquanto categoria geracional e as demais categorias estruturais da sociedade global.

2.3.O (DUPLO) PROBLEMA: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS E A “CRISE SOCIAL DA INFÂNCIA”

O duplo objeto de pesquisa remete a uma dupla problemática de estudo, uma de ordem empírica, outra, teórica. A experiência concreta das crianças envolvidas na pesquisa impõe a problemática de equacionar a sua “má conduta” na escola através do desvendamento de seus múltiplos processos de *socialização* ou *subjetivação* social, conforme a sua abordagem sociológica ou psicossociológica, ou, como quer a teoria crítica, os processos de sua *formação* (ou *semiformação*). De fato, para Theodor Adorno (1996), a “formação” é a constituição subjetiva do sujeito face às estruturas objetivas da sociedade (sendo a semiformação o seu *assujeitamento*: a subsunção do sujeito pela sociedade capitalista). Forma análoga de se colocar essa problemática é através do conceito de *habitus*, de Bourdieu (2001), que pode ser definido como as *disposições* psicossociológicas adquiridas pelo indivíduo em sua trajetória social singular. O *habitus* também tende a gerar nos indivíduos, enquanto agentes sociais, esquemas de percepção e julgamento, e expectativas subjetivas, conforme a posição que esse ocupa na estrutura social objetiva. De forma que a problemática se coloca em como compreender quais os processos de formação social de determinados *habitus*, que se manifestam como formas de “má conduta” infantil.

Outra problemática, associada a essa, remete à compreensão da *relação* dessa experiência concreta das crianças com a crise social da infância e, mediante isso, como podem ser pensadas as condições de autonomia ou de agência da criança; as condições de sua inserção ou *autoconfirmação social*³ na modernidade tardia. Por esse ângulo, a problemática se coloca em analisar as reais condições de vida das crianças em meio às grandes transformações estruturais de nosso tempo, configuradoras da denominada “crise da infância”.

De acordo com Marchi (2009:5), embora tenha se tornado um consenso falar-se em uma “crise social” da infância, há muitas divergências entre os analistas a esse respeito, que oscilam entre um franco *pessimismo* e um exaltado *otimismo* quanto ao futuro da infância. Os primeiros são partidários da tese do “desaparecimento da infância” (POSTMAN, 1999), que veem nas transformações contemporâneas do modo de socialização das crianças, a diluição de sua *alteridade* em relação ao adulto, elemento primordial na construção moderna da infância. Sendo o declínio de suas instituições socializadoras, e a exposição precoce da criança à sociedade dos adultos (produção, consumo, individualismo, violência, erotismo, competitividade), fatores que têm levado ao desaparecimento da própria infância. Os “otimistas”, por sua vez, concebem nas transformações estruturais contemporâneas, não o desaparecimento, mas o surgimento de *novas formas* de infância. Estes consideram que a concepção moderna (tradicional) de infância encerrava a criança debaixo de um estatuto de minoridade e de subordinação ao adulto. Por conta disso, concebem as mudanças contemporâneas como a possibilidade de maior autonomia da criança, e de relações “mais democráticas” envolvendo-as no âmbito da escola e no seio da família.

Esses analistas defendem que a “crise da infância” acontece, sobretudo, no *nível das representações* e apontam para o fato de que as velhas ideias sobre a infância já não parecem adequadas na atualidade. O que estaria em “crise”, portanto, seriam as imagens da criança e as concepções de infância construídas durante o período moderno, e que foram dominantes nos últimos 200 anos. A crise, assim, decorre do fato de que as velhas ideias sobre a infância não correspondem mais ao seu estatuto social, ao novo “lugar” que a criança ocupa na sociedade

³ Por *autoconfirmação*, Mészáros (2006:169), se refere à apropriação sensível, humana, do mundo social, através dos poderes especificamente humanos, ou seja, a atividade livre e consciente. Trata-se de uma afirmação ontológica do homem, quanto à sua individualidade social.

em decorrência das transformações estruturais típicas da modernidade tardia (SARMENTO, 2002a; 2002b; PROUT, 2003; entre outros).

Buckingham (2002, p.37, apud MARCHI, 2009:6) considera, por exemplo, que as teses que apontam para o “desaparecimento” da infância “encarnam um sentimento crescente de angústia pela mudança social e, em particular, pela mudança nas relações de poder entre adultos e crianças”. De acordo com esse autor, os cultores dessas teses, embora reconheçam o caráter histórico e construído do fenômeno da infância, acabam por adotar uma “visão essencialista” da infância tradicional moderna, como se essa devesse permanecer imune às mudanças sociais.

A crítica de Prout segue nesse mesmo sentido. Ele reconhece a diluição das fronteiras de alteridade entre adultos e crianças, mas afirma que os comentadores do “fim da infância” interpretam as suas atuais transformações como sinais do seu desaparecimento. Dessa forma, estariam confundindo as “novas formas” da infância com o questionamento de seu status ontológico. Para este autor, a infância está mudando juntamente com o processo de globalização contemporâneo. Esse processo, que tanto homogeneiza quanto diferencia as condições sociais da infância, faz surgir a simultânea tendência entre sua concepção global e a consciência da sua diversidade ao redor do mundo, e o movimento universal pelos direitos das crianças tanto leva à discussão de sua participação social e liberdade quanto, paradoxalmente, a níveis crescentes de seu controle institucional (PROUT, 2005, apud MARCHI, 2009:8).

Sarmiento concebe de forma semelhante a *situação social* da infância contemporânea. De acordo com ele, contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que “a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a pluralização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento da criança com novos estatutos e papéis sociais” (SARMENTO, 2002b:1). O que se percebe, diz, é um processo de *reinstitutionalização* da infância, que “exprime-se e revela-se tanto no plano estrutural como no plano simbólico” (idem), ao qual concorrem as mudanças na estruturação do tempo-espço das vidas cotidianas, na estrutura familiar, nos *mass-media* e no espaço público (incluindo a escola).

Doravante, de acordo com Sarmiento (2002a:15), vários fatores induzem-nos facilmente à conclusão de que há uma crise social da infância. Primeiro, ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efetivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão; depois é expressão de uma “ideologia difusa” que vincula a “crise de valores” a uma concepção idealizada de infância; que, conseqüentemente, provoca

uma incompreensão (“incomunicabilidade”) das novas formas de infância, sendo causa de uma opacidade que recorre ao recurso estereotipado de uma *geração em perigo*, imagem da infância que é difundida pela mídia.

Desse modo, Sarmiento (2002a:17; 2002b:7) acredita que “mais do que uma crise social da infância importa referir aos efeitos geracionais de exclusão” associados aos fatores de sua *reinstitutionalização* em meio às transformações da modernidade tardia, que “conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam”, implicando uma transformação nas condições de vida das crianças e de seu estatuto social.

Sarmiento destaca alguns aspectos principais nesse processo. Um deles é a reentrada (ou pelo menos a maior visibilidade) da criança na esfera da produção. Se o período moderno foi marcado por uma progressiva exclusão das crianças no espaço estrutural da produção, na modernidade tardia, elas se tornam cada vez mais significativas na economia. As crianças participam da produção, especialmente como incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos, mas também nos países centrais, no que se convencionou chamar as “piores formas de trabalho infantil” (SARMENTO, 2002b:7). Mas elas também “entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização de crianças na promoção dos produtos da moda ou na publicidade ou ainda pelo lado do *consumo*, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança”. O consumo acarreta novas formas de estratificações sociais, sendo as crianças pobres remetidas para a condição de exclusão perante seus pares, por menor poder aquisitivo. “As desigualdades tendem, desse modo, a ser constituídas nas relações de pares, pela perversidade do fetichismo da mercadoria e pela inculcação dos valores de mercado nas gerações mais jovens” (SARMENTO, 2002a:21).

Outro aspecto da situação da infância é a “crise da instituição escolar”. A expansão da escola de massa, como instância legitimada de socialização e de inserção social da criança, exerceu um papel primordial na formação da sociedade moderna. Deve-se a ela o sucesso de alguns dos principais mitos legitimadores em que se assentou a modernidade, como o do individualismo, o do progresso, o da Nação, e o do Estado como seu guardião. Na modernidade tardia, no entanto, o fenômeno da descontextualização e da globalização das sociedades, a par da afirmação de culturas alternativas, explicam a instalação da crise das escolas a nível mundial, sendo uma fonte de decepção coletiva (SARMENTO, 2002a:23), que

se exprime na “turbulência” dos “contextos organizacionais de acção educativa e em indicadores de insucesso escolar e disrupção comportamental” (SARMENTO, 2002b:7). Por outro lado, a expansão do “mercado educacional” como uma alternativa à crise escolar, através da liberalização e empresarialização da acção educativa, provoca outras formas de desigualdade e exclusão social, além de reforçar o predomínio do mercado sobre a sociedade.

A família, por sua vez, deixa de ser, ao menos nos termos do passado recente, a instância de inserção e protecção económica dos mais novos. De acordo como Sarmento (2002a:21), nos últimos trinta anos acentuou-se uma profunda ruptura da instituição familiar nas suas facetas tradicionais, “tendo todos os indicadores revelado a quebra das taxas de nupcialidade, o aumento no número de divórcios, o aumento do nascimento dos filhos fora do casamento, o incremento dos grupos domésticos de pessoas sós ou de famílias recompostas”. A desprotecção social a essas tipologias diferenciadas de famílias incide directamente nas condições de exclusão e pobreza das crianças em seu seio. Essas transformações na instituição familiar têm cada vez mais declinado o seu estatuto de instância primeira de socialização. “Esse estatuto tende a deslocar-se para o espaço público, seja ele o das instituições estatais, seja o da rua ou do bairro, espaços esses geradores de novos processos de referência e de sociabilidade das novas gerações” (SARMENTO, 2002a:22).

Em meio a essas transformações estruturais, esse autor ressalta a importância de interrogar sobre “as possibilidades de autonomia da infância”. Em outras palavras, importa investigar: qual a “possibilidade de considerar a criança como sujeito social nas condições propostas pela Segunda Modernidade?” (SARMENTO, 2002b:10). Responder ou refletir sobre essa questão é o *objetivo principal* desse estudo. A partir do qual são desenvolvidos os objetivos específicos, através da investigação das condições específicas de *ação* ou *autoconfirmação social* da criança, através dos novos *referenciais sociais* de constituição de sua *identidade*, no espaço doméstico (família) e no espaço público (escola, rua, bairro).

2.4. A PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, INTERPRETATIVO E CRÍTICO.

Como abordar a questão da autonomia da criança e a crise social da infância na contemporaneidade? Por certo que, nas Ciências Sociais, aquilo que procuramos (as respostas) depende do que procuramos (perguntas), e dos recursos (metodológicos) que

empregamos nessa procura. A forma de definir o(s) objeto(s) de estudo, de abordar o(s) problema(s), torna parte constituinte dos mesmos, assim como da(s) resposta(s) ou explicações que se deseja e se pode alcançar. Não obstante, por outro lado, é de se considerar, como diz Marx (2011), que o objeto existe por si só, independente da vontade do sujeito da pesquisa. Nesse sentido, “descobri-lo” em sua concretude, além de sua aparência manifesta, implica lançar sobre ele um “olhar” multidimensional, olhá-lo por diversos ângulos, abordá-los de diversas formas teórico e metodologicamente, “abrir” e “decompor” o objeto, como faz uma criança pequena, buscando descobrir como ele “funciona”, quais os seus mecanismos ocultos por trás dos movimentos aparentes. O objeto concreto emerge, assim, no pensamento marxiano, como a compreensão de sua estrutura e de sua dinâmica (NETTO, 2011). O objeto concreto é o objeto pensado, desconstruído e reconstruído (reproduzido) no plano ideal (do pensamento). De forma que encontrar a “resposta” (a compreensão) do objeto é um exercício, primeiro, de desconstrução do objeto até as suas categorias elementares, através de diversos recursos teóricos e metodológicos; depois, de sua reconstrução no plano do pensamento, que é um exercício reflexivo, analítico (de síntese), *dialético*.

Nessa pesquisa, a abordagem e investigação do(s) objeto(s) foram se configurando com o andamento da própria investigação, como produto de um exercício dialético entre a reflexão teórica e o trabalho de campo. Embora o trabalho de campo, etnográfico, tenha sido iniciado partindo-se de alguns pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, a busca de compreensão da realidade social das crianças concretas encontradas no “campo” conduziu a novas incursões teóricas e à definição do melhor paradigma a ser adotado, assim como dos recursos metodológicos a ser empregados. Embora esse exercício dialético tenha conduzido a uma *cruzada* ao mundo das crianças, pôde-se, durante todo o percurso, permanecer dentro do âmbito da Sociologia da Infância, devido à sua *plasticidade* teórico-metodológica, que é parte constituinte de sua estruturação paradigmática em torno da abertura à criança e ao seu mundo, e à sua consideração como *sujeito* social e da pesquisa. Dentro da Sociologia da Infância, tão importante como reconhecer que o nosso “olhar” sobre a criança muda a forma como nós a vemos (ou não a vemos) e nos relacionamos com ela, é saber que o mundo infantil é irredutível ao mundo dos adultos, e que a criança precisa ser compreendida por si mesma, em seus próprios termos, e não conforme a vontade do pesquisador (adulto). É preciso admitir, porém, que a compreensão do objeto pelo sujeito da pesquisa é, em última instância, um exercício de *interpretação*. Quando Marx diz que a apreensão do objeto concreto é um exercício do pensamento, de abstração, de reflexão, podemos indagar, O que é isso senão um

exercício de *interpretação*? (Marx teria de admitir isso, por considerar a consciência um produto social e histórico). Isso se torna tanto mais considerável quando o objeto de pesquisa é o próprio agente humano e social e, sobretudo, a criança. A compreensão do mundo infantil pelo adulto, não pode deixar de ser um exercício de *interpretação*. O adulto não pode se tornar criança, e a criança que ele foi um dia pouco o ajudará a compreender a criança com a qual ele se depara hoje. Ele não pode se tornar um “*nativo*”. Motivo pelo qual, no trabalho de campo, relegou-se a observação participante pelo que Bourdieu (2009) designa por *objetivação participante*. De forma que, partindo do que somos (pesquisador do mundo infantil), para a compreensão (interpretação) daquilo que a criança é em seus próprios termos. Por outro lado, compreender a criança em seus próprios termos (sentido em que Bourdieu é marxista), não é reduzi-la ao seu mundo fenomênico, aparente, onde são tecidas suas interações sociais, mas compreendê-la à luz dos condicionamentos sociais (estruturantes) de sua subjetividade e agência. A adoção de um cruzamento paradigmático, que Sarmiento (2001) designou por *interpretativismo crítico*, é o que nos permitiu, em nossos estudos, compreender, em alguma medida, a realidade fenomênica da criança abordada no trabalho etnográfico, à luz da reflexão teórica *crítica* sobre os seus condicionamentos sociais. Esse encontro entre os paradigmas interpretativo e crítico, e entre o trabalho etnográfico e a reflexão teórica, é o que caracteriza o *estudo de caso* que empreendemos como formato teórico-metodológico de pesquisa.

2.4.1. O posicionamento teórico: o interpretativismo crítico

O estudo de caso permite compreender a dimensão *micro* da realidade social das crianças, o contexto de sua ação concreta, dentro contexto *macro* da sociedade ampla. Mas esse processo, que exige um forçoso exercício interpretativo, requer a adoção de um posicionamento teórico. Nesse sentido, foi de considerável relevância, mais uma vez, os esforços teóricos de Manuel Sarmiento. Em seu estudo *Lógicas de Ação nas Escolas* (2001), ele adotou uma perspectiva que se situa no quadro do paradigma interpretativo (cujo fundamento remonta à sociologia da ação weberiana), com abertura ao paradigma crítico (com forte inspiração na teoria marxista e na teoria crítica de Frankfurt). Nesse cruzamento paradigmático, que ele denominou *interpretativismo crítico*, se propôs a interpretar a ação dos atores sociais no contexto da escola, na natureza intersubjetiva de suas relações concretas,

mas sem descurar da dimensão política (e simbólica), ou seja, das relações de poder que condicionam a interação entre os atores.

De acordo com Sarmento, um interpretativismo crítico introduz no trabalho investigativo uma série de pressupostos epistemológicos. O *primeiro pressuposto* considera a autonomia relativa dos contextos de ação ou “sistemas de ação concreta”. Portanto, define-se em uma orientação anti-determinista e relativista, que permite realizar uma ciência das singularidades, das diferenças, da diversidade, da emergência do inesperado, do fluido, do ambíguo. Os fatores explicativos e os critérios de juízo analíticos se deslocam, da “causa” e da “verdade” para as redes, fluxos, implicações mútuas, constrangimentos, representações sociais, sentidos plurais. O que não significa a exclusão, mas implica, “o estudo dos constrangimentos operados pelos contextos externos, bem como pela macro-estrutura social, na realização ou negação das possibilidades de ação” (SARMENTO, 2001:240).

O *segundo pressuposto* refere-se às “dimensões intersubjetivas da ação”. Penetrar nos sistemas de interpretações gerados na e geradores da ação dos atores sociais. Nesse sentido torna-se importante dar “voz” a esses atores aos quais se dirige a pesquisa. *Ouvir o outro* é a condição para uma ciência mais humana, “é nesse acto de ouvir quem fala sobre o próprio fazer, na alteridade radical do seu dizer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjetivamente” (SARMENTO, 2001:242). Considerando, porém, que é no esforço interpretativo do discurso de outro que se exprime a “dupla hermenêutica” inerente ao saber sociológico.

Esse exercício de interpretação está implicado no *terceiro pressuposto* do interpretativismo crítico, que se refere à natureza linguística da investigação interpretativa da ação. Os resultados da pesquisa só podem ser produzidos por recurso a uma linguagem inescapavelmente pobre ante a realidade. Daí que se tenha vindo a enfatizar o recurso a metáforas e imagens na construção dos significados da realidade cotidiana. Em vez empobrecer o texto, estes “são um dos poucos recursos linguísticos disponíveis para devolver a densidade própria das situações complexas” (SARMENTO, 2001:243).

Torna-se imprescindível ainda, em um quadro de interpretativismo crítico, a consciência de que o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder, e que, como enfatiza Bourdieu (2009), a linguagem é um “sistema simbólico” através do qual se exprime a dominação social. De forma que o *quarto pressuposto* é justamente o emprego de um *princípio da reflexividade*. Esse princípio exige uma auto-observação do investigador, como

sendo não um mero instrumento perante o “objeto” do conhecimento, mas também um tópico de investigação. De forma que, quando em campo, a sua postura reflexiva é a de uma “objetivação participante” (em vez de observação participante).

Esses pressupostos, que em sua investigação Sarmiento aplicou aos professores e sua atividade docente para a compreensão das lógicas de ação nas escolas, tornam-se tanto mais adequados à abordagem das crianças e seus contextos de ação, e em plena conformidade com os pressupostos da Sociologia da Infância. Pois permitem abordá-las enquanto atores sociais, compreendê-las em seus próprios termos, e em sua diversidade, ambiguidade, singularidade. E apresentá-las em uma linguagem condizente com essa complexidade constituinte de sua realidade. Permitem abordá-la em uma perspectiva autocrítica, que reduz ou ameniza as relações de poder entre o pesquisador (adulto) e o pesquisado (a criança), neutralizando uma postura adultocêntrica. Ao mesmo tempo, percebendo os constrangimentos sociais que condicionam a agência social da criança. Por esses pressupostos, o *interpretativismo crítico* presta-se plenamente ao trabalho etnográfico, recurso metodológico incorporado e consolidado dentro da Sociologia da Infância para se investigar a criança.

Um *interpretativismo crítico* é o posicionamento que adotamos em *nosso* estudo de caso. Todavia, concedemos primazia a uma bibliografia crítica, nos ancorando em autores que conduziram esse estudo a um diagnóstico que se afasta, em alguma medida, daquele que Sarmiento tem sobre as possibilidades de autonomia da criança, porque partindo de pressupostos diferentes sobre o *sujeito* social. Em nosso estudo, autores e abordagens secundários dentro do pensamento de Sarmiento e do paradigma da Sociologia da Infância ganham proeminência, tais como Marx, Benjamin, Adorno e Bourdieu, entre outros. Nesse sentido, nos aproximamos dos estudos da infância pioneiros no Brasil, a autores da área da educação e da psicologia (e da psicanálise), como Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Rita Marisa Ribes Pereira, além de Maria Inês Bittencourt e da pesquisadora portuguesa Rita de Cássia Marchi, para citar os mais relevantes. Estes autores têm mantido um profícuo diálogo com a Sociologia da Infância, mas mantendo uma perspectiva mais crítica a respeito das transformações da sociedade no capitalismo tardio. Assim, concebem as transformações estruturais contemporâneas como desencadeadoras do esvaziamento da individualidade da criança, do empobrecimento da experiência infantil, marcada cada vez mais pela violência, pelo individualismo, pelos valores de consumo. De forma que, em vez de uma expansão da autonomia da criança, estamos diante de seu atrofiamento, da deterioração de sua sociabilidade, de seus processos de subjetivação e de expressão (como o brincar, a

criatividade, a capacidade crítica e reflexiva). Essa bibliografia pareceu-nos a mais adequada para a interpretação e explicação dos dados gerados em campo a respeito das condições de vida das crianças envolvidas na pesquisa e, sobretudo, a que ofereceu melhor subsídios para a compreensão da questão da “má conduta” infantil, problema primordial analisado em nosso estudo de caso.

Essa bibliografia possibilitou, ainda, uma abordagem *multidisciplinar* da criança (outra das propostas da Sociologia da Infância [PROUT, 2003]), através de um profícuo diálogo entre diferentes saberes disciplinares sobre a criança e a infância. Se a gênese do conceito de autonomia significa agir em conformidade com as próprias leis e não leis externas, é preciso conhecer o referencial experimental e teórico sobre o processo *biopsicossocial* de desenvolvimento da criança e sua correlação com as demais representações sociais sobre ela. Convém analisar se as ações das crianças, se suas práticas sociais, estão em conformidade com o processo de seu desenvolvimento pleno - condição de uma ação efetivamente autônoma. Essa pretensão só pode ser alcançada através de uma incursão interdisciplinar.

Nesse sentido, neste estudo de caso recorreu-se à aproximação da *sociologia* com a *psicanálise* e ou a psicologia social. Essa “ponte” foi realizada pelos trabalhos pioneiros da psicanálise psicossocial de Erik Erikson, e pela psicologia marxista de Vigotski, além do pensamento crítico dos teóricos da Escola de Frankfurt, em especial, Adorno e Benjamin. Esses autores são essenciais para a abordagem e análise da condição da infância contemporânea, na medida em que procuram enfatizar a constituição da subjetividade do indivíduo, desde sua tenra infância, em face das estruturas objetivas da sociedade. Os conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2001) e de *formação* (ADORNO, 1996) permitem ainda superar as dicotomias clássicas da sociologia (indivíduo *x* sociedade, agência *x* estrutura, natureza *x* cultura, objetividade *x* subjetividade), e compreender as condições objetivas para a construção subjetiva da criança, ou seja, a sua compreensão enquanto um agente social real e concreto, situado em um determinado contexto social, conforme o pressuposto da Sociologia da Infância.

2.4.2. O formato metodológico: um estudo de caso etnográfico

Recorreu-se ao “estudo de caso” enquanto recurso ou *formato metodológico*. Por sua plasticidade epistemológica e metodológica, o estudo de caso se presta a diferentes práticas investigativas concretas e ao estudo de diversos fenômenos sociais. Ele pode definir-se como o exame de um fenômeno específico (um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um *grupo social*), ou então como “uma *investigação empírica* de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 1994:13 apud SARMENTO, 2001:231). O que especifica o estudo de caso é a natureza do objeto de investigação, e não o seu modo operatório. O que o diferencia de outros formatos metodológicos é a busca de conhecer o objeto em sua *globalidade* (múltiplas dimensões).

Embora possa ser apropriado por diversas inspirações teóricas e metodológicas, sua “marca de origem” revela-se nos estudos de caso de inspiração etnográfica (ao qual remontam aos estudos qualitativos e etnográficos da escola antropológica de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930). Estes, incidindo nos aspectos simbólicos e culturais da ação social, procuram introduzir na investigação a “realidade tridimensional” que resulta do relato do vivido, buscando apreender os aspectos existenciais fundamentais para a interpretação do fenômeno abordado.

Os “estudos de caso” são, em síntese um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam (SARMENTO, 2001:232).

Nesse sentido, o estudo de caso de inspiração etnográfica se mostrou bastante apropriado a esse estudo, e em plena concordância com o paradigma da Sociologia da Infância. Como já foi dito, “os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância”, uma vez que “eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquiridos” (JAMES & PROUT, 2003:14). Permitem, sobretudo, uma abordagem antropológica da criança, a partir de sua inserção em sua cultura. Dessa forma é que, no trabalho de campo, procurou-se através de diversos métodos de “comunicação ativa” (TOMÁS, 2006), dar “voz” às crianças, produzindo *com* elas uma vasta quantidade e uma

diversificada qualidade de informações a respeito de suas condições de vida, permitindo conhecê-las em sua *totalidade*.

Para este estudo de caso etnográfico, permaneci durante o período de nove meses – praticamente o período de ano letivo de 2010 – no âmbito do colégio Tomaz Edison de Andrade Vieira. Visitei a escola regularmente pelo menos uma vez por semana, durante um período de tempo, geralmente, de duas horas-aula (às vezes, apenas uma). Nos meses finais da pesquisa de campo, porém, nos quais foram realizadas as entrevistas aprofundadas e um trabalho de retomada de informações relevantes trabalhadas ao longo do ano, passei mais tempo na escola, frequentando-a até três vezes em uma semana, e por períodos mais longos.

A maior parte da pesquisa de campo foi realizada através de atividades dentro da sala de aula. Diversas atividades foram realizadas com o propósito de que os alunos pudessem se expressar de diversas formas. Buscou-se “ouvi-las” e apreendê-las em sua vivência social, em suas atividades cotidianas, suas formas de interação de pares e com os pais, suas concepções de mundo, suas ansiedades e expectativas sociais, etc. Para desenvolver com eles as temáticas propostas, foram usados alguns recursos, como trechos de filmes, músicas, recortes de revistas, desenhos, redações, além de questionários de múltiplas escolhas e ou abertos. Na etapa final do trabalho de campo, foram realizadas as entrevistas individuais (ou em dupla, conforme a preferência da criança); todas no âmbito da escola, durante o período escolar da criança. Assim, a(s) criança(s) era(m) dispensada(s) da aula durante o tempo da entrevista, quase sempre realizadas na biblioteca, mas, às vezes, em outras dependências da escola. As entrevistas foram realizadas com pelo menos dois terços dos alunos da turma, que se apresentavam, quase sempre, voluntariamente, sem um agendamento prévio. Dez crianças foram sorteadas, para que seus pais (pai, mãe ou ambos) fossem também entrevistados. As entrevistas aos pais ocorreram em seus domicílios ou na escola, conforme sua preferência e disponibilidade. Exceto por um casal de pais, que optou por ir à minha casa. Duas professoras também foram entrevistadas. Também procedi pela “objetivação participante”, observando as “crianças” no espaço escolar (nos intervalos e aulas de educação física), e, às vezes, em sua atividade fora da escola (algumas crianças moram próximas à minha residência).

2.4.3. A forma de apresentação do material empírico: da narrativa biográfica ao texto etnográfico.

Foram obtidas muitas informações sobre as “crianças” a respeito das diversas dimensões de sua experiência de vida, desde as condições socioeconômicas (materiais) até as mais subjetivas; desde sua experiência na família, como na escola e as ruas; acompanhando inclusive e em alguma medida a sua trajetória de vida, desde o nascimento aos dias atuais. A *forma* de seleção, organização e apresentação das informações geradas e obtidas no trabalho de campo, com as e junto às crianças, tornou-se um grande desafio de nossa dissertação. Nossa pretensão era a de alcançar um formato que permitisse evidenciar uma vasta e diversificada quantidade de informação sobre as crianças e, ao mesmo tempo, não ser exaustivo, manter uma coesão quanto ao conteúdo e uma coerência textual. Mais que isso, procuramos por um formato capaz de “retratar” a criança *inteira*, ou seja, nas múltiplas dimensões de sua existência psicológica e social, em seus múltiplos e complexos processos de socialização e expressão social, na família, na escola, no seu bairro, na sociedade. Pretendemos ainda (e, sobretudo) compreender a criança por si mesma, permitir que ela *falasse* sobre si mesma, que se expressasse. Desejamos que sua voz (sua fala), ela própria, aparecesse no corpo do texto, de tal forma que ela própria fosse apresentada como um sujeito na e da pesquisa, conforme os pressupostos da Sociologia da Infância. Por fim, desejamos empregar uma linguagem textual à altura da criança, ou seja, capaz de representá-la, apresenta-la fidedignamente. Uma linguagem condizente com nosso sujeito-objeto de pesquisa. Evidentemente, na tradução textual da realidade social muito se perde (embora possa se ganhar por outro lado). Também parece se estabelecer uma considerável defasagem entre aquilo que o pesquisador quer transmitir no texto e aquilo que ele de fato é capaz de transmitir. Lidar (no sentido de resignar-se) a essa situação, é uma forma de superá-la, por hora (superá-la, de fato, é um forçoso exercício de muitos anos de trabalho). Por conta disso, não pudemos alcançar no texto boa parte daquilo que pretendíamos e que nos propomos a fazer. Restou-se, porém, o que foi possível fazer.

Em um primeiro momento, apresentamos uma *narrativa biográfica*. Procuramos descrever a trajetória singular, psicológica e social, de uma das crianças com que nos relacionamos no trabalho de campo. Beyonce é o pseudônimo de uma das crianças mais emblemáticas envolvidas na pesquisa. Não por acaso ela foi selecionada para esse propósito. É uma menina ansiosa, inquieta, daquelas que não consegue permanecer sentada e calada em seu lugar. Uma menina de “mau comportamento”, que preocupa e incomoda aos professores, e à qual costuma ser enquadrada no chamado “insucesso escolar”. E, porém, é uma menina sensível, cheia de vida, alegre, corajosa, à qual, *conhecendo-a*, é difícil não amá-la.

Reconstituindo a sua trajetória de vida desde a mais tenra infância, procurou-se reconstituir os múltiplos processos de sua socialização, sua formação, seu *habitus* singular, com o propósito de compreender sua personalidade ambivalente e complexa. Ou seja, compreendê-la como uma pessoa *inteira*. Esse recurso pareceu-nos um formato válido e eficaz, dentro da proposta da Sociologia da Infância, de conhecer as reais condições de vida da criança concreta. Nesse sentido, mais do que *uma* trajetória biográfica específica (a de Beyonce), esse recurso permite que se compreenda que cada e toda criança é produto e também produtora de uma complexidade de processos sociais que moldam sua existência concreta. Que sua formação, seu *habitus* singular, se constitui a partir de sua imersão nas contradições e complexidade social. Permite, sobretudo, compreender como a sociedade se impõe à formação da criança, como a condiciona, como possibilita ou inviabiliza a sua ação social, o desenvolvimento de sua autonomia, a formação de sua identidade social. A trajetória de Beyonce e a sua vida cotidiana permite evidenciar facetas da experiência infantil contemporânea presentes na vida de muitas das crianças envolvidas na pesquisa (e, por certo, de muitas outras crianças nas sociedades contemporâneas), tais como o contato com a violência, a pobreza, a exclusão, à exposição ao consumo, à deterioração da sociabilidade (na família, na escola, no bairro), a falta de perspectivas de futuro, a falta de estima ou *reconhecimento social*, mesmo o reconhecimento *negativo*, a *estigmatização*. Dessa forma, a narrativa biográfica de Beyonce apresenta-se como uma chave para a compreensão das condições de vida de muitas outras crianças.

Por outro lado, reduzir a experiência infantil de todas as crianças envolvidas na pesquisa à experiência de Beyonce, seria reduzir (e empobrecer) os resultados da pesquisa. Seria deixar de retratar, desperdiçar, a riqueza que está na diversidade da experiência infantil, que é outra das propostas da Sociologia da Infância. Seria mesmo uma postura contestável do ponto de vista sociológico, enquanto uma abordagem sociológica (embora possa ser justificada enquanto tal). Por fim, dar voz a uma única criança em sacrifício da voz das outras, seria uma postura no mínimo contraditória. De forma que, procurou-se também, através de uma *narrativa etnográfica*, reconstituir a experiência infantil de todas as crianças envolvidas na pesquisa, procurando dar voz e vez a praticamente todas elas, e buscando sintetizar sua experiência comum, mas *evitando*, em alguma medida, suprimir suas contradições e ambivalências, como requer uma *narrativa densa*, capaz de retratar o humano e o social em sua profundidade.

Nessa narrativa etnográfica, procedemos conforme nossa pretensão metodológica de realizar um estudo de caso. Assim apresentamos uma diversidade de informações sobre as condições psicológicas e sociais de vida das crianças, os aspectos comuns em torno da formação de seus *habitus singulares*, e de sua *formação* social, capazes de elucidar, sobretudo, o problema de pesquisa quanto à sua “*má conduta*” generalizada em sala de aula. Capazes de elucidar, ou ao menos enunciar, as conexões de suas experiências singulares com as categorias estruturais da sociedade, e com sua dimensão (poder) simbólica, ou seja, com a *cultura*. Com esse propósito, dividimos o texto por tópicos ou temáticas, sendo eles a inserção da criança na escola, na família e no seu bairro. Buscando resgatar, em cada uma dessas esferas ou *espaços estruturais* de formação da criança, a dimensão subjetiva e objetiva das mesmas, desde as suas ansiedades, aspirações, concepções de mundo, até as suas condições materiais de existência.

3. A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

“Nas grandes cidades, no pequeno dia-a-dia
 O medo nos leva a tudo, sobretudo à fantasia
 Então erguemos muros, que nos dão a garantia
 De que morreremos cheios de uma vida tão vazia.”

(Engenheiros do Hawaii, *Muros e Grades*).

Este capítulo pode ser apresentado como um produto prévio e ilustrativo do exercício dialético que realizamos entre a reflexão teórica e o material empírico gerado no campo junto às crianças. Nele se encontra ora de forma implícita, ora de forma explícita, a(s) problemática(s) da pesquisa, assim como o nosso posicionamento (perspectiva) e abordagem a seu respeito. Trata-se, sobretudo, de *uma leitura* introdutória do contexto social (das condições sociais) que *condiciona* as formas de experiência (ou vivência) infantil na sociedade contemporânea.

A partir de uma perspectiva crítica, a experiência de vida na sociedade contemporânea pode ser apresentada como marcada pelo individualismo exacerbado, pela violência e pelos valores de consumo (BITTENCOURT, 2010). O espaço urbano, organizado pela lógica de produção/consumo, caracteriza-se pelo intenso contraste entre riqueza e pobreza, pelo recuo dos espaços públicos de encontros, pela segregação social e pelo confinamento (BAUMAN, 2005; 2009; BITTENCOURT, 2010). A conjugação desses fatores provoca um empobrecimento da sociabilidade, um *esvaziamento* das relações pessoais, a partir do qual podem ser compreendidas a *ansiedade* e o medo, a incerteza e a insegurança, que marcam a experiência de vida no espaço urbano (BAUMAN, 2005; 2009).

Essas condições de vida afetam primeiramente e, sobretudo, a criança, a categoria social da infância. Ao abordarmos a experiência das crianças, a condição social da infância no espaço urbano, nos perguntamos, O que a criança tem a oferecer ao mundo social que a cerca e à experiência humana em geral? e, por outro lado, o que estes têm a oferecer à criança na sua *formação* (constituição de sua subjetividade) e para a sua *autoconfirmação social* (construção de sua identidade social)? Pretendemos, no exercício forçoso e necessário de responder a essas questões, utilizar o aporte teórico da sociologia crítica (*problematizando os*

preceitos da sociologia da infância), e do material empírico gerado em campo, apresentando, de forma antecipatória e ilustrativa, a experiência das crianças envolvidas na pesquisa.

3.1. A INFÂNCIA E O REENCANTAMENTO DO MUNDO

A criança é detentora de um *potencial* revolucionário para a sociabilidade humana, para a sociedade. De acordo com Manuel Sarmiento (2002b:2; grifo nosso), “a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnosiológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade *não como um ser estranho*, mas como um *ator social portador de novidade* que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”. O potencial renovador da criança consiste em sua vivência em um “entre-lugar”, um espaço intersticial entre dois mundos, aquele que é consignado pelos adultos e aquele que ela reinventa em sua experiência infantil (BHABHA, 1998 apud SARMENTO, 2002b: 2).

Através daquilo que lhe é específico, “seu poder de imaginação, fantasia, criação”, as crianças “abrem as portas, as janelas, as gavetas”, e mostram que a história pode ser mudada (KRAMER, 2011: 272-273). Nesse sentido, as crianças devem ser concebidas “como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”. Essa concepção sobre as crianças pode nos ensinar a compreendê-las, “pode nos ajudar a aprender com elas” (KRAMER, 2011:272). “Filhas da guerra, do paraíso, da miséria ou da esperança [a autora faz referência ao *protagonismo infantil* no cinema], as crianças aprendem a encontrar a sua voz, a pronunciá-la, ensinando-nos talvez que é possível fazer de outro modo, ir em outra direção, estabelecer elos onde a solidão, o isolamento, a opressão e a anulação das pessoas pareciam imperar” (KRAMER, 2011:275).

Essa *imagem* da criança como detentora de um potencial de subverter a ordem estabelecida das coisas, de ressignificar as práticas sociais e assim *reencantar* o mundo instrumentalizado, tem suas raízes no pensamento crítico de Walter Benjamin. Sonia Kramer adota as concepções filosóficas, históricas e sociológicas de Benjamin, e suas concepções sobre a infância e a sociedade moderna, como um dos pilares de sua reflexão teórica na área da educação infantil em torno da experiência infantil e da *formação* da criança na contemporaneidade. Ela resgata em Benjamin a capacidade da criança de lançar um olhar

crítico sobre a sociedade moderna, para além de sua instrumentalização e de suas relações reificadas, e assim possibilitar uma experiência humana mais enriquecedora. O potencial humanizador da criança está em sua capacidade de despertar o adulto para uma ressignificação das suas práticas sociais através de uma experiência humana criativa, que o permita aparecer como sujeito da história.

O que torna possível à criança renovar (ressignificar) a realidade social dada e produzir cultura, de acordo com Sarmiento (2002b: 2) é o seu recurso ao “mundo da fantasia”, onde ela desenvolve o seu potencial criativo a partir de uma vivência entre dois mundos, aquele que lhe é dado e aquele que ela recria. Nesse sentido, ele resgata em Benjamin a capacidade da criança de *transposição* e *não literalidade* do real, assim como a sua *não linearidade temporal*. A transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos estão na base da constituição dos mundos de vida das crianças. É elemento constituinte de sua inteligibilidade do mundo social. Possibilita-lhes uma estruturação não literal da realidade ajustável às suas condições de vida. Permite-lhes ainda uma nova *apropriação* dos objetos, “estes não são nunca apenas o que valem e para que servem, mas outra coisa ainda”:

[Na crianças] as coisas passam 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 sua presa até a 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 totens e tostões de cobre que são escudos (BENJAMIN, 1992a apud SARMENTO, 2002b:17).

A criança vive em um *tempo recursivo*, e não naquele tempo linear, vazio e homogêneo da sociedade moderna onde os eventos podem ser previstos. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”, de forma que a criança constrói os seus fluxos de inter(ação) em uma cadeia potencialmente infinita (SARMENTO, 2002b:17).

Para Solange Jobim e Souza e Rita Marisa Ribes Pereira (2005), o que é especialmente preciosa na criança é a sua inabilidade, a sua desorientação, a sua desenvoltura diante das certezas do mundo adulto. Para essas autoras (2005:17):

As crianças contêm em germe a experiência – essencial no homem – de seu desajustamento em relação ao mundo, enfim, a experiência de sua não-soberania. A incapacidade infantil de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente ressignificados por nossas ações. [...]. A infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes.

Com seu olhar sobre o mundo, a criança aponta para o adulto “verdades” que ele já não consegue enxergar, como a presença dos pequenos e dos humilhados, porque ela mesma, sendo pequena, tem uma outra percepção das coisas. Em sua passagem da natureza para a cultura, desde a mais tenra idade, a criança tem um potencial criador e expressivo que se consoma e se renova em sua relação com os outros. Nesse sentido, a criança permanece como uma guardiã das relações genuinamente *humanas* (não reificadas).

Para Marchi (2009:11), no processo de individualização dos adultos, de “liquefação” das relações pessoais, a criança se torna, através das relações entre pais e filhos (apesar de toda sua ambivalência), um dos últimos laços primários que subsiste, insubstituível e irrevogável; a persistência, como diz Bauman (2005), da última possibilidade de um relacionamento humano duradouro, de “abrir pontes” entre um indivíduo e outro, onde o amor possa “lançar âncora”. Decerto, os casamentos vêm e vão; mas a criança permanece. Dessa forma, a criança aparece como uma forma de *reencantamento do mundo*: “com as crianças podemos cultivar e celebrar uma espécie de experiência social “anacrônica” em um mundo desencantado (BECK, 2001 apud MARCHI, 2009: 11)”.

Mas o que o adulto e a sociedade têm a oferecer à criança, através das relações sociais que a envolvem, e que são constituintes de sua *formação*? Se a criança, como um ser social, é produto de “um agregado de relações sociais” (VIGOSTSKI, 2009), qual a possibilidade da potencialidade da criança resistir, germinar e prosperar em meio a relações sociais instrumentalizadas, reificadas? O que a sociedade faz do potencial da criança e o que lhe oferece como subsídios para sua autoconfirmação social?

Não convém aqui lembrar a *parábola do semeador*? De acordo com a parábola bíblica, saindo o semeador a semear, parte da semente caiu junto ao caminho, e as aves do céu a comeram; outra caiu sobre pedregais, mas como não tinha terra para aprofundar suas raízes, saindo o sol a queimou, e logo secou; outra que caiu entre espinhos, sufocada não pode crescer, e não deu fruto; por fim, a que caiu em boa terra, cresceu e deu fruto (S.MARCOS,

4:3-8). Embora essa metáfora “botânica” deva ser feita com ressalvas, para não decorrer no erro de considerar a criança um ser meramente passivo, por outro lado, subestimar a capacidade da criança diante da sociedade é, talvez, um erro ainda mais nocivo. A parábola permite uma referência às diversas (e adversas) condições sociais as quais as crianças se deparam na sua experiência de infância. Desde as vítimas da mortalidade infantil e ou abandonadas em bueiros e cestos de lixo, por conta da extrema miséria social, àquelas que são vítimas de negligência infantil, incapacitadas de desenvolver suas potencialidades infantis e viver plenamente sua infância; àquelas desde cedo inseridas e preparadas no consumo e para a competitividade, para servir ao capital, àquelas, por fim, que são, em alguma medida (muito pequena), capazes de cultivarem sua autonomia, criatividade, individualidade. Essas últimas são as que “caem” em boa terra, cujas condições sociais e culturais permitem uma formação diferenciada, na contramão da sociedade capitalista, instrumentalizada pelo capital. Mesmo entre os analistas da infância, entretanto, há uma tendência a “essencializar” o potencial e a autonomia da criança, como se essa fosse capaz de prosperar e resistir em quaisquer condições sociais, mesmo as mais adversas. O fato, porém, é que se a criança aparece, na sociedade contemporânea, como portadora da esperança de reencantamento do mundo é, precisamente, porque o nosso mundo, ao qual oferecemos a ela, é um mundo desencantado, que lhe é hostil, que lhe é adverso ao seu potencial. E o mundo desencantado tende a desencantar a infância, e a “mutilar” a criança desde a mais tenra idade.

3.2. DESENCANTAMENTO E ESVAZIAMENTO DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Em suas *Teses sobre o conceito de história*, Benjamin usa de uma alegoria para o desencanto em torno da concepção moderna de “progresso”.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao

qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1994:226).

De acordo com Rita Marisa Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza (1998:32),

a criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro – o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. (...) Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas?

O que se percebe é justamente a perda da “experiência” infantil, em sua “vivência” sob as condições da sociedade contemporânea. O processo de *esvaziamento* da infância dá-se precisamente pelo empobrecimento de sua sociabilidade. Em seu prefácio à obra de Benjamin [*Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (1994)], Jeanne Marie Gagnebin destaca que os conceitos de “experiência” (*Erfahrung*) e de “vivência” (*Erlebnis*) são recorrentes nos textos desse filósofo. De acordo com ela, Benjamin atribui três fatores preponderantes responsáveis pelo enfraquecimento da experiência moderna. Primeiro, porque a “experiência” pressupõe “uma comunidade de vida e de discurso, que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu”, de forma que, “a distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em ritmo demasiadamente rápido para a capacidade humana de assimilação” (1994:10). Outro fator é o caráter fragmentário do trabalho sob o capitalismo que, diferentemente do trabalho artesanal, dificulta uma “sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora” dos indivíduos. Por fim, a experiência funda-se numa dimensão discursiva e prática em torno da transmissão de um saber (uma sapiência) útil, mas cuja utilidade, hoje, é difícil de ser preservada, “tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado” (idem). De forma que, “quando esse fluxo se esgota porque a memória e a tradição comuns já não existem, o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado” tem a sua “experiência” compartilhada transformada em “vivência” individual (1994:11). Essa perda do vínculo entre

o indivíduo e a sua coletividade é o próprio esvaziamento das relações sociais, é causa e consequência de sua *alienação* humana.

De acordo com Vigotski (2009:23), o homem se constitui enquanto “um agregado de relações sociais”. Mészáros (2006:160) diz que “o verdadeiro eu do ser humano é necessariamente um eu social [... que] define-se em termos de relações interpessoais, sociais, imensamente complexas e específicas”, sendo que a “alienação surge como um divórcio entre o individual e o social”. Para esse autor, essa é a situação em que se encontram os indivíduos contemporâneos, na medida em que “o avanço vitorioso das forças produtivas do capitalismo cria um modo de vida que coloca uma ênfase cada vez maior na *privacidade*”.

Esse tipo de alienação e reificação, produzindo uma aparência enganosa de independência, autossuficiência e autonomia do indivíduo, atribuem um valor *per se* ao mundo do indivíduo, em abstração de suas relações com a sociedade, com o “mundo exterior” (Mészáros, 2006: 236).

“O que aconteceu, nesse processo de alienação, com os *atributos genuinamente humanos?*” Pergunta (Mészáros, 2006: 164). A resposta está nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx: o lugar desses atributos foi ocupado pelo “simples estranhamento” de todos os sentidos físicos e mentais pelo “sentido de ter”. E o dinheiro, “na medida em que tem o atributo de tudo comprar”, torna-se o “alcoviteiro entre a necessidade e o objeto, entre a vida e o meio de vida do homem” (Marx: 2006: 167). O dinheiro (através de sua *posse* e consumo) torna-se o mediador entre o homem e sua identidade social, sua autoafirmação na sociedade, ao ponto de substituí-lo, torná-lo um mero portador (um “hospedeiro”) do capital.

Nesse sentido, diz Marx (2006), o capitalismo substitui, no homem, as suas necessidades realmente humanas, que permitem o seu desenvolvimento *omnilateral*, pela necessidade artificial do dinheiro, a partir do *fetichismo da mercadoria*. No dinheiro, diz Mészáros (2006: 164), “necessidades e poderes coincidem de maneira abstrata: somente são reconhecidas como necessidades reais por uma sociedade alienada aquela que pode ser comprada com o dinheiro”.

De acordo com Marx (2006: 168-170), “o dinheiro surge como um poder disruptivo em relação aos homens e aos laços sociais”, de forma que, “aquilo que eu sou e posso, não é, pois determinado pela minha própria *individualidade*”, mas pelo dinheiro que possuo. Assim, na medida em que o dinheiro faz a mediação entre as relações sociais, esvazia a própria individualidade humana, desvalorizando os atributos humanos pelo atributo do dinheiro.

Marx volta a retomar essa questão do esvaziamento da individualidade e a aprofundá-la nos seus *Grundrisse* (traduzido recentemente para o português, em 2011), onde tudo passa a ser convertido em *valor de troca*. Marx ridiculariza, a esse respeito, o pressuposto dos economistas de que ao buscarem os seus próprios interesses privados, o indivíduo acaba servindo ao interesse geral.

Dessa frase abstrata poderia ser deduzido, ao contrário, que cada um obstaculiza reciprocamente a afirmação do interesse do outro, e que desta *bellum omniium contra omnes*, em lugar de uma afirmação universal, resulta antes uma negação universal. A moral da história reside, ao contrário, no fato de que o próprio interesse privado já é um interesse socialmente determinado, e que só pode ser alcançado dentro das condições postas pela sociedade e com os meios por ela proporcionados [...].

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente *indiferentes* forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade própria ou o produto de cada indivíduo devém uma atividade ou produto *para si* [...] De outro lado, o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais existe nele como proprietário de *valores de troca*, de *dinheiro*. Seu poder social, assim como o seu nexa com a sociedade, o indivíduo traz consigo *no bolso*. A atividade, qualquer que seja sua forma de manifestação individual, e o produto da atividade, qualquer que seja sua qualidade particular, é o valor de troca, [...] em que toda *individualidade*, *peculiaridade é negada, apagada*. [...] (Marx, 2011: 105).

De acordo com Marx, na medida em que as relações sociais são mediadas pelo valor de troca, todos os indivíduos se tornam “reciprocamente indiferentes”: “suas diferenças individuais não lhes interessam; são indiferentes a todas as suas outras particularidades individuais” (2011: 185). Na medida em que a permutabilidade perpassa “todos os produtos atividades e relações”, então “o desenvolvimento do valor de troca (...) torna-se idêntico à *venalidade e à corrupção universais*. A *prostituição generalizada* aparece como uma fase necessária do caráter social dos talentos, das capacidades, das habilidades e das atividades pessoais” (Marx, 2011: 110).

É nessa fase, em que mesmo os “produtos do espírito” são transformados integralmente em mercadorias, que Adorno (1995:164) se refere à “falência da cultura” (da *formação* humana), em que a coisificação se alastra a partir da produção e do consumo, atingindo tanto a consciência como o inconsciente dos indivíduos, reificando não só o âmbito do processo de trabalho, mas também as atividades de tempo livre e, assim, a própria esfera da vida imediata. Para Mészáros (2006: 163), a luta contra a alienação é, portanto, uma luta por resgatar o homem de suas *necessidades artificiais*, que aliena o seu ser social, em ser

individual. É a luta por resgatá-lo de um estado no qual “a expansão dos produtos e das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de *desejos não humanos*, requintados, não naturais, pretensiosos” (Marx, 2006: 116).

Esse processo de *esvaziamento* da individualidade, inerente à própria estruturação da sociedade sob o capitalismo tardio, afeta direta e indiretamente as condições de existência da infância. O empobrecimento da sociabilidade na sociedade de mercadorias atravessa todas as relações sociais que envolvem a criança na constituição de sua subjetividade, identidade, às quais o seu potencial renovador é totalmente negado pelo seu potencial consumidor, e de futuro produtor. Qual o lugar da criança e suas condições de reconhecimento e afirmação social em uma sociedade em que os indivíduos são concebidos primordialmente como proprietários de valor de troca? Qual a autonomia da criança, quando seu tempo-espaço de vida está organizado a partir da lógica do capital? Qual a possibilidade dela desenvolver sua verdadeira individualidade, quando a sua “experiência” de vida não é socialmente estruturada considerando suas necessidades infantis, mas os interesses do capital?

No espaço urbano, a infância está literalmente segregada, entrincheirada, enclausurada, confinada (como a podemos ver?). E, ao mesmo tempo, exposta a um mundo caótico, violento, arbitrário. A esse respeito, Kramer chama a atenção para o que vemos, quando dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças:

Falta de entendimento, perda do diálogo, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observemos nosso cotidiano: no trabalho, na política, nas relações familiares. A falta do entendimento e da escuta do outro me assusta. Mas essa perplexidade não é maior do que meu assombro diante da discriminação, da exclusão e da eliminação do outro (...). (Kramer, 2011: 275).

Dessa forma, conclui Kramer (2011: 276), “as crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo da história, reinventando a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. *A falta de sentido*”.

A falta de sentido é a falta de entendimento nas relações humanas. É uma ameaça ao próprio homem, enquanto um “animal simbólico” que se insere na vida social através da *cultura*. A própria perda da orientação social (a anomia) é uma forma de alienação (GALLINO, 2005), na medida em que destrói os vínculos entre o indivíduo e a sociedade. A *desvalorização dos valores* é uma alavanca para o capitalismo, possibilitando que o nex

entre os indivíduos seja o mero valor de troca, indiferente ao próprio indivíduo. A falta de *significação cultural* das práticas e das relações sociais, decorrentes das transformações típicas da modernidade tardia que assolam, sobretudo, a vida nas metrópoles, é de acordo com Paul Tillich (1977), a principal causa das *ansiedades existenciais* humanas na contemporaneidade. O *esvaziamento* da sociabilidade humana, a “fragilidade dos laços sociais” e o “convívio humano destruído” (BAUMAN, 2005) é o próprio esvaziamento do indivíduo, fonte do *mal-estar* na vida urbana, pois suscita questões existenciais, onde o indivíduo se vê diante de sua *vacuidade e contingência*, vê-se ameaçado em seu *ser* pela possibilidade latente e iminente de não ser (TILLICH, 1977); perde seu sentido de *segurança ontológica*, que diz respeito ao seu *ser e estar* no mundo, perde a *fé* nas pessoas e na coerência da vida social e, assim, perde mesmo a vontade de viver (GIDDENS, 2009:41). A ansiedade advinda dessa *condição humana* é “um dos estados psíquicos mais desagradáveis e paralisantes que o ser humano pode experimentar”; consiste em um sentimento de ameaça radical ao próprio ser ou identidade, ou possibilidade de aniquilamento iminente e total de si. Essa ansiedade, como consequência do isolamento existencial, do esvaziamento social, explica, em boa parte, o comportamento social dos indivíduos contemporâneos, produzindo efeitos diretos sobre a criança.

De acordo com Bittencourt (2010), os comportamentos de retraimento e ou agressividade são formas de expressão da ansiedade que predominam na experiência infantil, em decorrência, sobretudo, do seu confinamento e violência no ambiente; assim como o *blasé*, a imobilidade, a perda da capacidade crítica e criativa são consequências do excesso de informações, de estímulos de imagens, do excesso de consumo (televisão, internet, jogos virtuais). Ao mesmo tempo em que a criança recebe excesso de estímulos mentais, é confinada, desestimulada às atividades físicas, à expressão artística, intelectual e moral, e privada de uma sociabilidade efetiva.

Desde os jogos virtuais até sua realidade concreta, a experiência da criança (assim como a dos adultos) se constitui em torno da imago do “sobrevivente”, do indivíduo isolado que luta pela vida em um mundo de caos, onde não pode se apoiar em ninguém, onde a crise se tornou endêmica, parte normal da vida, mas que, como tal, não pode ser rotinizada (GIDDENS, 2002), ou ainda como que “deixados para trás”, “abandonadas” pela família, pelo Estado (neoliberal), pelos outros (os adultos), pela sociedade (BAUMAN, 2009). A experiência da infância torna-se, nesses termos, uma *nova cruzada das crianças*.

“Daqui para frente, teremos que enfrentar as nossas vidas sozinhos”, diz a criança personagem do filme *A Cidade das Crianças*, após ler a carta que os adultos deixaram ao abandonar a cidade, explicando-lhes o motivo do abandono: “nós perdemos a esperança de lhes dar uma boa educação, os pais perderam a confiança nos filhos”. O que se perdeu é a experiência do convívio, as regras de sociabilidade, a relação de alteridade. Como isso poderia ocorrer em relação à experiência da criança, se antes não tivesse ocorrido na sociedade, nos processos de sua socialização? Nos seus espaços de sociabilidade? Nas práticas sociais em que se inserem?

De forma breve, “apresentamos” na sequência os principais espaços sociais de atuação da criança, de forma a explorar o seu lugar na cultura, na sociedade contemporânea. Para tanto, a título ilustrativo, recorrer-se-á às próprias condições de vida concreta das crianças envolvidas na pesquisa.

3.2.1. Família: violência, ansiedade e materialização amor.

Para abordar o lugar da criança e os seus processos de *formação* no interior da família, apresentamos alguns aspectos da vida de uma menina de onze anos, envolvida na pesquisa. Beyonce [pseudônimo] e sua mãe têm uma relação repleta de tensões. Em sua casa são *somente as duas*, ela e a mãe. Sempre foi assim. Há um ano teve o desprazer de conhecer o pai biológico: foi-lhe uma experiência traumática. Ela conta que foi correndo abraçá-lo, cheio de expectativas e sonhos guardados, mas o estranho lhe estendeu a mão. Sensível, deu-lhe as costas e correu chorando para a mãe. Nunca mais quis vê-lo, “espero que ele morra”, disse. A mãe recusou a pensão tardia: “Eu sempre criei ela sozinha”. Para isso, sempre trabalhou duro, de doméstica, de diarista. Para isso, nunca lhe negou umas “boas” palmadas. “Ela briga [comigo], se precisar bater, bate, tem que educar batendo, sabe; ela grita também, porque precisa” (Beyonce, 2010:3m50s). A mãe conta que desde muito nova Beyonce teve “problemas” de comportamento. Certa vez, fora chamada à creche porque a menina não se enquadrava nas rotinas. Beyonce foi encaminhada à psicóloga que, acalmando a mãe, sentenciou à menina: “a psicóloga falou que ela não tinha problema nenhum. Que o problema é que eu tinha que colocar limites para ela, que sempre ia ser assim, que esse *era o gênero dela e que ela sempre ia ser assim*. Que ela era uma *criança segura*. E que era pra eu continuar assim, que *eu não devia afrouxar nunca para ela*, e eu acho que ela falou direito...

porque se você afrouxar, ela será a mãe, e você a filha. *Depois que ela falou isso pra mim... eu já era rígida, depois...*” (Mãe de Beyonce, 2010:25m05s).

Essa foi a única vez que foi à psicóloga, mas a sentença fora irrevogável, embora não tenha surtido muito efeito positivo, pois tempos depois ela foi levada ao neurologista, e fez tratamento a base de vitaminas para atenuar sua hiperatividade e desatenção. Você não fica chateada com sua mãe quando ela te bate ou te fala mal? “Não. Ah, eu fico um pouco. Eu vou lá pro meu quarto. (...) Mas eu tento entender... Porque ela faz tudo para mim. Ela trabalha, trabalha, trabalha e compra mais coisas para mim do que para ela. Você tem que ver as coisas que eu tenho. Não aguento mais ver blusa, e sapato, não aguento mais ver sapato... roupa de frio” (Beyonce, 2010:4min25s). Mas você pede as coisas para ela ou é ele quem toma a iniciativa? “Ah, ela toma a iniciativa. Tipo, eu falei: mãe eu quero aquele tal tênis. E ela disse: tá, quando eu puder eu compro. Aí, no outro mês ela comprou” (Beyonce, 2010:5m20s).

Esse caso tem quase todos os elementos principais constituintes das tensas relações entre pais e filhos, da experiência das crianças nas famílias contemporâneas: pode parecer até uma história inventada, ilustrativa. Mas é veridicamente ilustrativa. Violência doméstica. Violência na vida cotidiana. Pais ausentes. Mães trabalhadoras, provedoras. Convívio tenso. Afeto. Abnegação. Consumo. Materialização do amor. Ausência de diálogo. Saber especializado. Todos esses fatores estão, em menor ou maior grau, de uma forma ou de outra, presente em todas as experiências das crianças na família.

As relações familiares, sobretudo, com os pais (incluindo mães), são repletas de consequência na formação da criança, pela sua carga emotiva, pela sua tensão e ambivalência. *Praticamente todas* as crianças envolvidas na pesquisa consideram *a família a “coisa” mais importante* em suas vidas. Se o mundo acabasse no dia seguinte, todas elas ficariam, viajariam, “comprariam tudo o queriam”, mas *com* a família (questionários aplicados). Se a chamada “crise de autoridade” dos pais é facilmente constatável, por um lado, não é por falta de amor recíproco, por outro, não aponta para uma nova intimidade. A “crise de autoridade” é pela falta de entendimento, e de *objetivos comuns* entre pais e filhos, pela fragmentação espacial e simbólica de sua relação. O mercado do trabalho, pela sua extrema competitividade, exige especialização, exige individualismo. A *ausência do pai* redobra as exigências sobre a mãe: é a *ausência da mãe*. É a ausência de uma sociabilidade efetiva. Daquele amor que, de acordo com Bourdieu (2001) é capaz de *justificar* uma existência humana, mas que consiste no “dar-se” em pessoa, dar o seu próprio tempo, que é o dom mais

peçoal, portanto, o mais precioso, que um ser humano pode dar ao outro. A competitividade do mundo do trabalho, o individualismo, os valores de consumo, conspiram contra essa sociabilidade efetiva, e, assim, é causa de ansiedades e crises existenciais, onde o ser humano (e a criança em especial) se sente *desnecessário* no mundo, mesmo um *estorvo* aos pais (BAUMAN, 2008; MARCHI, 2009).

A confiança e a segurança é uma condição de ser criança. Onde as relações perdem sua clareza e significado, e o espaço físico se torna hostil, a criança só pode conceber a si própria como um *ser estranho*, e não portador de novidade. De acordo com Bauman (2005), a criança tem a sensação de estar “à deriva” em um mundo onde o amor e a confiança não encontram lugar para “lançar âncora”.

3.2.2. Infância e sociabilidade: da brincadeira ao “confinamento”

Felipe também tem onze anos, embora quem o veja pela primeira vez lhe atribua, pelo seu aspecto físico, uns quinze. Embora tenha suas desavenças básicas na família, estas não parecem lhe ser uma fonte de ansiedade. Na verdade, aquilo que poderia ter sido causa de uma “questão existencial” foi superada desde muito cedo. Ele escreve na hipotética carta ao pai [biológico]: “Pai *vc* me deixou quando eu estava na barriga da minha mãe, e *vc* nem ligou; mas minha mãe cuidou muito bem de mim”. Felipe considera o padrasto como “verdadeiro” pai, pois este o criou como “verdadeiro” filho (no sentido de que “pai é aquele que cuida”). Felipe é um bom aluno, no sentido de que tira boas notas e não “dá trabalho” aos pais e aos professores. Mas ele adverte, “Eu sou bagunceiro lá em casa, não sou quietinho não” (Felipe, 2010:14min00). Felipe conta que nem sempre obedece às advertências da mãe, sobretudo, quando ela diz para ele não ir à *lan house*, que é um lugar perigoso, onde já ocorreram vários assaltos, além do consumo de drogas e trocas de palavras de baixo calão. Mas ir à *lan house* é sua *única* diversão. No mais, não é todo dia que consegue ir lá. Passa quase todos os dias em casa, fazendo tarefa ou assistindo televisão, e brigando com as irmãs. Você gosta de televisão? “Não muito”, responde. “Mas não tenho nada para fazer”. Quando pode, “escapa” para casa da avó. Embora ele tenha computador em casa, não é um computador com muitos recursos. Na casa da avó, tem o computador da tia, onde pode brincar com jogos virtuais. Na casa da avó, porém, não tem acesso à internet, onde poderia participar de *jogos em rede*, mais interessantes. Junto a um amigo que mora ao lado da casa da avó vai então à *lan house*. “Mas

eu não vou lá por causa de coisas erradas, mas porque lá tem um joguinho que eu gosto” (Felipe, 2010:19m00). Mas tem coisa errada lá? “Tem. Tem assaltos. Um dia tem assalto, no outro dia não abre, na outra semana assalta de novo. Eu tenho medo de ter um assalto quando eu estiver lá. Eu fui um dia, não aconteceu nada. No outro já teve um assalto. Entra qualquer pessoa lá” (Felipe, 2010:19m20s).

A experiência de Felipe também é “exemplar” (ilustrativa) da experiência de “ser criança” na contemporaneidade, marcada pela segregação, pelo confinamento, pela violência, pelo esvaziamento das relações pessoais, pela transformação das formas de *brincar* da criança. De acordo com Pereira & Jobim e Souza (2005: 39), o “distanciamento em relação ao adulto propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura, uma inserção mediada pela ordem do virtual. Afinal, quem são a criança e o adolescente desta nova era, privados dos limites objetivos, mas que, no entanto, flutuam num éden eletrônico, mostrando sua intensa atividade espontânea com as novas tecnologias?”. Bittencourt (2010: 1307) aponta que, “as condições de vida na cidade têm como correlato o fenômeno de substituição da atividade simbólica criativa da brincadeira grupal pela comunicação mediada pelo computador, pelas horas passadas diante da televisão, pelos videogames jogados de modo repetitivo e muitas vezes solitários”. Nesse processo, a autora analisa, a partir da própria fala e comportamento das crianças, as repercussões destas novas formas de brincar, nos seus modos de ser, sentir e pensar: “encontramos frequentemente sinais de um pensamento concreto, permeado por materialismo, comodismo, imediatismo... Percebemos um sombreamento da criação e a predominância da cópia, ou da imobilidade da criança diante do que a ela é oferecido – nada se cria, tudo se copia... Quando o espaço do brincar sofre qualquer restrição o que ocorre é uma patologia do desenvolvimento como um todo” (BITTENCOURT, 2010: 1307).

De acordo com Bittencourt, tende a desaparecer na cidade os espaços de convivência que facilitavam a formação espontânea de grupos de crianças através de brincadeiras coletivas. O que se perde nesse processo é a *dimensão lúdica* da infância, a possibilidade de uma apropriação criativa do mundo, e uma inserção efetiva e inovadora na sociedade. A criação artística, em vez de se tornar uma possibilidade de desenvolvimento para a criança, torna-se um fardo pesado, pois ela se vê incapaz de “competir” com a perfeição do mundo das imagens que, por outro lado, a exime da necessidade e liberdade de criar. Daí a atitude *blasé* da criança, sobretudo, a criança das classes mais favorecidas. Nas classes mais populares, por sua vez, embora a criança tenha mais oportunidade de desenvolver sua dimensão lúdica,

através de brincadeiras espontâneas, está, no entanto, mais exposta à violência (BITTENCOURT, 2010).

A dimensão lúdica, a brincadeira espontânea é vital para o desenvolvimento da autonomia da criança. É a brincadeira que permite na criança a *instauração da função simbólica*, que é sua primeira forma de apropriação e compreensão do mundo (WINNICOTT apud BITTENCOURT, 2010; VIGOSTSKI, 2007). A brincadeira permite lidar mais criativamente com a realidade social, estabelecendo condições para uma vida mais autêntica. De acordo com Vigotski (2007), é através da brincadeira que a criança começa a se desprender da realidade imediata, sensível e concreta ao seu redor, desenvolvendo a capacidade de abstração, simbolização, significação do mundo; que permitirá a ela inverter o processo entre ação e pensamento: em um primeiro momento a criança age antes de pensar, mas com a brincadeira ela vai aprendendo a pensar antes de agir. É através da brincadeira que a criança realiza o processo de transformar a realidade externa (não apenas a realidade visível) em uma realidade interna, constituinte de sua estrutura psíquica (VIGOSTSKI, 2007; ERIKSON, 1971; WINNICOTT apud BITTENCOURT, 2010). O brincar é que permite à criança aprender as regras de *sociabilidade*, de *reconhecimento do outro*, da construção da *auto-identidade* (idem). Nesse sentido é que a transformação da brincadeira afeta, não somente a experiência da criança, mas do indivíduo pelo resto da vida.

Na vida cotidiana, onde a violência e as tecnologias eletrônicas levam ao confinamento, e os apelos de consumo fazem com que a relação com os objetos, e não com pessoas, se tornem preponderantes na experiência infantil, se perde a relação de alteridade das crianças com seus pares e com os adultos, com o outro humano. Dentre as atividades cotidianas das crianças envolvidas na pesquisa o que se percebeu é que não há mais o brincar nas ruas que, como diz Bauman (2005), se torna vias de passagem (de veículos) despersonalizadas. Não há o brincar nas praças, que se tornam zonas de “marginalizados”. Não há o brincar nos centros esportivos, cada vez mais abandonados às poucas atividades tuteladas. Não há o brincar em casa, cujas casas têm cada vez menos quintais, menos espaço para atividades físicas. Nas casas, apartamentos e bairros que visitei, salvo poucas exceções, não há espaço físico propício ao desenvolvimento da criança. Predominam casas de “meia-data”, ou então quintais com duas casas. Onde está a criança? Confinada *dentro* de suas casas. A escola se torna o espaço *mais importante* para elas, crianças. Porque prepara para o futuro? Também. Mas, sobretudo, porque é o espaço onde encontram os amigos, e podem brincar com eles. Mas o intervalo (“recreio”) é muito curto, então a sua interação se torna o “mau comportamento” em salas de

aula. Em um espaço urbano em que cada vez mais as crianças são estimuladas mentalmente e confinadas espacialmente, a escola se torna um lugar de *catarse infantil*. Mas, evidentemente, pagam um preço caro por isso: o insucesso escolar, a perda da autoestima, a exclusão ou marginalização social.

Experiência um pouco diferente é a das crianças de classes mais favorecidas. Essas, diz Bittencourt (2010: 1307), “vivem hoje uma paradoxal experiência de *confinamento*: os espaços de que desfrutam são predeterminados, organizados segundo tarefas a cumprir, que incluem além de escolas, diversas tarefas extracurriculares, como cursos e esportes, ocupando horários antes consagrados à prática livre de brincadeiras”. Desde cedo os pais se preocupam com o desempenho escolar, para inserção da criança no mercado de trabalho competitivo, submetendo-as a uma precoce preparação para a vida adulta.

O que as *diversas* experiências sociais da criança têm em comum na “cidade partida”, marcada pela segregação espacial, pelo intenso contraste entre riqueza e pobreza, é a perda da sociabilidade, de seu *senso de lugar na cultura*. A criança, embora relativamente autônoma dos adultos, não tem uma autonomia efetiva na sociedade, porquanto está privada dos instrumentos específicos de autoconfirmação social, sua sina na contemporaneidade é flutuar à deriva, em meio a adultos que não sabem o que fazer com elas, e que esperam que elas se tornem independentes o quanto antes, mesmo que em detrimento dos mecanismos essenciais para uma autonomia efetiva, criativa, crítica; de uma autoafirmação humanizada, plena de *sentido*.

3.2.3. O elo perdido: o desencontro das gerações

O “desencontro” entre as gerações, a ruptura ou deterioração das relações *intergeracionais* é outra causa do *mal-estar* na contemporaneidade, das quais algumas das consequências são as “crises de autoridade” na família e na escola, comumente correlacionadas à crise social da infância. A perda do diálogo (ou a sua transformação em conflito aberto), o convívio destruído entre crianças e adultos é outra causa do esvaziamento da infância na cultura contemporânea. A vivência de duas crianças envolvidas na pesquisa serve para dar alguns traços dessa situação.

Huguinho [pseudônimo] é um formoso mulatinho de doze anos, que apresenta recorrentes problemas de comportamento na escola. Ele reconhece a sua conduta em sala de aula. “Mal. Bagunça” (HUGUINHO, 2010:30min). Por que se comporta assim? Ele não sabe explicar o porquê desse comportamento, mas acredita que, quanto a esse aspecto, não difere muito de seus colegas. No mesmo dia em que me concedeu uma entrevista particular, pela manhã, ele foi a uma consulta à psicóloga. Conta que começara o tratamento uma semana antes, por recomendação da escola. Motivo? “Muita bagunça” [uma professora confidenciou que ele foi *abusado* pelo tio, recentemente, mas ele próprio não mencionou o assunto]. Seu relacionamento com os professores? “Depende do professor”. Você já discutiu com algum deles? “Já. Quase avancei numa professora”. Por quê? “Ela estava mentindo. Eu não fiz um negócio, ela me acusou. Aí ei fiquei bravo”. Já levou advertências, bilhetinhos? “Bilhetinho, muito”. O que sua mãe faz? “Eu apanho, eu fico de castigo” (HUGUINHO, 2010: 3m00). Sabe o que é o Conselho Tutelar? “Sim. Já fui encaminhado para lá. Muitas vezes”. Por qual motivo? Ora, “bagunça no colégio!”. Como é seu relacionamento com seus pais? “Eu xingo o meu pai e a minha mãe; eu magoo os dois” (questionário).

Éder [pseudônimo] é um negrinho de treze anos (quase catorze) e muito esperto, o quê, porém, não o impediu de ser reprovado duas vezes na quinta-série, por conta, entre outros fatores, de problemas de relacionamento na família e na escola. Sobre o seu comportamento na escola, ele diz: “Difícil, hem!” (Éder, 2010: 2m20s). Seu relacionamento com os colegas? “Eu não gosto deles, são mais novos do que eu”. E com os professores? “Difícil”. Por quê? “Porque eles não gostam de mim e eu não gosto deles”. Qual atitude deles te faz pensar que eles não gostam de você? “Porque eles sempre me tiram para fora da sala”. Por que, você fica conversando? “É” (Éder, idem). Você se considera diferente dos outros? “Sim, sou mais atentado”. E em casa? “Brigo muito com meu irmão”. Os pais tiveram de separá-los de escola, e de turno escolar. Seus pais te castigam? “Sim. Fico preso em casa. Às vezes, eles batem também” (Éder, 2010:10m41s). Éder conta que a mãe trabalha de doméstica, passa o dia todo fora, enquanto ele, quando não está na escola, passa o tempo vagueando pela rua, com sua bicicleta. Ele e o irmão [um ano mais velho, mas também na quinta-série] estudam em turnos diferentes, para que tenham o menos contato, e conflito, possível. Quase não conversa com o pai, que é pedreiro e, às vezes, chega em casa “calibrado” depois de passar pelo bar. Consciente ou inconscientemente Éder deve se perguntar, Qual o meu lugar no mundo? O que confere *sentido* à sua existência? O que *justifica* o seu ser social?

De acordo com Erikson (1971), a *generatividade* é um dos fatores primordiais no ciclo de vida do ser humano, no sentido de uma *justificação* da existência humana, tanto para a criança quanto para o adulto, através do encontro de gerações. Exerce uma função primordial para a *integração do ego* do indivíduo. Generatividade que não é meramente ter ou querer ter filhos, mas de se envolver efetivamente com esses. A *generatividade*, que tem se tornado uma questão problemática na modernidade tardia, é condição fundamental no sentido de uma afirmação ontológica através da *transmissão* experiencial, *geracional*, genuinamente humana (ERIKSON, 1971). O homem e a mulher adultos precisam se sentir *necessitados* (requisitados), de um estímulo que os oriente à fluência da vida e ao cuidado. Precisam de uma confirmação de que sua *experiência de vida* (sendo transmitida ao filho) não fora gratuita, contingente, que se perderá no “nada”. Ou seja, precisam crer que sua vida não fora em vão. Pode-se dizer que, na modernidade tardia, esse *elo* (transmissão cultural entre gerações) que, desde Mauss (ou desde Durkheim), fora considerado um fator primordial de integração social, e de ordem moral, é o *elo perdido* entre pais e filhos, entre adulto e criança, entre uma geração e outra, entre ser humano e ser humano.

Marx (2009) diz que a mera transmissão da produção material e simbólica entre as gerações constitui uma “história natural” da humanidade, um vínculo entre os homens pela sua história produzida. Porém, a partir do *trabalho alienado*, do *fetichismo da mercadoria* e da consequente reificação das práticas sociais, esse vínculo humano (entre homens) não é percebido como tal, sendo uma das causas do *autoestranhamento* e *estranhamento* do outro. Na medida em que o *mundo das coisas* cresce na proporção inversa do *mundo dos homens* (MARX, 2006), o homem perde cada vez mais o seu vínculo com o outro, afastando-se do seu próprio *ser genérico* (universal) e social. Em outras palavras, torna-se incapaz de se reconhecer no outro, e de reconhecer a importância da relação com o outro, ou a *socialidade*, como diz Mészáros (2006), em sua constituição como um indivíduo social.

Essa é uma das causas da “perda da experiência” da sociedade moderna. Através de uma estruturação da sociedade que faz pensar que o *outro* é dispensável. A experiência humana se torna uma vivência individual, onde as tradições, a história compartilhada, perdem seu papel de “lugar comum”, de encontro, onde os indivíduos se comunicavam. Os pais se tornam cada vez mais dispensáveis na inserção cultural da criança, ao ponto de se acreditar mesmo na *autodidaxia* da criança, que se educa a si mesma através dos instrumentos de conhecimento disponíveis (BELLONI, 2009). Não obstante, uma socialização para humanização, requer, é bom lembrar novamente, de relações humanas (VIGOTSKI, 2007).

Não é somente a humanização (socialização) da criança, mas também do adulto que se envolve com a criança, e que se repensa a si mesmo e a vida humana. O que se perde nas sociedades modernas avançadas é a “experiência” humana pela racionalização (instrumentalização) da vida.

A generatividade, diz Erikson, durante a maior parte do período moderno contribuiu de forma fundamental para a constituição da integridade psíquica dos indivíduos, e na superação da sensação de “estagnação da fecundidade pessoal”, causadora de tantas ansiedades. É um instrumento de afirmação existencial que permite mesmo diluir a ansiedade decorrente do medo da morte, cujo maior terror é o de uma existência que se despede destituída de qualquer significação (ERIKSON, 1971:245). No texto bíblico, uma espécie de generatividade, tanto da procriação (“os filhos são a coroa dos pais”) como do *trabalho* (“viver da obra de suas mãos”) de uma vida, seria a condição de uma morte serena, como um “feixe de trigo recolhido ao seu tempo” (Jó).

De acordo com Erikson (1971), por outro lado, a dependência das gerações mais novas relativamente às gerações mais velhas é ainda mais evidente. De fato, diz, a geração mais velha é fundamental no sentido de ajudar a geração mais jovem a dominar a experiência social, como condição de desenvolvimento da criança enquanto realização da “síntese de seu ego”, que deve ocorrer em “harmonia com seu tempo-espaço e seu tempo de vida” (ERIKSON, 1971:216). Em outras palavras, o adulto é imprescindível na inserção adequada (e adequada *para a criança*) na sociedade. Nesse sentido, é pouco que a autoestima da criança receba um “encorajamento artificial” e “elogios ociosos” (ela não se deixa enganar): “a identidade de seu ego só adquire a verdadeira força a partir do reconhecimento convicto e constante das realizações autênticas, isto é, das realizações que tem *significado na cultura*” (ERIKSON, 1971:216-17; grifo nosso).

Nesse processo de inserção da criança na cultura, Garcia, Castro e Souza (1997: 101) destacam a necessidade da criança em relação ao adulto enquanto um *alter*: “um outro diferente, para se constituir como sujeito nesse processo de se projetar continuamente além de si mesma, em busca de ideais, lançando-se em prol de seus projetos e utopias”. Para as autoras, também a criança é um *alter* para o adulto, que lhe “lembra” de sua contingência, de sua brevidade, da necessidade de se refazer a cada momento. Nesse sentido, criança e adulto *devem* se reconhecer que se constituem mutuamente enquanto sujeitos. Não obstante, dizem as autoras,

As condições culturais da contemporaneidade não criam condições para que as crianças e adultos compartilhem da construção de experiências e, portanto, possam, ambos, ser agentes de um processo de transformação recíproca. No cenário contemporâneo, os processos de racionalização circunscrevem espaços e tempos destinados única e exclusivamente a determinados segmentos sócio-etários (...) A esfera pública social alija as crianças do convívio com os adultos, ou dos últimos do convívio com as crianças. (...) *as crianças ficam privadas das atividades socialmente significativas e relevantes*, sendo mantidas em casas de custódia, seja em creches ou em escolas... (...) as crianças deixam de ser parceiras reais dos adultos, na construção de uma cultura onde o lúdico possa ter lugar, e em vez disso, passam a ser alvo das projeções dos adultos (...) infelizes, estressados e desiludidos... (Garcia, Castro e Souza, 1997: 102; grifo nosso).

A questão da alteridade ressurge, porém, a partir de novos parâmetros. De acordo com Pereira & Jobim e Souza (2005: 37), “sob a forma da cumplicidade de toda uma geração que escapa aos cuidados do adulto” e que assume o “destino de uma adolescência sem fim e finalidade, que se torna autônoma para *ela-mesma*, sem dar atenção ao *outro*, eventualmente violenta contra o outro, contra o adulto que ela já não enxerga mais como ascendente”. Sim, “os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornaram-se estranhos em sua própria casa [...] têm como destino flutuar erráticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com elas”.

Como superar esse hiato? “Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo status sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do “gueto da infância”” (Pereira & Jobim e Souza, 2005: 38). Dessa forma, concluem as autoras, precisamos transpor o abismo entre as gerações, a experiência de um mundo dividido entre adultos (ausentes) e crianças (autônomas), reverter esse quadro de “alteridade em ruínas”, “resgatar o encontro com elas (crianças)”, “recuperar um convívio que devolva a sua e a nossa dignidade, um convívio que as liberte da violência a que estão submetidas, quer seja na indiferença do convívio familiar, quer seja perambulando solitárias ou em gangues pelas ruas das grandes cidades” (idem).

3.3. QUAL O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE? A NOVA CRUZADA DA INFÂNCIA

A *imagem* de crianças perambulando em gangues pelas ruas da cidade não nos remete a uma cruzada das crianças? E não é uma imagem análoga a das crianças confinadas em seus quartos, frente a um computador, distantes dos adultos, e tendo entre si (ou somente com a máquina) uma comunicação da ordem do virtual? Qual o lugar da criança em uma sociedade de adultos que não sabem o que fazer com elas? E de uma sociedade capitalista que a reduz a uma consumidora, mas destituída de poder aquisitivo? Qual o lugar da criança que se torna um estorvo dentro da própria família, e um ser estranho na sociedade? Um estorvo para os pais e um incômodo para os professores? Parece-nos, por certo, uma cruzada das crianças por encontrar seu lugar no mundo, ou então construir, sozinhas, os seus próprios mundos, com seus poucos recursos, procurando dar um sentido à sua existência com o “lixo da história” e com os produtos descartáveis da produção voraz, marcados pela obsolescência programada, da qual se reveste a própria infância. Diante disso, convém-nos indagar (novamente), qual a autonomia da criança? Essa autonomia só pode ser “reconhecida” se se tomar por parâmetro a concepção individualista liberal, existencial ou formal, à qual, dentro das concepções predominantes entre os analistas da infância, não faltam adeptos. Essa espécie de “liberdade” ou autonomia, porém, não passa pelo crivo de uma perspectiva crítica, que toma por parâmetro uma individualidade real, como o desenvolvimento social dos poderes essenciais humanos, ou seja, do enriquecimento social das múltiplas potencialidades individuais humanas. O que vemos, ao contrário, é o *esvaziamento* da experiência da infância e, por consequência, o empobrecimento da individualidade da criança. No mais, a falta de reconhecimento social real, efetivo, da criança na sociedade, a hostilidade à sua expressividade humana e autoconfirmação social, estão na contramão de sua autonomia, que só pode se manifestar como *resistência*, não como afirmação social. Mas é possível pensar a autonomia individual enquanto uma *negação* social? Sobre essa questão há muitos ensaios sociológicos, além de filosóficos. O que queremos ressaltar, porém, é que a resistência da criança, como condição de sua autonomia, pode ser manifestada sob a própria forma de sua “má conduta”. Mas a sua “má conduta”, como tentativa de autoafirmação social, produz a sua própria negação social; em outras palavras, em vez de um reconhecimento social positivo, produz um reconhecimento social negativo. Um exemplo é o das crianças em *situação* de rua. Em sua luta pela vida, ela desenvolve mecanismos de sobrevivência, que possibilitam alcançar um considerável grau de criatividade e de autonomia em relação ao adulto e à “sociedade”. O que, porém, não a exime de um reconhecimento social negativo, de sua *negação social*, e conseqüentemente, da impossibilidade de desenvolver uma individualidade social rica. Ao tentar se autoafirmar, resistir à sua negação social, ela atrai a própria negação

que quer superar, de forma que, nessa sociedade em que vivemos, a autonomia da criança (mas também do adulto) se depara com uma *aporia*, um beco sem saída. Ou a criança se conforma em negar-se, ou ela se nega a conformar-se. A *aporia* em que se encontra a questão da autonomia da criança (a do adulto não é muito diferente) é a própria encruzilhada, cruzada social, que ela se encontra. Fonte de ansiedade, incerteza, isolamento existencial, “má conduta”. O material gerado e obtido no trabalho de campo é que nos permite uma base substancial para se pensar essa problemática e para aprofundarmos em sua reflexão teórica.

4. O TRABALHO DE CAMPO E A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos ao trabalho de seleção, articulação, organização e *apresentação* do material empírico e, ainda, dos resultados da pesquisa, motivo pelo qual esses podem ser acompanhados de alguns apontamentos teóricos sociológicos (e psicológicos). Em um primeiro momento, será apresentada uma *narrativa biográfica*, com o propósito de apreender e apresentar a criança enquanto um ser *inteiro*, nas múltiplas dimensões de sua vida psicológica e social, através de suas aspirações, de seus anseios, dos complexos processos de socialização nos diversos espaços estruturais de sua *formação* (família, escola, bairro). E ainda reconstituindo sua trajetória social desde a tenra infância, de forma a perceber as *múltiplas determinações* sociais envolvidas na formação de um *habitus* singular. Mais que uma única trajetória singular, porém, a proposta é de lançar um olhar mais atento às complexidades, condicionamentos e contradições sociais envolvidas na *formação* de *todas* as crianças contemporâneas. Em seguida, será apresentada uma *narrativa etnográfica* constando, desde a presença do pesquisador em campo, até a diversidade de experiências infantis entre as crianças envolvidas na pesquisa e, ainda, apresentando “padrões” configuradores de uma infância contemporânea. Procurou-se, com essas formas de apresentação (e contextualização) dos dados empíricos, proceder a um *estudo de caso*, reunindo uma grande quantidade e diversidade de informações sobre as crianças, visando, entre outras coisas, apresentar e compreender o “problema” de sua “má conduta” generalizada na escola.

4.1. BEYONCE E UMA EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA NA PERIFERIA

Beyonce é uma verdadeira “estrela”, em toda a ambiguidade do termo. No Colégio Estadual Tomaz Edison não há quem não a conheça. É uma menina de onze anos, de tez de chocolate (ao leite), cabelos crespos e arredios, leves e macios, que se estendem (ou se encolhem) até um pouco abaixo dos ombros, e que, talvez, seja uma alegoria de sua personalidade, a um só tempo impassível e amável. Sua magreza e baixa estatura não são por comer pouco; talvez por dormir pouco. Sua mãe acredita que seja pelo seu metabolismo acelerado; mas ressalta: nunca teve anemia! É uma menina cheia de energia e vitalidade, até demais. Seu comportamento hiperativo, impulsivo, desatento, combinado à sua

espontaneidade, perspicácia e pureza, confere-lhe uma personalidade bastante complexa, capaz de nos impacientar, sem nos aborrecer; de nos inquietar, mas de nos encantar, nos comover. É verdade que a algumas pessoas Beyonce incomoda muito, enquanto a outras mais encanta, mas isso já não depende somente de sua própria personalidade, mas da personalidade daqueles que lidam com ela, da forma com que lidam com a riqueza ambígua e desafiadora dessa personalidade infantil. Nesse sentido, sua popularidade na escola, entre os alunos e professores, oscila entre aqueles que a amam e aqueles que a não compreendem ou não querem compreender, embora que, mesmo sem a compreender, muitos a amam. Sua fama de “estrela” chegou a mim, desde minha primeira visita à escola, antes de qualquer contato com ela e com sua turma.

Aquela primeira visita à escola foi um dos momentos mais satisfatórios de meu trabalho de campo. Eu já havia sido recebido com desconfiança e minha proposta de trabalho recusada em duas escolas, como sendo um estorvo e uma ameaça ao andamento das rotinas escolares e ao “círculo intocável” dos professores. No Colégio Tomaz Edison, porém, minha proposta foi recebida com entusiasmo pela vice-diretora, e ela me mostrou um questionário que havia aplicado às turmas de quinta-série com o intuito e a necessidade de compreender melhor seus alunos, suas condições de vida, seu comportamento difícil em sala de aula. E um trabalho como o que eu lhe propusera era justamente o que ela pretendia desenvolver nas turmas, de forma que, chamando a supervisora, me apresentou como um sociólogo, pedindo-lhe que viabilizasse a pesquisa. Se nas escolas anteriores eu havia sido recebido como um estudante pedindo um favor inconveniente, ali eu fora tratado como um profissional prestando um favor à escola que, com isso, estava sendo privilegiada. Essa postura da vice-diretora me animou muito, ao mesmo em que me incutiu uma grande responsabilidade. Esse ânimo e essa responsabilidade seriam, como eu saberia, a motivação imprescindível para levar aquele trabalho ao termo, diante dos grandes desafios com que me depararia, na tentativa de compreender e explicar o comportamento daquelas “crianças”.

Havia quatro turmas de quinta-série, e eu só poderia trabalhar com uma. Como não havia nenhum critério objetivo de seleção, a própria vice-diretora me sugeriu que trabalhasse com “a turma da Beyonce”. A Beyonce é uma menina “impossível”, disse ela, com bom humor e complacência, ao mesmo tempo em que foi despertada pelo interesse de saber o que a menina havia escrito no questionário. Juntos nós lemos que, de acordo com a própria Beyonce, sua maior dificuldade “era ficar quieta em sua carteira e sem conversar na sala de

aula”. Rimos. Essa menina é uma “figura”, disse a vice-diretora, entregando-me os questionários e a “turma da Beyonce”.

No primeiro dia de atividade com a turma, uma semana depois, em 20 de abril de 2010, conheci Beyonce. Embora ela não fosse a única que tivesse dificuldades em permanecer sentada e sem falar, pude distingui-la como que intuitivamente, pela sua capacidade de *perturbar-se* e aos demais, e de recusar os apelos da professora, com uma postura que eu designo de *desobediência educada* (embora poucos possam compreender a ambivalência dessa postura, que é como uma desobediência involuntária, incontrollável, e que se desculpa por ser desobediência), como quem nos diz, sem palavras, “é mais forte do que eu”. Essa sua postura permaneceria ao longo do ano letivo, das atividades desenvolvidas (ou não suficientemente desenvolvidas), em sala de aula. Trabalhamos com questionários abertos e fechados, redações, desenhos, filmes, mas nada foi capaz de envolvê-la ao ponto de contar com sua atenção, adesão, comprometimento, reflexão. Por duas ocasiões, porém, ela me surpreendeu com seu silêncio e quietude, não pelo interesse nos filmes que estavam sendo exibidos, mas durante os quais, sentada junto de uma amiga, lia livros de estorinhas infantis. É inútil pensarmos que podemos compreender as crianças na riqueza de seu ser. Por sorte a sociologia, mesmo a da infância, não depende disso, mas dos traços mais marcantes de seu jeito de ser, de pensar, de agir, de seu *habitus*, porém, cuja compreensão, impescinde, por vezes, de uma sensibilidade poética, como condição de uma *observação compreensiva* eficaz, e de uma abordagem de cunho psicanalítica, para se desocultar o que não é dito, evidenciado.

Beyonce, no entanto, pelo seu extremo espontaneísmo, é uma menina *transparente*, eu só precisava abordá-la através de seu *meio de expressão* mais pessoal, a conversa direta, franca, preferencialmente a sós, amenizando as fontes de distração. O que só me foi viável na última fase do trabalho (de campo), quando das realizações das entrevistas aprofundadas. Beyonce se impôs a mim como a *primeira entrevistada* da turma: ela insistiu muito, talvez por que não soubesse que, em oculto, eu queria que fosse ela. Beyonce gostava de falar, era comunicativa, extrovertida; eu estava lá para ouvir, adentrar no difícil universo infantil, ansioso e tímido. Aquela primeira entrevista foi um ponto de *inflexão* no meu trabalho de campo, pelo fato de que, em pouco menos de trinta minutos, eu soube mais sobre Beyonce do que conseguira em praticamente seis meses de trabalho, mas, sobretudo, porque eu senti que finalmente poderia chegar às crianças, após tantas tentativas frustradas e angustiantes. A *entrevista* se mostrou e se confirmaria como um instrumento eficiente de pesquisa. Embora as demais crianças não viessem a se expressar com tanta facilidade como Beyonce, as entrevistas

permitiram um contato mais próximo e uma compreensão mais profunda sobre elas, sobre suas vidas, motivações e, ainda, *desmotivações*.

Em um sorteio de dez alunos, aos quais eu entrevistaria os pais ou responsáveis, Beyonce foi contemplada (e eu com ela). Assim pude entrevistar sua mãe, um mês depois, em nove de novembro, antes que todos os demais. Como ela se dispôs a me receber em sua casa, tive a oportunidade de conhecer o lugar de moradia de Beyonce, assim como o seu bairro, o seu *locus*. Ela e sua mãe (elas só têm uma à outra) moram uma casa cedida pela prefeitura, em um conjunto habitacional “popular” que, antes, era destinado aos “ferroviários”. É um conjunto de “classe baixa mesmo”, dirá a mãe, “mas ninguém passa fome”, brinca (Mãe de Beyonce, 2010:2m35s). Elas moram na última de três extensas quadras que, de certa forma, ficam relativamente isoladas por todos os lados dos bairros circunvizinhos. De sua casa tem-se uma vista privilegiada, pois, do outro lado da rua não há residências nem muros, mas um vale que se abre e permite uma visão bem ampliada e distante. A rua, a última, tem um fluxo de veículos quase nulo, pelo baixo poder aquisitivo dos moradores. Quando fui visitar a mãe, para entrevista-la, pude ver, sob um por do sol privilegiado, Beyonce brincando livremente na rua com seus colegas.

Conheci sua mãe. Uma mulher jovem (de 32 anos) que, pela sua robustez era, em um primeiro momento, pouco associável à figura de Beyonce, exceto pela sua tessitura achocolatada. Mas, logo que começamos a conversar, percebi a força e vitalidade daquela personalidade tão marcante na filha. Seu depoimento revelou uma mulher heroína, cuja coragem nos descortina, a um só tempo, aquilo que Tillich (1997) designa por “coragem do ser”, assim como as *condições sociais adversas* que ameaçam esse *ser*, mas ao qual ele resiste com toda força. Revelou toda a *tensão* em torno de uma relação entre mãe e filha, das suas práticas educativas, assim como os momentos marcantes da vida de Beyonce.

O nascimento

A gravidez de Beyonce (entenda-se: de sua mãe) *não* foi fruto de um planejamento familiar, talvez o oposto disso. Embora muito de seus “pares” tenham “vindo” de forma inesperada, o caso de Beyonce se mostra, sob muitos aspectos, o mais dramático. Sua mãe trabalhava de empregada doméstica, morando em um quatinho na casa da patroa, quando soube que estava grávida. “Mas eu nem namorava o pai dela, a gente ficava”, conta. “Ele queria que eu fosse para casa dele. Mas meu irmão falou que de amor ninguém vivia, até porque ele não trabalhava, eu ia lá fazer o quê? Aí eu não fui” (2010: 15min20). Sua situação,

porém, tornou-se muito difícil, pois, para a patroa, para quem trabalhava há mais de quatro anos, ela “não prestava mais”. “Até então ela havia sido uma pessoa boa para mim, então ficou fria... até porque ela precisava muito de mim, tinha uma filha deficiente e outra bem novinha” [O *estranhamento* humano, produto do *conflito de interesses* do proprietário do capital e do trabalhador; o *egoísmo*, o *não reconhecimento* da humanidade, dignidade, do *outro*]. Então a patroa retirou-lhe o “quartinho” (sua morada), e ela foi morar com uma irmã, até que conseguiu, cinco meses depois, alugar uma casa. Mas ficou com muito medo, porque o cunhado lhe dissera que ela “não ia conseguir pagar o aluguel, e ia voltar rapidinho” (2010:17m10s). Enfrentou o seu *medo de dormir com a luz apagada*, para economizar energia. A primeira conta veio no valor de R\$7,50. Pudera, conta, ela não tinha nada, nem sequer uma televisão; somente uma geladeira. “Aí eu disse, nossa, eu vou conseguir sim! Olha, foi difícil, mas não foi tão difícil quanto eu pensava. As pessoas colocam muito medo. Mas se você acordar cedo todos os dias e ir trabalhar, as coisas ficam difíceis, mas não tão difíceis” (2010:18m00s) [*Crença no valor do trabalho, do esforço pessoal, conforme o ideal do progresso*].

Um mês depois do nascimento da filha, porém, a patroa decidiu dispensá-la do trabalho, “quando eu mais precisava” (do salário). Então procurou uma creche na Vila Operária [vila “operária” – a trama parece mais caricatural ou alegórica que real]. Conversou com a diretora, que lhe informou que a creche só podia receber bebês a partir dos quatro meses. “Mas a ‘Beyonce’ ela aceitou com dois”. Explica: “Acho que ela pensou que eu não alimentava direito. Porque a ‘Beyonce’ foi sempre magrinha [e ri]. Quando ela viu aquela criança mirrada no meu colo, ela deve ter pensado, Se eu não pegar essa criança, pode acontecer alguma coisa...” (2010: 18m30). Dessa forma, desde os primeiros meses, Beyonce foi *cuidada na creche* que, dadas as circunstâncias, foi um saída aliviadora para mãe e filha.

Trabalho

Por esse tempo a mãe de Beyonce já havia distribuído muitos currículos, sendo um deles no hospital Santa Casa de Misericórdia, onde se precisava de uma copeira. Só esquecera-se de colocar um telefone de contato no currículo, para que pudesse ser localizada. Descobriram o telefone de sua ex-patroa (cujo nome dera como referência), e esta passou o recado a um membro da igreja que ela, mas muito raramente, e que também não sabia como contactá-la. Então a mãe de Beyonce resolveu ir a igreja, “coisa que eu não fazia há muito tempo”, e ficou sabendo. “Quando uma coisa é pra ser da gente...” (2010:19m10) [*Crença no*

destino, e em Deus, por trás do destino]. Quando foi dispensada do hospital, enquanto recebia o seguro desemprego, começou a trabalhar de diarista, então foi um “período mais folgado”.

Após vencer o seguro-desemprego, foi admitida na lavanderia do Hospital Paraná, “sempre trabalhei registrada”. Mas não permaneceu muito tempo: “lá o salário é muuuuito baixo” [os vários “u” são por conta dela, para enfatizar o valor do salário mínimo]. “Se você fica doente lá, eles te mandam para o HU [Hospital Universitário]” (2010:8m00). Optou, então, neste ano, por trabalhar de diarista. “Se eu conseguir trabalhar todo dia, o mês todo, eu consigo tirar uma quantia R\$1.500,00 a R\$1.600,00 por mês” (2010:14m40s). Pergunto-lhe sobre a profissão. Diz que “leva numa boa”, não acha tão penosa, exceto para quem não está acostumado: “até porque tem *gente* que acha que diarista *não é gente*, arranca o coro mesmo! É trabalho puxado: o trabalho que a pessoa não faz o mês inteiro, você tem que fazer em um dia... Mas compensa por causa do dinheiro...” (2010: 9m00).

Pergunto-lhe sobre sua saúde, o que me parece bastante pertinente, uma vez Beyonce depende somente da mãe. Ela conta que não tem nenhuma doença crônica. Ano passado [quando ainda estava trabalhando registrada] teve tuberculose. “Mas eu continuei trabalhando, não perdi peso, tomava remédio e ia trabalhar... mas a gripe não acabava... eu estava indo ao [Hospital] Municipal e me disseram que eu estava com começo de pneumonia; eu tomava antibiótico e nada... até que um médico *novo* descobriu que eu estava com tuberculose, fiz um tratamento de seis meses, sem interromper a rotina” (2010:6m00). [essas questões sobre o trabalho da mãe de Beyonce são importantes para se analisar as condições de famílias monoparentais, a questão do “pai ausente” e da saída da mãe para o mercado de trabalho, da expropriação do “tempo pessoal” de relação entre pais e filhos, das *ansiedades* inerentes a essas condições, onde a exposição a doenças se tencionam com a necessidade de evitá-las].

Desenvolvimento infantil

Pergunto sobre as condições de *desenvolvimento* biológico, cognitivo e emocional de Beyonce, desde o nascimento e ao longo da infância. Beyonce não teve sérios problemas de saúde durante sua infância, exceto uma broncopneumonia, mas que fora bem controlada, sem transtornos. Sempre fora magrinha, mas sempre se alimentou bem; nunca teve anemia.

Esteve na *psicóloga* uma vez somente, quando apresentara problemas de indisciplina, ainda na creche. “Mas a psicóloga falou que ela não tinha problema nenhum. Que o problema é que eu tinha que colocar limites para ela, que sempre ia ser assim, que esse era o gênero dela

e que ela sempre ia ser assim. Que ela era uma *criança segura*. E que era pra eu continuar assim, que *eu não devia afrouxar nunca para ela*, e eu acho que ela falou direito... porque se você afrouxar, ela será a mãe, e você a filha. *Depois que ela falou isso pra mim... eu já era rígida, depois...*” (2010: 25m05s) [Esse discurso psicológico, a partir de uma concepção *essencialista* da criança, é repleto de consequências em sua *socialização*, através daquela *reflexividade social*, cujo conhecimento especialista orienta as práticas sociais, como as práticas educativas parentais. Nesse caso, em particular, é importante destacar a questão da violência legitimada nas práticas educativas].

Beyonce também já foi levada a um *neurologista*, fazendo um tratamento a base de vitaminas por algum tempo, como tentativa de conter sua *hiperatividade e desatenção*. A mãe conta que, “até para assistir televisão ela tem que estar muito interessada naquilo, mas muito interessada mesmo, senão ela não fica” (2010:27m40s). Isso compromete o seu *desenvolvimento escolar*, embora, segundo a mãe, ela tenha facilidade de aprender. “Se ela sentar e prestar atenção, ela aprende muito fácil. Eu vou lá falar com os professores [a Beyonce recebe muitas advertências] e eles falam que a “Beyonce” é muito boa, mas quando ela está sentada. Mas eles a mandam sentar e quando viram as costas, lá está ela no fundo da sala. Mandam-na sentar, logo já está do outro lado da sala, e assim vai a aula inteira...” (2010:27m00).

De acordo com sua mãe, Beyonce já teve várias crises de *ansiedade*. “Ela é ansiosa, ela é nervosa. Ela treme por qualquer coisa (...). Ela treme por sofrer emoções fortes”. O que a abala, quero saber. “Por exemplo, uma vez, ela achou dez reais na rua, e ela veio gritando, Mãe, olha o que eu achei, olha o que eu achei! E uma amiga que estava comigo dizia, “Beyonce”, se acalma ou você vai ter um troço! E ela tremia, mas tremia...”. Continua. “Também, se você manda ela fazer alguma coisa, ou se acontece alguma coisa na rua que é... igual, ontem, o marido bateu na mulher aqui, e ajuntou aquela muvuca, sabe, e como ela não é acostumada com isso, ela começa a tremer, acho que afetou o emocional, né”. “Teve outra ocasião, também, que até eu tremi, quando um carro pegou uma menininha, e a gente estava perto, a gente viu” (2010:30min).

A mãe fala ainda de um acidente doméstico, que aconteceu na mesma rua em que mora, onde um menino de onze anos, amigo de Beyonce, morreu ao cair do guarda-roupa. Conta que Beyonce ficara muito abalada, assim como todas as crianças da rua. Conta que no dia do acidente, todas as crianças brincavam na rua, na boca da noite, quando então chamou a

filha para dentro. Beyonce estava tomando banho, quando a mãe viu o SAMU passar, e soube do ocorrido. “Quando ela saiu do banho, eu falei, Ah filha, parece que aconteceu um acidente com o T., parece que ele não está bem não, acho que ele morreu. Então ela arregalou os olhos desse tamanho, e correu para casa dele. Ela já veio então, toda desesperada, chorando” (2010:30-33m). Sobre esse triste acidente, a própria Beyonce havia conversado comigo, pois havia ocorrido na mesma semana em que eu a entrevistei na escola. “Olha, professor, meia hora antes [do acidente] ele estava lá, brincando de pega-pega, você precisa ver... depois entrou em casa e aconteceu... *esse foi o nosso pior dia*, de noite na rua...” (BEYONCE, 2010: 12m15s).

Há outros dois acontecimentos que marcaram muito a vida de Beyonce (e também de sua mãe), e que aparecem na entrevista realizada com ambas (separadamente). O primeiro se refere a uma “fuga de casa” de Beyonce, que teve um desfecho “emocionante”. O outro, a um encontro bastante tardio com o seu pai, que foi decepcionante. Nós já vamos chegar lá, depois de saber um pouco mais sobre Beyonce.

Beyonce e as práticas educativas (mono) parentais

Beyonce está há três anos no Colégio Tomaz Edison, e deseja mudar de escola. “Eu acho ela chata. Eu tenho várias amizades, mas eu quero fazer amigos novos... aqui todo mundo me conhece” (BEYONCE, 2010:1m10s). Você tem um bom relacionamento com os colegas? Cutuco-a (a essa altura, em meados de outubro, eu já sabia que ela era “campeã” de reclamações dos colegas e dos professores). A-hã, diz ela, mas... “quando tem que brigar eu brigo” (2010:1m20s). E quando é que tem que brigar, pergunto. “Assim... *todas as horas praticamente*. Assim, a gente não briga de tapa, a gente se xinga, esse é o problema” (2010:1m30s). Dias depois, porém, ela e sua *melhor* amiga, Roberta, me contam sobre uma briga *entre as duas*. “Ontem a gente teve uma briga de ‘porrada’ mesmo, eu e ela [apontando para a amiga]... ela puxou meu cabelo, deu soco, chute” (ROBERTA e BEYONCE, 2010: 1m40s). A briga, que começou com um mal-entendido criado e insuflado por colegas ávidos por “emoções”, terminou na sala de diretoria, virando bilhetinho para os pais, e notícia de ônibus que se espalhou até às escolas vizinhas.

No dia seguinte à briga, no entanto, esclarecido o mal-entendido, a amizade foi restabelecida (se bem que, enquanto me contavam, rememoravam com um entusiasmo repleto de provocações alheias que, por um instante, achei que as duas sairiam aos tapas novamente, na biblioteca, e sob minha responsabilidade). Sobre esse episódio, como eu saberia, a mãe de

Roberta foi comunicada pela filha. Entrevistando ela própria (a mãe de Roberta), eu soube que ela advertira a filha a não manter amizade com Beyonce, que estava sendo uma má influência para a filha, e motivo de sua queda de rendimento escolar. A mãe de Beyonce, por sua vez, sequer tomou conhecimento do caso. A própria Beyonce me explicou como, naquele dia, chegou à sua casa “com um sorriso assim... [me mostra o sorriso]”, para que sua mãe nada desconfiasse, pois, do contrário, “o couro ia comer” (de novo, diga-se).

“Eu quero sair [da escola] também por causa dos professores” (BEYONCE, 2010:2m50s). “Por exemplo, tem a professora *Amanda* [pseudônimo]. Hoje ela estava vindo para sala, e os alunos começaram a gritar que eu e outro menino tínhamos chamado a professora de Amandão; e não sei o quê, não sei o quê... e ela mandou um bilhetinho no meu caderno”. Então, confessa, “primeiro eu quero sair por causa dos professores. Por causa da Amanda” (BEYONCE, 2010: 3m05s). O que ela escreveu no bilhete? “Ela falou que eu estava fazendo *bullying*”. E você sabe o que é isso? “Sei, é quando a pessoa fica batendo, xingando, colocando apelido; as pessoas não tem vontade nem de ir para a escola” (idem, 3m20s).

O que sua mãe faz quando você recebe um bilhetinho da professora? pergunto. “Ela briga, se precisar bater, bate. Tem que educar batendo, sabe. Ela grita também, mas porque precisa” (BEYONCE, 2010:03m50s). Em outro momento da entrevista, mais adiante, eu lhe pergunto se ela já precisou ir alguma vez ao Conselho Tutelar. Ela hesita um instante, antes de responder com um enfático, “não!”. Eu, porém, insisto: mas você sabe o que é o Conselho Tutelar? “Sei, porque uma vez *ele* já conversou comigo”. Em que ocasião? “Porque a *véia coroca* lá da rua chamou... porque minha mãe estava me educando, me dando umas pauladas... não de pau viu, professor! [e ri] e eu estava chorando... aí a velha chamou a polícia. A polícia veio, conversou comigo”. Conversou com sua mãe também? “Conversou. Foi o dia em que minha mãe me deixou com o olho roxo. Não porque ela me deu um soco, professor. Ela veio me dar um *puxão de orelha*, porque *eu estava andando com bandido*. Aí eu tentei fugir, e ela estava com um cano na mão, e acabou acertando no meu olho. Foi sem querer” (BEYONCE, 2010:23m30s). Você não gostou, então, que o Conselho Tutelar foi à sua casa? “Não, não gostei. Não precisava, né... Minha mãe queria o meu bem, eu estava fazendo coisa errada. Eu estava magoando ela” (idem, 24m00).

E você nunca ficou magoada com ela, quando ela te bate, te xinga? [explorei essa questão porquanto toca no tema central da pesquisa, em torno das práticas educativas

parentais, e da hipótese da transformação da intimidade entre pais e filhos, assim como das fontes de ansiedade à autoafirmação da criança]. “Não”, responde ela. Mas depois confessa, “Ah... eu fico um pouco. Eu vou lá pro meu quarto. Teve um dia que eu quase fugi de casa. Mas agora eu não faço isso, não. Eu sempre tento entender...” (BEYONCE, 2010:3m40s).

Por que Beyonce sempre tenta entender? Por dois motivos. Um é dado pela própria Beyonce; outro, pela sua mãe. A versão de sua mãe somente veio à tona no finalzinho da entrevista dela, após exatos sessenta minutos de conversa, quando lhe perguntei sobre aquilo que *somente* os pais podem fazer pelos seus filhos, aquilo que os professores, os amigos, os parentes, enfim, todos os outros envolvidos na socialização da criança não podem fazer. O “amor profundo”, diz ela. “Um amor que nunca se encontra na rua, nem mesmo na escola”. O amor que é capaz de *apelar ao íntimo* da criança. Então ela, espontaneamente, toca na experiência da fuga de Beyonce.

*A segunda vez que a gente brigou, ela saiu correndo, ela era pequenininha, ela disse, Eu vou fugir dessa casa, não quero mais morar nessa casa; e saiu correndo. Eu fui pegar ela lá em cima, no Itaipu. (...) Eu peguei ela, e ela gritou, Me solta, você não é minha mãe, você não é minha mãe, me solta, me solta. E eu perguntei para ela, Eu não sou sua mãe? Olhe para mim, eu não sou sua mãe? E ela acalmou. Então eu levei ela no colo. Cheguei em casa abalada, né. Quando ela falou, Você não é minha, você não é minha mãe: é um choque, né; você não espera ouvir isso. Então eu tomei um banho, coloquei ela lá no quarto dela, e então fui conversar com ela: Olha ‘Beyonce’, eu amo muito você, só que... eu vou desistir de você, eu não quero você. Você quer fugir? A próxima vez que você quiser fugir, quem não vai querer você sou eu [a mãe conta, rememorando a cena, segurando as lágrimas], eu não aguento mais, eu não aguento mais isso comigo. Aí ela chorou baixinho, deu pra ver que ela sentiu. Agora é uma *tática* que eu sei que vai abalar ela, então eu procuro tocar lá no fundinho [do coração] dela. Eu sei que eu chegando lá no fundinho dela, ela vai me ouvir. E esses dias eu fiz isso, mas, sabe, não precisou de outra coisa. Foi bom sabe, foi ótima essa conversa (MÃE DE BEYONCE, 2010:60min.).*

Não obstante a “descoberta” dessa “tática” (que parece não ser nova), o depoimento anterior e recente de Beyonce, nos convence de que a violência física e verbal ainda é uma constante nas práticas educativas da mãe, até porque Beyonce não deixa de fazer aquilo que deixa a mãe mais brava: “Bagunça. Minha mãe fala que eu peço para apanhar” (BEYONCE, 2010:15m30). O fato é que esse tipo de violência é produto de um *habitus*. E uma mudança de *habitus* não é algo simples e, como diz Bourdieu (2001), a conscientização dos erros cometidos é necessária, mas não suficiente para mudá-lo; não se trata de algo que se resolve na autoconsciência, mas requer transformações estruturais correspondentes. A violência está

nas práticas da mãe, naquilo que ela incorporou em sua trajetória de vida. Está nas práticas presentes na vizinhança, nos conflitos no âmbito escolar, e nas outras esferas de socialização de Beyonce.

Beyonce estuda no período da tarde. O período da manhã passa numa instituição de apoio (Lar Betânia). Lá, conta a mãe, “ela faz tarefa, conversa, brinca, tem torneios, computador... um monte de coisinha para distrair” (MÃE DE BEYONCE, 2010:41min). “Eu fui criada no Lar Betânia”, conta a mãe. “Eu trago boas coisas de lá. Aprendi muita coisa, mas não foi na base do amor e do carinho, sabe. As tias eram muito folgadas... A gente aprende, né... mas... Não foram experiências muito boas não. Até porque, se fosse o caso, eu iria visitá-las. Mas eu até corto caminho quando passo perto da casa de uma delas”. A mãe de Beyonce também parece não ter encontrado muito afeto em seus pais. Quando eu lhe pergunto sobre a influência de seus pais em sua vida, a partir de suas experiências de infância, ela não vacila: “Nenhuma!”. Quando lhe pergunto sobre seu temperamento, ela ri: “Olha, eu não sou uma pessoa muito fácil não, não sou boazinha... por isso, não quero ter outro filho agora não... Não é Bia? [rindo para a filha]” (MÃE DE BEYONCE, 2010:6m25s).

A violência, porém, e a tática do apelo íntimo são, ao que parece, recursos de última instância. Ou então que se mesclam implicitamente em outra forma de sanção: “Eu mando ela ir dormir no quarto dela. Não quero ver você aqui no meu quarto. Não aparece aqui nem para respirar... esse é o pior castigo. (...) Aí ela não vai para a rua. Eu tomei o celular dela. O celular dela está comigo, só vou devolver quando suas notas melhorarem” (MÃE DE BEYONCE, 55m45s). Para uma criança como Beyonce, cuja maior dificuldade é ficar quieta, ser trancada no quarto, de boca fechada, e tendo ameaçado o amor da mãe (que é a única coisa que tem de essencial)...

A mãe de Beyonce também sabe reconhecer e compensar os méritos da menina. Beyonce é quem nos diz: “Quando eu tiro boas notas, fico sem receber bilhetinhos, tenho bom comportamento... aí ela [a mãe] fica muito feliz. Me dá parabéns! Brinca comigo, me faz cócegas...” (BEYONCE, 17min). Mas não é por isso que Beyonce procura (também) entender sua mãe, quando esta lhe dá castigos. Aliás, aquela história do apelo sentimental ela nem mencionou em sua entrevista.

As relações entre pais e filhos e o consumo

Por que você fugiu? Você apanhou e ficou revoltada? “Fiquei. Mas agora eu não estou fazendo isso não. Eu sempre tento entender... Porque ela faz tudo para mim. Ela disse que não ia me inscrever para o acampamento, e me inscreveu. Ela trabalha, trabalha, trabalha, e compra mais coisas para mim do que para ela. Você tem que ver as coisas que eu tenho. Não aguento mais ver blusa, e sapato, não aguento mais ver sapato... roupa de frio” (BEYONCE, 4min25s). Mas você pede as coisas para ela ou é ele quem toma a iniciativa? “Ah, ela toma a iniciativa. Tipo, eu falei: mãe eu quero aquele tal tênis. E ela disse: tá, quando eu puder eu compro. Aí, no outro mês ela comprou” (BEYONCE, 5m20s). Ao entrevistar a mãe de Beyonce, pergunto sobre os hábitos de consumo da filha.

“Normal, né... [risos]. É normal... A Beyonce é *muito consumidora*. Tudo ela quer, mas não é tudo que eu dou. Mas, se deixar, ela quer tudo. Tudo, tudo, tudo. (...) Se você der dez reais para ela levar para a escola, ela não volta nem com dez centavos para casa. Ela quer tudo, tudo, tudo. Se ela ver um *skate* ali, e ela por na cabeça que ela quer, e se eu não dou, ela vai pedir para o tio dela. E meu irmão, como gosta de ‘passar a mão na cabeça’, pega e dá o dinheiro para ela ir lá comprar. Porque ele não mora aqui, ele mora em Londrina. Aí, como mora longe, gosta de ficar ‘passando a mão na cabeça’ da sobrinha. Muitas vezes, ela quer bobeirinha. Outra vez, ela ficou um mês me pedindo uma pouchete. E eu falei, ajunta dinheiro e compra. Mas, depois eu fiquei com dó, fui lá e comprei pra ela. Só que, no outro dia, eu achei um bilhete que a professora lá do ‘Lar’ tinha mandado pra mim, já fazia dez dias e ela não tinha me entregado. (...) Ah, mas eu me arrependi tanto de ter comprado essa pouchete [risos]. Que não merecia, né. Aí eu falei, me dá a pouchete, quando você melhorar eu te devolvo. Mas, é só ‘fogo de palha’. A pouchete está lá jogada, ela nem liga. É só na hora” (MÃE DE BEYONCE, 33m25s).

O consumo é parte da experiência infantil. E não é só de produtos. Boa parte das experiências infantis envolve custo. “Uma coisa que ela queria muito é ir no acampamento da igreja. Não era barato. Mas também não era caro. Mas aí você tem que comprar uma coisa aqui, uma coisinha ali, eu não tinha mala, então tive que comprar mala... então fica caro, né” (MÃE DE BEYONCE, 35m20s). O consumo também permeia ou medeia as experiências compartilhadas entre mãe e filha: sua diversão é ir ao *shopping center*, comer lanche, chupar sorvete, ir aos “brinquedos”.

A intimidade

Como se percebe, as práticas educativas parentais, assim como as relações entre pais e filhos podem ser muito tensas, e não facilmente abordadas de uma forma objetiva, o que dificulta muito uma análise da intimidade. De certa forma, a simples proximidade física gera

algum tipo de intimidade, por mais estranha que pode ser sua natureza. Ainda que ambas passem a maior parte do tempo separadas, e o amor da mãe seja em alguma medida “materializado”, ambas só têm praticamente uma à outra. A tensão emocional de expectativas recíprocas é muito grande, motivo pelo qual sua relação seja comovente e de uma intimidade considerável. Isso ficou muito evidente na entrevista da mãe, quando Beyonce estava junto, pelas experiências compartilhadas, desde as mais profundas às mais superficiais.

A experiência da “fuga” e a *conversa franca* subsequente, o apelo íntimo, se mostrou como uma abertura a uma intimidade profunda, e uma possibilidade de evolução nas práticas educativas da mãe (embora, depois, ao que parece, tenha se transformado em uma tática de chantagem emocional). Diversos psicólogos e psicanalistas e alguns educadores acentuam a importância do *confronto* da alteridade, como uma oportunidade mais enriquecedora na construção da subjetividade humana, como uma possibilidade de *encontro* entre as gerações. A construção ou transformação da intimidade entre pais e filhos também é possível na medida em que *um penetra o íntimo do outro*. Trata-se do *encontro* e da *proximidade psíquicos*. Onde se abre um espaço de diálogo, de *compreensão mútua*.

A proximidade psíquica nasce, porém, da proximidade física, da *participação*. A mãe de Beyonce parece, de certa forma, não ignorar isso. “Minha mãe nunca foi a uma apresentação minha”, conta, “e isso me incomodava muuuuito. Então eu procuro ir sempre [nas apresentações de escola da Beyonce]” (MÃE, 38m15s). Ela diz que somente uma vez não pode comparecer a um evento na escola, por motivo de trabalho. Beyonce, porém, lembra-a de outra ocasião, numa apresentação do dia das mães. “É verdade!” confessa a mãe, contando que nessa ocasião, mandou uma vizinha em seu lugar, e que, ao final da apresentação, a vizinha pediu à Beyonce a lembrancinha destinada às mães, e esta lhe negou, dizendo: “não, você não é a minha mãe” [ambas riem]. Beyonce então censura a mãe, pois ela deixou a lembrancinha (uma flor) murchar. E a mãe se explica, sem jeito. Eu pude presenciar esse momento de intimidade. Um pouco antes eu havia perguntado à mãe se elas têm um diálogo aberto. “*Depende* do assunto... a gente conversa...”, responde. “Quando ela recebe a cartinha de um menino... ela me fala... até quando, eu não sei [ri]” (MÃE DE BEYONCE, 36m30s). Outras evidências também denotam uma boa intimidade entre mãe e filha. Quando, por exemplo, lhe pergunto como se divertem, e o que costumam fazer quando têm tempo livre, a mãe de Beyonce responde que elas gostam de passear juntas na praça, vão ao BIG... ou então ficam em casa mesmo, onde “a gente brinca de morder, (...) brinca de boneca, de fazer coceguinhas” (MÃE DE BEYONCE, 41min).

A *violência*, por outro lado, é o maior empecilho à intimidade. É motivo de *segredos*, *distanciamento* psicológico. Por que Beyonce não contou à sua mãe sobre a briga que teve com a amiga na escola? E sobre a “natureza” de seus desentendimentos com os professores? Essas questões não podem ser resolvidas porque são mal geridas (pela violência), e assim persistem, como prejuízos para a criança e àqueles que lidam (mal) com ela. A violência física ou verbal compromete a intimidade, sobretudo, porque inviabiliza a *confiança*, a *conversa franca*.

Enquanto estou entrevistando sua mãe, por exemplo, Beyonce nos interrompe, ao me perguntar onde eu moro. Explico para ela o meu endereço, e ela responde, “Ah eu sei onde fica”. A mãe se surpreende, “O que você anda fazendo por lá?”. Beyonce responde, “eu fui duas vezes lá, na casa da Roberta” [a Roberta mora na mesma rua que eu, embora em outra quadra]. “Está vendo? É assim que a gente descobre as coisas...”, diz a mãe que, aproveitando o gancho, pergunta à filha, “Porque você não pegou a 222 [ônibus de linha] hoje? Você pensa que eu não fui lá ao ponto, Beyonce? Você ‘dorme com meu olho’, Beyonce” (MÃE DE BEYONCE, 40m00). A menina desconversa a mãe, e eu percebo que ela pegou outra linha de ônibus para acompanhar seus colegas de escola. “isso não vai acontecer de novo, hem!” Adverte a mãe. O que se percebe aqui, nessa “falha” de comunicação, por trás da insubordinação da menina, é uma falha de confiança recíproca. O consumo, por seu turno, é algo que pode contribuir para uma proximidade emocional entre mãe e filha, no sentido de poderem compartilhar experiências conjuntas. Porém, por outro lado, pode *encerrar* as relações em um nível superficial. Pode comprometer o desenvolvimento da autonomia da filha, assim como da própria mãe. Um grau de autonomia também é necessário para uma relação de confiança, de intimidade (GIDDENS, 2009).

O pai ausente

Não ter um dos pais *pode* ser repleto de consequências desfavoráveis à criança. O mais normal é o pai “desertar”; não dividir as responsabilidades com a mãe. Estudos na área de sociologia da infância demonstram que, geralmente, as famílias monoparentais padecem de maiores dificuldades de ordem financeira, onde somente a mãe (ou o pai) trabalha, arcando sozinha com todas as despesas dos filhos e da casa (SARMENTO, 2002b). Outra consequência que decorre diretamente dessa, refere-se às formas de socialização dos filhos, que é em boa parte relegada, se refletindo em *distanciamento* e *perda da autoridade* da mãe ou do pai solitário, onde estes buscam suprir sua ausência, ‘materializando’ o seu amor. O que

pode ser a pior consequência, porém, e fonte de maior ansiedade para a criança, é quando o amor de seu único genitor (presente) é ameaçado pela presença de *outro* elemento, um novo cônjuge ou namorado da mãe (ou do pai). O que nem sempre precisa ter um desfecho desfavorável. O que percebi nas diversas experiências familiares das crianças, é que esse *outro* elemento, de fato, pode ser tanto prejudicial quanto favorável à condição da criança. Depende de como é *conduzida* a sua *inserção* na família, e de como essa inserção muda a *posição* da criança dentro da mesma, o *lugar* da criança na família.

A mãe de Beyonce conta que, aparentemente, a menina nunca sentiu falta do pai, ou que nunca demonstrou isso de uma forma explícita. Até porque, explica, “sempre fomos nós duas”. Exceto por um breve período de tempo. “Eu namorei um *menino* por dois anos, e a gente morou junto cinco meses. Ele veio morar com a gente, mas *ele brigava muito com ela*. E eu não... ô louco, criei minha filha sozinha até agora, para ele chegar e ficar brigando com ela? Não... eu falei para ele, Pode ir para tua casa, que eu não quero você aqui não [risos]. O meu amor acabou por ele. Nossa, eu adorava ele, vivia atrás dele. Mas acabou, acabou mesmo” (MÃE DE BEYONCE, 64min20s).

Pergunto então sobre o “encontro” de Beyonce com seu pai biológico. A própria filha já havia me falado a respeito. “Eu vi meu pai no ano passado. Foi quando eu conheci ele... foi assim, eu fui conhecer ele [havia um encontro marcado, a pedido do pai], eu fui dar um abraço nele, e ele faz assim [ela mostra o gesto que o pai fez, estendendo-lhe a mão]. Eu sai como raiva dele, não dei nem tchau. Saí correndo. Minha mãe disse, O que ele fez com você? Eu disse, Não fez nada, só me deu a mão. Nem conversou comigo. Nunca mais eu quis ver ele” (BEYONCE, 19m30s). Você tinha quantos anos? “Nove. Não, dez. É, dez anos”. E depois você não viu mais ele? “Não. Não sei nem se ele existe. Espero que morra” (BEYONCE, 20m10s). Beyonce conta ainda que o pai quis lhe pagar pensão, mas agora, “que ela já saiu das fraldas?”, então a mãe recusou.

A mãe confirma a história de Beyonce sobre o “encontro”. “Ele [o pai] veio ano passado, na casa de irmã dele. E ela me ligou, pedindo para eu levar a Beyonce lá. Aí, chegou lá, ela [a filha] achou que ele ia dar um *abraaaaço* nela; ele deu a mão pra ela, naquela frieza. Ela falou assim, Creedon, mãe: você viu o jeito que meu pai me tratou? Ah, eu não tenho pai não, eu não tenho pai. E ela ficou com isso na cabeça, sabe. Mãe, eu só tenho você (MÃE DE BEYONCE, 63min00). Beyonce havia contado que depois do encontro, já xingara o “pai de

macaco, até de gorila e macaco-prego eu já xinguei ele” [e ri] (BEYONCE, 21min). E isso não é pouca coisa, como veremos.

A experiência de ser criança na escola

A experiência cotidiana de Beyonce pode ser reconstituída de forma consistente, sem grandes lacunas ou desvios de rotina. Ela acorda cedo e sai de casa junto de sua mãe, que a deixa no ponto de ônibus, de onde parte para o Lar Betânia. No dia em que a entrevistei [na escola, pela tarde], ela conta como *brincou* lá no Lar, na manhã daquele mesmo dia, escorregando sobre uma lona com sabão e espuma. Conta como se chocou contra um colega, enquanto escorregava. “Olha minha gengiva, professor, não está inchada?” [E eu me vi, meio constrangido, a examinar a boca da menina, sentados e expostos nas arquibancadas da quadra de esportes]. De acordo com a experiência (pessoal e da filha) e depoimento da mãe, o Lar Betânia tem suas vantagens e desvantagens, sendo, porém, o *saldo positivo*. Lá a menina tem o “seu” espaço e tempo tutelados (segurança), onde pode desenvolver *atividades diversas*, desde fazer tarefas escolares até brincar. Lá ela aprende *valores morais*, e é *protegida* da *violência urbana*, embora, seus *métodos* nem sempre sejam “na base do amor”. Da parte de Beyonce, nenhuma reclamação foi dirigida ao Lar (outra menina, de outra escola, que também frequenta o Lar, falou muito bem acerca do espaço e do tempo que passa lá). No Lar, Beyonce recebe uma alimentação adequada e, de lá, toma um ônibus para a escola, onde suas relações com os colegas e com os professores parecem ser mais confusas e *arbitrárias*.

Beyonce fala em mudar de escola, como já vimos por causa do *desgaste* de suas relações com os colegas e com os professores. Por um *problema* de *relacionamento humano*. Em parte, esse desgaste decorre de seu modo de ser. Beyonce não é uma menina fácil de lidar. Seu excesso de vivacidade, o desejo de proximidade, de contato humano direto, mesmo físico, parece *incomodar* os colegas. Ela provoca o outro, exige-lhe a atenção, o impaciente. Diversos dos seus colegas que eu entrevistei se sentem incomodados por ela, em parte, por que ela é um elemento *perturbador* da aula, e que concentra muita atenção em si. Ela não é maldosa, mas não recusa um confronto direto, seja de que ordem for. Mas também sofre as consequências de seu jeito de ser. Pela sua excessiva exposição, é o alvo preferido de ataques e agressões *gratuitas* dos colegas.

Beyonce é *propensa* a estar no centro do palco de mal-entendidos, pela excessiva *exposição* acarretada pelo seu jeito de ser que, quase sempre é “enquadrado” em um comportamento caracterizado, *estereotipado*, de “má conduta”. A personalidade de Beyonce

gravita em torno de um *estigma* na qual é encerrada. Alguns educadores, sobretudo professores, fracassam ao não compreender ou mesmo reforçar esse *estigma*, não enxergando a criança por trás dele. Colocam-se em uma perspectiva em relação à criança que, como diz Erich Fromm, só permitem-lhes ver o mau-comportamento da criança, mas não *a criança que sofre* por trás de seu mau-comportamento. Por isso, alimenta um sentimento de aversão à criança cuja necessidade é ser amada, e de um julgamento equivocado à criança que necessita ser compreendida. Beyonce não somente causa perturbação aos outros, ela também é vítima. Inclusive de *bullying*. A própria perpetuação de seu estigma, por parte de colegas e professores, caracteriza-se, em essência, como prática de *bullying*. E o que é pior, um *bullying* que é *encoberto* pelo estigma que ele próprio perpetua.

Quando entrevistei Beyonce, perguntei a ela, o que ela via como maior injustiça presente na sociedade. Ela não vacilou em responder: “o bullying” (BEYONCE, 26m10s). Conta que sempre é chamada de preta, de macaca. O pior, porém, para ela, é quando essas ofensas não são dirigidas diretamente a ela, mas a machucam profundamente quando são referidas à sua mãe. De acordo com ela, isso já ocorreu várias vezes, e ela se lembra de uma ocasião em que chorou muito (BEYONCE, 26m30s):

Beyonce: (...) um dia que ele xingou minha mãe de macaca, tipo assim, professor, xinga minha mãe de macaca.

Douglas: Não...

Beyonce: pode xingar... Daí eu comecei a chorar, sei lá o que me dá, eu começo a chorar. Teve um dia que um menino xingou minha mãe de macaca, eu fui ali chorar, professor [indica-me um cantinho do outro lado da quadra], sei lá o que me dá professor, só que eu choro, choro, choro-choro- choro- choro, que eu não paro mais.

[Antes, na mesma entrevista, ela havia me contado quanto chorou, certa vez, quando uma vizinha xingou sua mãe de drogada. “Minha mãe nunca, nunca, nunca, colocou um cigarro na boca. Um dia perguntei, Mãe, por que você não fuma? E ela disse que faz muito mal à saúde. Professor você já fumou?” (BEYONCE, 21m30s).]

Por que você acha que algumas crianças são assim, agressivas?, pergunto-lhe. “Não sei. Eu não gosto de briga, professor. Não sei”. Você acredita que é porque elas são más ou porque não receberam uma boa educação? “Porque elas não receberam uma boa educação. Mas também, podem até ter recebido uma boa educação, mas não cumprem... que nem eu

mesmo, professor, *eu recebi uma boa educação, mas eu não cumpro...*” (BEYONCE, 27min). Com essa resposta, podemos concluir que Beyonce culpa a si própria, a despeito dos processos de sua socialização, e assume seus atos como uma responsabilidade pessoal. De certa forma, disse que ela própria é má. Desde criança, vemos o indivíduo assumindo as contradições sociais como riscos pessoais (BECK, 1995; BAUMAN, 2005).

O fato é que as contradições e *arbitrariedades* sociais presentes no processo de socialização da criança, não podem (ou talvez possam, mas não são) percebidas por ela, nem por seus pais, nem por seus professores. O próprio *estigma* é produto das e oculta as arbitrariedades e contradições sociais. A psicóloga que consultou Beyonce conferiu-lhe um estigma (que foi legitimado pela sua mãe), ao atribuir-lhe uma personalidade essencializada, que deveria ser controlada à “força”. Esse estigma foi prontamente incorporado ou valorizado nas práticas educativas da mãe. Vejamos como esse arbítrio ocorre nas relações com os professores. Novamente, retomamos a conversa com Roberta e Beyonce (2010: 5m20s-13min). Eu pergunto a elas sobre seus desentendimentos com professores.

Beyonce: Daí, depois a gente estava no recreio, aí bateu o sinal. Daí, quando bateu o sinal, eu falei, A professora Amanda está vindo. Daí os moleques começaram a falar, A Beyonce chamou a professora de Amandão, Amandão. Eu disse, eu não chamei essa *merda* de professora Orlanda. Daí ela falou, Dá o seu caderno, que eu vou mandar um bilhete.

Roberta: Eu odeio mentira, minha mãe também. Daí falaram assim, que ela [Beyonce] e o D. [outro colega], tinham chamada a professora de *Amandão*. Nenhuma das meninas escutou isso. Daí eu fui e falei pra professora, Ela não falou isso. E ela [professora] disse: Não interessa, os meninos estão falando e eu vou acreditar neles, se eles estiverem mentindo, *depois eles pagam lá com Deus*.

A professora Amanda é uma das mais antigas da escola. Eu fiquei impressionado como ela é capaz de manter os alunos absolutamente quietos em sua aula. Vê-los todos sentados em suas carteiras, quietos, fazendo atividades, pareceu-me uma “miragem”, após tantas de minhas tentativas frustradas de desenvolver atividades com eles. Por certo, ela consegue isso ao custo de métodos que conferem a ela o primeiro lugar em rejeição junto aos alunos. Eles se queixam dela (*quase todos* eles), pelo seu autoritarismo em sala de aula. Há exceções: aqueles que gostam dela. Em uma entrevista conjunta com Mikaela e Lívia, Mikaela me diz “Eu gosto da professora *Amanda*”. Sob o olhar desaprovador da amiga, ela se explica: “Comigo ela é legal. Com os outros eu não sei... mas comigo, ela me chama de florzinha, ela adula eu” (MIKAELA, 2010:50s).

Mikaela é uma menina bonita e fácil de lidar, tem “bom comportamento” e boas notas; é de “boa” família. Esses elementos contribuem para que caia nos “mimos” do professor. É evidente que tratá-la mal, desrespeitosamente, seria desnecessário, desmerecido e “escandalosamente” injusto. No caso de Beyonce, e outros que se lhe assemelham, a inadequação ou impropriedade de maus tratos e desrespeito não é de forma alguma evidente, e o que seria injusto é concebido como justo, a *justa paga*. Esse tratamento diferencial, no entanto, não é justiça, mas o arbítrio do professor, em reproduzir e intensificar as carências dos mais desfavorecidos [A esse respeito é bastante pertinente a crítica-denúncia de Bourdieu (2008) sobre o “juízo professoral” na reprodução das desigualdades sociais]. Em vez de ajudar esses alunos a superar sua inabilidade em solucionar seus problemas, alguns professores se mostram tão inábeis quanto elas. Em vez de lidar com a criança de uma forma coerente e racional, se enredam no nível de sociabilidade precária da criança, na discussão aberta, na agressão verbal (mesmo física), na punição arbitrária, sem critérios claros. Não se trata de responsabilizar os professores pelos problemas sociais que a criança *traz* para escola em seu modo de ser, em seu *habitus*. Mas, sim, por *compactuar* (ainda que de forma irrefletida, ou até mesmo por isso) com esse *habitus*. Esse tipo de relacionamento arbitrário e irrefletido, seja na família, seja na escola, onde for, é uma fonte constante de ansiedade para a criança (também para os adultos). Sobretudo, porque ela pode ser claramente objetivada, através dos bilhetinhos aos pais (e suas consequências), das suspensões e advertências, das notas baixas, reprovações, insucesso escolar. Tudo isso afeta diretamente o autoestima da criança, que se sente incapaz, uma “engrenagem solta” no sistema (na família, na escola, na sociedade). O insucesso escolar se reflete diretamente na criança, ainda, como falta de perspectivas de futuro. A falta de perspectivas de futuro não é algo que se repercutirá *somente* em um tempo vindouro da vida da criança, mas, como diz Bourdieu (2001), é incorporada em seu *habitus*, como parte integrante e atuante em sua vida presente.

A experiência de ser criança na periferia

Beyonce mora há aproximadamente *um* quilômetro de distância da escola. Sua mãe conta que, até pouco tempo, costumava levá-la e buscá-la na escola todos os dias. Depois, por causa de um conflito de horários, começou a pagar uma vã para deixá-la na porta de casa. Isso trouxe “problemas” para a menina: chegar a sua casa numa vã, em um bairro que, como diz sua mãe, “é classe baixa mesmo!”. “As amiguinhas dela”, conta a mãe, “que iam e vinham sozinhas começaram a chamar ela de filhinha da mamãe [risos]. Aí eu parei, né” (MÃE DE BEYONCE, 53m00).

Beyonce geralmente volta para casa antes da mãe. A casa é pequena, há pouco serviço. Ela só precisa arrumar as camas, e lavar a louça suja (se houver). Então sai à rua, para brincar desimpedida, com os amigos. Na entrevista, ela me citou uma lista de uma dezena de amigos, que mora na mesma rua, com os quais brinca aos fins de tarde e “boca” da noite. Pergunto-lhe sobre que tipo de brincadeiras eles costumam realizar. Ela conta que, às vezes, colocam um som e ficam dançando. Às vezes, brincam “de esconde-esconde, pega-pega, até de boneca os meninos brincam...” (BEYONCE, 12m00). “Um dia”, conta ela, “nós *inventamos* uma brincadeira, em que *a gente era tudo drogado e bêbado*. Aí a gente ficava assim, ó [ficou trançando as pernas, fazendo cara de alterada]. Foi bem legal, eu gosto do meu bairro” (BEYONCE, 12m10s).

Beyonce conta que no bairro há um grupo de vizinhança (de adultos), que se chama “os infiltrados”, e como grupo organizou uma festa de aniversário para sua mãe, com “globo de luz, som e tudo”, e que perdurou até às dez horas da manhã do dia seguinte. Pergunto-lhe, se as crianças também criaram algum grupo. “Não, não. Mas é assim: a rua onde eu moro é a rua das crianças; a rua do meio é a rua dos drogados, e a última rua é a dos velhos, só tem velhos lá, só tem duas crianças” (BEYONCE, 15m10s).

Diversos autores (SARMENTO, 2002b; CORSARO, 2011; VIGOTSKI, 2007) destacam a *dimensão lúdica* como especificidade da criança, e como a *brincadeira* é uma forma de lidar com suas *ansiedades*, com seus problemas, funcionando, nas culturas de pares, como uma forma de terapia. Não obstante, o brincar na rua é, pode-se dizer, um *privilégio* mais restrito à experiência de ser criança na periferia. Nossa pesquisa nos mostra que, mesmo em classes populares, em bairros mais urbanizados, a experiência predominante das crianças é a do *confinamento* em casa, enquanto que, nas classes e bairros um pouco mais abastados, ganha relevância, na experiência da criança, a frequência em espaços institucionalizados (cursos e treinamentos, escolares, culturais e esportivos). Nesse sentido, nossa pesquisa se conforma com os estudos de BITTENCOURT (2010) que contrasta a experiência de crianças da periferia com as da classe média. De acordo com ela, nas classes mais abastadas, a experiência da criança é esvaziada de relações humanas, da convivência, onde predomina o confinamento, o isolamento, o contato com os espaços virtuais. Ao passo que, na periferia, ainda há uma maior possibilidade de a criança desenvolver sua dimensão lúdica através do brincar, mas que, por outro lado, a deixa mais exposta à violência. Também esse aspecto é evidente na experiência de vida de Beyonce.

Pode causar espanto as ambivalência e contradições sociais que envolvem a experiência da criança. A *rua* onde Beyonce mora *parece* um espaço perfeito para a experiência infantil, sobretudo, porque se apresenta como um cenário propício para as trocas de experiências infantis, do convívio, da brincadeira. E eu estou me referindo à rua propriamente dita (o asfalto). É a última rua do bairro, onde só há residências de um lado. Do outro lado da rua, há um vale, mas cuja paisagem dá uma sensação de liberdade. No mais o fluxo de veículo é praticamente nulo. Quando fui à sua casa entrevistar sua mãe, realmente encontrei Beyonce brincando com seus colegas, livres e à vontade. No período de mais de uma hora em que estive à frente de sua casa, sob o belo pôr-do-sol, somente um veículo passou vagarosamente pela rua, era o “carro da pamonha”. E, não obstante, o perigo mora ao lado. “*Eu estava andando com bandido...*”. “Foi lá que morreu aquele menino que caiu do guarda-roupa, o T. (...) meia hora antes ele estava lá brincando com nós. Andando de bicicleta, brincando de pega-pega, você precisa ver...” (BEYONCE, 2010:12m30s).

A questão da autonomia

“Eu tanto protejo quanto ajudo ela a ser independente”, diz a mãe de Beyonce (MÃE DE BEYONCE, 2010:50m15s). Ela diz que até pouco tempo protegia mais a filha, mas que passou a se “esforçar” mais para estimular a autonomia da filha. Este é o maior desafio aos pais, pois, por um lado se preocupam, em alguma medida, em desenvolver um senso crítico nos filhos, mas, por outro, como dar “espaço” aos filhos em uma sociedade tão violenta. A violência está em todas as classes, em todos os bairros; só muda de forma. Por maior que seja a confiança que os pais depositem nos seus filhos, a desconfiança dos pais em relação ao mundo social é um imenso obstáculo à autonomia da criança. Nas entrevistas junto aos pais, a experiência mais dolorosa aos pais, a *todos* eles, que os deixam em suspenso (com o “coração na mão”), é permitir aos filhos sair de casa sozinhos (ou *somente* com os amigos). Mesmo permitir-lhes brincar livres na vizinhança é algo bastante perturbador. “Como posso deixar minha filha brincar na rua, se os carros passam por aqui ‘voando’?” (PAI DE ROBERTA, 2010:28min).

Depois de permitir à filha ir e voltar da escola sozinha (diga-se, por causa da coerção social da vizinhança), a mãe de Beyonce conta, tensa, como se esforçou por dar um passo adiante. “Domingo eu deixei ela vir da casa de minha mãe sozinha. É a segunda vez que eu faço isso. Minha mãe mora lá na Vila Operária. Minha mãe leva ela no ponto de ônibus, e ela desce aqui” (MÃE DE BEYONCE, 53min). Então pergunto a ela, Quando você era criança,

havia toda essa preocupação em relação à sua segurança, ou você podia ir e vir mais livremente? Ela conta que quando ela era criança era “muito mais independente”: “eu ia para o Lar, para a escola, que era longe de casa, sempre sozinha... voltava para casa com os amigos, apertando campainhas das casas... ela [a filha] não pode nem me ouvir falar isso [brinca]” (MÃE DE BEYONCE, 55min).

Por certo que algumas coisas que Beyonce me contou sua mãe também não poderia ouvir. Como, por exemplo, que ela vai ao outro bairro, sem a permissão da mãe, para brincar com Roberta. Nem que, às vezes, ela chega a sua casa com um grande sorriso, para que a mãe não perceba que algo desagradável, do qual ela foi pivô, aconteceu na escola. Entre outras coisas, outras artimanhas que ela lança mão para não fazer o que não quer. Como, por exemplo, quando lhe perguntei se ela vai todos os dias ao Lar Betânia. “É... quase todo dia. Só quando eu não quero. Aí eu fico na cama, fingindo que estou dormindo, que não estou muito bem. Aí, quando minha mãe sai, eu corro ligar televisão” (BEYONCE, 8m30s). Sem falar dos bilhetinhos não entregues, das advertências não comunicadas [Na escola, existe um “sofisticado” sistema de sanções aos alunos: eles levam bilhetinhos para casa, se os pais não assinam – às vezes, porque sequer são comunicados pelos filhos – então podem levar uma suspensão, que pode consistir em permanecer três dias no âmbito da escola, mas proibidos de assistir aulas. Um aluno “experiente” pode driblar os pais, cuja presença só é exigida em casos mais graves, como nas suspensões em que o aluno não pode voltar à escola sem a companhia dos pais].

Não obstante a sua esperteza, a sua convivência próximo a “bandidos” e a “drogados”, em meio à violência urbana, humana, às vezes, Beyonce demonstra uma ingenuidade comovente, de uma infância incorruptível. É comovente pelo fato de percebermos como que preservada, quase que intacta, por trás de jeito “brigão” de ser, a sua dimensão lúdica infantil. Por outro lado, não deixa de ser algo preocupante, uma vez que Beyonce ingressa, quer queira ou não, na cultura adolescente, sem avançar, psicologicamente, da infância. “Ela ainda é uma bestinha” (mãe de Beyonce, 50min15s). Ela é ingênua, é o que quis dizer sua mãe, e que eu entendi muito bem. Quando eu entrevistei Beyonce, ela me pediu esclarecimento sobre uma “coisa estranha” que sua mãe havia lhe falado. “Professor, eu perguntei para minha mãe uma coisa estranha, se quando a criança está na barriga, ela fica dentro das tripas. Ela me falou que não, que fica dentro da bolsa. Mas bolsa? Bolsa, professor? Como assim? O médico abre a barriga e coloca uma bolsa lá dentro?” (BEYONCE, 18m30s).

Sua mãe conta, bem humorada, que há poucos dias, “ela veio do Lar falando de sexo para mim. Eles explicaram tuuuudô. Gente do céu, que vergonha! [ela, a mãe, sentiu]. Ela chegou perguntando tudo, tudo nos mínimos detalhes, todas as palavras certinhas. Misericórdia! Mas fazer o quê, né [risos]” (MÃE DE BEYONCE, 50m15s). Você achou que eles anteciparam o assunto? Perguntei-lhe. “Anteciparam. Mas é que na sala dela tem crianças mais evoluídas. Ela [Beyonce] ainda é bestinha, mas tem crianças da idade dela que não são. Tem muitas meninas do Santa Felicidade que já estão praticamente tendo relações sexuais. Então eles precisam explicar, né, que tem que se cuidar, que tem que usar preservativo. Então eles pegaram toda a turma para explicar. Sei que ela chegou em casa... eu levei um susto. O bom é que lá [no Lar] eles educam, nesse sentido. Em todos os sentidos. Eles mantêm eles bem informado, mostrando o que é do bem o que é do mal, fazem teatro, fazem dança, sabe, em relação a essas coisas, então ajuda a gente [a educar]” (idem).

Por outro lado, [de forma aparentemente contraditória], a Mãe de Beyonce acredita que o Lar não prepara suficientemente a criança para enfrentar a realidade da vida. Ela conta que viveu lá até quase completar os dezoito anos, mas que se arrependeu de não ter saído antes, pois levou um “choque de realidade”. “Lá dentro a gente é protegida do mundo. A gente não sabe o que se passa aqui fora, a maldade, então eu crio ela [Beyonce] já sabendo, isso não pode e porque que não pode, é essa a causa... tinha uma menina aqui na vizinhança que vivia drogada; era de manhã, na hora do almoço, de noite, dormia e acordava daquele jeito. Então eu falava para ela [Beyonce], olha, isso aí é droga. Não é feio? É feio, não é? Então eu conversei com ela, eu mostro para ela, a gente assiste televisão, eu mostro para ela. Então tem bastante coisa, né, hoje em dia tem bastante coisa” (MÃE DE BEYONCE, 48m35s).

Na análise da autonomia da criança, temos usado como parâmetros a sua capacidade crítica, a sua independência prática, assim como suas capacidades (e oportunidades) de um convívio social satisfatório, na família, escola, na sociedade, no qual a expressão especificamente infantil é efetivada (motivo pelo qual a brincadeira se torna uma forma de convivência importante na análise). Esses parâmetros confluem no tronco principal de nossa análise da autonomia, em torno da questão da *autoafirmação* da criança. Da justificação pessoal e social de seu ser e estar no mundo. Nesse sentido, o amor da mãe e a brincadeira no bairro (apesar das ambivalências) conferem um valor positivo à autonomia de Beyonce. Seu comportamento na escola, seus “dribles” às ordenanças maternas e sociais, apresentam-se, por sua vez, como resistência, como autonomia pela dialética negativa, mas que evidencia o quanto a sociedade é hostil à sua autoafirmação plena. Quanto a esse aspecto, nossa análise

procura sondar as expectativas de futuro e as contradições sociais, que agem na construção da subjetividade da criança, como fatores desencadeadores ou potencializadores de esperanças e ansiedades, coragem ou medo de viver.

Através das entrevistas e questionários, soubemos que praticamente todas as crianças (83%) costumam pensar em seu futuro, *sempre* ou, pelo menos, *às vezes*. Absolutamente todas têm a *esperança* de que será um futuro bom, por um mera questão de *fé*, de *desejo*, que independe de quaisquer condições sociais presentes. A grande maioria pensa em ser “alguém na vida”, o que para maior parte significa ter casa, família e trabalho (69%), e ou fazer o que se gosta, ser feliz (62%) e ou ter uma boa profissão (48%). Essa esperança, essa coragem de ser, inabalável na criança, não é algo que possa ser desconsiderado em sua experiência de ser. Porém, seria um grande erro concluir que as condições sociais não a abalam seriamente. E que a criança não sente perspicazmente o quanto suas esperanças são fundadas ou não, são viáveis ou não. Nada é mais perturbador e causa mais ansiedades à criança que a falta de referências (prósperas), de uma orientação de conduta clara que sustenta essa fé. O que será o futuro? O que será de mim? De acordo com Bourdieu (2001), nesse sentido, o próprio *habitus* é um fator de conservação social, através do qual o agente concebe, ainda que implicitamente (mesmo a criança), quais são as suas possibilidades, aquilo a que ela pode aspirar (ou não). Evidentemente que isso é algo que depende da experiência social, da trajetória de vida, da posição social de cada agente social. Quando, por exemplo, eu perguntei à mãe de Beyonce, se ela tinha planos para o futuro, como, por exemplo, encontrar um emprego melhor, ela me respondeu: “*Já tive outros planos... mas hoje não penso em nada... sabe, falta... então não é bom sonhar muito...*” [falta o quê? Dinheiro? Possibilidades? Força? Esperança? Sabemos: falta *capital social*] (MÃE DE BEYONCE, 12min.).

O que torna a experiência de um pai, de uma mãe, mais dramática é o fato de que, ainda que estes possam se resignar com sua condição, não se resignam, de forma alguma, que o filho tenha o mesmo destino. Você conversa sobre o seu trabalho com Beyonce?, pergunto à mãe. “Converso, até porque ela fala que quer ser diarista. Eu falo, Menina, pelo amor de Deus! Vai estudar! Eu falo para ela, É um serviço que eu gosto de fazer. Mas eu não quero que a minha filha faça isso não. Se ela pode fazer algo melhor” (MÃE DE BEYONCE, 12m45s). Mas o que ela pode fazer melhor? Quais as referências (próximas)? Então a referência se torna o outro *famoso*. Se bem que Beyonce tem outro motivo para querer ser *jogadora de futebol*, uma espécie de “predestinação”. “Eu falei para minha mãe que eu queria ser doméstica também. Aí, depois, veio a história do futebol. Porque minha mãe disse que na

barriga dela eu parecia um menino, eu ficava chutando... chutando com força mesmo” (BEYONCE, 18min.). Ao que parece, as perspectivas que a sociedade oferece para a autoafirmação de Beyonce, apesar do seu “estrelato”, não são as mais promissoras, a partir do qual podemos concluir que sua autonomia está seriamente comprometida. Falando de uma forma mais objetiva, falta-lhe capital social, reconhecimento social, referências sociais, perspectivas de afirmação social.

Na experiência de *ser criança* de Beyonce, entre os aspectos fundamentais de análise, que são também recorrentes e marcantes na experiência de muitas crianças abordadas no campo, estão a tensão e ambivalência da relação com os pais, das práticas educativas parentais, a presença das diversas formas de violência física e simbólica (que abordam a criança a partir de *estereótipos*, mesmo *estigmas*, sem sua real compreensão), o consumismo, o mau-comportamento na escola, a reprodução das desigualdades, as diversas fontes de ansiedade, os limites da autonomia infantil, a brincadeira na rua, a sociabilidade, o individualismo estrutural do trabalho, e, sobretudo, a complexidade em se analisar, compreender, reconhecer a criança em seus próprios termos e, ainda, a partir das contradições sociais em que ela está imersa. Outros aspectos, presentes na experiência de vida de outras crianças, também são recorrentes e precisam ser analisados, tais como o confinamento, o isolamento social, e, ainda, a capacidade crítica da criança em relação à sociedade em que vive.

4.2. ABORDAGEM E “ENQUADRAMENTO” DA EXPERIÊNCIA INFANTIL: FATOS, PALAVRAS E NÚMEROS.

4.2.1. A criança e o seu comportamento social na escola

Há poucos dias antes de encerrar minhas atividades de campo no Colégio Tomaz Edison, no dia 28 de novembro de 2010, tive a oportunidade de entrevistar a professora Rubinéia [pseudônimo]. Apesar de sua idade ser inferior a quarenta anos, leciona há mais de vinte, tendo, este ano, ministrado sua disciplina nas quatro turmas de quinta-série do colégio Tomaz Edison. Entrevistei-a em sala de aula, junto à turma, que naquele dia estava bem calma, somente com uma dúzia de alunos que havia ficado para recuperação. Ela me diz que “gosta” de seu trabalho, e me convence, porque o diz com “gosto” (sem vacilar, de “boca cheia”). Passou treze anos no ensino primário, antes de começar a trabalhar com as outras

séries do ensino fundamental e médio. Seus planos, atualmente, são o de fazer um mestrado em sua área de formação, para aprimorar suas práticas, conhecimentos e rendimentos. Sua experiência e (o que é mais raro) o compromisso com o que faz confere credibilidade à suas informações.

Pergunto-lhe sobre os “ossos do ofício”. “Nos últimos anos está muito difícil”, diz ela. “Alguns alunos não querem estudar. Eles gostam de vir à escola, não é esse o problema. Só que nas salas de aula o maior problema é querer estudar... *falta de interesse*, a *indisciplina muito grande*, principalmente nessa turma, é uma turma muito complicada” (RUBINÉIA, 2010:1m05s). Por que esta turma é tão complicada? Ela explica que “coincidiu” de concentrar, em uma mesma turma, muitos alunos “problemáticos”. “O que eu noto, porque eu tenho todas as turmas, tanto de manhã quanto da tarde, é [que esta é] a turma que mais tem problemas familiares, em grande parte têm problemas econômicos, têm problemas com drogas, então eles têm problemas na estrutura da família, né...” (RUBINÉIA, 2010:13m00).

Ela conta que, “essa turma, até o primeiro semestre foi um pouco melhor. Mas depois piorou bastante”. Em parte isso se deve a um “remanejamento” que foi realizado. Na verdade, apenas foram transferidos alguns alunos para outra turma. “Saíram os *bons*. Então a turma piorou” (RUBINÉIA, 2010:8m20s). Por isso, explica, “a aprendizagem foi bem fraca. Quatro ou cinco alunos se destacaram, e são capazes de acompanhar uma sexta-série normalmente, que deram conta do conteúdo. O resto é mediano, daí pra baixo. Eles não têm a base de 1°. à 4°. Série, isso dificulta bastante. Mas, além disso, falta o interesse. *Eles se recusam a fazer*. E essa recusa é pior do que não saber, porque eu sofri para poder ajudá-los, mas eles *não querem*” (RUBINÉIA, 2010:2m30s). Um pouco mais adiante, ela complementa: “[Eles] *não escutam. Não têm a paciência de sentar, de escutar*” (RUBINÉIA, 2010:4m40s).

Entre suas metodologias, às vezes, ela leva os alunos ao laboratório de informática. Isso desperta mais o interesse deles? “Sim, através dos jogos [sua disciplina permite trabalhar o conteúdo através de alguns jogos]. Só que tem outro problema. Eles não querem fazer as atividades que eu proponho... então *nada agrada a eles, porque eles só querem fazer aquilo que lhes dá vontade*” (RUBINÉIA, 2010:5m00). Quantos conseguiram passar direto? “Dez conseguiram”, diz ela, após examinar sua lista de chamada, que chega ao final do ano letivo com vinte e três alunos frequentes. “E ainda, os que passaram, não foi com aquela nota gloriosa, mas na média 6,0” (RUBINÉIA, 2010:7m00).

Pergunto sobre o seu “estilo” de dar aula, de se relacionar com a turma, de lidar com os alunos mais “problemáticos”. “Eu não sou autoritária”, diz ela. “Eu tenho uma dinâmica que eu levo bem eles. (...) No geral, eu não tenho problemas com alunos, eu não fico discutindo com eles, eu sempre falo para eles, é melhor eu ficar quieta do que descer no nível deles... (...). Só que também [para conter a bagunça] têm um pouco de ameaça, né, ‘eu vou tirar a tua nota’, ‘me dá o seu caderninho para marcar o nome’, não tem outra estratégia não, sabe” (RUBINÉIA, 2010:13m40s). Ela conta, porém, que, recentemente, precisou ser um pouco mais enérgica. “Eu não sou de ficar nervosa, de tirar aluno da sala, mas “nestes últimos dias, [algumas situações] tornaram-se insuportáveis”. Ela explica, exemplifica. “Eu precisei chamar a mãe do Sid, e chamar a mãe do Luiz Fabiano, porque eles me desautorizaram perante a turma. Eles agem de uma forma que desafiam e, assim, nossa, o que você vai fazer? Então a gente tem que tomar uma postura perante a turma (...). Eles já não quiseram fazer nada o ano inteiro, e agora já sabem que estão reprovados, só que não querem mudar. Então eles vêm [à escola], mas não querem fazer as atividades, e por isso atrapalham os outros. (...) Eles são muito acomodados. Eles não mudam essa perspectiva. Na verdade, *eles não têm perspectiva*. Tanto faz para eles passar ou não”. (RUBINÉIA, 2010:12m10s).

As informações da professora Rubinéia fornecem uma perspectiva válida para *uma* abordagem da experiência de *ser criança* (e na escola), e a partir de uma turma “complicada” de quinta-série da rede estadual, numa escola de bairro “popular”. Contanto, que sua *lente* estereotipada não nos induza a tirar conclusões aparentemente óbvias ou simplistas, mas nos ajude a apresentar certas formas de *comportamento* da “criança” na escola, tal como se *manifestam* e nos desafiam a nós, pesquisadores tanto quanto aos professores (embora de forma diferente). A falta de interesse ou desatenção, a inquietação ou hiperatividade, a dificuldade da *escuta* e do diálogo, a dificuldade de encontrar “meios” de agradá-los, sensibilizá-los, envolvê-los, estimulá-los, foram os maiores desafios com que eu próprio me deparei nas atividades que tentei desenvolver com eles. E algo que desde o início de meu trabalho de campo se impôs a mim, como *o problema de pesquisa a ser explicado*, em torno da experiência de ser criança.

Enquanto a professora Rubinéia me contava sobre a turma, eu me recordava das tentativas frustradas, dos diversos recursos que se mostraram ineficazes, durante minhas atividades com a turma. Enquanto me contava sobre as “inevitáveis” sanções aplicadas aos alunos Sid e Luiz Fabiano, no que eu pensei “Ah, então foi você!”, eu me reportava às cenas nas quais os vi, naqueles dias. Eu os havia visto na biblioteca, cabisbaixos, diante de alguma

atividade, que lhe era forçosa, ao qual, porém, não se esforçavam muito por fazer. Perguntei-lhes se estavam bem, responderam que sim, mas sobremaneira evasivos. Depois, enquanto eu entrevistava um de seus colegas, o Plácido, os vi perambulando pelo pátio, e aos arredores da quadra esportiva. Vi-os (aos meus olhos) envoltos em uma profunda solidão, isolamento, desolação. Perguntei ao Plácido por que eles não estavam na sala de aula, no que ele me respondeu, também evasivo, ou talvez desinteressado, que os colegas estavam suspensos, embora não soubesse *exatamente* o motivo. Refleti, no momento, sobre as consequências daquela suspensão em fins do ano letivo, e, olhando-os, sobre a repercussão daquela suspensão, o vagar ao esmo pelo âmbito da escola, sobre o seu psicológico. Provavelmente, a professora Rubinéia tivesse acertado o alvo: o que eu vi nos olhos daqueles meninos era uma *falta de perspectiva*. À deriva, aqueles meninos bem podiam estar se perguntando, em seu íntimo, sem palavras, qual o seu lugar na escola, no mundo.

Até que ponto o seu *insucesso escolar* se punha como causa ou se punha como consequência de seu comportamento, é uma pergunta difícil de responder, motivo pelo qual, não podemos concluir que, para eles, tanto faz passar ou reprovar de ano. Aliás, nos questionários e entrevistas, o que eu pude perceber é que tanto estes - como *praticamente todos* os demais alunos da turma -, atribuem uma grande importância ao “passar de ano” e, para aqueles que têm mais “dificuldades” em atingir esse propósito, reprovar de ano é uma preocupação constante, uma fonte de ansiedade latente. Em vez dessa ansiedade se converter, necessariamente, em uma maior dedicação aos estudos, pode-se converter em formas de “mau comportamento”. A própria professora Rubinéia dissera que o comportamento desses alunos se tornara “insuportável” após eles tomarem “consciência” de sua provável reprovação. Não obstante, esses alunos, como *muitos* outros, tiveram “mau comportamento” ao longo de todo o ano letivo, e é isso que devemos procurar explicação. O fato de esse comportamento ter se intensificado no final do ano pode, por outro lado, pode nos dar pistas. A falta de perspectivas, o medo do fracasso, as dificuldades de autoafirmação.

Quanto a esse aspecto, é digno de análise o fato de que, essas dificuldades recaem sobre os meninos, mais do que às meninas. Foi a própria professora Rubinéia quem me chamou a atenção para isso. “As meninas, eu vejo, não tem esse tipo de problema, são mais calmas, mais tranquilas, aparentemente suas famílias seguem um *padrão normal*”. No momento, porém, correlacionei o fato, mais que às estruturas familiares, às estruturas sociais (machistas). Você não pensa que os meninos possam ter mais *necessidade de autoafirmação social* do que as meninas? Pergunto-lhe. “Pode ser”, diz ela. “Mas, muitas vezes, eles se

afirmam negativamente”. Essa é uma questão de gênero precisamente porque remete às estruturas sociais, mas, como questão social, ultrapassa a questão de gênero, motivo pelo qual não devemos, de antemão, nos restringir a ela.

Meu primeiro encontro com a turma foi no dia 20 de abril. Eu havia combinado de comparecer na última aula, para desenvolver a primeira atividade com as “crianças”. Mas fui informado, então, de que elas seriam dispensadas para participarem de um sorteio. A vice-diretora, porém, me deu a liberdade de me apresentar à turma, falar sobre o projeto aos alunos. Enquanto eu aguardava o soar do sinal para a última aula, percebi os alunos bastante curiosos com a minha presença, próxima à sala. Um menino me questionou, através do vitrô, sobre quem eu era e o que fazia ali. Uma menina “escapou” da sala, para me fazer as mesmas perguntas de mais perto. Logo o sinal tocou, e outros se juntaram a ela. Depois de responder três vezes as mesmas coisas, pedi-lhes que aguardassem: que logo eu me apresentaria a todos. Aguardar? Difícil, hem! A professora demorava a chegar, e eu tentava não ser “engolido” por alguns alunos, enquanto outros travavam uma “guerra de todos contra todos” dentro da sala de aula. A algazarra era geral, e a gritaria, aterrorizante. Aventurei-me escrever meu nome na lousa, minha formação e alguns tópicos da proposta de trabalho. Uma menina me alertou, “professor, está perdendo seu tempo, ninguém lê o quadro”. Tudo bem, expliquei-lhe, eu vou falar sobre o que estou escrevendo.

A professora chegou. Apresentei-me a ela, que se apressou por colocar ordem no caos. O que somente consegui com algumas alterações de voz, e ameaças diretas. Alguns focos de distúrbios ainda exigiram um método mais corpo-a-corpo. Como o Bob Esponja, por exemplo, que teve de ser *arrastado pelo braço*, mesmo *violentamente*, até sua carteira. Mas não sem protestar com palavras ásperas. A professora se desculpou (comigo), pelos modos dos alunos (talvez, também, pelos dela). Aos poucos, os ânimos foram sendo controlados. Então conversei com eles. Alguns me olhavam e escutavam com interesse; outros com desconfiança. Alguns não me olhavam, com um desprezo silencioso. Expliquei-lhe, sobretudo, os pressupostos teórico-metodológicos da sociologia da infância como parâmetros das atividades que pretendia desenvolver com eles, de como eles seriam considerados sujeitos (e não somente objetos) de minha pesquisa. Pedi-lhes que não me chamassem de professor, pois que eu não estava ali com o propósito de ensiná-los, mas era um pesquisador que desejava aprender com eles, ouvi-los, compreendê-los em sua forma de pensar, agir, em sua experiência de vida. De forma que, todas as atividades tinham o propósito de captar sua “voz”, proporcionando formas diferentes de eles se expressarem. Expliquei-lhes ainda que

eles não seriam obrigados a participar das atividades, caso não quisessem, que não valeriam nota, mas que, todavia, seria muito importante eles se expressarem, pois seria uma oportunidade de serem melhor *compreendidos* pelos adultos. Falei sobre a atividade que seria desenvolvida no próximo encontro, uma vez que, naquele momento, eles haveriam de ser dispensados para um sorteio. Então, após um momento de um inesperado silêncio total, eles se levantaram *todos, espontânea e simultaneamente*, como uma orquestra profissional, e começaram a *aplaudir* efusivamente. Olhei para a professora, que estava tão ou mais surpreendida do que eu. Ela me “deu de ombros” (mas com os olhos), então me sorriu, como que me parabenizando por alguma conquista. E sabe que eu acreditei nela? Tanto que, naquele momento, o que eu pensei, exultante, foi: “ganhei-os” para a pesquisa; eles vão aderir às atividades. Doce ilusão de um pobre pesquisador.

A experiência do segundo encontro foi *estorrecedora*. Talvez, um “choque de realidade”. De fato, enquanto concebia e preparava as atividades em casa, eu imaginava como seria a sua aplicação, como seria a reação das “crianças”, o seu comportamento em sala de aula. Minha imaginação trabalhara com cenas hipotéticas da participação delas, e usara, para tanto, a minha memória, a recordação de minha própria experiência escolar infantil, de vinte anos atrás, mas que, como eu saberia, parecia de outro século, outra *era*. Naquela ocasião, a professora (outra) me ofereceu a oportunidade de “ficar mais à vontade” com a turma, enquanto ela desenvolveria outras atividades na sala dos professores. Considerei, precipitadamente, a sua ideia ótima. Eu queria construir com eles uma relação de *confiança*, sem a intervenção de relações de poder vertical, portadas pela figura do professor.

Logo que a professora saiu e me vi a sós com a turma, a algazarra geral começou (ou então continuou, eu não sei). Eles não me davam vez de falar, e simplesmente aumentar o tom de voz fora inútil. Qualquer argumentação era totalmente ineficaz, eles “não ouviam”. Resolvi fazer apelos diretos, junto aos “focos” de distúrbio, mas essas “crianças” eram como velas de aniversário: você as apaga por um breve instante, mas logo elas reacendem, e reacendem, e reacendem (e o nosso único pedido, único desejo, é que elas permaneçam apagadas). E o pior, inflama a tudo e todos ao redor. Quando algumas “crianças” quiseram-me “ajudar” a conter a bagunça generalizada, foi aí que a coisa piorou: o Éder subiu na sua cadeira e gritou “Calem a boca, seus filhos-da-puta, isso aqui está parecendo um puteiro!”. Uns o vaiaram, outros começaram a gritar em resposta. E o barulho se tornou ensurdecador com a gritaria. E eu pensava que a qualquer momento as professoras de outras turmas, ou mesmo a supervisora, a vice-diretora, sei lá, a polícia, bateriam a porta. Seria um grande ônus ao trabalho. Fechei a

porta, e esperei pelo pior, sem saber o que fazer. No quadro de “guerra de todos contra todos”, eu presenciava uns arremessando de tudo contra os outros, desde ofensas verbais, até cadeiras, carteiras. Uns abaixavam a cabeça e tapavam os ouvidos, outros gritavam a toda altura por silêncio, enquanto outros alimentavam o caos. Em uma carteira, ao canto da sala, um menino era chutado por outros dois, enquanto mais a frente, outro chorava, porque lhe deram tapas e rasgaram a sua blusa. Corri, então, para interferir nas situações mais dramáticas. Algumas meninas me disseram que iriam chamar a diretora, pois não aguentavam mais, estavam com a cabeça doendo. Então lhes pedi, em contrapartida, que esperassem mais um pouco, que nós devíamos tentar resolver aquilo por nós mesmos. Elas se impacientaram, enquanto eu ainda tentava apelar aos demais, por uma trégua. “Pessoal”, falei em tom alto e grave, “me ouçam, por favor: nós podemos resolver esse assunto entre nós mesmos, ou vocês acham necessário chamar a diretora?”. “Chama a diretora!” gritaram muitos deles, inclusive os agitadores. Aquietei-me, resignado, enquanto duas meninas foram chamar a (vice) diretora.

Ela veio tão rápido que eu pensei se não estaria do outro lado da porta, somente esperando eu “jogar a toalha”. Ela gritou: “Calem a boca e sentem-se, agora!”. Não precisou repetir. Em um instante, a sala foi tomada de um silêncio de morte. Eu queria sumir dali, naquele momento, de tanta vergonha da vice-diretora. Então ela começou um duro sermão, embora breve, mas, sobretudo eficaz. “Está aqui o Douglas”, disse ela. “Um sociólogo da UEM, que veio aqui desenvolver o trabalho de pesquisa dele com vocês. Com vocês, entenderam? Ele poderia ter escolhido outra escola, outra turma. Mas ele escolheu vocês. E é assim que vocês o tratam? Sem nenhum respeito. Ele preparou atividades para vir aqui desenvolver com vocês, ele se preparou, dedicou seu tempo, é um trabalho muito sério, que ele veio desenvolver. Agora, vocês vão fazer aquilo que ele pedir, porque eu estou mandando, entenderam?”. Ela sabia o que fazer. Mas, ao olhar as “crianças” cabisbaixas, eu queria lhes perguntar, Por que vocês pediram o peso dessa autoridade sobre vocês? Ou seja, se fosse para vocês se encolherem na presença da vice-diretora, então porque não evitaram a sua presença, uma vez que só dependia de vocês?

Ela permaneceu na sala alguns minutos, enquanto eu distribuía alguns recortes de revista. A ideia era que eles, a partir dos recortes, pudessem expressar, de alguma forma, suas concepções de mundo. Mas o “clima” era hostil a qualquer reflexão, e o tempo curto que, no mais, só fora usado para que eles indagassem vezes sem fim o que devia ser feito, e eu me resignasse a explicar, à beira da exaustão, as mesmas coisas. Eles não *prestavam atenção*, se “recusam” a refletir. Porém, mesmo sua recusa, seu comportamento, era uma forma de

expressão; eles estavam, de alguma forma, transmitindo algo sobre si, que eu deveria compreender o significado. Não é fácil compreender o comportamento de uma criança. O Bob Esponja, por exemplo, uma daquelas “velinhas” que não se apagam e inflamam, em poucos minutos, foi o que conseguiu ir mais “longe” na reflexão. Ele havia recebido somente uma imagem, onde manifestantes saíam em passeata com bandeiras do Brasil, e escreveu assim (nenhum um pouco abalado): “Ser brasileiro é tudo na vida. Nós fazemos manifestações para melhorar o nosso planeta. A cada dia o Brasil é ter atitude com o nosso planeta. O planeta está muito ruim, porque está tendo desmatamento, enchentes, terremotos, e o planeta ficaria melhor sem desmatamentos, sem matar os bichos”. O Éder (aquele que comparou a sala de aula a um puteiro), recebeu uma foto de praia, mas não deixou se sensibilizar, se “enganar”, disse assim: “o que eu acho é que o mundo, além disso [da praia?] é muito ruim, porque acontece muitas coisas sem noção”. A Maria Lua recebeu uma foto de um ministro da justiça dando uma entrevista (em sua biblioteca) sobre a questão da descriminalização da maconha. Havia um pequeno texto explicando isso, mas Maria Lua se concentrou demais na imagem: “Esse homem parece falar de uma coisa muito importante e muito legal, e eu acho que ele trabalha na biblioteca”. Milley recebeu o recorte de índios atravessando o rio em uma canoa. Se penalizou: “na imagem tem muitos índios *sofrendo* com uma canoa para ir do outro lado, isso mostra que esse mundo é ruim”. Jack Spere recebeu uma fotografia do trânsito paulistano (que de trânsito só tinha o nome), com quilômetros de “engarrafamento”. O que ele viu foi “uma cidade muito linda, com muitos carros. E eu gostaria de estar nessa cidade, e eu acho que o mundo em que eles estão [as pessoas ou os carros], deve estar muito legal, por causa do *feriado*”. Rick Paterson recebeu um recorte, onde havia um questionamento sobre ética no trabalho, onde se perguntava: “Vale tudo para conquistar um emprego?”. Ele fez um desabafo (ou um protesto?): “O mundo hoje em dia não é bom, porque tem muitos traficantes, drogados, bandidos, pessoas desmatando a natureza. Enfim, o mundo está piorando. Tem gente que desobedece o chefe, briga com os colegas de trabalho, faz tudo incompleto, e depois ainda faz tudo para não perder o emprego. Tem gente que tem preguiça de trabalhar e por isso perde o trabalho”. Fred ignorou o recorte, foi despojado: “É ruim estudar. Bom mesmo é não estudar”. Os demais, ou não conseguiram concluir uma frase, ou se limitaram a *copiar* pequenas frases que explicavam as imagens, ou então fazer uma mera descrição das imagens que viam. Quando soou o sinal, saíram desesperados da sala, mas o Bob Esponja fez questão de vir até mim, estender-me a mão pedir desculpas por “qualquer coisa”. O mesmo ocorreu com o DJ, que não queria deixar uma má imagem.

Nos encontros subsequentes, a situação não saía de controle como desta vez. Procurei, sempre que possível, reter o professor da turma junto, como o portador legítimo de sanções. No mais, aos poucos fui identificando as “velinhas inflamáveis” e chamando-lhes a atenção pelo nome, sempre dando e pedindo respeito. O simples fato de chamar um aluno pelo nome (em vez de pedir silêncio de forma generalizada) demonstra que a gente está “vendo” o que está acontecendo, e isso inibe (um pouco) a bagunça generalizada, sobretudo, inibe aqueles que costumam se deixar levar, inflamar. Não obstante, em nenhuma ocasião houve um comportamento propício para a reflexão, para o diálogo aberto, para o debate ou aprofundamento de ideias, mesmo para uma dedicação mais eficaz às atividades. Alguns realizavam as atividades em um “estalo”, de forma superficial. Outros enrolavam, enrolavam, e nada faziam. Então, aqueles que terminaram rápido (como quem toma um remédio amargo), juntavam-se àqueles que nada queriam fazer... e só me restavam pedir que eles respeitassem àqueles poucos que ainda querem fazer as atividades. Poucos *se envolviam* de fato. E, por certo, eles se valeram sobremaneira da “brecha” que eu lhes concedi, de não fazer nada por obrigação.

Em uma das atividades, assistimos ao filme *Como treinar seu dragão*, que explora as expectativas mal compreendidas e, portanto, a falta de diálogo entre pais e filhos, assim como a tensão nessas relações. Antes de iniciar o filme, comuniquei-lhes qual era o propósito da atividade. Que depois eles deveriam escrever uma carta hipotética aos seus pais (homens) biológicos. Onde escreveria aquilo que porventura sempre quiseram dizer aos pais, mas não tiveram condições, coragem ou oportunidade. Que expressariam seus sentimentos em relação a eles, seu amor, sua gratidão, seus ressentimentos, seu desafeto. Que essa carta hipotética não chegaria ao conhecimento do pai, a menos que eles próprios manifestassem esse desejo. Desde já, houve muitos protestos, alguns demonstraram extrema aversão à ideia de escrever qualquer coisa ao pai. O Luiz Fabiano adiantou abertamente: “eu não vou escrever nada sobre o meu pai; vou escrever sobre minha mãe”. Por que não quer escrever ao seu pai? Perguntei-lhe. “Por que não!” respondeu seco. Outros também protestaram, resistiram à ideia. Pedi-lhes então que assistissem ao filme, depois decidissem se escreveriam ou não a carta. Minha expectativa, e que não escondi deles, era que o filme pudesse tocar em seus corações, despertar o desejo de se expressarem a respeito. Eles mostraram-se impassíveis.

O filme é (em minha opinião) muito envolvente, mas as “crianças” não se deixaram envolver, pelo menos, uma boa parte da turma resistiu-lhe. Suas distrações, conversas costumeiras, brincadeiras rotineiras pareciam ser mais interessantes. Aqueles poucos que

queriam prestar atenção ao filme pediam que eu aumentasse o volume, o que o fiz até o máximo, mas não era o bastante, em meio ao barulho. O professor presente fazia apelos que, porém, não eram atendidos. Em um momento, pedi-lhes que fizessem um exercício de imaginação, que se imaginassem dentro de uma sala de cinema, que fizessem silêncio e se deixassem envolver pelo filme. Eu estava ao lado da carteira do Luiz Fabiano, e ele respondeu de imediato. “Cinema? Olha só para essa sala [de aula] toda arregaçada! Isso aqui não é nada, a gente é um nada!” Em um gesto involuntário, automático, movido de compaixão, eu passei a mão sobre a cabeça dele, que se desviou, dizendo “Sai!”, rispidamente. Reconheci meu erro no mesmo momento, e teria, de fato, ficado bastante envergonhado com a rejeição do menino, mas seu ato me comoveu ainda mais, sobretudo, porque eu via à minha frente um “bichinho” ferido, revoltado, amedrontado. Fiquei desarmado. Mas o professor, não. Ele falou enérgico com a turma que, se eles não prestassem atenção ao filme, então aquela atividade seria cancelada, e eles teriam de fazer as atividades de sua disciplina. Então eles assistiram ao filme. A carta, porém, é outra história.

O filme não mudou a atitude daqueles que resistiram desde o início (é verdade, que uma parte não tivera problemas em dizer o quanto ama o pai). Por fim, diante de tantas contestações, disse-lhes que, se eles não sabiam como expressar o que sentem em relação ao pai, que então escrevessem isso na carta. Foi o que fizeram no mesmo instante. Nove deles (40% de uma turma de 23) escreveram simplesmente “eu não sei me expressar”. Essa fora a tônica de todas as atividades, pouca participação e envolvimento. Quando comecei a montar os dossiês com as atividades das “crianças” me espantei com o fato de que, muitas delas, apesar de uma frequência boa em sala de aulas, e mesmo apesar de não apresentar problemas de má conduta, simplesmente não fizeram ou não me entregaram as atividades. Ao todo foram desenvolvidas (ou não) nove atividades (dentre as que deveriam ser entregues), além das entrevistas. Foram dois questionários abertos, de questões subjetivas. Dois questionários de questões objetivas (ainda que um de conteúdo subjetivo). Três redações (incluindo a carta aos pais, e o texto dos recortes, além de uma redação sobre a família). E duas propostas de desenhos, sobre suas vidas cotidianas e sobre suas famílias. Quando seis das atividades havia sido aplicadas, apenas três alunos (13%) havia realizado e me entregado todas. A estes se somavam outros quatro (portanto 30%) que realizaram pelo menos quatro (67%) das seis atividades. A maioria (65%) havia realizado de duas a três atividades, enquanto o Sid só havia escrito a carta ao pai (que, por sinal, foi a declaração mais profunda entre todas as cartas). Quanto ao Sid, é importante dizer ainda, que ele fizera outra atividade. Em uma oportunidade,

em que a turma assistia (ao seu modo) o filme *A era do gelo 3*, onde eu queria explorar a questão das estruturas (ou arranjos) familiares, o Sid, em vez de assistir ao filme, ficou desenhando personagens (super-heróis) de histórias em quadrinhos. Sendo o seu talento considerável, logo se juntaram três ou quatro meninos ao seu redor. Achei por bem não chamar-lhes a atenção, até porque eles não estavam incomodando. Quando o filme foi interrompido para as atividades, fui à sua carteira, para ver os seus desenhos. Fiz-lhe um elogio. E ele, para provar seu talento, disse que eu podia fazer uma solicitação, qualquer coisa, que ele desenharia. Acho que fui um pouco maldoso naquele momento, pedindo que ele desenhasse uma cena do filme. Mas ele não se deixou abalar e, no mesmo instante, aliás, em um instante muito breve, desenhou o personagem Sid. Perfeitamente. Foi por isso que lhe atribuí esse pseudônimo, uma vez que ele não optara por nenhum.

Então comecei a etapa das entrevistas, no início de outubro. O comportamento das “crianças” em relação a essa atividade foi consideravelmente diferente. Houve mais envolvimento, mais participação e, como se percebe, não há nenhuma incoerência nisso. As entrevistas eram individuais. A sós. Alguns aproveitaram a oportunidade que eu lhes concedia de levar um colega junto, se assim se sentissem mais à vontade. Quando se tira a criança do meio da “massa”, de sua turma, o seu comportamento muda automaticamente. Alguns que são quietos em sala de aula, que passam até despercebidos, demonstram bastante desenvoltura e desprendimento em uma conversa a sós. Outros, ao contrário, que são bastante agitados em sala de aula, ficam inibidos, mais acanhados. Outros se mantêm, por sua vez, tão comunicativos ou tão “apagados” quanto junto à turma, mas, se envolvem mais na atividade, talvez por não ter para onde fugir, ou mesmo para fugir (da sala). De fato, não houve resistência para participação nas entrevistas. Uns poucos não deram muita importância, mas, a maioria deles queriam, ou insistiam, mesmo imploravam para ser entrevistados. Alguns até queriam ser entrevistados mais de uma vez. E não escondiam o desejo de “ganhar tempo” ou perder aula. É porque eu os tirava das aulas (na medida do possível) para entrevistá-los. Por esse motivo, as entrevistas se mostraram um valioso instrumento para obter informações sobre eles, sobre suas vidas. Por certo, o instrumento mais eficaz. Sobretudo, quando a entrevista teve condições (pela forma de envolvimento da “criança”) de se tornar um diálogo, uma conversa aberta. Outras, infelizmente, não renderam tanto quanto podiam. Isso porque, enquanto eu entrevistava uma “criança”, outras “escapavam” da sala, e ia nos rodear, sendo fonte de constantes interrupções e, o que é pior, de distração e coerção àqueles que estavam

sendo entrevistados. Essas entrevistas se tornavam mais superficiais, mais pobres do que poderiam ser.

Também percebi que diversas “crianças” buscavam se aproveitar de minha presença na escola para fugir às aulas. Usavam-me como álibi. Elas “fugiam” da sala de aula e ficavam “zanzando” perto de mim, e quando alguém as questionava, diziam que estavam comigo. Certa vez, usaram esse álibi com a vice-diretora, e ela viera me perguntar se era verdade. Eu disse que sim, não queria perder a confiança deles. Porém, depois os repreendi, e lhes disse claramente que eu não os apoiaria novamente, que se eles quisessem “matar” aula, que assumissem a responsabilidade por isso.

Como não havia a possibilidade de entrevistar os pais de todos os alunos, eu havia realizado um sorteio na turma, do qual dez deles seriam selecionados para que eu entrevistasse os seus pais. Houve alguns protestos, evidentemente, por parte daqueles que não queriam que eu conversasse com seus pais. Eu não aceitei a recusa destes. Disse que faríamos o sorteio com o nome de todos, e os pais daqueles que fossem sorteados é que haveriam de decidir se queriam ou não ser entrevistados. Argumentei que até aquele momento, eu não havia permitido que os pais e nem os professores falassem em nome deles próprios, filhos e alunos, mas que também, eu não daria a eles o direito de decidir pelos pais. Eles se convenceram.

Durante a realização das entrevistas, ainda apliquei duas atividades, tentando testar teorias que pudessem explicar o comportamento deles. Ao mesmo tempo, busquei retomar ou reaplicar algumas atividades junto às “crianças” que não as haviam me entregado anteriormente. Atentei-me, sobretudo, àquelas às quais eu entrevistaria (ou já estava entrevistando) os pais, e assim poderia me ater de maneira mais aprofundada. De forma que, ao fim do ano letivo, eu já possuía material suficiente (por certo, mais do que eu poderia analisar) para às análises da pesquisa, ainda que, talvez, algumas lacunas ainda permaneçam na análise de seu comportamento. Nas entrevistas, as crianças (e os pais) me falaram de seu próprio comportamento. E eu pude corroborar o fato de que esse comportamento varia conforme o “cenário” e, novamente, mais entre os meninos do que entre as meninas. Para complicar a análise, percebi que alguns meninos que tiram boas notas e têm um comportamento exemplar em sala de aula, podem dar “trabalho” aos pais, enquanto meninos que têm um bom relacionamento com os pais podem ser o “terror” dos professores. Mas isso não é regra, mas exceções. Como explicar? Tudo depende de como a autoafirmação (ou não)

da criança na família pode ser convertida ou não em sua autoafirmação social. Ser amado pela família e ser reconhecido socialmente são duas formas diferentes de autoafirmação que, embora se correlacionem, estão imersas em contradições e ambivalências. Na verdade, é pouco que os pais amem seus filhos, se forem incapazes de ajudá-los a se auto-afirmar socialmente e, reciprocamente, é pouco que uma “criança” seja boa aluna, se isso não puder ser convertido em amor e reconhecimento dos pais. No mais, o excesso de autoconfiança pode ser tanto prejudicial à conduta da “criança” quanto a escassez de autoconfiança. Mas, deixemos que elas, “crianças”, falem um pouco sobre seu comportamento, sobretudo, na escola.

03 de outubro. Estou conversando (entrevistando) com Mikaela e Lívia. Começo perguntando-lhes se gostam da escola.

Mikaela: Ah... mais ou menos... Ah, gosto [voz sumindo].

Douglas: Da estrutura física? Salas de aula, banheiros, pátio, quadras?

Mikaela: A-hã. Mas está meio “arregaçadinha”, né.

Douglas: e da turma?

Mikaela: Bem, da minha turma, tem só eu, a Lívia e mais duas meninas que são quietas... Ah, e o Rick Paterson, mais um menino. O resto é tudo...

Douglas: Tudo o quê?

Mikaela: Um bando... Conversa demais, não presta atenção (Mikaela e Lívia, 1m05s).

(...)

Douglas: E os professores, o que vocês acham?

Mikaela: Bom... eu gosto da professora Amanda... [Lívia a interroga com o olhar, ela ri, e se explica] Sabe o que é? É que comigo ela é legal, com os outros não... eu não sei... Comigo: ela me chama de florzinha; ela adula eu. A Lívia gosta mais ou menos, né, Lívia?

Lívia: É... [balançando a mão].

Mikaela: dos outros professores eu gosto... (Mikaela e Lívia, 0m30s-2m00) (...).

Douglas: Ah muitos desentendimentos entre alunos e professores?

Mikaela: A-hã. A Beyonce responde muito às professoras, já falou um palavrão para professora. (...)

Douglas: e entre os alunos?

Mikaela: Ah tem, xingamentos, bullying. O ‘Bob Esponja’ da nossa sala, se a Beyonce falar um “a”, ele vai lá e dá um chute nela...

Lívia: O ‘Sid’ ...

Mikaela: O ‘Sid’... às vezes o assunto nem é com o ‘Sid’ e ele vai lá e bate nela.

Douglas: Por que vocês acham que eles fazem isso?

Lívia: *Eles querem se mostrar, ser os valentões da escola.* (MIKAELA e LÍVIA, 2010: 11m40s-12m50s).

No mesmo dia, um pouco antes, eu havia entrevistado Beyonce, a sós, nas arquibancadas da quadra esportiva. Como é o seu comportamento na escola? “Quando tem que brigar eu brigo” (BEYONCE, 2010: 1m20s). Que hora tem que brigar? “Assim, todas as horas, praticamente (...). Assim, não é briga de tapa, a gente se xinga, esse é o problema”. Semanas depois, porém, em 08 de novembro, Beyonce e sua *ainda* melhor Roberta me contaram como se agrediram fisicamente no dia anterior (ROBERTA e BEYONCE, 2010:30s-4min):

Beyonce: Ontem a gente teve uma briga de ‘porrada’ mesmo, eu e ela [apontando para Roberta], de ‘porrada’ mesmo.

Roberta: Foi por causa de duas meninas.

Beyonce: Ela puxou meu cabelo, deu soco, chute...

Douglas: Vocês não podiam simplesmente conversar?

Beyonce: Professor, sabe quem ficou sabendo? O colégio inteeeiro. E deixa eu ver... o Byghton, o Itiberê...

Douglas: conta como começou essa história.

Beyonce: Na primeira aula, eu estava na porta, e os meninos me empurraram para dentro, aí acertou na Lívia, daí ela tentou me bater, mas daí passou, tá... aí eu fui para minha carteira. Daí a dona Mikaela mandou o Alexandre tomar naquele lugar, e derrubou ele de cima da coisa... tá, aí eu falei, Mikaela você não pode fazer essas coisas, você é a líder, e aí ela já começou a engrossar pro meu lado.

Roberta: Chamou a Beyonce daqueles nomes mais feios...

Beyonce: Daí bateu o sinal para o recreio. Daí eu fui com minhas amigas ali atrás da florzinha, que elas queriam que eu dançasse. Daí tá, chegou a dona Roberta e falou, você quer bater na Lívia? Eu falei, Não, eu não quero arranjar briga Roberta. Ela [Roberta] tinha se encontrado com o Bob Esponja, e o Bob Esponja falou para ela: Fala para a Mikaela e para a Lívia que a Beyonce chamou elas de biscate.

Roberta: Daí eu falei, Ah, eu não vou falar nada não, fala você...

Beyonce: Daí a Lívia chamou um monte de gente, e foi lá atrás. Daí o Bob Esponja pegou e me empurrou para pra cima da Lívia, eu quase caí em cima dela, ela queria me bater. Daí, depois o Bob Esponja me empurrou para cima da Roberta. E a Roberta pensou que eu tinha me jogado em cima do corpo dela, daí começou a briga.

Roberta: Eu puxei o cabelo dela, daí eu taquei a cabeça dela na parede, e ela começou a me chutar.

Beyonce: e dar soco.

Roberta: Daí a gente foi [levada] para a Lúcia [supervisora], e ela disse que foi tudo um mal-entendido.

Douglas: e como isso se espalhou para outros colégios?

Roberta: ela está achando que foi o Sid.

Beyonce: Porque o Sid falou para todo mundo dentro do ônibus.

Eu pergunto a elas sobre seu relacionamento com os professores? Há muitos desentendimentos? “Sim”. Elas contam (ROBERTA e BEYONCE, 2010:5m20s-13m00):

Roberta: [Outro dia] eu estava explicando [a uma colega], Não é aqui que coloca, L., a história do teatro... Daí a professora pegou e falou, cala a boca, sua matraca! Aí, eu falei assim, Eu não sou matraca não, tá professora [de fato, Roberta quase não conversa em sala de aula]... Ela já tinha jogado apagador em mim, sorte que não acertou, senão minha mãe tinha vindo a aqui falar com ela...

Beyonce: Comigo já aconteceu também, professor. Com a professora Amanda. Eu estava assim, com o pé na carteira, não em cima, mas naquela parte de baixo. Aí ela falou, Tira o pé daí. Aí eu falei, Ué, professora, tem que colocar o pé aqui, aqui é de colocar o pé... E ela falou, Aí não é para colocar o pé. E ficou, até que eu perdi a paciência e disse [gritou], Professora, não é assim, não é assim, eu tenho que colocar o pé aqui, pronto e acabou! E ela falou, Você me desrespeitou...

[...]

Douglas: foi a mesma professora que arremessou o apagador em você? [pergunto à Roberta. Ela me responde que não, que se trata da professora de Artes].

Beyonce: Ela se acha, ela é nova.

Roberta: Ela se acha, e os meninos ficam fazendo fusquinha atrás dela; ela se acha, por isso os meninos não gostam dela.

Douglas: Por que ela jogou o apagador em você?

Roberta: Porque ela tem esse *costume*. Ela ia jogar em outra pessoa... mas quase acertou em mim.

Douglas: Ela já acertou alguém?

Beyonce: Não. Já. Giz. Muito giz. Muito, muito.

Roberta: Ela já acertou em mim, no N. Às vezes, ela acerta as pessoas sem querer, mas não pede desculpas.

17 de novembro. Em um diálogo bem aberto, DJ e Jack Spere falam um pouco de seu comportamento. DJ concebe a bagunça como um comportamento “natural”, mas, ao expressar isso em palavras, ele sente que algo “não cola”, então sua voz desafina.

DJ: Olha, ninguém é flor que se cheira, o ‘Jack Spere’ não é, eu não sou, os outros não são... a gente bagunça porque... porque... ah, a gente é criança, né [desafinando a voz]. Ah, a gente bagunça assim... porque...”

Jack Spere: Ah, bagunça, eu não bagunço.

DJ: Depende. A gente não bagunça muito, mas também não bagunça pouco.

Jack Spere: Eu bagunço menos do que você.

Douglas: E em casa, também é assim?

DJ: Ah, eu casa eu bagunço mesmo, porque está em casa, né... aí a gente tá de boa...

Douglas: E a mãe, não passa a mão na cinta, não?

DJ: Já faz quase um ano que eu não apanho.

Jack Spere: A minha mãe não bate em mim, só coloca eu de castigo... corta televisão, corta brincadeira.

DJ: A minha mãe não dá castigo, não. Só briga só...

Jack Spere: Minha mãe me dá conselhos.

DJ: Ah, toda mãe dá, né ‘Jack Spere’...

Jack Spere: Ah, mas tem mãe aí...

[...]

Douglas: Vocês acham que têm brigas, que tem bullying na escola?

DJ: É briga, um xingando o outro. Um menino da minha turma chamou o ‘Jack Spere’ de ‘balão mágico’... [por que ele é gordinho]

Jack Spere: E chamaram você de...

DJ: De veado.

Jack Spere: Também... e de Lula.

[...]

DJ: Eu vou falar uma coisa, eu brigo com a Beyonce, agora falar que é bullying...

Jack Spere: Mas ele só briga com ela porque ela mexe com ele. Chama ele de filho-da-puta, de corno...

DJ: Nossa, eu quase voei nela.

Douglas: Você queria dar um “agarro” nela?

DJ: Agarro não. Eu queria agarrar para bater. Mas os moleques me seguraram, né. Não me deixaram bater. Mas eu consegui dar um tapão nela.

[...]

DJ: Ó, vou te falar um coisa que aconteceu, foi terça-feira... A professora Amanda. O 'Jack Spere' falou que a Beyonce chamou a professora Amanda de Amandão, mas eu não chamei. E ela já mandou nós pro Reginaldo [diretor], escreveu bilhetinho no nosso caderno. Sendo que eu não chamei. Eu tentei explicar isso para ela, mas ela não quis nem saber.

[...]

Douglas: e os outros alunos, costuma haver muitos desentendimentos com professores?

DJ: A-hã. Por causa de fofoca, né 'Jack Spere'. Tem gente que fica colocando apelido nos professores.

Douglas: Os alunos faltam com respeito aos professores?

DJ: Ah, tem aluno que é dez, tem aluno que é uma des... menos, né Jack Spere.

Jack Spere: Tem gente que manda a professora tomar no... naquele lugar...

DJ: É, nas costas dela. Quando ela vira as costas, elas falam um monte. Quando ela está escrevendo no quadro, um monte de gente fica mostrando o dedo para ela, a língua.

Douglas: Mas, só para "esta" professora, ou acontece com outras também?

DJ: Com outras também.

Douglas: Mas os professores são bons?

DJ: Ah, tem professores que só por Deus!

Douglas: Por quê?

DJ: Ah, são muito bravos, né 'Jack Spere'. A professora Amanda mesmo...

Jack Spere: Comigo ela não é brava... (DJ e JACK SPERE, 2010:5m40s-10min).

Como é o seu comportamento na escola? "Mal. Bagunça" (HUGUINHO, 2010:30min). Por que você se comporta assim? "Não sei...". Você se acha diferente dos outros? "Mais ou menos. Os outros são assim também" (idem). Naquele mesmo dia, pela manhã, Huguinho foi a uma consulta à psicóloga. Começara o tratamento uma semana antes, por recomendação da escola. Motivo? "Muita bagunça". Seu relacionamento com os professores? "Depende do professor". Você já discutiu com algum deles? "Já. Quase avancei numa professora". Por quê? "Ela estava mentindo. Eu não fiz um negócio, ela me acusou. Aí eu fiquei bravo". Já levou advertências, bilhetinhos? "Bilhetinho, muito". O que sua mãe faz? "Eu apanho, eu fico

de castigo” (2010: 3m00). Sabe o que é o Conselho Tutelar? “Sim. Já fui encaminhado para lá. Muitas vezes”. Por qual motivo? Ora, “bagunça no colégio!”. Como é seu relacionamento com seus pais? “Eu xingo o pai e a mãe; eu magoo os dois” (questionário).

“Difícil, hem!” (ÉDER, 2010: 2m20s). Seu relacionamento com os colegas? “Eu não gosto deles, são mais novos do que eu” [é repetente, duas vezes]. E com os professores? “Difícil”. Por quê? “Porque eles não gostam de mim e eu não gosto deles”. Qual atitude deles te faz pensar que eles não gostam de você? “Porque eles sempre me tiram para fora da sala”. Por que, você fica conversando? “É” (Éder, idem). Você se considera diferente dos outros? “Sim, sou mais atentado”. E em casa? “Brigo muito com meu irmão”. Os pais tiveram de separá-los de escola, e de turno escolar. Seus pais te castigam? “Sim. Fico preso em casa. Às vezes, eles batem também” (ÉDER, 2010:10m41s).

“Ah, é bom e é ruim. A hora que eu quero ficar quieto, eu fico. Mas a hora que eu quero cair na bagunça...” (LUIZ FABIANO, 2010: 0m30s). Você já desentendeu com os professores? “Já”. Por quê? “Ah, às vezes, eu sou muito nervoso, a professora fala pra eu ir sentar, eu já...” (LUIZ FABIANO, 2010, 2m15s). Luiz Fabiano é aquele que “desafiou” a professora Rubinéia, deixando-a nervosa, ao ponto de ser suspenso na reta final do ano letivo. “Ele é *arisco*. Você não pode falar nada com ele, que ele já vem...” (professora Rubinéia, conversa informal). “Esse aí puxou para o pai *bandido*”, disse a vice-diretora. “É *cínico*. Outro dia ele estava na minha sala, e eu vi que ele pegou um objeto de cima de minha mesa e colocou em sua bolsa. Eu disse para ele devolver, mas ele negou que havia pegado. Então eu abri a bolsa dele e peguei o objeto, e ele continuou negando, dizendo que a sua mãe tinha lhe dado” [suspira] (Vice-diretora, conversa informal).

“Razoável” [Ri, e explica:] “Sou extrovertido. Hora de falar sério, é sério. Hora de brincar... é razoável” (BOB ESPONJA, 2010, 4m05s). Ocorre que sua hora de falar sério e de brincar nem sempre coincide com a dos professores. Já brigou como professores? “Brigar, de levar advertência, não. Mas de falar assim...” Bate-boca? “Já”. E com os alunos? Também. Bob Esponja se diz vítima de bullying. “Me chamam de ‘vale dos ossos secos’” (BOB ESPONJA, 2010, 1m45s). Para se referir à sua magreza. Por certo há outras facetas do

comportamento de Bob Esponja que ganham, porém, e somente, ênfase nos depoimentos de seus colegas.

“É bom” (BOB ESPONJA, 2010, 9min). Nunca se desentendeu com professores? “Não”. Já sofreu bullying? “Não”. Mas você vê casos de bullying na escola? “Sim, brigas, xingamentos”. E em casa, como é seu comportamento? “Bom”. Nunca deixa sua mãe brava? “Só quando ela pede pra eu fazer as coisas em casa e eu não faço. (...) Quando fico nervoso, e falo alto”. Daí, o que ela faz? Tem castigo? “Ficar sem ler, sem computador” (BOB ESPONJA, 2010, 7m25s). “Esse aí é ‘safado’”, diz a professora Rubinéia, sorrindo. Faz as coisas quando quer, sabe como “fugir pela tangente”.

“Me comporto bem na sala de aula, mas às vezes converso um pouco” (FELIPE, 2010, 3m40s). Felipe tem boas notas, e nunca levou advertências ou bilhetinhos para casa. “Este é ‘jóia’”, disse a professora Rubinéia. Ele, por sua vez, não pensa que os professores sejam muito “jóia”. “Para falar a verdade, eles são muito duros: não importa se o aluno é bom ou não (...) eles gritam” (FELIPE, 2010, 3m40s). A escola não lhe é um ambiente muito confortável, mas de *sofrimento*. Logo para ele, que gosta de estudar. Lamenta, sobretudo, o *bullying* e a falta de amigos. Os seus dois únicos amigos na escola não estão em sua turma. Por que é difícil fazer amigos? Você se considera muito diferente de seus colegas da escola? “Sim”. Por quê? “Porque eu não gosto de xingar, de brigar (...)” Eles costumam te xingar? “Eles xingam”. Chega a ser bullying? “Chega”. Do que eles te xingam? “Gordo. Daí pra mais”. Você já brigou com eles? “Não. Não, porque eu fico quieto. Quando eles xingam eu fico quieto” (FELIPE, 2010, 27min). “Minha mãe sempre fala, se alguém te xingar, você conta para diretora, não vai se meter em briga” (FELIPE, 2010, 2m20s). [Mas, talvez isso nem sempre seja possível. Vi-o na hora do intervalo, chorando. Havia brigado, sido agredido, por colegas de escola. Ele me evitou, talvez por vergonha].

Em casa? “Eu sou bagunceiro lá em casa, não sou quietinho não. (Riso) Acho que sexta-feira ou sábado eu quebrei o vidro lá de casa. Minha irmã estava fazendo bagunça no banheiro e eu bati duas vezes no vidro, aí quebrou... eu quase cortei a minha vista. (...) Minha mãe quase me bateu, mas não bateu. Mas ela me bate.” (FELIPE, 2010, 14min). Seu relacionamento com os pais não é de muita conversa, mas ele não tem muito que se queixar

deles. Por um lado, reclama que a mãe costuma ser uma juíza injusta em relação às suas constantes lutas fraternais. “Ela Fica brava quando eu bato nelas [nas irmãs], mas quando elas me provocam ela não fala nada” (FELIPE, 2010, 15m25s) [A guerra fraternal parece inevitável: a casa é pequena demais para *cinco* crianças conviverem pacificamente]. Por outro, a mãe é boazinha, e nunca leva ao termo seus castigos. “Esses dias, por exemplo, minha mãe disse pra eu não ir à *lan house* e eu fui escondido, mas meu tio viu e mandou eu voltar, ele contou pra minha mãe e ela me deixou da castigo, mas logo eu fui para sala e ela nem percebeu...” (FELIPE, 2010, 18min).

“Bom. Sou quieto. Às vezes converso” (MANFRED, 2010, 4m15s). Os professores não precisam chamar sua atenção? “Não. Se precisar... é uma vez só” (idem). O que você acha dos professores, você gosta deles? “Gosto... eles são legais”. São bonzinhos? “São bonzinhos, exceto a professora de português e a professora de geografia [Amanda]” (MANFRED, 2010, 2m30s). O que você acha da escola? “Acho legal”. Alguma coisa que você não gosta nela? “A-hã, os meninos valentões... eu não gosto deles não; eles se acham” (Manfred, 5m30s). Você sofre ou já sofreu bullying? “Sofro: eles ficam me xingando de baleia, gorducho” (MANFRED, 2010, 2m10s). Como você reage? “Eu xingo também, né, depois dá briga”. Você já comunicou isso à escola? “Já. Eles chamam, conversam, dão advertência; mas eu nunca levei advertência, nem suspensão!” Nunca levou bilhetinho para casa? “Não”. E em casa? “Brigo com meu irmão [de seis anos]. Ele é o maior folgado. Ele pode me xingar, bater, fazer o que quiser. Se eu faço alguma coisa...” (MANFRED, 2010, 8m30). O que acontece? “Fico sem mexer no computador, sem assistir TV”. Você apanha também? “A maioria das vezes” (idem).

Alessandro fala comigo na companhia de Luiz Fabiano. Ambos os meninos têm personalidades tão distintas que fico intrigado, me perguntando, como podem ficar tão confortáveis um na companhia do outro. Acontece que Alessandro é muito *polido*, sabe lidar com todos. Para ele, “o pessoal é muito legal; os alunos e os professores são muito *interessantes*”. Suas únicas reclamações são a respeito da merenda (“não como: acho muito salgada”) e da sala de aula, que é muito quente (o “ventilador não dá conta”) (ALESSANDRO e LUIZ FABIANO, 2010, 1m50s). Mas, se apertar um pouco, saí mais coisa...

Douglas: Você nunca brigou na escola?

Alessandro: Não.

Luiz Fabiano: Já. Com o Éder.

Alessandro: Ah é, com o Éder, uma vez só...

Douglas: e os outros alunos, brigam bastante?

Alessandro: Ah, o pessoal da minha sala se desentende bastante, cara.

Douglas: Acontece bullying?

Alessandro: A-hã. Direto.

Douglas: O que é preciso para acabar com isso?

Alessandro: Segurança no colégio.

Douglas: Quando tem briga, quem separa?

Alessandro: Os meninos mesmo... A Eudes [vice-diretora] e o Reginaldo [diretor] não dão conta disso.

[...]

Douglas: Gosta dos professores?

Alessandro: Gosto [desafinando]. Um ou outro é chato, mas...

Douglas: Você acha que eles estão preparados para lidar com a turma?

Alessandro: Ah, mais ou menos, cara...

Douglas: Por quê?

Alessandro: Ah, eles metem a boca mesmo. Não pode pedir o apontador emprestado, não pode levantar, que elas já metem a boca ...

Luiz Fabiano: Eu posso ir para sala?

Alessandro: tem vez, tipo, a gente vai pegar um apontador, a professora fala assim: “Você não tem apontador, não? Vai comprar, toma vergonha”. *Aí magoa a gente.* (ALESSANDRO e LUIZ FABIANO, 2010, 6m15s).

Alessandro não tem com quem brigar em casa. Seu computador é bem passivo. O pai é muito carinhoso, “é legal, na hora que ele quer também...”. A mãe é igual ao pai, “legal, amorosa, ‘compaixiosa’” (ALESSANDRO, 2010, 11min). O castigo, que é muito raro, é ficar sem mexer no computador. Curiosamente, apesar do lar de paz, Alessandro é um das únicas duas “crianças” que confessaram em um questionário que se sentem amadas pelo pai (homem), *mas* não tanto quanto queriam.

“Não faço Bagunça. Sou quieto” (JEAN, 2010, 3m40s). Você nunca brigou no colégio, nunca se desentendeu com um professor? “Não, nunca”. O que você acha deles? “São autoritários”. Nunca foi vítima de bullying? “A-hã, eles ficam me xingando, colocando apelido [Jean é negro]”. Como você reage? “Fico quieto. Finjo que não é comigo” (idem). Você acha que você é diferente dos seus colegas? “Sim, sou mais quieto”. Jean mora sozinho com o pai (embora os avós paternos morem em outra casa no mesmo quintal). O pai é “bonzinho: o que eu peço para ele, ele me dá” (Jean, 10min30). Trabalha como pintor (eletrostático) noturno, e sai de casa praticamente a mesma hora que Jean chega da escola. Jean é pouco comunicativo. “Tem dificuldade tanto de aprendizagem quanto de se socializar... É muito quieto. Não sei se esconde atrás das dificuldades que tem...” (RUBINÉIA, 2010, 21m30). Jean não fala sobre suas dificuldades, se é que as têm, ou se é que *sabe* que as têm, pois, ao que parece, não é de se comunicar nem mesmo consigo próprio. O pai diz que nunca teve problemas com ele, que é um menino muito tranquilo. Às vezes ele visita a mãe, que tem outra família. Jean gosta de brincar com suas duas meias-irmãs. Já teve vontade de morar com sua mãe? “Já tive, mas tenho que conversar com meu pai”. Jean lida mais fácil com computador, evidentemente. Gosta de joguinhos. Televisão? Sim, gosta de *Ratinho*, *Maringá Urgente*. Às vezes assiste a filmes com o pai, quando estão juntos.

Dos vinte e três alunos frequentes ao final do ano letivo, nove deles (39%) podem ser apresentados como portadores de uma “má conduta” constante [seis deles têm sérios problemas familiares]. Estes são as fontes de “perturbação” em sala de aula, e os “réus” de bullying na escola [embora que, às vezes, sejam vítimas também]. Seis deles são repetentes, sendo que quatro já repetiram duas ou três vezes [provavelmente, mais um entrará no grupo dos repetentes, enquanto outros cinco repetirão novamente. Dos nove, apenas três têm possibilidade *razoável* de passar à sexta-série]. Os outros têm “bom” comportamento, embora apenas cinco *resista* eficaz e constantemente à bagunça [são aqueles que sempre tiram boas notas, raramente levam bilhetinhos para casa, e nunca receberam advertências]. Outros nove (39%) são aqueles facilmente inflamáveis, que contribuem para as ocasiões de bagunça generalizada, mas que, porém, não apresentam sérios problemas de comportamento. Até que ponto devemos e, de fato, podemos, explicar essas formas de comportamento? O que elas dizem a respeito da experiência de ser criança na sociedade atual? Expressam suas formas de *sociabilidade*, de convívio humano que de acordo com muitos cientistas sociais, psicólogos e psicanalistas, constituem a maior necessidade de caráter especificamente humano, de

autoafirmação humana do indivíduo, desde a criança até o mais idoso. Desde as primeiras atividades, buscamos compreender suas concepções de mundo, suas condições sociais, suas estruturas familiares, sua autoestima e suas expectativas e ansiedades. As condições e consequências subjetivas e objetivas da sociabilidade da criança. Problematizando esses dados com a questão da sua autonomia e da sua autoafirmação.

4.2.2. O lugar da família na criança

No questionário *subjetividades*, as “crianças” responderam à pergunta, *O que você considera mais importante na vida?* Dezesesseis das vinte que responderam (80%) consideram a família [Deus é mencionado por 20% das “crianças”, enquanto a escola, a felicidade, os amigos recebem uma menção cada (6%)]. Mesmo aqueles que têm os mais sérios problemas familiares, e que manifestam algum desafeto em relação, sobretudo, ao pai, mesmo assim, encontram na mãe, mesmo em avós, uma referência relevante o bastante para considerar a família como fundamental em suas vidas. Em uma das atividades, ouvimos duas músicas, *Família* (Titãs) e *Pais e Filhos* (Legião Urbana), depois as “crianças” escreveram uma redação sobre sua família, onde se sugeriu que elas discorressem sobre a composição familiar, a importância da família e os momentos mais marcantes junto da família. Apenas metade da turma escreveu e entregou a redação, sendo que, desses, apenas dois ou três avançaram da superficialidade. Alguns não se lembraram de *nenhum* momento marcante. Outros se dividiram entre recordações de *férias* com e de *morte* na família. O Alexandre mencionou o dia em que soube que sua mãe era usuária de drogas [atualmente ele mora com a avó aposentada, a mãe está presa. O pai, ninguém sabe o paradeiro. Ainda assim considera a família aquilo de mais importante na vida]. Porque é importante? “Por que sem ela eu não existiria” (Lívia). “Porque eles [os pais] cuidam de mim e me ajudam quando eu preciso” (Huguinho). “Porque eles [mãe e irmãos mais velhos] fazem de tudo para mim” (Luiz Fabiano). “Eu gosto da minha família porque ela é muito carinhosa” (Alessandro). “Minha família é bem importante para mim e é meio chata, mas eu gosto dela” (Manfred). No questionário *autoimagem*, as crianças responderam o que os pais *representam para elas*. Esse questionário, de questões de múltipla escolha, foi respondido pela quase totalidade das “crianças” (91%). Para elas, os pais são, sobretudo, alguém que as *ama*. Em relação à mãe, o amor é, dentre as oito alternativas, a mais referida por 90% das crianças. Em relação ao pai também, mas por 81% delas. Elas podiam assinalar duas alternativas. A segunda mais

contemplada refere-se aos pais como estimuladores da sua *autoestima*. As crianças concebem o pai (57%) e a mãe (62%) como alguém que prevê para eles um bom futuro. As funções de cuidar e educar só aparecem *atrás*, mencionada por 38% das crianças em relação a ambos os pais. Dessa forma, os pais aparecem, primeiro, como fonte de *afeto*, depois como fonte de *estímulos* (alguém que acredita nelas), somente depois como *provedores*.

No questionário *subjetividades*, praticamente todas as “crianças” acreditam que terão um bom futuro, sendo que, para 75% delas (15 em 20), o principal projeto de futuro se refere à constituição de sua própria família. Apenas uma “criança” não pretende ter família. Enquanto quatro delas responderam que talvez, “que depende de quem vai namorar” (Juliana); “não quero casar tão cedo” (DJ); “às vezes penso em casar, às vezes penso em ficar solteiro” (Kelvin); “eu queria ficar só com minha família [com os pais]” (Roberta). Por que querer constituir família? “Porque eu quero ficar bem velhinha e ver meus bisnetos crescerem” (Ana Cláudia). “Porque eu adoro criança, e vou colocar mais vida no mundo” (Huguinho). “Para ter um filho logo” (Jack Spere). “Para ter um filho e uma mulher bonita” (Alessandro). “Ter uma família é muito bom, você se diverte tendo marido e filhos” (Myra). “Deve ser muito bom ter uma casa e um marido” (Ana Paula). A maioria respondeu simplesmente porque “é bom ter família” ou “para ser feliz”. Ter filho(s) é a razão predominante, se sobrepondo mesmo ao propósito de uma vida conjugal. Maria Vitória não quer casar, mas pretende ter filho. Se 75% pretende constituir família, 95% (19/20) das “crianças” pretendem ter filhos. A única exceção ainda não nega essa possibilidade, diz “talvez”. Pensam em ter um (10%), dois (50%), três (20%) ou mais (10%) filhos. Essas *inclinações* sociais das “crianças” corroboram as perspectivas sociológicas de que, os filhos se tornam, cada vez mais, um objeto de *consumo emocional* e individual (BAUMAN, 2005; MARCHI, 2009). E pontuam a tendência de declínio da família nuclear, embora que a família ainda continue tendo “importante” valor social. De fato, no questionário *autoimagem*, as “crianças” (91% - 21/23), ao responder à pergunta, *O que significa ser alguém na vida?* assinalaram de forma acentuada (76%) a alternativa (entre sete), de que consiste em “ter uma casa, uma família, um carro”.

4.2.3. O lugar da criança na família

Luiz Fabiano “perdeu” o pai biológico. Antes de sua passagem pela prisão, e de ser acometido pela doença que lhe tirou a vida recentemente, ele já havia sido “dispensado” pela esposa, que não suportara mais seus maus-tratos. Luiz Fabiano o via com frequência: “eu ia todo dia à casa de minha vó”. Na entrevista, eu perguntei-lhe se ele gostava muito do pai, se sente muita falta. Ele respondeu que sim, mas que não fica pensando nisso. Semanas antes, quando solicitado a escrever a carta hipotética ao pai, resistiu, revoltado. Ele não tem problemas para falar de sua mãe. “Ela é boazinha. O que eu peço ela me dá. Eu pedi uma chuteira para ela: ela vai comprar amanhã” (LUIZ FABIANO, 2010, 9m30s). Luiz Fabiano têm quatro irmãos. O irmão de 20 anos trabalha em uma fábrica. A irmã, de 18, trabalha em um salão de beleza. Ambos assumiram a responsabilidade de provedores da família, para que a mãe possa cuidar da casa e da prole extensa. Luiz Fabiano “exige” muita atenção: por causa dele, ela é sempre convocada a comparecer à escola, para ouvir as queixas dos professores. Seu outro filho, um ano mais novo que Luiz Fabiano, não deixa por menos. O que dizer então das necessidades maternas da caçula, com menos de um ano de idade? Pois é.

Jean, desde que se “entende por gente”, mora somente com o pai que, há dois anos, trabalha como pintor eletrostático de antenas. É um trabalho noturno. Quando Jean está chegando da escola, o pai está saindo para o trabalho; e, quando Jean vai para a escola, o pai há pouco acordara. Quando estão juntos, aos fins de semana, não têm muito assunto, então assistem televisão, ou Jean vai ao computador. O que Jean diz sobre seu pai? “Ele é bonzinho; tudo o que eu peço ele me dá”. Existem outras duas casas no mesmo quintal. Numa mora, solitária, a avó paterna. Na outra, o bisavô paterno. Às vezes, a cada quinze dias, Jean vai visitar a mãe, que mora em Paiçandu, com seu esposo e duas filhas. Da parte de seu pai, não há nenhum problema quanto a isso, não existe ressentimento entre ele e a mãe de Jean. No fundo, Jean até deseja morar com sua mãe. Mais não faz alarde quanto a isso, espera que a iniciativa venha dos pais.

Esses são os três casos [incluindo o de Beyonce], e bem distintos, das “crianças” da turma que têm *famílias monoparentais* (14%). Outros três casos, cuja composição familiar ainda não parece ter uma nomenclatura apropriada, refere-se às “crianças” que moram com os avós. Alexandre e sua irmã, por exemplo, moram com a avó e com o tio. A avó é aposentada, mas faz consertos de roupas. O tio também recebe uma aposentadoria, por motivos de problemas mentais. O avô faleceu. O pai “escafedeu”. A mãe, usuária de drogas, está presa. O lugar de Alexandre na família? Pode-se dizer que a avó lhe quer bem, é como sua mãe. O que não é suficiente para um bom “desempenho” social. Alexandre tem quinze anos, está na

quinta-série, e nela permanecerá ao menos por mais um ano, senão evadir da escola. Sua irmã, por sua vez, está concluindo o ensino médio.

Jack Spere é um ano mais velho que seu irmão, Kauan. Mas reprovou um ano, e ambos estudam juntos. Os pais se separaram há sete anos, o pai era muito violento. Kauan conta que certa vez ele quase quebrara o braço da mãe. Após um tempo, a mãe resolveu construir uma “nova” vida. Jack Spere, Kauan e sua irmã Janaína, de sete anos, ficaram morando com o avô (paterno) e com a vodrasta. O avô trabalha como encarregado de segurança. Jack Spere e Kauan tem-no como uma referência de homem bom, honesto, íntegro. Querem ser igual ao avô, quando crescerem. Jack Spere gosta, também, de sua vodrasta, e não têm ressentimentos em relação aos seus pais; confessa que os ama, embora não se sinta tão amado quanto queria. No questionário *autoimagem* ele responde que representa, tanto para o pai quanto para a mãe, alguém que, primeiro, eles devem cuidar e sustentar, e, segundo, alguém que eles amam, mas não tanto quanto ele gostaria. Na carta hipoteticamente destinada ao pai, Jack Spere escreveu “desculpe, mas eu não sei me expressar”. Kauan é mais revoltado. Não gosta da vodrasta. Tem ressentimentos, sobretudo, em relação ao pai. Na carta hipotética, ele diz: “Meu pai não me dá nada; a pensão que ele dá não dá pra comprar nem um chinelo. Por isso eu não gosto dele; eu odeio ele”. Na entrevista ele manda um recado: “pai, vê se toma vergonha na cara” (KAUAN, 2010, 11m30s).

O Sid também tem quinze anos. Por sua falta de participação nas atividades, não temos informações sobre sua família. Porém, vale a pena apresentar o que temos; a sua carta ao pai. “Pai, você não sabe o quanto eu gosto de você, eu não tive a oportunidade de falar, mas tenho a oportunidade de escrever. Eu gosto muito de você, e eu sei que você também gosta de mim. Às vezes a gente discute, mas qual a família que não discute? Você é tudo para mim! Abraço, de seu filho ‘Sid’”.

Os dois casos (20%) de *famílias recompostas* têm em comum o fato de terem se constituído quando a “criança” em questão era ainda muito nova. Felipe escreveu essa carta hipotética ao pai biológico. “Pai, você me deixou quando eu estava na barriga da minha mãe, mas agora eu tenho outro pai. Você nem ligou, mas minha mãe cuidou muito bem de mim”. O “outro” pai de Felipe trabalha como motorista para uma transportadora de cerveja. Ele sai de casa às seis horas e nenhum tem hora para chegar. A mãe têm três “empregos”. Ainda de madrugada, às seis horas, ela trabalha de salgadeira numa padaria. Sai às quinze horas, para, uma hora depois, trabalhar como atendente em outro estabelecimento. Quando chega em casa,

“dá uma geral” antes de fazer suas encomendas particulares de salgados. A renda familiar é algo próximo de R\$4.000,00. Recentemente conseguiram pagar o financiamento de onde moram, a de um terreno ao lado, onde, agora, querem construir uma nova casa o quanto antes. Por sorte a encontrei em casa (para entrevista-la) em um sábado à tarde, quando ela interrompeu suas atividades domésticas (estava lavando roupa) para me atender. Felipe se vira muito bem sem os pais, mas, como diz, “eu não sou muito quietinho não, eu sou bagunceiro em casa”. A guerra maior, constante, é com sua irmã de dez anos. Mas, ainda têm uma de oito, e um de cinco. Haja emoção. Você conversa bastante com seus pais sobre a sua vida? “Não”. Meio difícil? “Eu não gosto”. Mas eles não perguntam? “Não, eles perguntam. Mas eu não gosto... (sem jeito). Não conto para ninguém da minha vida” Mas você não sofre com isso? “Não”.

O outro caso de família recomposta é o de Mikaela. Quando seus pais se separaram, ela tinha cinco anos de idade. O pai, encanador, casou-se novamente. Ela ficara com a mãe. A mãe tem um salão de beleza, em casa, e também se casou novamente, há três anos, tendo uma nova filha, que ainda não completou um ano de idade. Mikaela ajuda a mãe a cuidar da irmãzinha e a limpar a casa. Mas o faz com prazer. “Tem dia que eu acordo mais cedo e digo: Mãe, pode dormir que eu vou fazer tudo para você; quando ela levanta, está tudo brilhando” (MIKAELA e LÍVIA, 2010, 4m30s). A mãe sabe como lhe recompensar, como demonstrar seu afeto. “Esses dias eu cheguei de viagem e sabe o que eu vi? Sabe o que ela fez? Ela falou, vai no quarto ver o que eu fiz, como está limpinho. Aí eu entrei no quarto e a cama estava assim, cheia de flores, um coração cheio de flores e um presente no meio” (idem, 5m25s). E o pai? “Às vezes eu fico um mês sem ver ele, mas eu amo ele” (Mikaela, 4m30s). Na carta, ela escreveu-lhe assim, “Você é um ótimo pai, eu não tenho nada de mal para te falar. Se alguém falar mal de você... Você é o meu xodó preferido. Você é o meu anjo preferido. Eu te amo muito, meu lindo!” Na entrevista, porém, ela confessa que tem uma queixa sim. “Só a pensão que é o duro, porque ele dá só R\$150,00. É uma mixaria”. Você já falou isso para ele? “Eu tenho vergonha” (Mikaela, 4m40s). Ah, e cá entre nós, ela confessa que, no fundo, gosta mais do padrasto do que do pai. Ela diz que ele é mais divertido, é além do mais, “meu padrasto faz tudo para mim” (MIKAELA, 2010, 7m40s).

Sua melhor amiga, Lívia, mora junto dos pais biológicos, em uma *família nuclear*. Quatorze das “crianças” moram em famílias do tipo nuclear, sendo ainda a estrutura familiar predominante (64%). Lívia também ajuda com os afazeres domésticos e a cuidar da irmãzinha, de dois anos. Sua responsabilidade, porém, é menor, pois a mãe pôde optar (e

optou) por permanecer em casa, fora do mercado de trabalho. Lívia conta que ela já trabalhou como vendedora, e como recepcionista, mas está mais feliz ficando em casa, “ela não gosta de trabalhar fora” (Lívia, 9m20s). O pai é projetista. Lívia tem bastante intimidade com ele. “Eu gosto dele. Ele trata eu, minha mãe e minha irmã com muito carinho. Ele fala assim... que se não fosse a gente ele não ia nem viver. Fala que nunca vai perder a gente, sabe, meu pai é muito carinhoso” (LÍVIA, 2010, 6m50s). Ele conta como, há poucos dias, ela e o pai esperaram a mãe dormir e foram ao *shopping center* comprar um presente para ela. Quando a mãe acordou no dia seguinte, no dia de seu aniversário, eles lhe fizeram a surpresa.

O Manfred também faz parte de uma família nuclear que, por certo, é bem mais típica que a de Lívia. O pai é pedreiro. Na verdade, trabalha com mármore. “Ele queria fazer outra coisa, mas o pai dele não deixou ele estudar. (...) Chega [em casa] cansado, todo machucado; também carrega pedras de 30kg nas costas ou mais” (MANFRED, 2010, 7m00). A mãe é “do lar”. Manfred diz que ela é brava. Ela fica brava, sobretudo, com suas constantes brigas com seu irmão menor, de sete anos. Pior para ele, Manfred, do que para o irmão. “Ele é o maior folgado. Ele pode xingar, bater, fazer o que quiser. Se eu faço alguma coisa...” (MANFRED, 2010, 8m30s). Os castigos consistem em ficar sem mexer no computador, sem assistir televisão, mas, na maioria das vezes, apanha mesmo. O pai “é mais calmo, mas é bravo também” (idem). E o relacionamento entre o pai e a mãe? “Eles brigam, hem! Já brigaram umas cinco vezes já. Hoje de manhã já brigaram, e eu estava fingindo que estava dormindo, mas estava escutando toda a conversa”. Por que eles brigaram? “Porque meu pai é bravo. Só por causa de um sorvete. O pote de sorvete estava pela metade, e meu pai perguntou, Renan, você quer sorvete? E o Renan falou, Nossa, mas tudo isso? Meu pai falou, Eu vou tirar para você e comer o resto. E minha mãe falou, Nossa, nem para perguntar para mim. Daí meu pai falou, Ah, você é morta de fome. Aí eles começaram a brigar”. Normalmente eles brigam por bobeira? “É. É a segunda vez que eles brigam por causa de sorvete” (MANFRED, 2010, 10m05s).

Como se percebe, não é a estrutura (composição) familiar o fator mais determinante do lugar da criança na família, mas as condições *econômicas* e *culturais*. Essas podem se correlacionar de diversas formas, não obstante, são *relativamente* autônomas. Por exemplo, a família de Roberta. O pai também é pedreiro. Sua renda é de aproximadamente dois salários mínimos e, atualmente, é a única renda familiar. A esposa deixou o trabalho de auxiliar de cozinha para cuidar do bebê, que agora tem dez meses de idade. Está esperando uma vaga na creche. “Não vejo a hora de voltar a trabalhar para ajudar na renda”. Ambos só tem o

primário. O pai já alertou Roberta, “até aqui nós podemos ajudar ela [a filha, nas atividades escolares], mas agora ela vai precisar se esforçar, se virar sozinha”. Ele conta que, às vezes, Roberta lhe mostra a tarefa, mas ele não conhece o conteúdo. Roberta diz que o pai é bastante calmo, mesmo depois de um dia difícil de trabalho, ele chega em casa tranquilo. Ele corrobora, “eu não tenho mau humor, sou sossegadão” (Pai de Roberta, 4m40s). Roberta diz que ele fuma, mas não gosta de beber, nem de bar; também não gosta de futebol. Roberta diz que a mãe também é muito tranquila: “é difícil tirar ela do sério” (ROBERTA e BEYONCE, 2010, 21min). A mãe, porém, se considera nervosa. “Eu sou nervosa; quando eu estou na minha razão, eu explodo” (MÃE DE ROBERTA, 2010, 4m55s). O que a tira do sério? “Criança teimosa”. Mas Roberta não é muito teimosa e, no mais, a explosão de sua mãe não é de causar tanto estrago. “Minha mãe não é daquelas mães que ficam batendo”. O pai também não. “Ela tem doze anos, e eu nunca bati nela, mas autoridade eu tenho” (MÃE DE ROBERTA, 2010, 20min). As formas de castigo consistem em permanecer no quarto, ou em fazer aquilo que ela menos gosta: a tabuada. Vocês têm um bom diálogo, pergunto ao pai. “Ela se abre mais com a mãe, que é mulher, né?” (idem). Ela consegue expressar para a senhora, aquilo que ela sente? Pergunto à mãe. “Às vezes eu pergunto para ela, sobre o que ela sente quando eu deixo ela de castigo: eu sou uma boa mãe ou sou uma má mãe? (...) Eu sou de sentar e conversar com ela sobre o que aconteceu...” (MÃE DE ROBERTA, 2010, 22m10s). Roberta diz, e os pais confirmam que é muito raro eles brigarem, mesmo discutirem. [nesse aspecto, eles são uma exceção: os pais de Manfred são a regra]. Eles têm um bom diálogo, embora quase sempre, as conversas giram em torno do trabalho do marido e das contas e despesas da casa. Até porque, com o salário do marido, eles precisam conversar muito, a fim de saldarem as contas. Nem por isso a infância de Roberta é de privação. “Hoje em dia, eu falo para ela, criança tem de tudo, antigamente não tinha nada. Ela mesmo [a filha], você pode entrar ali e ver, ela tem brinquedo que eu vou falar para você, hem! Acho que tem brinquedo que ela nunca brincou” (MÃE DE ROBERTA, 2010, 14m30s).

O que define o lugar da criança na família, e a forma em que essa penetra na subjetividade da criança, relaciona-se tanto às condições materiais quanto culturais dos pais. Esses dois fatores, conjugados de diversas formas, condicionam às formas de consumo da criança, as formas de práticas educativas parentais, a forma de relacionamento entre os pais e a criança, o tempo “pessoal” que podem e se dispõem a dedicar à criança, a organização do cotidiano da criança, as condições de sua autonomia e, mesmo, o seu desempenho escolar [quanto a esse aspecto, aquilo que os pais mandam *na* criança para a escola, eles recebem em

dobro; a escola não somente reproduz as desigualdades como as intensificam]. Em nossa pesquisa, não descobrimos algo novo, mas nos deparamos com as formas que o individualismo, o consumo, a violência, o arbítrio atuam, dentro da família, na construção da subjetividade da criança.

Como o individualismo penetra a criança dentro da família? Através dos subempregos, mal remunerados, que levam os pais a trabalharem mais, que expropriam os pais da família, do convívio com a “criança”. No mais, como diz Beck (2001 apud MARCHI, 2009), a atual forma de produção capitalista (flexível) não pressupõe mais a família por detrás do (como um suporte ao) trabalhador, antes, pressupõe o indivíduo “desimpedido”. O individualismo penetra através do consumo. No depoimento das crianças, a maior parte delas avalia os seus pais tendo por critério aquilo que eles lhe *compram*, e não aquilo que eles lhe dão como pessoas, como seres humanos “especiais”. A mediação do consumo, a materialização das relações entre pais e filhos, provoca o afastamento, o distanciamento psíquico entre eles; o seu isolamento (humano) existencial. O individualismo penetra ainda através da violência, tanto da violência doméstica quanto da violência social. A violência constante nas práticas educativas parentais, ao provocar o distanciamento psíquico, o medo, a perda da confiança, conspira contra o avanço na intimidade, contra o encontro íntimo entre pais e filhos. Ainda que a violência física seja uma prática, quase sempre de última instância, há a violência verbal, a falta de critérios nas sanções dos pais, portanto, uma forma de violência que se apresenta como o *arbitrário*. Sobretudo, há o arbitrário, a violência que os pais praticam entre si, que os tornam seres *estranhos* à criança, justamente quando deviam ser referência de conduta social. O isolamento da criança é intensificado, sobretudo, pelo seu confinamento em casa, em decorrência da violência urbana. O brinquedo, o princípio do aprendizado da sociabilidade, as relações entre pares, todos esses elementos de sociabilidade que constituem como uma *necessidade vital* do desenvolvimento da criança, de uma individualidade plena, se perde no confinamento da criança, para que ela não perca sua própria vida exposta à violência das ruas. Todos esses aspectos se correlacionam como fontes de ansiedade, como hostilidade social à autoafirmação da criança. Ainda que a família continue a ser a principal referência afetiva da criança [não obstante a violência doméstica], ela deixa de ser, sobretudo nas classes pobres, uma referência social para a mesma.

Desesperadamente, os pais exortam à criança “faça o que eu digo para não se tornar o que eu sou”. O fato de os pais não poderem se afirmar socialmente como uma referência para a criança, deixa-a sem perspectivas efetivas, sem a confiança de que poderá conseguir, de

fato, uma autoafirmação social. Dessa forma, as *contradições sociais* tomam a criança dentro da família, e a sua *arbitrariedade* social, incapaz de ser compreendida pela criança, é, por outro lado, sentida por ela de uma forma que ela não pode se expressar [ao menos não de uma forma que os adultos a possam entender]. Quando, por exemplo, eu perguntei à mãe de Beyonce, se ela tinha planos para o futuro, como, por exemplo, encontrar um emprego melhor, ela me respondeu: “*Já tive outros planos... mas hoje não penso em nada... sabe, falta... então não é bom sonhar muito...*” [falta o quê? Dinheiro? Possibilidades? Força? Esperança? Sabemos: falta *capital social*] (MÃE DE BEYONCE, 12min.). Você conversa sobre o seu trabalho com Beyonce?, pergunto à mãe. “Converso, até porque ela fala que quer ser diarista. Eu falo, Menina, pelo amor de Deus! Vai estudar! Eu falo para ela, É um serviço que eu gosto de fazer. Mas eu não quero que a minha filha faça isso não. Se ela pode fazer algo melhor” (MÃE DE BEYONCE, 12m45s). Mas o que ela pode fazer melhor? Quais as referências (próximas)? Outro exemplo. Manfred vê o seu pai chegar esfolado do trabalho. É um trabalhador honesto, mas é como se estivesse praticando algo indigno, porquanto precisa se justificar para o filho, “meu pai não me deixou estudar quando eu era criança; agora, é o que me resta”. Por isso, filho, estude! Roberta, por sua vez, conta que o pai queria mexer com computadores, mas não pôde estudar, precisou trabalhar desde cedo para ajudar a família; agora é pedreiro, e não há muito que possa ser, além dessa profissão. Por isso, filha estude. Bob Esponja deseja ser caminhoneiro, igual ao pai. O pai tenta persuadi-lo a fazer algo melhor, um trabalho que tenha um bom salário e não precise sacrificar os fins de semana. Por isso, filho...

A maioria dos pais (e mães) das “crianças” da pesquisa tem baixa escolaridade e estão empregados em trabalhos braçais, manuais. Entre os pais (homens), a maioria (43%) só completou o ensino primário (1^{a.} à 4^{a.} série do ensino fundamental); 36% conseguiram completar o ginásio (5^{a.} à 8^{a.} série do ensino fundamental). Apenas 20% (3/15) completaram o ensino médio ou técnico. Nenhum tem curso superior (nem mesmo incompleto). Dentre os apurados, 80% (12/15) estão em emprego braçal. Além do pai de Manfred, e do pai de Roberta, o pai do Éder e o pai do DJ também são pedreiros. O pai de Ana Paula é montador de móveis; o de Huguinho, montador de caixas d’água. O pai de Mikaela é encanador; o de Jean, pintor (de antenas). O pai de Bob Esponja, assim como o de Felipe, é motorista de caminhão. O pai e o avô de Jack Spere e de Kauan são seguranças. As exceções são o pai de Alessandro, que é pastor, o de Tinho, que é faturista, e o de Lívia, projetista. Entre as mães, 47% (7/15) ficaram no ensino primário, sendo que somente 27% (4/15) conseguiram conclui-

lo. 20% concluíram o ginásio, e 27% o ensino médio. Entre elas, apenas a mãe de Ana Paula trabalha em escritório, e a de Éder em uma clínica, como recepcionista. A de Alessandro é pastora. A de Mikaela tem um salão de beleza. As demais realizam trabalhos manuais, sendo que, no caso de metade delas (10/20) é não remunerado: são “do lar”. A mãe de Huguinho, a de Beyonce e a de DJ trabalham como diaristas. A mãe de Lucas e a de Alexandre (avó) são aposentadas.

A renda familiar só foi apurada entre as dez famílias sorteadas (aos quais os pais foram entrevistados). Nove delas têm renda familiar entre dois e cinco salários mínimos. A única exceção, onde a renda familiar ultrapassa um pouco seis salários, não se reflete em uma melhor qualidade de vida, uma vez que é composta por seis indivíduos. Também, nos casos em questão, não há *muita* disparidade econômica entre as famílias monoparentais e as nucleares ou reconstituídas, porquanto a maioria das mulheres não tem trabalho remunerado. O número médio de filhos por e *na* família é de 2,2 em se considerando um total de 48 filhos em 22 famílias. Cinco “crianças” (23%) são filhos únicos. A maior parte (45%) delas tem apenas um irmão (ou irmã), em geral, mais novos. 18% (4/22) têm dois irmãos (ou irmãs). Apenas duas “crianças” têm mais de dois irmãos (ou irmãs). Felipe têm três, todos(as) mais novos. Luiz Fabiano tem quatro, sendo um casal de irmãos mais velhos e um casal de irmãos mais novos. Em média, a renda mensal por indivíduo nas *dez* famílias (considerando a renda familiar dividida pelos membros da família) é de aproximadamente R\$550,00. Sendo os extremos de R\$300,00 (nas famílias de Luiz Fabiano e de Roberta) até R\$ 830,00 (na família de Alessandro: ele é filho único e ambos os pais trabalham como pastores).

Como a renda familiar é usada? 60% (6/10) das famílias empregam *maior parte* da renda em *aluguel* ou *financiamento* do imóvel. Todas moram em casas térreas de alvenaria (ainda que sete delas não tenham acabamento), sendo que sete têm apenas dois dormitórios, e metade têm cinco ou menos cômodos. Três delas têm quintal grande, sendo três de tamanho médio e quatro de tamanho pequeno. Apenas duas famílias moram em casa própria. A maior parte (4) mora em casa financiada. Três moram em casa alugada e uma em casa cedida. A *alimentação* consome a maior parte da renda de duas famílias, sendo a *segunda maior* fonte de despesas de outras seis famílias. As despesas com *água, luz e telefone* aparecem em *terceiro* lugar para oito das dez famílias. Apenas duas famílias apresentam vestuário, saúde e lazer entre as três maiores despesas familiares. Despesas com *educação e preparação profissional* não são mencionado por *nenhuma* das famílias. As despesas com consumo “supérfluo” são dificilmente comensuráveis [mas abordamos o consumo de bens materiais da

criança em outro questionário]. Todas as famílias têm televisão, sendo que quatro delas possuem duas. Geladeira também está em todas as residências. Nove têm máquina de lavar e aparelho DVD. Oito têm computador e aparelho de som. Cinco têm vídeo game. Cinco famílias têm automóveis. Três têm motos. Três não possuem veículos. Seis possuem internet, quatro têm telefonia fixa, enquanto somente duas têm TV por assinatura. Apenas uma família tem plano de saúde (familiar). Nenhuma paga por outros serviços, como cotas em clubes, etc.

No questionário *cotidiano*, respondido por 30 de 31 “crianças”, 25 delas (83%) responderam que possuem computador; o mesmo número de crianças que possuem aparelho celular. 20 delas (67%) possuem aparelhos de videogame; o mesmo número dos que possuem bicicleta. 13 delas (42%) possuem instrumentos musicais (nove possuem violão; duas são as que possuem flauta, bateria e teclado). Nove delas (30%) possuem aparelhos de mídia, como mp3, mp4, *i-pod*. É um número considerável de “posses” que as crianças possuem em se considerando as rendas familiares. O que, porém, não nos permite concluir que essas “crianças” não *sofrem* privação material. Porquanto as necessidades artificiais são insaciáveis e, cada vez mais, a criança é convencida de que é disso que depende sua auto-identidade e afirmação social. *Nenhuma* das crianças pensam que têm o bastante. Essa necessidade sempre renovada e nunca satisfeita é o que move a sociedade de consumo, e causa de ansiedade aos indivíduos. Agora é vez das crianças serem *diretamente* afetadas.

O consumo é cada vez mais um recurso, uma estratégia, integrante das práticas educativas parentais. É o *poder de consumo* o substituto, o novo guardião da autoridade dos pais. Assim como sua principal manifestação de afeto. É por seu intermédio que ocorre o *esvaziamento* da humanidade nas relações entre pais e filhos. Mas os bens de consumo não suprem, eficazmente, essa necessidade humana fundamental, a da sociabilidade. O rico confronto (encontro) das gerações é substituído por conflitos em torno do consumo, pelo *desencontro* humano. A crise da autoridade é parte desse desencontro e, muitas vezes, a violência, o desespero, o arbítrio dos pais se torna evidente quando o seu poder de “barganha material” acaba. A violência doméstica não é *somente* a persistência da herança da cultura tradicional, mas também a consequência do esvaziamento da sociabilidade provocado pela sociedade consumista atual e sua *desvalorização dos valores*. O respeito só pode ser comprado (mas, então, ainda é respeito?). A violência doméstica entre cônjuges e entre pais e filhos é, em parte, consequência do *estranhamento* do outro. Ainda quando o outro, o estranho, é o próprio “familiar”.

O fato de a maior parte das mães dentre as “crianças” pesquisadas permanecerem no lar possibilitaria às “crianças” um encontro mais profundo com o outro humano. O fato de a mãe poder dedicar mais tempo ao “dar-se em pessoa” à criança poderia contribuir para a transformação da intimidade, a compreensão mútua, o diálogo, o princípio da sociabilidade. E, no entanto, se transforma quase sempre na perpetuação do “desencontro”, através de práticas educativas violentas e ou arbitrárias. Não se trata apenas da “palmada”. Entre as dezessete “crianças” *entrevistadas*, somente três (18%) disseram *apanhar* com alguma frequência. Outras três disseram apanhar “às vezes”. Onze delas (65%) disseram que *nunca* ou *raramente* apanham. Em todos os casos, a “palmada” (“cintada”, “varada”, “mangueirada”) é usada, quase sempre, como “último recurso” e aplicada à “criança” em seus “delitos” mais graves. A maior parte das “sanções” gravita em torno da *privação* da “criança” de fazer algo que mais lhe agrada. As formas de castigo mais aplicadas consistem em não usar o computador, não jogar videogame, não assistir televisão, não sair de casa, não sair do quarto. Os pais mexem no “calo”. Roberta é proibida de ler e tem de fazer tabuadas, unindo o útil ao desagradável. A violência verbal (o xingamento) é mencionada por poucas crianças, pois, via de regra, não consideram a costumeira “bronca” como tal.

A violência mais sentida (psicologicamente) por elas, por certo, é o arbítrio dos pais. Nenhuma criança se queixa efusivamente dos pais por ter apanhado de forma justificada [o que não significa que isso também não seja problemático]. Até justificam os pais por isso. Beyonce ficou brava com a vizinha (aquela “véia coroca”) que chamou o Conselho Tutelar certa vez que apanhara da mãe: “ela estava me educando; eu estava andando com bandido”. O maior prejuízo psicológico é quando a criança é punida por algo que ela julga injusto. A maior parte das reclamações das “crianças” [como é o caso de Manfred, de Felipe, de Luiz Fabiano, Éder, entre outros] em relação às mães (mas também aos pais) se refere às formas como elas lidam com as brigas e desentendimento entre os filhos. Pior que a violência física e verbal é quando a “criança” as sofre com o sentimento de ter sido injustiçada, incompreendida. O mundo torna-se a ela injusto e sem sentido, e os pais seres *estranhos*, ao qual elas não podem confiar. Esses atos, que aos pais parecem triviais, porquanto habituais, não são sem consequências aos filhos, do contrário, eles não se queixariam nas entrevistas e questionários.

A “criança” também sente a violência doméstica e o arbítrio nas relações dos pais entre si. Manfred contou como seus pais discutiram por causa de meio pote de sorvete. Discussões banais é parte da vivência cotidiana dos casais. É aquela chavinha fina que molha e enxágua a subjetividade da criança, que poderia se perguntar, Será que eles não podem

resolver essas questões como adultos? Como seres racionais, através do diálogo? Mas que, por certo, é apenas uma forma infantil (praticada por adultos) e arbitrária de resolver (não resolvendo) as coisas, que a “criança” incorpora, sem entender, e reproduz em suas experiências de vida, na escola, na rua. Como a criança pode resolver seus conflitos de pares conversando, quando somente aprendem o oposto?

Felipe fala que o relacionamento entre o seu pai e a sua mãe é bom. “Eles brigam, mas não é brigar, assim, de brigar... eles brigam, mas no outro dia já estão bem” (Felipe, 13m00). Ele diz que não há motivo recorrente pelo qual eles brigam. Pergunto se ele se lembra da última ocasião. “Porque aconteceu um rolo lá, porque a irmã dele [do pai] ficava se desfazendo de minha mãe, e ela ficou muito nervosa...” (FELIPE, 2010,13m30s). Esses desafetos em família também são causa de conflito na relação entre os pais de DJ.

Douglas: Fale sobre o relacionamento entre os seus pais...

DJ: Ah, além das brigas...

Douglas: eles costumam brigar?

DJ: A-hã. Esses dias quase separaram; meu pai quase foi embora da casa.

Douglas: Mas brigam por qual motivo?

DJ: Começou com minha mãe. Minha mãe não gosta que meu pai faz nada sem avisar ela. Aí meu pai convidou o irmão dele e a esposa para almoçarem em casa, e quem faz a comida em casa é minha mãe. Então ela já ficou uma fera (...) Aí, depois que eles [tios] foram embora, o pau comeu” (DJ e Jack Spere, 16m30s).

Os casos de violência física entre os pais também acontece, mas esses são menos tolerados (tanto pelas mães quanto pelos filhos), e quase sempre resultam em divórcio, como é caso das mães de Luiz Fabiano e de Kauan que eram agredidas pelos pais.

É preciso lembrar, porém, senão *ressaltar*, que, por outro lado, a família pode oferecer uma *resistência* à ordem do consumo, do individualismo, da violência, do arbítrio, do estranhamento humano. Os exemplos de Mikaela, de Lívía e de Roberta mostram como a família pode ser propícia para a construção de relações intrinsecamente humanas, de compreensão, de confiança e de afeição mútuas, de um novo encontro entre as gerações, através, realmente, de uma transformação da intimidade entre cônjuges e entre pais e filhos. Esses três casos evidenciam os efeitos de relações conjugais e parentais que se pautam pelo

carinho, diálogo, dedicação recíproca; pela não violência, pelo não arbítrio. O “bom” comportamento dessas “crianças” e o seu sucesso escolar estão relacionados à sua autoafirmação humana, assim como perspectivas bem fundadas de autoafirmação social (tomando os pais como referência). Isso depende da própria autoafirmação pessoal e social dos pais, de sua formação cultural, de sua inserção profissional, de sua posição social. Não obstante, a autoafirmação pessoal e social, tanto de pais quanto de filhos, não deixa de ser contraditória: é a um só tempo resistência e acomodação social. A autonomia individual consiste em uma *relativa* independência do indivíduo em relação à sociedade, mas não uma independência ao ponto de se “desligar” da sociedade, que comprometeria a própria individualidade *humana*.

4.2.4. O cotidiano da “criança”

Os adultos não são onipresentes na vida das “crianças”, em grande parte por causa da expropriação social de seu tempo de vida e pela falta de encontros de alteridade, ou seja, de espaços de convivência entre crianças e adultos no mundo social. A experiência social de adultos e de crianças é segregada no espaço social urbano, cada qual tendo seus espaços próprios e, mesmo na família, esse encontro ocorre em condições bem precárias: o encontro físico raramente é o encontro psíquico; o momento de uma interação efetiva. Porém, os adultos, os pais e, por trás desses, o ordenamento social (a produção, o trabalho, a cultura) influenciam sobremaneira a construção da subjetividade da criança através da forma como é organizada a sua experiência cotidiana, através daquilo que é viabilizado e restringido à criança em sua experiência de apropriação e inserção no mundo social. Os sociólogos da infância que tendem a sobrevalorizar a experiência entre pares na construção da autonomia da criança, por vezes, negligenciam o fato de que mesmo essa experiência é condicionada pela sociedade “adultocêntrica”, pelo espaço urbano em que a criança vive, pelas condições econômicas e culturais dos pais. Raramente depende efetivamente da criança com quem, onde, quando e como ela pode interagir. Como ressalta Vigotski (2007), mesmo sem a presença física do adulto, a imaginação, a criatividade, as formas de interação da criança dependem da forma que ela incorporou a experiência social que lhe foi “dada” pelo seu contexto social. De acordo com Vigotski, a internalização da sociedade pela criança não é um processo em que ela é passiva, mas que ocorre por intermédio de suas mediações psicológicas superiores, sendo que ela “desconstrói” a realidade externa e a “reconstrói” psicologicamente,

como uma realidade interna. Nesse processo, a criança exerce uma função ativa, criativa, de apropriação e internalização da sociedade. Porém, ela só pode operar a partir da realidade social que lhe é dada, a partir das formas de mediações simbólicas presentes em seu contexto cultural. Em outras palavras, podemos dizer que, em sua experiência de pares, as possibilidades de agência e autonomia da criança estão *condicionadas* ao seu *habitus*, ou seja, através das disposições sociais e esquemas classificatórios incorporados em sua trajetória de vida, desde a mais tenra infância, que condicionam o seu modo de ser, de pensar, de agir (BOURDIEU, 2001). De acordo com Vigotski, mesmo a imaginação infantil não é que algo que lhe é específico (como quer alguns sociólogos da infância), porquanto ela somente pode operar na medida em que incorpora a cultura. Compreender a experiência cotidiana das “crianças” é fator importante para compreender sua subjetividade, seu modo de ser. Conhecendo o cotidiano da “criança” podemos ter, em alguma medida, uma perspectiva daquilo que lhe é oferecido pela sua sociedade como parte de sua experiência imediata e como a “criança” se apropria e é apropriada pela cultura.

No questionário *cotidiano*, respondido por 57% da turma (13/23), as “crianças” assinalaram as atividades que costumam fazer quando não estão na escola. Havia treze alternativas e as “crianças” foram recomendadas a assinalarem tantas quantas quisessem, mas em ordem numérica, sendo o número 1 reservado para a atividade mais importante (mais comum), e assim por diante. Evidentemente, elas observaram somente a primeira parte da recomendação, assinalando com *x* todas as alternativas que julgaram pertinentes [houve duas exceções, que observaram a ordem das atividades]. Dez entre as treze “crianças” (77%) assinalaram “brincar na rua”. Foi a alternativa mais contemplada. A segunda, assinalada por nove “crianças” (69%), foi “assistir TV”. Jogar videogame, usar o computador e dormir foram opções igualmente contempladas, cada qual sendo assinalada por oito “crianças” (62%). Sete delas (58%) dizem que “brincam em casa”. Seis (46%) disseram que “ajudam os pais” nas atividades domésticas e “conversam com amigos”. Três (23%) fazem algum tipo de aula particular (sendo todos serviços gratuitos). Alessandro faz aula de música. Huguinho joga futsal. E Luiz Fabiano aprende inglês. A atividade “leitura” e a atividade “tarefa escolar” foram mencionadas por quatro “crianças” (31%) que, entretanto, parecem não ter distinguido uma atividade da outra. A atividade “trabalho” não foi assinalada por nenhuma delas.

Nas entrevistas, com uma maior representatividade (17/23; 74% da turma), as “crianças” foram inquiridas novamente sobre suas atividades cotidianas, respondendo, porém, de forma espontânea (sem as alternativas). “Brincar na rua” é a atividade mais mencionada,

dez de dezessete das “crianças” (59%). “Assistir TV” também mantém o posto de segundo lugar, sendo citada por nove “crianças” (53%). “Jogar videogame”, com oito participantes (47%) também permaneceu em terceiro, mas, agora, isolado. Seis (35%) ajudam os pais. Quatro (24%) brincam em casa, conversam com amigos, fazem tarefa. Quatro fazem atividades regulares. Além dos três anteriores, o Bob Esponja “queima” suas energias físicas na natação e no futsal (ambas as atividades realizadas no centro esportivo).

No questionário *cotidiano*, praticamente todas as crianças (12/13) dizem possuir aparelho celular. Dez (de treze) “crianças” dizem possuir computador. Todas essas dizem usá-lo para fazer trabalhos de escola; nove fazem pesquisas na internet; cinco usam para jogos virtuais; somente uma usa as redes sociais. Nove delas têm videogame. Doze (92%) possuem bicicleta, mas, nas entrevistas, apenas três incluir “andar de bicicleta” entre suas atividades rotineiras. Na verdade, embora a maioria das crianças diga brincar na rua, essa atividade não ocupa um espaço privilegiado em sua agenda cotidiana. Em duas atividades, em uma “redação” sobre “o que você fez no dia de ontem”, e nas entrevistas, onde contaram “um dia habitual de sua vida”, as “crianças” informaram o seu cotidiano que, de uma forma geral, pode ser assim compreendida, como *organizada em torno do período escolar* (período da tarde). Pela manhã, ajudam nas atividades domésticas ou então dormem até mais tarde (alguns dormem até o horário do almoço). Realizam suas tarefas de escola e, alguns, usam o computador ou jogam videogame, mas, de repente todas “se encontram” diante da TV. Os desenhos mais assistidos pelas “crianças” são mesmo os que passam (ou passavam) na *TV Globinho*, como *Bob Esponja*, *iCarly* entre outros. *Todo mundo odeia o Cris*, de outra emissora, também é mencionado. Apenas uma criança menciona o *Discovery Kids* (canal de TV por assinatura). A TV retorna, no período noturno, como núcleo da (in)atividade da “experiência” (vivência) da “criança”. No período noturno, elas assistem aos programas de esportes e, sobretudo, às novelas. Também gostam de filmes. O gênero de ação/aventura é o preferido (38%), seguido dos filmes de terror e de animação (23%). Manfred conta que, às vezes, fica até às duas horas da madrugada assistindo desenhos. Que desenho passa na TV até essas horas? Pergunto. “Dragon Ball, Naruto, Pokémon” (MANFRED, 2010, 11m30s).

O fim do período escolar é o momento em que, de fato, as “crianças” se encontram com seus pares e, talvez, consigo mesmas. No breve período de tempo entre o fim da tarde e o escurecer é que brincam, conversam ou interagem “livremente” entre si. Essa experiência, que não é mais que um íterim, um interstício, no cotidiano da “criança”, tem sua precarização em fatores que vão além da brevidade de seu tempo. De fato, o espaço “social” urbano é bastante

hostil à experiência humana e, sobretudo, à da criança. A falta de espaços de convivência, o perigo e despersonalização das ruas, a violência, as drogas, a criminalidade conspiram contra a liberdade da “criança” e também atuam sobre ela como fontes de ansiedade.

A experiência cotidiana de Felipe é marcada pelo tédio entre fazer tarefas escolares e assistir TV. Você não gosta de televisão? “Não muito”, responde. “Mas não tenho nada para fazer”. Brigar com as irmãs, quebrar umas vidraças, quase se cortar, apanhar da mãe, talvez, seja aquilo que lhe dá uma sensação melhor de estar vivo, algum sentimento de “autoafirmação” humana. Por conta disso, sempre que pode, e a despeito das recomendações e advertências de sua mãe, costuma frequentar uma *lan house*. É sua única diversão. É pouco que tenha computador em casa, porquanto não é um computador com muitos recursos. Na casa da avó, tem o computador da tia, onde pode brincar com jogos virtuais, mas não tem acesso à internet, onde poderia participar de *jogos em rede*, mais interessantes. Junto a um amigo que mora ao lado da casa da avó vai então à *lan house*. “Mas eu não vou lá por causa de coisas erradas, mas porque lá tem um joguinho que eu gosto” (FELIPE, 2010,19m00). Mas tem coisa errada lá? “Tem. Tem assaltos. Um dia tem assalto, no outro dia não abre, na outra semana assalta de novo. Eu tenho medo de ter um assalto quando eu estiver lá. Eu fui um dia, não aconteceu nada. No outro já teve um assalto. Entra qualquer pessoa lá” (FELIPE, 2010,19m20s).

O medo, o risco, a insegurança no espaço urbano são repletos de consequências para a experiência cotidiana e construção da subjetividade das “crianças” contemporâneas, embora as atinjam de diferentes formas, conforme o seu contexto social. A mãe de Roberta conta que a filha costuma brincar em seu tempo livre. Eu lhe pergunto: onde e como? “Ela brinca aqui em casa. Até o quintal eu deixo ela brincar. Ela brinca de escolinha” (PAI e MÃE DE ROBERTA, 2010, 33m30s). Os amigos dela vêm aqui para brincar com ela? “Vem. Ela tem uma prima e um primo: são os amigos dela. (...) Ela não é menina de brincar na rua, porque eu não deixo: eu tenho muito medo” (idem). Os pais de Roberta contam que, em seu tempo de criança, elas tinham muitas responsabilidades, mas, quando terminavam o serviço, podiam brincar tranquilamente nas ruas. “Hoje em dia não dá para brincar na rua”, explica o Pai, “Cada doido que passa aí de carro, de moto, que parece que vai voar; não tem como dar confiança aos filhos hoje em dia” (PAI e MÃE DE ROBERTA, 2010, 38m20).

Há pouco mais de um quilômetro de distância, em um conjunto residencial de “classe baixa mesmo” (Mãe de Beyonce), Beyonce têm mais liberdade de brincar na rua. Os

automóveis que mais trafegam por lá são o “carro da pamonha” e o “carro dos churros”. Quando chega da escola, Beyonce arruma rapidamente o seu quarto e corre para a rua, para brincar. Ela me cita os nomes de uma lista de dez a doze colegas do bairro, que moram na mesma rua, com os quais brinca junto. Eu mesmo pude contemplá-los brincando na rua (propriamente dita), num fim de tarde, em que fui visita-la, para entrevistar sua mãe. Ela conta que, às vezes, colocam um som e ficam dançando. Às vezes, brincam “de esconde-esconde, pega-pega, até de boneca os meninos brincam...” (BEYONCE, 12m00). “Um dia”, conta ela, “nós *inventamos* uma brincadeira, em que *a gente era tudo drogado e bêbado*. Aí a gente ficava assim, ó [ficou trançando as pernas, fazendo cara de alterada]. Foi bem legal, eu gosto do meu bairro... Foi lá que morreu aquele menino que caiu do guarda-roupa, o Tiago...”. Você conhecia ele? “Conhecia, ele brincava na rua com a gente. Olha, professor, meia hora antes de morrer ele estava lá brincando com a gente. Andando de bicicleta, brincando de pega-pega, você precisava ver... depois ele entrou na casa dele e aconteceu... (...) esse foi o nosso pior dia, a noite na rua...” (BEYONCE, 12m10s).

Beyonce conta que no bairro há um grupo de vizinhança (de adultos), que se chama “os infiltrados”, e como se grupo organizou uma festa de aniversário para sua mãe, com “globo de luz, som e tudo”, e que perdurou até às dez horas da manhã do dia seguinte. Pergunto-lhe, se as crianças também criaram algum grupo. “Não, não. Mas é assim: a rua onde eu mora é a rua das crianças; a rua do meio é a rua dos drogados, e a última rua é a dos velhos, só tem velhos lá, só tem duas crianças” (BEYONCE, 15m10s). O convívio com o consumo de drogas não é um “privilégio” da experiência cotidiana de Beyonce que, como sabemos, já apanhou de sua mãe por ter andado com “bandidos”.

O consumo de drogas é algo com que as “crianças”, praticamente todas elas, independente do bairro em que residem se deparam constantemente em sua experiência cotidiana nas ruas, muito próximo às suas casas. “O difícil hoje é lidar com as drogas, com o abuso sexual”, diz o Pai de Roberta. Ele conta como, outro dia, eles (incluindo Roberta) viram adolescentes consumindo droga, a poucos metros de casa, debaixo de um poste de luz: “eles fazem isso a olhos vistos no bairro” (PAI e MÃE DE ROBERTA, 2010, 15m30s).

Alessandro, que (aos onze anos) gosta de compartilhar um narguilé com seus colegas mais velhos, se *queixa* como, por várias vezes, presenciou o consumo de drogas a “céu aberto” na esquina de sua casa. Não há dúvida que se sentem *ameaçados* pelos usuários de drogas. No questionário *subjetividade* e nas entrevistas as “crianças” responderam à questão

sobre o que, para elas, é mais *perturbador* na sociedade atual e que, portanto, devia estar no topo da agenda de transformações sociais. Praticamente *todas* as “crianças” fizeram alusão ao *uso de drogas no espaço público*. Evidentemente que não se trata de um mero discurso incorporado, difundido pelo senso comum. Huguinho e Tinho, que moram perto de Alessandro, testificam como se trata de uma realidade concreta, real, “palpável”. O que você acredita que tem mudar na sociedade? “Os drogados que ficam lá na rua, fumam lá”. Fumam perto de vocês? “A-hã”. Nunca ofereceram drogas a vocês? “Pra mim já ofereceram; eu falei não” (HUGUINHO e TINHO, 2010, 10m30s).

Mikaela, que mora em um bairro nobre, também se queixa. O que te incomoda na sociedade? “Os outros fumando maconha na frente... na nossa frente... domingo eu fui para a Catedral, e estava brincando com meu avô, meu tio, minha prima, e chegou um grupo de sete meninos, e eles ficaram fumando maconha, assim... do nosso lado” (MIKAELA, 2010, 8m00).

Nossa pesquisa confirma os estudos realizados recentemente sobre a transformação da experiência de ser criança no meio urbano, cada vez mais marcada pela violência urbana e pelo isolamento social. As diferentes experiências cotidianas oscilam entre o *confinamento* e a *vulnerabilidade*. Bittencourt (2010: 1307) aponta que, “as condições de vida na cidade têm como correlato o fenômeno de substituição da atividade simbólica criativa da brincadeira grupal pela comunicação mediada pelo computador, pelas horas passadas diante da televisão, pelos videogames jogados de modo repetitivo e muitas vezes solitários”.

De acordo com Bittencourt, tende a desaparecer na cidade os espaços de convivência que facilitavam a formação espontânea de grupos de crianças através de brincadeiras coletivas. O que se perde nesse processo é a *dimensão lúdica* da infância, a possibilidade de uma apropriação criativa do mundo, e uma inserção efetiva e inovadora na sociedade. A criação artística, em vez de se tornar uma possibilidade de desenvolvimento para a criança, torna-se um fardo pesado, pois ela se vê incapaz de “competir” com a perfeição do mundo das imagens que, por outro lado, a exime da necessidade e liberdade de criar. Daí a atitude *blasé* da criança, sobretudo, a criança das classes mais favorecidas. Nas classes mais populares, por sua vez, embora a criança tenha mais oportunidade de desenvolver sua dimensão lúdica, através de brincadeiras espontâneas, está, no entanto, mais exposta à violência (BITTENCOURT, 2010).

Na vida cotidiana onde a violência e as tecnologias eletrônicas levam ao confinamento, e os apelos de consumo fazem com que a relação com os objetos, e não com pessoas, se tornem preponderantes na experiência infantil, se perde a relação de alteridade das crianças com seus pares e com os adultos, com o outro humano. A violência urbana cada vez mais inviabiliza o brincar nas ruas que, como diz Bauman (2005), se torna vias de passagem (de veículos) despersonalizadas. Não há o brincar nas praças, que se tornam zonas de “marginalizados”.

Em um espaço urbano em que cada vez mais as crianças são estimuladas mentalmente e confinadas espacialmente, a escola se torna um lugar de *catarse infantil*. Mas, evidentemente, pagam um preço caro por isso: o insucesso escolar, a perda da autoestima, a exclusão ou marginalização social. A “má conduta” é uma *manifestação* do e, de certa forma, uma *resistência ao esvaziamento das relações humanas* que ela experimenta em sua experiência cotidiana, em casa (no confinamento), nas ruas (na vulnerabilidade) e na escola (na expropriação arbitrária de seu tempo e experiência). A impossibilidade em suprir sua *necessidade* especificamente humana, o *encontro* com o outro *humano*, é causa de ansiedade. A ansiedade, que atua sobre a subjetividade como um *medo sem objeto específico* (GIDDENS, 2009), não pode ser expressa de uma maneira objetiva, racional ou discursiva, motivo pelo qual pode desencadear diversos comportamentos “desviantes”. Isso ocorre, sobretudo, em momentos de desorientação social, quando o arbítrio da realidade social torna-a destituída de um sentido que possa servir de referência, de orientação de conduta, de segurança psicológica para o indivíduo.

Na experiência da “criança” o fato de ela ser incapaz de reconhecer as contradições sociais em que está imersa, de reconhecer o objeto específico de seu medo (portanto, sua fonte de ansiedade), leva-a a ativar “mecanismos psicológicos de defesa” contra a ansiedade, ou seja, a “bloquear” de forma inconsciente suas fontes de ansiedade. Nesse sentido é que deve ser compreendido o fato de que, apesar de suas manifestações de má conduta, ou de ansiedade manifestada, elas se dizem contentes com a vida que levam, e com boas perspectivas quanto ao seu futuro. De fato, uma dos problemas a que tive de responder na pesquisa foi justamente esse, como a “criança” pode, de diversas formas, se dizerem de “bem com a vida”, quando seu comportamento demonstra o oposto? Certamente elas não estão mentindo ou ocultando algo propositadamente. Elas estão manifestando aquilo que, de acordo com Tillich (1971) se chama a “coragem do ser”, ou seja, a coragem de ser a despeito da possibilidade real do não

ser. A esperança de um futuro melhor impescinde de condições reais que atuam no presente. Por vezes, atua mesmo como sua sublimação.

Você está contente com a vida que você leva? No questionário *subjetividade* (respondido por 21 de 32 “crianças”), dezoito “crianças” (86%) responderam sim. Duas (10%) responderam mais ou menos; enquanto somente uma respondeu que não. À pergunta *complementar, como sua vida poderia ser melhor?* Onze delas (52%) responderam que não poderia melhorar. “Eu acho minha vida muito legal, e não tem como melhorar”, diz Ana Paula. “Não precisa melhorar, porque ela já é boa”, diz Jack Spere. “Assim está bom”, diz Maria Lua. “Eu tenho vida e saúde, já está bom”, diz Késia. “Eu tenho tudo o que eu quero”, disse Jean. “O meu padrasto faz tudo pra mim”, disse Mikaela. Os demais acham que tem “espaço” para melhorar. “Se eu tivesse internet em casa”, conta Luiz Fabiano. “Ganhando tudo o que eu quero”, disse Huguinho. “Se eu fosse rico(a)”, disseram Gabriel e Beyonce. “Se eu fosse rico e tivesse saúde”, respondeu Kelvin. “Se eu fosse rica e pudesse morar em outro lugar”, disse Juliana. “Se não tivesse as drogas”, diz Alessandro. Essas questões foram retomadas nas entrevistas, realizadas com 17 de 23 “crianças”. Catorze delas (82%) afirmaram contentes com a vida que levam. Novamente, duas estão mais ou menos satisfeitas, e uma respondeu que não. “Sinceramente, não”, respondeu Felipe. Por quê? “Por causa dos xingamentos na escola”. Felipe é um dos (poucos) meninos que *não* apresentam problemas mais sérios de família e de má conduta na escola. De uma forma geral, as respostas dadas nas entrevistas não diferiram daquelas dos questionários.

Nesse mesmo questionário, elas responderam à pergunta, *Você costuma pensar em seu futuro? Como você pensa que ele vai ser?* Dezesete (85%) responderam que sim, costumam pensar no futuro, enquanto três pensam “às vezes”. Será “muito bom” responde 15 de 20 “crianças”. O que elas consideram um “bom” futuro? Praticamente todas pensam em constituir “família” e ter um “bom trabalho”. Seis delas associam um bom futuro a “ser rico”. As entrevistadas não apresentaram variações significativas a esse respeito.

No questionário, a pergunta subsequente inquiria, *Se você pudesse ser qualquer pessoa, quem você seria?* A maioria das “crianças” (11/20 ou 55%) seria outro *famoso*. As referências são a cantores(as) (24%), a jogadores de futebol (15%) e a atores/atrizes (12%). Quatro delas (20%) seriam elas mesmas. “Eu mesma. Porque eu gosto de mim”, respondeu Lívia. “Eu mesma. Porque me acho bonita”, diz a amiga, Mikaela. “Eu mesmo, porque eu gosto do jeito que sou”, respondeu Jack Spere. Maria Vitória, Ana Cláudia e, evidentemente, Beyonce

queriam ser a cantora Beyonce. “ela é simpática, carismática e famosa”, explica Ana Cláudia. Gabriel seria o jogador Messi. Luiz Fabiano também, se já não fosse o Luiz Fabiano. Huguinho seria um cantor de rap e Roberta uma cantora evangélica, Maria Dulce. Juliana seria Juliana Paes. O Jean seria o Batman, “porque ele é forte e inteligente”. Quatro “crianças” seriam outro *familiar*. Myra admira sua mãe: “eu quero ser tudo o que ela é”. Kelvin, também se contenta em ser igual ao seu pai. Maria Lua queria ser a sua amiga Lívía, “porque ela é bonita e legal”. O Kauan não seria “ninguém”. O DJ também, ou quase isso: “seria você professor Douglas, gosto do seu trabalho”.

Na subjetividade das “crianças”, o “amor romântico” segue inabalável. Dezessete delas (85%) ainda acreditam nele. A maioria não sabe explicar o porquê de acreditarem. “Porque sim”, diz Maria Lua. “É bom acreditar”, diz Mikaela, Lívía, Luiz Fabiano, DJ, Jack Spere, Kauan entre outros. Mikaela “abriu mão” de Kauan, para que a melhor amiga, Lívía, pudesse namorá-lo. A mãe de Lívía deu-lhe a permissão; mas “sem beijar”. Como é namorar sem beijar? É ficar de mãos dadas? É Mikaela quem responde. “Não. É ficar sempre juntos. Compartilhar tudo. É ser melhores amigos” (Mikaela, 5m30s). O que Mikaela espera do futuro? “Eu quero ter um marido bom, confiável, uma família... (...). uma coisa que eu quero é casar virgem. Você quer casar virgem [pergunta à Lívía]?”. Maria Lua acredita que o amor romântico “existe para todos”. Gabriel acredita nesse amor, “eu vejo no cinema, nas novelas...” Para Juliana, porém, o amor romântico “não passa de uma invenção”. Ela é a única que não acredita nisso. DJ pondera. “Mais ou menos”. “Pode dar certo ou pode não dar”.

As “crianças” parecem não temer o “fim do mundo”. Embora na primeira atividade, realizada com recortes de revistas, a maioria tenha retratado um mundo *ruim* fazendo referências à destruição, desmatamento, criminalidade, homicídio, etc., elas não estão tão certas de que ele está perto do fim. Entre dezoito “crianças”, apenas um terço pensam assim. Um terço acredita que ainda vai “demorar a acabar”, enquanto outro terço delas acredita que “nunca acabará”. Entre os que acham que o fim está próximo, três mencionam as catástrofes ecológicas; somente uma faz referência à Escritura bíblica. As que não acreditam fazem referências às diversas previsões que falharam.

Suas *concepções religiosas* também foram sondadas. Quatro em vinte “crianças” (20%) havia feito referência a Deus como o que há de mais importante em suas vidas [só sendo superado pela família]. Deus e a família também aparecem nas respostas referentes à pergunta, *Se você soubesse que o mundo acabaria amanhã, e só lhe restasse um dia, o que*

você faria? Três delas (16%) buscaria uma aproximação com Deus. Quatro delas (20%) permaneceriam os últimos momentos em companhia da família. A maioria (10/18 ou 56%) aproveitaria o dia para fazer “tudo o que queria”. Kauan “iria para Vênus” tentar melhor sorte.

Você acredita em Deus? Vinte em vinte “crianças” responderam que sim. Quatro delas ressalta o caráter de Deus como “Criador”. Três, como “Provedor”, que cuida que ajuda. Dois fazem referência aos “milagres”. Apenas um fala em “salvação da alma”. *Se você fosse Deus, o que faria?* Metade das “crianças” (10/20) tentaria melhorar o mundo, acabar com a criminalidade e pobreza. Oito delas (40%) fariam o mesmo que Deus fez e ou está fazendo. Duas responderam que não poderiam ser Deus. No questionário *cotidiano*, respondido por 18 de 23 “crianças”, cinco delas (38%) disseram que vão “sempre” à igreja. Seis delas (46%) disseram ir “às vezes”. Duas não frequentam. Dez (63%) frequentam igrejas evangélicas, enquanto seis (33%) vão à igreja católica. Há três famílias em que um dos pais frequenta igreja evangélica e o outro, a católica.

As concepções religiosas aparecem também no questionário *autoimagem*, respondido por 21 de 23 “crianças”. A sétima questão trouxe a seguinte indagação: *em sua opinião, o que significa “ser gente”?* Dentre as oito alternativas, as crianças poderiam assinalar duas. Catorze (67%) assinalaram “ser filho de Deus”. Essa foi a alternativa mais contemplada. A segunda mais assinalada, por doze “crianças”, se refere a “ser honesto”. “Ser amado” aparece em terceiro, com sete (33%) indicações. “Ter uma família” ou “ser alguém na vida” foram assinaladas por cinco “crianças” (24%) cada. Apenas quatro (19%) “crianças” responderam que “todos os humanos são gente”. As alternativas “ser rico” e “ser famoso” não foram contempladas por *nenhuma* das vinte “crianças”. *E o que, em sua opinião, significa “ser alguém na vida”?* Dezesesseis de vinte “crianças” (76%) responderam “ter uma casa, uma família, um carro”. Essa alternativa teve uma margem ampla sobre a segunda colocada. Doze delas (57%) disseram que consiste em “fazer o que gosta; ser feliz”. “Ser bem sucedido na vida profissional” aparece também isolado em terceiro, com nove indicações (43%). “Ser famoso” só aparece duas vezes, enquanto “ser rico”, uma. “mandar nos outros” passou em branco. *Você se considera alguém na vida?* Quinze “crianças” (71%) acreditam que “sim”. Duas (10%) responderam que “não”. Três disseram “não sei”. O mesmo número daquelas responderam “não, mas vou ser”. *Nenhuma* criança respondeu assinalou a alternativa “não, nem vou ser”.

Essas respostas revelam que existem duas espécies de ordem moral atuando na subjetividade das “crianças”. Uma é de ordem capitalista, baseada em uma *ideologia de desempenho*, que confere valor diferencial aos indivíduos, de acordo com critérios meritocráticos fundados na ordem produtiva. A outra é de natureza moral e ou religiosa, que atribui valor igualitário aos indivíduos, ou que os diferencia por sua conduta moral. Essas questões e o questionário *autoimagem* como um todo, teve por objetivo sondar, de forma indireta, a possibilidade de uma *autoimagem negativa* da “criança”, que pudesse se refletir em sua “má conduta”. Foi perguntado a elas o quê, em sua opinião, elas *representavam* para o pai? e para a mãe? e para os parentes? e para os professores? e para os amigos? e para a sociedade? Esperava-se que elas revelassem uma *autoimagem negativa* e, juntamente, suas raízes (causas). Mas, também a esse respeito, elas se mostraram bastante “resistentes”. A grande maioria acredita que, para os outros (pais, professores, sociedade) elas (“crianças”) representam alguém a quem eles amam muito, tem altas expectativas, se preocupam e respeitam. O que deveria, então, pressupor, uma *autoestima elevada*. Mas a sua experiência concreta não remete, precisamente, ao oposto disso?

5. CONCLUSÃO

Chegado aqui, convém fazer uma análise sociológica sobre as condições de infância na contemporaneidade. Convém fazer uma reflexão teórica a respeito dos resultados da pesquisa, considerando as reais condições de vida das crianças nela envolvidas, mas, ao mesmo tempo, refletir sobre a infância contemporânea, de uma forma geral. Convém, nessa reflexão, contemplarmos, sobretudo, as questões acerca da “má conduta” infantil e da autonomia da criança em meio às transformações globais da sociedade na modernidade tardia. Afinal, a criança pode ser considerada um *sujeito* nessa sociedade? A criança tem efetivamente algum grau de autonomia? Qual a explicação (psico)sociológica para sua “má conduta”?

Alguns analistas da infância consideram que a criança tem *conquistado* maior autonomia através das transformações estruturais e simbólicas da modernidade tardia, sendo mesmo a sua “má conduta” produto da incompreensão do adulto acerca dessa conquista, que ainda tenta “enquadrar” a criança em uma concepção tradicional da infância, não mais condizente com sua nova condição contemporânea – nesse sentido é que a “crise da infância” estaria ocorrendo, sobretudo, no *nível das representações*. Dessa forma, as chamadas “crise de autoridade” e “crise escolar” consistem, principalmente, na resistência do adulto em compreender o novo estatuto, os novos papéis, a nova condição da criança com que lidam. Em reconhecer que as práticas sociais que os envolviam precisam ser repensadas, reestruturadas, como condição de restabelecer o elo perdido entre ambos. Em reconhecer, enfim, nessas práticas, a criança como um ator social, produtor de cultura, dotado de autonomia, e não um não ser ou devir ser, aquele que não sabe e que não tem “voz”. Em reconhecer a criança, não mais como um ser passivo, pré-social, mas ativo, inserido na sociedade, portador de novidade, de saber, de fazer.

Porém, convém perguntar, Qual é o fazer, o saber, o ser da criança na sociedade? Qual é a autonomia efetiva da criança? Alguns pressupõem que a autonomia da criança estaria na conquista de direitos antes exclusivos aos adultos, de relações mais igualitárias com os adultos. Nisso estão implícitos dois pressupostos: que essa igualdade pode ser efetiva; e que os adultos sejam autônomos na sociedade, de forma que a criança assemelhando-se ao adulto conquistaria sua autonomia. Baseados nesses pressupostos é que alguns sociólogos da infância consideram que a autonomia da criança tem se efetivado na medida em que ela escolhe seu próprio canal ou programa de televisão, escolhe suas próprias músicas, escolhe

seus próprios produtos de consumo, em torno dos quais vai construindo sua própria identidade. Para chegar a essa conclusão, evidentemente, descartam a teoria da alienação marxista, a teoria da semiformação frankfurtiana, a teoria da reprodução (dominação simbólica) bourdiesiana, e todas as correntes que problematizam os condicionamentos da agência social, assim como a hegemonia ideológica do capital. Convém-nos, portanto, perguntar, antes de tudo, em que consistiria uma autonomia efetiva do indivíduo e, em especial, da criança? Se, de fato, a autonomia pode ser concebida como o poder de dispor de si próprio, “a capacidade de auto-reflexão e autodeterminação dos indivíduos: deliberar, julgar, escolher e agir diante de diferentes cursos de ação possíveis” (HELD, 1986 apud GIDDENS, 1993, 202), é preciso se perguntar, porém, sobre o que a sociedade concede ao indivíduo para ele deliberar, julgar, escolher, agir. O que a sociedade lhe viabiliza como recursos materiais e simbólicos de auto-reflexão e autodeterminação. Sem essas indagações, a autonomia torna-se, como diz Bauman (2001), um fetiche típico da “modernidade líquida” – o “fetiche da subjetividade”, no qual o indivíduo acredita estar construindo sua própria identidade, sua autenticidade, quando, de fato, essa é toda determinada pela lógica da produção e do consumo, pelo capital.

Afinal, como podemos conceber uma autonomia efetiva do indivíduo, para além do fetiche da mercadoria, dos interesses do capital? A começar, é preciso partir de um pressuposto que contemple a *essência* do humano. De forma que a autonomia, enquanto um agir conforme as próprias leis – e não conforme as leis externas ao gênero humano, que seria uma heteronomia – se afirme como uma efetiva liberdade do ser humano. De acordo com a teoria marxista, o homem é um ser de necessidades dotado de poderes humanos específicos para satisfazer essas necessidades (Mészáros, 2006). Essas necessidades remetem, primeiramente, aos recursos necessários para sua sobrevivência física e reprodução que, conseqüentemente, incorrem em uma necessidade de intercâmbio social. De acordo com Mészáros, a *socialidade*, como efetivação do indivíduo social, torna-se sua “segunda natureza”, que se sobrepõe à sua natureza meramente animal. Outros autores, que bebem nas fontes marxistas, ampliam o escopo das necessidades humanas. As *necessidades* humanas tornam-se necessidades *humanas*, ou seja, do humano, do outro, da sociabilidade. Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* (2006), Marx exemplifica, em uma passagem, como a necessidade do homem pela mulher (e vice-versa) torna-se uma necessidade humana, além de natural. Porém, ele não explora essa questão. Outros teóricos (de Frankfurt) o fizeram, dando, porém, uma justificação que extrapola o pensamento de Marx.

A necessidade de *justificação* humana e social

De acordo com o psicanalista Eric Fromm (2001: 5) “quando o homem nasce – a raça humana assim como o indivíduo – é lançado fora de uma situação que era definida, tão definida quanto os instintos, para uma situação indefinida, incerta e exposta. Somente há certeza com relação ao passado – e, quanto ao futuro, apenas com relação à morte”. Fromm tem uma teoria sobre o homem.

O homem é dotado de razão; *é a vida consciente de si mesma* (grifo no original); tem consciência de si, de seus semelhantes, de seu passado e das possibilidades de seu futuro. Essa consciência de si mesmo como *entidade separada*, a consciência de seu próprio e curto período de vida, do fato de haver nascido sem ser por vontade própria e de ter de morrer contra sua vontade, de ter de morrer antes daqueles que ama, ou estes antes dele, *a consciência de sua solidão, de sua impotência ante as forças da natureza e da sociedade*, tudo isso faz de sua existência apartada e desunida uma prisão insuportável. Ele ficaria louco se não pudesse se libertar de tal prisão e *alcançar os homens, unir-se de uma forma ou de outra com eles, com o mundo exterior* (FROMM, 2001: 6; grifos nossos).

O homem, assim, é definido como um ser de *necessidade*. E a necessidade especificamente humana, que o distingue dos animais, é a necessidade *humana*. A necessidade do outro humano. Da sociedade *humana*. De fato, nas classificações mais elaboradas, fala-se da necessidade de relação, de transcendência, de enraizamento social, de identidade, de um sistema de orientação e de devoção (FROMM, 1995 apud GALLINO, 2005). De acordo com Fromm (2001: 6) “a mais profunda necessidade do homem é a necessidade de superar sua separação [humana] e deixar a prisão em que está só”. O homem, diz ele, “de todas as idades e culturas, vê-se diante de uma só e mesma questão: a de superar a separação, a de como realizar a união, a de como transcender a própria vida individual e encontrar sintonia” (idem). Quando fracassa em suprir essa necessidade, é acometido pela ansiedade.

A experiência da separação desperta a ansiedade; é de fato a fonte da dita ansiedade. Ser separado significa ser cortado, sem qualquer capacidade de usar os poderes humanos. Eis porque ser separado é o mesmo que estar desamparado, incapaz de apreender o mundo, as coisas e as pessoas, de modo ativo; significa que o mundo pode nos invadir sem que tenhamos

condição de reagir. Assim, a separação [humana] é a fonte de ansiedade (FROMM, 2001: 6).

O desamparo e a conseqüente ansiedade humanos podem ser compreendidos, de acordo com Bourdieu (2001: 290), a partir da destituição “do poder de dar sentido, no duplo sentido, à sua vida, de nomear a significação e a direção de sua existência”, condenando o indivíduo a “viver num tempo orientado pelos outros, alienado”. Em suas *Meditações Pascalinas*, Bourdieu delinea a *necessidade* especificamente humana (necessidade *humana*) como uma necessidade de *justificação* humana (justificação *humana*). “A questão da *legitimidade* de uma existência, do direito de um indivíduo a *sentir-se justificado por existir tal como existe*. Questão inseparavelmente escatológica e sociológica” (BOURDIEU, 2001: 290; grifos do autor).

Ninguém pode proclamar verdadeiramente, nem diante dos outros, e muito menos de si mesmo, que “dispensa qualquer justificação”. Ora, se Deus está morto, a quem pedir tal justificação? Resta apenas o julgamento dos outros, princípio decisivo de incerteza e insegurança, mas também, e sem que aja contradição, de certeza, segurança, consagração (BOURDIEU, 2001: 290; grifos nossos).

“Haveria jogo mais vital, mais total, do que a luta simbólica de todos contra todos, cujo móvel reside no poder de *nomeação*, ou melhor, da categorização, em que cada um coloca em jogo seu ser, seu valor, a ideia que possui de si mesmo?”, indaga Bourdieu (2001: 291). “Mediante o investimento num jogo e o reconhecimento que pode trazer a *competição cooperativa* com os outros, *o mundo social oferece aos humanos aquilo de que eles são inteiramente destituídos: uma justificativa para existir*” (grifos meus; idem). De acordo com Bourdieu (2001: 293),

pode-se estabelecer um vínculo necessário entre três fatos antropológicos indiscutíveis e indissociáveis: o homem é e sabe que é mortal, a ideia de que vai morrer lhe é insuportável ou impossível e, condenado à morte, fim (no sentido de *termo*) que não pode ser tomado como fim (no sentido de *meta*), uma vez que representa, conforme a expressão de Heidegger, “a possibilidade da impossibilidade”, *o homem é um ser sem razão de ser, tomado pela necessidade de justificação, de legitimação, de reconhecimento*. Ora, como sugere Pascal, nessa busca de justificativas para existir, o que ele chama “o mundo”, ou “a sociedade” é a única instância capaz de fazer concorrência ao recurso a Deus (Grifos meus).

A legitimação da sociedade, assim, se dá “através da produção de sinais e símbolos aptos a lhe fornecer vários tipos de orientação: a orientação para o próprio eu, para os objetos externos, orientação espaço-temporal, motivacional e normativa” (Hallowell apud Gallino, 2005, p. 26). Nesse sentido, é compreensível a afirmação de Neumann, de que “o mais poderoso dos fatores que desencadeia a ansiedade, e o mais relevante sociologicamente, é a perda da orientação social e cultural”.

Isso ocorre quando um sistema social parece comportar-se de modo incompreensível às *peças que dele fazem parte e o alimentam com as suas ações sociais: as consequências das ações imprevistas ou contrárias às expectativas; o princípio distributivo da justiça parece caprichosamente violado.* (...) A perda da orientação cultural dá-se quando as definições cognitivas, afetivas e valorativas (cultura) que guiam e integram a conduta de um conjunto de indivíduos parecem dificilmente interpretáveis, ou discordantes entre si, ou inaplicáveis às relações sociais (anomia). Nos dois casos – que podem apresentar-se ao mesmo tempo, agravando-se mutuamente – a incapacidade de compreender as regras do comportamento social, próprio e alheio, e o sentido de total *alienação* diante do conjunto das relações e das instituições que constituem a sociedade, são fatores do nível geral de ansiedade (NEUMANN apud GALLINO, 2005, p.26).

De acordo com Bourdieu (2001), a perda do sentido social abre o futuro ao imponderável, podendo levar aos extremos de ansiedade. Quando o jogo social se caracteriza por um grau muito elevado de imprevisibilidade, não se pode confiar em nada. “Fica suspenso o contrato tácito de boa continuidade, de constância consigo mesmo, aquilo mesmo que, na teologia cartesiana, é garantido pelo Deus veraz. Não há segurança nem garantia objetiva, portanto nenhuma garantia subjetiva, nenhuma remissão possível de si. Pode-se esperar tudo; o pior nunca está fora de cogitação” (Bourdieu, 2001: 280). Um quadro social de desordem instituída, marcada pela arbitrariedade, pode impedir ao indivíduo “qualquer antecipação razoável [do futuro], e lançá-los na *incerteza absoluta* sem lhes dar nenhum pique à sua capacidade de prever”. Pode levá-lo, inclusive, a adotar “estratégias de desespero”.

A necessidade de *justificação* se exprime na busca por *reconhecimento social*, na construção de uma identidade pessoal, social, legitimada pela sociedade. A forma de reconhecimento social, porém, que a sociedade concede aos indivíduos, podem tornar suas necessidades humanas em necessidade artificiais, não humanas, reificadas. A afirmação social torna-se, assim, *negação* humana, uma *alienação* humana, na medida em que nega os seus *poderes essenciais*, produzindo assim, do *autoestranhamento* ao *estranhamento* do outro, de forma que a necessidade *humana*, do humano, não é suprida, mas, pelo contrário,

impossibilitada de ser satisfeita. Uma afirmação social à custa da negação humana é a própria contradição, a irracionalidade da sociedade capitalista, que se consoma no *esvaziamento* das relações sociais, na indiferença pelo *outro*, que deveria ser parte constitutiva de sua individualidade social.

A atividade humana: criadora, livre e consciente.

O desenvolvimento de uma individualidade verdadeira, e de uma afirmação efetiva do ser humano (sua *autoconfirmação*), consiste em satisfazer suas necessidades, mas através do desenvolvimento de seus poderes humanos específicos que, por si só, a necessidade mais genuinamente humana, ou seja, o desenvolvimento de sua “atividade *livre e consciente*”. De acordo com Marx (2006), a atividade livre e consciente, ou simplesmente, a atividade humana, é o poder especificamente humano para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, reprodução e enriquecimento cultural. Essa atividade se exprime através do *trabalho*. Através do trabalho, o homem se apropria da natureza e se objetiva (exterioriza o seu ser) na sociedade. Em outras palavras, o trabalho é o processo através do qual o homem se afirma ontologicamente como ser humano, se efetiva como indivíduo na sociedade, ou seja, alcança sua *autoconfirmação* social. O trabalho, enquanto atividade livre e consciente, como um fim em si mesmo, permite a afirmação do indivíduo social como exercício de *liberdade* [Marx não usa o conceito de autonomia]. A liberdade do homem (como condição oposta à alienação), assim, implica superar a necessidade natural, superar o poder de interferência dos outros homens, e realizar um exercício mais cabal dos seus próprios poderes essenciais (Mészáros, 2006:142). Uma autonomia real deve ser entendida como essa liberdade. E uma sociedade emancipada, como uma sociedade capaz de possibilitar e atribuir *reconhecimento social* ao indivíduo no exercício dessa liberdade.

Quais são as condições sociais, na contemporaneidade, para o desenvolvimento dos poderes humanos específicos, de satisfazer suas necessidades reais através de um trabalho não alienado? Quais as condições de autonomia dos adultos (e das crianças) cuja única forma de afirmação social é pela sua autonegação *humana*, não pela sua atividade livre e consciente, mas pelo consumo de produtos artificiais, que o tornam um ser artificial (alienado), de

necessidades artificiais. E como pensar a autonomia especificamente infantil dessa perspectiva teórica, analítica, crítica?

Para responder a essas questões é preciso refletir sobre quais são as necessidades reais da criança, quais seus poderes essenciais para satisfazê-las, qual o seu *trabalho*. O trabalho é a atividade livre e consciente, a atividade humana, a atividade *criadora*, através da qual o indivíduo se apropria do mundo ao seu redor, se exterioriza (se objetiva) nele, como um ser social (MARX, 2006; MÉSZÁROS, 2006). Vigotski, por sua vez, amplia a *atividade* criadora, para além do trabalho material, privilegiando a atividade simbólica ou o trabalho da mente. “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009:11).

A atividade *livre e consciente* da criança é a criatividade, a imaginação, o brincar. O seu trabalho é o brinquedo. É através dessas atividades que a criança realiza o seu processo de apreensão, inteligibilidade e apropriação do mundo social ao seu redor. É através dessas atividades que a criança obtém recursos simbólicos e materiais que lhe possibilitam a inserção na sociedade, não como um ser estranho, mas através de sua autoconfirmação social. O brinquedo é a atividade livre e consciente da criança através do qual ela satisfaz sua necessidade *humana* de sociabilidade, por intermédio do qual ela pode construir sua identidade tomando o outro por referência. O ser humano, como já foi dito, “é um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 2009:8). No brinquedo a criança aplica e desenvolve a sua “imaginação” que é a condição de sua atividade livre, mas também consciente, porque é o recurso que lhe permite desenvolver sua capacidade de abstração e compreensão da realidade social; é o princípio do desenvolvimento de sua capacidade crítica, cujo pensamento e raciocínio ultrapassam a realidade medida, dada, do seu mundo fenomênico. É, portanto, condição do exercício de sua autonomia.

O que pôde-se perceber, porém, através do estudo das condições de existência das crianças envolvidas na pesquisa, e das condições da infância contemporânea, é a negação à criança do exercício dessa autonomia, ou seja, é a negação da criança. As formas de expressão genuinamente infantis são negadas às crianças, primeiro, por falta de condições estruturais que se refletem na organização de seu tempo-espço de vida, depois, pela falta de *reconhecimento social* de e para essas atividades. Na sociedade contemporânea não há

“espaço” para o desenvolvimento da atividade livre e consciente da criança. Essa condição lhe é negada em todos os espaços sociais (estruturados) em que ela “atua” e desenvolve sua subjetividade, ou seja, espaços onde se substanciam os processos de sua *formação* social, na família, no bairro, na escola.

Qual autonomia?

O que as famílias oferecem às crianças em termos de uma sociabilidade efetiva, e do desenvolvimento das potencialidades especificamente infantis? Primeiro as relações entre pais e filhos são marcadas pela ruptura intergeracional, pelas condições postas pelo modo de produção capitalista. A experiência da criança no espaço doméstico é marcada pelo arbítrio, pelo isolamento existencial, pelo confinamento espacial, pelo contato prolongado com os equipamentos eletrônicos (televisão, rádio, videogame, computadores) que veiculam os interesses do capital, da produção e do consumo. De fato, a violência, o consumo, o individualismo penetram na família, na constituição da criança, provocando a perda do diálogo, a perda do contato (a deterioração da sociabilidade), o conflito de interesses, a incomunicabilidade entre pais e filhos, o esvaziamento das relações pessoais, mediados pelo consumo, a perda da capacidade criativa diante do “dado pronto” das tecnologias eletrônicas, que substituem até a imaginação das crianças. A falta de orientação social, através da qual os pais não sabem mais o que devam ensinar aos seus filhos, fazendo imperar o arbítrio. A ansiedade existencial em uma sociedade altamente competitiva, que pesa sobre as crianças através do descontrole emocional, da violência. A mediação do consumo nas relações entre pais e filhos, que impedem que ambos tenham uma relação plena, verdadeiramente pessoal e humana, que consiste como diz Bourdieu (2001) naquele “dar-se em pessoa”, o “dom mais precioso, porque o mais pessoal” que um indivíduo pode dar ao outro, capaz de *justificar* uma existência. Em vez disso, o que se percebe é a materialização do amor; pais trabalhando cada vez mais (sendo seu tempo cada vez mais privado ao filho) para encher os filhos de produtos de consumo, que desejam como produto de suas necessidades artificiais, mas que, por outro lado, empobrece a sua individualidade humana e social. No mais, com o encolhimento do espaço físico nas residências, e com a redução do número de filhos por casal, as crianças não têm onde tampouco com quem brincar.

E o bairro? O espaço privilegiado da sociabilidade entre pares tornou-se espaço despersonalizado, despovoado; as ruas, como diz Bauman (2005) tornaram-se vias de passagem de veículos. Não há espaços apropriados para a interação de crianças. Em vez disso, os espaços públicos são marcados pela insegurança, pela violência, pelo consumo de drogas a céu aberto. Motivos pelos quais os pais preferem confinar os filhos em casa, à frente dos aparelhos eletrônicos. A sociabilidade entre pares, até então a forma exemplar de uma experiência de autonomia das crianças, não tutelada pelos adultos, torna-se uma relação mediada pelas tecnologias virtuais, que ocorrem nas redes sociais, mas que muito se perde. Perde-se, nesse contato, o encontro, o confronto da alteridade; perde-se a oportunidade do desenvolvimento do brinquedo, de uma apreensão mais humana e crítica do mundo real.

Nas escolas, espaço de encontro, espaço de *catarse infantil*, novamente a sociabilidade deteriorada, o arbítrio, a violência, a negação recíproca, a desproporção de forças, a perda do diálogo. Os métodos “pedagógicos” e de avaliação da criança, negam suas formas de expressão mais genuína, a interação humana, o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, do lúdico; negam o movimento e a fala da criança.

Em todos esses espaços, não há qualquer forma de reconhecimento social quanto às formas de expressão genuinamente infantis. Não há práticas que possibilitam à criança exercer sua potencialidade *humana*, e se autoconfirmar na sociedade através de uma atividade livre e consciente. Ela não é livre (portanto, não é autônoma) e consciente na família, não é livre (e consciente) na escola, não é livre e consciente no bairro. Toda sua ação efetiva se torna em resistência e incompreensão em relação ao adulto. A criança resiste, como única possibilidade de não ter seu ser humano e social aniquilado pela sociedade. E essa luta dramática se exprime, por vezes, em sua “má conduta”. A sua “má conduta”, porém, é produto dos condicionamentos sociais que lhe são impostos, de um *habitus*, com o qual ela pode dispor de recursos sociais, simbólicos, para resistir. Sua violência é um refluxo social, que a infância devolve à sociedade. E nisso a infância permite à sociedade uma reflexão crítica sobre si própria, que, porém, realiza-se penalizando ainda mais a infância.

A “má conduta” infantil é consequência de uma sociedade que nega à criança as condições necessárias para sua inserção social, nega-lhe a *qualquer* forma de *reconhecimento social* (que não seja pelo capital ou consumo). Como nega o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, de sua autoconfirmação ontológica. A atividade da criança não vale; a sua palavra não conta; as suas necessidades reais são desconhecidas e desprezadas. Ao contrário

do que preconizam os sociólogos da infância, a criança só pode se inserir na sociedade como *um ser estranho*. Mas, mesmo essa inserção como um ser estranho (pelo consumo) é negada para a maior parte das crianças. Resta-lhe a condição de um não ser, causa de sua ansiedade, causa de sua “má conduta”, causa de sua resistência a essa condição que a sociedade lhe oferece. Nisso se configura a “crise social da infância”, não como uma crise no nível das representações, mas também no mais profundo nível estrutural da sociedade. Da mesma forma que a fratura ou deterioração da sociabilidade, a ruptura intergeracional não é uma questão estritamente simbólica, mas que se remete às bases de produção e reprodução da sociedade, causa do autoestranhamento e estranhamento entre os seres humanos. A “perda” (o afastamento) do adulto é extremamente prejudicial à construção da autonomia da criança, ao contrário do que pensam alguns sociólogos da infância.

De acordo com Erikson, a geração mais velha é fundamental no sentido de ajudar a geração mais jovem a dominar a experiência social, como condição de desenvolvimento da criança enquanto realização da “síntese de seu ego”, que deve ocorrer em “harmonia com seu tempo-espaço e seu tempo de vida” (ERIKSON, 1971:216). Em outras palavras, o adulto é imprescindível na inserção adequada (e adequada *para a criança*) na sociedade. Nesse sentido, é pouco que a autoestima da criança receba um “encorajamento artificial” e “elogios ocultos” (ela não se deixa enganar): “a identidade de seu ego só adquire a verdadeira força a partir do reconhecimento convicto e constante das realizações autênticas, isto é, das realizações que tem *significado na cultura*” (ERIKSON, 1971:216-17; grifo nosso). Mas e quando a cultura tem significados ocultos, contraditórios e arbitrários?

De acordo com Anna Freud (apud ERIKSON, 1971), o ego se torna vitorioso quando suas “medidas defensivas” o “capacitam a *restringir o desenvolvimento da ansiedade*” de forma que “mesmo em circunstâncias difíceis, é obtida alguma recompensa, estabelecendo-se assim as mais harmoniosas relações possíveis entre o id, o superego e as forças do mundo exterior” (ERIKSON, 1971:179). Mas, como diz Erikson, a civilização industrial é um tanto hostil à realização da síntese do ego infantil, porquanto não é considerada a sua contribuição em termos de trabalho, a não ser quando compete com o adulto: “seu trabalho não se mede em termos de sua própria força e habilidade, mas das exigências industriais altamente mecanizadas” (ERIKSON, 1971:217).

O que se pode concluir é que essa sociedade é aversa à autonomia da criança. Por esse motivo, diz Erikson, muitas das *atividades destrutivas* (por nós incompreendidas) das

crianças, é uma reivindicação de uma identidade social que lhe é negada, uma recusa em ser “uma especialidade chamada ‘criança’, que deve brincar [e, acrescento, estudar] para ser grande porque não se lhe dá nenhuma oportunidade de ser um pequeno participante em um mundo grande” (ERIKSON, 1971:219).

Com a expansão da sociedade, e a crescente *estratificação e especialização*, a síntese do ego [do *eu*] fica restrita a alguns segmentos sociais pertinentes à sua existência (o que para Bourdieu seria um *habitus*). Se essa síntese tiver êxito na criança, “poderá produzir uma exuberância do crescimento e ocasionar proezas imprevistas”. Quando fracassa, porém, “deve conduzir a um grave conflito, que geralmente se traduz por uma inesperada má conduta e delinquência”.

O que se pode perceber, em uma análise de cunho psicanalítico, é que a “má conduta” é consequência de uma luta pela própria vida, de autoafirmação, ou de “sublimação”. Com efeito, diz Erikson (1971), se uma criança sente-se privada, em seu ambiente social, de forma radical, de todas as formas de expressão constituintes de sua auto-identidade, ela se defenderá com desmedida força (instintiva, mesmo animal) contra a sua contingência: “na mata virgem social da existência humana, *nenhuma sensação de estar vivo é possível sem um sentimento de identidade do ego*. A privação da identidade pode levar ao homicídio” (ERIKSON, 1971:220). Aquilo que pode parecer uma poderosa manifestação de “instinto nu” é quase sempre uma “estratégia desesperada” de sintetizar ou “sublimar da única maneira possível” (ERIKSON, 1971:221).

Às “estratégias de desespero”, Bourdieu atribui um “mundo louco e arbitrário”, marcado pelo “desacerto absoluto das antecipações” (perspectivas de futuro), no qual os agentes não conseguem se situar: são condutas que tentam romper com a ordem hostil (2001:279). Bourdieu ressalta ainda que há uma “*lei de conservação da violência*”, causada pela *inclinação* à violência daqueles expostos precocemente à violência:

todas as pesquisas médicas, sociológicas e psicológicas atestam que o fato de estar exposto a maus-tratos na infância (em especial de ser espancado pelos pais) está significativamente associado ao aumento de oportunidade de exercer, por sua vez, a violência contra os outros (e muitas vezes contra seus próprios companheiros de infortúnio) por meio de crimes, roubos, estupros, atentados, e também contra si mesmo, sobretudo com o alcoolismo ou a toxicomania” (BOURDIEU, 2001:285).

A esse respeito, contudo, não há outra saída, diz Bourdieu, senão a redução da quantidade global de violência, sobretudo àquela que escapa aos olhares e sanções: “aquela que se exerce no dia-a-dia, nas famílias, nas fábricas, oficinas, bancos, escritórios, delegacias, prisões, ou mesmo nos hospitais e escolas, e que constitui a “violência inerte” das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais substituídos pela violência ativa dos homens” (idem).

No nosso material *gerado* junto às crianças e aos pais constatamos que é admitida por ambas as partes a violência física como uma prática educativa *legítima*. Desde que “merecida” (justificada), a criança aceita resignada a correção pela “surra”. É verdade, porém, que na maioria das vezes sentem-se injustiçadas (falta de critérios). De forma geral, no entanto, não há excessos. Os pais usam somente como “último recurso” para educar a criança (como dizem). É uma prática que, por vezes, dói mais naquele que bate do que naquele que apanha: uma mãe despediu duas lágrimas durante uma entrevista, ao lembrar da única vez que bateu em seu filho (de onze anos). “Eu não gostei de ter batido nele, não gostei mesmo... foi a única vez que fiz isso” (Mãe).

Mas pode-se perceber, a criança cresce em meio à violência cotidiana. Não é só a que sofre em seu corpo físico, mas que sofre aos olhos, aos ouvidos, ao seu plano psíquico. É a violência (“desentendimento”) dos pais entre si, não grave, mas constante, como um hábito que se incorpora no *habitus* da criança. É violência (física ou verbal) entre os pais e outras pessoas, no desrespeito do outro, ameaças constantes. Nesse sentido, embates com parentes são constantes; as chamadas brigas ou “rixas” de família. Praticamente cada criança tinha um episódio “fresquinho” desse tipo para compartilhar sem, aparentemente, nenhuma preocupação: “é normal”. Brigas de vizinhos, discussões no trânsito, na escola, com os professores. É pouco que um pai ou uma mãe evite bater em seus filhos, e que os exortem a não violência, seus atos violentos (mesmo contra outros) “falam” mais alto. A cultura generalizada da violência está na escola, nas crianças entre si, entre elas e os professores. Praticamente todas foram vítimas (ou praticantes) ou presenciaram casos que elas consideram *bullying*. A violência está na rua, entre jovens maiores, na criminalidade a olhos vistos. Uma criança mora perto da “rua dos drogados”, conforme se convencionou em sua vizinhança. Boa parte das crianças presencia o uso de drogas a céu aberto, e quando eu lhes pergunto sobre a possibilidade de um mundo melhor, é isso que querem extinguir: sentem-se ameaçadas. A violência está na mídia: a mídia é a cultura da violência. Não bastasse a violência ao redor, é veículo do fluxo global da violência. Mas o problema “não” está no mundo social? Ou esta na criança: é esta quem tem a “má conduta”?

É nesse sentido que podemos atestar a conclusão de Erikson (1971:221), de “que a terapia e a orientação aplicadas por profissionais estão destinadas ao fracasso quando a cultura se recusa a proporcionar *desde cedo* uma base para uma identidade e quando faltam oportunidades para adequadas regulações ulteriores”.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 56, ano XVII, 1996, p.388-411.

- BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

- BECK, Ulrich. GIDDENS, Anthony. LASCH, Scott. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância?** Campinas, SP: Editores Associados, 2009.

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v.1).

_____. **Rua de Mão Única**. Tradução Rubens R. Torres Filho e José C. M. Barbosa. 5ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas, v.2).

- BIBLIA SAGRADA. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Geográfica, 2009.

- BITTENCOURT, Maria Inês G. F. O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**. V.10, nº4. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2010.

- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Poder Simbólico**. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. O juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Org. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Tradução Klauss Brandini. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, Lucia Rabello de; GARCIA, Cláudia Amorim; SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Revista Pro-posições*, Campinas, SP: v.15, n.1(43), 2004, p.229-249.
- FROMM, Eric. **A Arte de Amar**. Tradução Milton Amado. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Editora Paulus, 2005.
- GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **Consequências da Modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. **A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- _____. **A Constituição da Sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 2ª. Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- _____. **Modernidade e Identidade**. Tradução Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Zahar, (2002[2009]).
- JOBIM e SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello de; GARCIA, Cláudia Amorim. **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin . In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2005.
- _____. **Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M.S; Orgs. **Infância e Educação Infantil**. 11ª. Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

- MARCHI, Rita de C. A radicalização do processo histórico de individualização da criança e a “crise social” da infância. Braga, Instituto de Estudos da Criança, 2009. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm. Acesso: 3/01/2013.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. A Ideologia Alemã. Tradução Álvaro Pina. 1ª. Edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martim Claret, 2006.
- _____. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-58: Esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. Revista **Pro-posições**, Campinas, v.21, n.3 (63), 2010, p237-244.
- MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M.S; Orgs. **Infância e Produção Cultural**. 6ª. Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2005(1998).
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 1999.
- PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar sobre a criança. Texto apresentado no ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 na Universidade do Minho. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int.pdf . Acessado em 14/08/2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de Ação nas Escolas**. Lisboa: Editora do Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- _____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 26, n.91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.
- _____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Org. **Estudos da Infância**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- _____. Infância, Exclusão e Educação como utopia realizável. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto Alegre, n.17, 2002a, p.13-32.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2002b. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/encruzilhadas.pdf Acessado em 14/01/2013.

- SCHWOB, Marcel. **A Cruzada das Crianças**. Edição bilíngue. Tradução Dorothee de Bruchard. Florianópolis: Editora Paraula, 1996.

- STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. **Culturas infantis: a produção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- TOMÁS, Catarina Almeida. Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

- TILLICH, Paul. **A Coragem do Ser**. Tradução Eglê Malheiros. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

7. GLOSSÁRIO DE CONCEITOS

Autonomia: significa “a capacidade de auto-reflexão e autodeterminação dos indivíduos: deliberar, julgar, escolher e agir diante de diferentes cursos de ação possíveis” (HELD, 1986 apud GIDDENS, 1993, 202). “No terreno da vida pessoal, autonomia significa a realização bem-sucedida do projeto reflexivo do eu – e a condição de se relacionar com outras pessoas de modo igualitário”; esse projeto “deve ser conduzido de maneira a permitir autonomia em relação ao passado, este por sua vez facilitando a colonização do futuro” (GIDDENS, 1993: 202).

Autoconfirmação social: é a apropriação sensível, humana, do mundo social, através dos poderes especificamente humanos, ou seja, a atividade livre e consciente. Trata-se de uma afirmação ontológica do homem, quanto à sua individualidade social (MÉSZÁROS, 2006:169).

Comunicação ativa: enquanto atores, as crianças apresentam estratégias de resistência a determinadas abordagens tanto quanto propõem o que querem fazer. Elas optam por uma comunicação ativa (fazer e mover) em vez de uma comunicação passiva (só falar). Tomás (2006, p. 45) considera que esta postura constitui um “jogo simbólico importante para ultrapassar uma visão e postura adultocêntrica e permitir abertura às propostas das crianças (...), promovendo, dessa forma, espaços de participação de modo a desocultar coisas de crianças, a partir de seu mundo e das práticas que, de outra forma, permaneceriam ocultas”.

Dupla Hermenêutica: é “uma interação interpretativa mútua entre ciência social e aquelas cujas atividades constituem seu objeto de estudo [...]. As teorias e as descobertas das Ciências Sociais não podem ser mantidas separadas do universo de significado e ação do que elas tratam. Mas, por sua parte, os atores leigos são teóricos sociais, cujas teorias ajudam a constituir as atividades e instituições que são o objeto de estudo de observadores sociais especializados ou cientistas sociais” (GIDDENS, 2003: XXXVII).

Habitus: é um “produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível” (BOURDIEU, 2009).

Objetivação Participante: Postura auto-reflexiva do pesquisador: trata de reconhecer as posições dos agentes (pesquisador e pesquisado) que interagem, e a estrutura que molda essas interações, para uma abordagem imparcial e objetivada do objeto. Diferente da “observação participante – que é uma falsa participação em um grupo estranho – a objetivação participante parte de uma reflexão do pesquisador sobre si próprio, sobre sua disciplina (campo em que está posicionado), e sobre as relações de força envolvidas na pesquisa, de forma a neutralizá-las ou “controlá-las” (BOURDIEU, 2009).

Segurança ontológica: diz respeito à sensação de *ser* e *estar* no mundo. Refere-se a uma *fé* depositada nas pessoas e na coerência e continuidade do mundo social, como condição de superar a ansiedade inerente às questões existenciais, e “seguir em frente” na vida cotidiana. Nesse sentido, liga-se intimamente à consciência prática. Trata-se da “confiança no fundamento existencial da realidade num sentido emocional, e de certa forma também no cognitivo, se funda na crença na confiabilidade das pessoas, adquirida nas primeiras experiências da criança” (GIDDENS, 2002:41).

8. ANEXOS

Anexo 1: Questionário Subjetividades

Nome e pseudônimo _____

Data ___/___/___

Caros(as) colegas, peço a vocês que respondam as perguntas abaixo. O propósito é conhecer a subjetividade de vocês, ou seja, como vocês pensam e sentem as vossas vidas. Lembre-se que as respostas sinceras de vocês são muito importantes para o nosso projeto. Obrigado. Douglas.

1. Você se considera criança?

() Sim. () Não. () Mais ou menos.

Por quê? _____

2. Você está contente com a vida que você leva?

() Sim. () Não. () Mais ou menos.

Como sua vida poderia ser melhor? _____

3. Se você pudesse ser qualquer pessoa, quem você seria? _____

Por quê? _____

4. O que você considera mais importante na vida? _____

5. Você costuma pensar em seu futuro? () Sim () Não () às vezes.

Como você acha que será seu futuro? Explique sua resposta. _____

6. Você acredita no amor romântico? () Sim () Não () Mais ou menos

Por quê? _____

7. Você pretende casar e ter uma família? () Sim () Não () Talvez.

Por quê? _____

Pretende ter filhos? Quantos? _____

8. E se você soubesse que o mundo acabaria amanhã, e só te restasse um dia de vida, o que você faria? _____

9. O que você pensa sobre o fim do mundo? () Ocorrerá em breve.

() Ainda vai demorar para acabar. () Nunca acabará.

Por que você pensa isso? _____

10. Você acredita em Deus? () Sim. () Não. () Mais ou menos.

E na Bíblia? () Sim. () Não. () Mais ou menos.

Por quê? _____

11. Se você fosse Deus, o que faria? _____

Anexo 3: Relações intergeracionais e imaginação infantil

Nome _____

Data ___/___/___

Pseudônimo (invente um nome falso) _____

Série _____

- 1. E agora, o que acontecerá no filme A Cidade das Crianças? Use sua IMAGINAÇÃO e invente a continuação do filme.**

- 2. Na carta que os adultos deixaram às crianças está escrito:**

- os professores perderam a esperança de educar os alunos;
- os pais perderam a confiança nos filhos.

De acordo com sua EXPERIÊNCIA PESSOAL, isso está acontecendo na realidade? Comente:

- 3. Conte como é a sua relação com seus pais e com seus professores.**

Pais: _____

Professores: _____

- 4. Qual a parte do filme que você mais gostou? E qual menos gostou?**

Anexo 5: Família

O filme *A era do gelo 3* apresenta diversos tipos de *arranjos familiares* e as vantagens e desvantagens de cada um deles. **Escreva sobre a sua família.**

- 1. Como é composta sua família? Quantas pessoas moram em sua casa? (Você tem pais, irmãos, avós, tios que moram junto?)**

- 2. Seus pais trabalham? Qual a profissão deles? Quantas horas por dia eles trabalham? Como é seu relacionamento com eles?**

- 3. Se você tem irmãs, qual a idade deles? Eles estudam? Como é seu relacionamento com eles?**

- 4. O que você mais gosta em sua família? E o que menos gosta?**

- 5. Descreva as experiências mais marcantes que você vivenciou com sua família.**

- 6. Desenhe sua família (use o verso da folha).**

Anexo 6: Questionário Socioeconômico

Nome do(a) filho(a): _____ idade _____
 Nome do Pai: _____ idade _____
 Nome da Mãe: _____ idade _____
 Estado Civil dos Pais _____
 Profissão do Pai: _____ renda _____
 Profissão da Mãe: _____ renda _____
 Escolaridade do Pai _____ Escolaridade da Mãe _____
 Bairro onde mora: _____

Pessoas que moram na casa: _____

Parentesco	idade	Escolaridade	Profissão
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Pessoas que trabalham na família: _____ renda mensal _____

Condições de residência: () Casa () Apto () Sobrado () _____
 () Madeira () Alvenaria () S/ acabamento () Mista
 Dormitórios: _____ Cômodos: _____ Quintal: _____
 () Própria () Financiada () Alugada () Cedida

Eletroeletrônicos (preencher a quantidade entre os parênteses):

() Televisão () DVD () Geladeira () Freezer () Aparelho de Som
 () Vídeo Game () Instr. Música () CEL. () Máq. Lavar () PC/Notebook

A família possui automóvel? Quantos? _____ Moto? Quantas? _____

Serviços: Plano de saúde: Quantos membros? _____
 TV por assinatura? _____ Internet? _____
 Telefone fixo _____ Outros: _____

Principais gastos: () Aluguel/Condomínio () Água/Luz/Telefone () Alimentação
 (por ordem) () Vestuário/Beleza () Saúde () Lazer () Veículos
 () Educação/preparação profissional.

Anexo 7: Entrevista semiestruturada (gravada) com os pais

1. PERFIL DOS PAIS

- 1.1. Nome/idade da mãe (ou responsável):
- 1.2. Escolaridade:
- 1.3. Residência (Há quanto tempo está em Maringá? Onde morou antes? Padrão do bairro onde mora? Casa/apartamento próprio ou alugado? Padrão da casa no bairro?).
- 1.4. Estado civil (Se mora com alguém, há quanto tempo? Casamentos anteriores? Filhos de outros relacionamentos?)
- 1.5. Religião (praticante?)
- 1.6. Posicionamento político?
- 1.7. Pratica algum esporte ou atividade física regularmente? Qual?
- 1.8. Faz algum tratamento de doença crônica ou psicológica? Por quê?
- 1.9. Temperamento?
- 1.10. Profissão (Há quanto tempo? Profissões anteriores? Satisfação com trabalho atual? Quais os “ossos do ofício”? tempo/rotina de trabalho? Planos futuros?)
- 1.11. Conversa com o filho(a) sobre o trabalho? Já o levou consigo?
- 1.11. Renda

Nome/idade do pai (ou responsável)

REPETIR

- 1.12. Renda familiar? Há outra renda além dos salários? (em salários mínimos).
- 1.13. Relacionamento entre os cônjuges (Desentendimentos? Diálogo?).

2. SOBRE O(A) FILHO(A)

- 2.1. Situação entre os pais na ocasião de nascimento do filho (econômica e emocional)
- 2.2. Desenvolvimento da criança:
 - 2.2.1. Saúde? Doenças físicas? Psicológicas? Algum tratamento ou acompanhamento atualmente?
 - 2.2.2. Escolar? Ingresso na creche? Pré-escola? Escola? Desenvolvimento escolar? Rel. c/ professores.
 - 2.2.3. Pessoal? Emocional? Cognitivo? Autonomia?

3. INTERAÇÃO

- 3.1. Diálogo (trabalho, escola, mundo social)
- 3.2. Partição (tarefas escolares, atividades esportivas, escolares, religiosas)
- 3.3. Lazer (Assistir TV, filmes, jogos VG, passeios)

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 4.1. Atribuição de responsabilidades (atividades domésticas, escolares – recompensas e punições?)
- 4.2. Controle de TV, VG, PC, Brincadeiras?
- 4.3. Mesada/consumo?
- 4.4. Proteção emocional à criança? (desavenças, preocupações adultas?)
- 4.5. Viabiliza para que a criança tenha tempo e meios para atividades livres? Ócio?
- 4.6. Estimula atividades artísticas? (desenho, pintura, música?) Esportivas?
- 4.7. Deixa o filhos brincar na rua ou sair com os amigos?
- 4.8. O que não admite que o filho faça?
- 4.9. Castigos?
- 4.10. Orientação / aconselhamento? Experiência de vida? Religião? Orientação de especialistas?
- 4.11. Faz leituras da bíblia, livros de auto-ajuda ou de profissionais?
- 4.12. Estimula a autonomia ou é protetora? Atividades práticas (conduta independente) / reflexivas.

5. ASPIRAÇÕES SOBRE O FILHO

- 5.1. Aspirações gerais
- 5.2. Escolares, profissionais, pessoais (curto, médio e longo prazo)
- 5.3. Intensidade das aspirações? Desejos (aspirações ocultas) e cobranças (aspirações práticas).

6. PAPEL DOS PAIS

- 6.1. O que mais influencia na formação da personalidade das crianças?
- 6.2. Mediação social:
 - 6.2.1. transmissão cultural
 - 6.2.2. mediação na inserção social da criança
 - 6.2.3. Qual a importância dos pais e da família na sociedade atual?

Anexo 8: Entrevista semiestruturada (gravada) com os professores

1. PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

1.1. Nome/ Idade

1.2. Está há quanto tempo em Maringá? Que bairro mora?

1.3. Disciplina / Formação

1.4. Profissão (Há quanto tempo? Profissões anteriores? Satisfação com trabalho atual? Tempo / rotina de trabalho? Quais os “ossos do ofício”? Problemas de saúde causados pelo trabalho? Planos futuros?

1.5. Estilo de dar aula?

1.6. Pedagogia de aula (autonomia e limites quanto à elaboração do programa e recursos pedagógicos)

1.7. Relacionamento com a “escola” (superiores e colegas de trabalho).

3. SOBRE A TURMA

- a. Aspectos gerais da turma, comparados com outras turmas do mesmo e de outros colégios?

Critérios: comportamento dos alunos, relacionamento professor/turma, cumprimento do programa, aprendizado dos alunos, notas.

- b. Já encaminhou alunos para a “diretoria”, bilhetes para os pais, conselho tutelar, encaminhamento para psicólogo? Com que frequência?
- c. O que não admite que o alunos faça em sala de aula?
- d. Tipos de experiências de relacionamento com pais de alunos.

4. ALUNOS

- a. Principais dificuldades de aprendizagem?
- b. Grau de variação na capacidade de aprendizagem ou grau de desenvolvimento dos alunos.
- c. Tipos mais comuns de alunos (três ou quatro tipos) e representatividade na turma.
- d. Sobre os alunos sorteados.

5. PAPEL DOS PROFESSORES

- a. O professor e a escola exercem algum papel na formação da personalidade das crianças?
- b. Como o professor e a escola podem estimular a autonomia da criança?
- c. De acordo com sua opinião, o atual modelo de ensino básico público ameniza, aumenta ou simplesmente reproduz as desigualdades sociais produzidas pela sociedade?
- d. O que poderia ou deveria mudar na escola pública?