

CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS DESIGUAIS: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL

Deise Arenhart – UFF

Agência(s) Financiadora(s): CNPq/CAPES

1. Introdução

Este trabalho é fruto de minha tese de doutorado e tem como objetivo apresentar uma espécie de síntese da mesma, dando ênfase às principais questões da pesquisa e buscando, ao longo do texto, evidenciar os principais achados que as respondem. Sendo assim, o mesmo está estruturado de forma que, primeiramente, localizo o problema da pesquisa, as principais questões e os caminhos teórico-metodológicos que a nortearam. Num segundo momento, destaco e discuto as duas categorias que se sobressaíram da análise da empiria, as quais estão diretamente relacionadas ao problema central da tese: o corpo e a brincadeira. Em seguida, com base em algumas evidências empíricas, reflito a cerca da manifestação da reprodução interpretativa e, por fim, situo algumas contribuições da pesquisa e possíveis desdobramentos para a área da educação e infância.

2. O problema, questões e caminhos da pesquisa

Em minhas incursões nos estudos sobre infância tenho me inquietado com as condições sociais da infância contemporânea, tanto as que emergem de processos culturais que tendem a empurrar a infância precocemente à idade adulta como as de ordem estruturalmente econômicas que têm acirrado a produção das desigualdades sociais. Essa realidade tem me instigado a estudar como as crianças reagem a estes condicionantes sociais – reproduzindo-os e inovando-os - e como esse processo se expressa nas suas culturas.

Assim, em minha tese de doutorado que originou este trabalho, me propus a investigar culturas infantis buscando ir além da perspectiva comumente abordada nos estudos socioantropológicos da infância, quer seja, evidenciar processos de produção cultural na infância para compreender a relativa autonomia das culturas infantis frente aos adultos e indicar elementos de alteridade geracional e cultural (SARMENTO, 2004). Tendo esta premissa como um ponto de partida, mas buscando ir além dela para trazer outras

abordagens que pudessem ampliar o estudo e análise do tema, me propus a realizar uma investigação sobre culturas infantis buscando analisar como condicionantes estruturais como classe social e geração atuam no sentido de produzir processos de identificação, diferenciação e desigualdade entre as crianças e como estes processos se expressam em suas culturas.

Desse modo, a questão propulsora da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: *como as crianças, em diferentes contextos socioculturais produzem suas culturas e o que estas indicam, simultaneamente, sobre seu pertencimento geracional – relacionado às condições comuns postas à infância – e sobre seu pertencimento social – relativo a condições objetivas diferenciadas e desiguais?*

A perspectiva, portanto, foi de buscar estudar a alteridade infantil não somente em relação aos adultos, face, como já me referi, bastante enfatizada no estudo das culturas da infância. Mas, ao propor uma análise que considerasse, juntamente com a categoria geração, a condição de classe social - o que supostamente coloca as crianças em experiências comuns e, ao mesmo tempo, diversas e desiguais - parti do princípio de haver diferenças também no sentido intrageracional, sendo importante, portanto, analisar os fatores de produção dessas diferenças.

Parti do pressuposto segundo o qual, ainda que todas as crianças se situem dentro da categoria geracional infância e isso as coloca em uma série de experiências comuns, somam-se ao pertencimento geracional outras variáveis sociais, como classe, etnia, raça, gênero, lugar geográfico, etc... Isso leva à impossibilidade de haver completa homogeneidade nas culturas da infância, visto que outros condicionantes se somam na produção das condições sociais e nos referentes culturais que as crianças dispõem para a produção de suas culturas.

Nesta direção, a *classe social* foi considerada como principal fator de diferenças e desigualdades, enquanto que a *geração* foi vista como propulsora da possível identidade das culturas da infância e de sua diferença em relação aos adultos.

Assim, a pesquisa foi delimitada pela análise de culturas infantis produzidas por dois grupos de crianças de quatro a seis anos de idade em instituições de educação infantil e na escola: um grupo de crianças empobrecidas e moradoras em uma favela do Rio de

Janeiro e outro oriundo da classe média/alta, filhos(as) de pais com expressivo capital cultural.

Considerando, pois, que a mesma se desenvolveu no interior de instituições escolares e partindo do pressuposto que as culturas infantis se expressam, se fazem e se refazem na intersecção entre a reprodução e a interpretação das crianças (CORSARO, 1997) sobre as referências sociais de que dispõem e os limites e possibilidades que seus contextos de vida oferecem, outras questões afluíram e se relacionaram ao problema central da tese, tais como: Como é que práticas educacionais distintas – familiares e escolares – contribuem para a formação das culturas infantis? De que modo diferentes processos de normatização da infância (em meio popular, classe média/alta) influenciam as culturas infantis? Quais os limites da interpretação pelas crianças da cultura societal que se produz e se reproduz no contexto em que estão inseridas? De que modo os contextos sociais em que se inserem as crianças, especialmente a escola, atuam no sentido de favorecer e/ou limitar a reprodução interpretativa?

Justifico o fato de ter elegido a categoria classe social (e não etnia, raça, gênero, etc), primeiro, por ser inviável a abordagem de muitas variáveis sociais ao mesmo tempo; segundo, por entender que essa categoria é central na produção das desigualdades sociais, exacerbadas em países do terceiro mundo como o Brasil. A estratificação de classe é o que faz com que grande parcela das crianças brasileiras tenha suas experiências de infância profundamente marcadas por processos de vulnerabilidade social. Se todas as crianças possuem em comum o fato de ter seu estatuto marcado pela vulnerabilidade frente aos adultos, o que socialmente se traduz em processos opressores, de desrespeito, maus tratos, abusos dos mais variados, etc, as crianças empobrecidas acumulam ainda mais desvantagens, o que as leva a ser as maiores vítimas da desigualdade social.

Por isso, o recorte da pesquisa e a configuração de seu objeto foram mobilizados, sobretudo, por um profundo comprometimento político com a infância. Localizada dentro do que Marchi e Sarmiento (s/d) propõe como *paradigma crítico* para o campo da Sociologia da Infância, a pesquisa buscou contribuir para a “ ‘emancipação’ social da infância” (idem, p. 3).

Essa possibilidade de “emancipação” está presente neste trabalho ao propor-se a: 1) destacar as crianças como produtoras culturais, contribuindo para o movimento de

construção de um novo estatuto social para a infância, cujas bases se assentem na consideração das crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais e culturais; 2) desvelar os processos de desigualdade social intencionando contribuir na implementação de ações políticas e pedagógicas que busquem a superação dos limites e a ampliação das possibilidades de as crianças se exercerem como sujeitos de direitos e atores sociais.

Para dar conta da problemática da pesquisa, foi importante uma abordagem interdisciplinar entre áreas das ciências humanas e sociais, tais como sociologia, antropologia, educação, filosofia, geografia e história. Dentre estes campos, destacou-se o diálogo entre os campos teóricos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação, por estarem mais diretamente articulados a conceitos centrais da pesquisa, tais como: culturas infantis / culturas de pares (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2002; DELALANDE, 2006; SARMENTO, 2004; BORBA, 2005), geração (MANNHEIM, 1993 [1928]; QVORTRUP, 2000; ALANEN, 2009; HONIG, 2009), classes sociais (BOURDIEU, 1964; NOGUEIRA, 1991; SILVA, 2009), diversidade e desigualdade (LAHIRE, 2003; KRAMER, 2006), reprodução interpretativa e agência infantil (CORSARO, 1997; PROUT, 2000), pesquisa com crianças (CHRISTENSEN e PROUT, 2002; KRAMER, 2002; CORSARO, 2005), etc.

Metodologicamente, o objeto da pesquisa veio a exigir pesquisa de campo de cunho etnográfico. A etnografia, nos moldes como é concebida pela Antropologia, exige grande permanência do pesquisador no campo de pesquisa, de modo que ele possa aprender sobre as lógicas em que se fundamentam os modos de vida dos nativos na relação direta com estes e pela descrição densa de seus cotidianos (GEERTZ, 1989). A partir desse princípio e, principalmente, pela forma como foi se configurando e demandando a pesquisa nas instituições, o estudo de campo foi realizado durante três semestres (2009.2 e 2010).

Sendo desenvolvida com crianças entre 4 a 6 anos de idade, no contexto da classe popular a pesquisa foi realizada em duas instituições localizadas em uma favela na zona sul do Rio de Janeiro. Considerando a especificidade do modo e condições de vida da favela, que se identifica, principalmente, por fatores ligados à forma de habitação, a baixa posse de capital econômico, aos tipos de profissões, aos modos de sociabilidade, ao *habitus*, etc, eu identifiquei este grupo da pesquisa como pertencente ao contexto da favela. Considerando

que o outro grupo da pesquisa, de classe média / alta intelectualizada¹ frequenta uma escola que tem como arquitetura um castelo, tem mais posse de capital econômico e cultural e ainda tem como normatividade para a infância o domínio de experiências voltadas ao mundo fantasista, denominei esse grupo como pertencente ao contexto do castelo.

Minha permanência nas instituições variou entre um a dois turnos por semana em cada escola, sendo que no contexto da favela as crianças, sujeitos da pesquisa, frequentaram, neste período, uma creche e uma escola básica. Assim, neste contexto, trabalhei com o mesmo grupo, porém, duas escolas. No contexto do castelo a pesquisa foi desenvolvida na mesma escola durante os três semestres.

A participação das crianças como sujeitos da pesquisa veio a ser uma exigência do próprio objeto da investigação. Portanto, o interesse por elas, a consideração destas como sujeitos produtores de cultura e a convicção de que têm muito a revelar sobre os modos de ser criança na contemporaneidade já foi um pressuposto teórico sem o qual este estudo não teria existido. Guiada pelos princípios da participação infantil, da alteridade, da vigilância epistemológica e da simetria ética (CHRISTENSEN e PROUT, 2002), o processo da pesquisa, especialmente, a relação com as crianças e a realidade de cada contexto, foi indicando os caminhos, estratégias e instrumentos da pesquisa. Desse modo, de forma diferenciada em cada contexto, as estratégias e instrumentos utilizados foram: observação e registro em diário de campo, entrevista e/ou questionário com algum familiar da criança, “entrevistas” com as crianças, fotografia e troca de fotografias.

3. O corpo e a brincadeira: expressões de uma dupla alteridade

¹ Partindo dos conceitos de *habitus* e de espaço social que compõem a concepção de classe em Bourdieu, esse grupo da pesquisa que dispõe de maior volume de capital econômico pertence à classe média ou pequena burguesia, na designação de Bourdieu. No entanto, se tomarmos em conta o volume de capital cultural e o prestígio social incorporado a algumas profissões de pais de crianças desse grupo (advogados, artistas, médicos, jornalistas, profissionais liberais em geral) podemos dizer que esse grupo se enquadra numa posição de classe dominante. Isso porque seu *habitus* – definido por inclinações para a erudição no que concerne ao apreço às artes, às letras, à ciência – o distingue tanto em relação as classe populares como em relação a outras frações dentro da classe média. Por isso, fiz uso da nomenclatura de classe média/alta intelectualizada para designar esse entre-lugar em que situo esse grupo da pesquisa.

Ao olhar para as manifestações centrais que caracterizavam o reconhecimento de uma cultura de pares, de práticas comuns e coletivas das crianças que as identificavam como grupo de crianças e as distinguíam dos adultos e da cultura escolar, a pesquisa indicou duas expressões que se destacaram: o *corpo*, mais evidente no grupo de crianças residentes na favela, e a *brincadeira*, mais presente no grupo de classe média/alta intelectualizada.

Ainda que ambos (o corpo e a brincadeira) estivessem presentes nos dois grupos, o fato de o corpo se sobressair no grupo de crianças da favela e a brincadeira no grupo de crianças da classe média alta intelectualizada tem a ver, sobretudo, com a origem social diferenciada das crianças e, ligada a ela, as normatividades que se derivam de processos de *geratividade* (Honig, 2009) – ligados a concepções e práticas com a infância - distintos em cada grupo. Em confluência ou divergência com as normatividades derivadas de cada classe, a escola também exerce fortemente seus efeitos, sobre os quais as crianças agem e reagem instituindo suas ordens sociais e suas culturas. Vejamos como isso se traduziu nos achados da pesquisa.

3.1 Brincadeira e culturas infantis: a influência dos contextos sociais

A brincadeira, diferentemente do aludido em concepções essencialistas sobre o brincar, apareceu como principal manifestação da cultura de pares somente no contexto escolar que oferece tempo, espaço e autonomia para as crianças gerirem suas relações de pares.

Desse modo, a escola que atende as crianças de classe média alta intelectualizada tem a brincadeira como eixo de sua proposta pedagógica e se alicerça em uma concepção pela qual as crianças são vistas como capazes de desenvolver-se e aprender nas suas relações entre pares. Além disso, essa escola está em confluência com a normatividade da família no que diz respeito a permitir a manifestação da infância como um tempo distinto da idade adulta e ligado a experiências determinadas pelo brincar, pela ludicidade, pelo desenvolvimento das múltiplas linguagens e pela arte.

Assim, tanto as condições externas construídas pela família e pela escola, como as internas, relativas aos processos engendrados pelas crianças em seus grupos de pares, contribuíram para que a brincadeira nesse contexto fosse a base da cultura de pares, por

meio da qual as crianças construíam uma série de rotinas, regras e ordens sociais que lhes possibilitava o sentimento de pertença a um grupo de crianças.

Essas rotinas e ordens sociais puderam ser percebidas em práticas e acordos que lhes permitia brincar coletivamente, por dominarem a cultura lúdica (BROUGÈRE, 2004) do grupo. Destaco algumas dessas práticas: 1) a importância da existência de uma “dona da brincadeira”²; 2) a criação de sub-grupos³ para viver a oposição bem x mal que motiva historicamente a cultura lúdica infantil e 3) a regra acordada pelas crianças para superar os limites objetivos e poder viver as experiências pelo ação do imaginário. Uma vez que imaginar era uma regra acordada coletivamente, denominei essa regra como *imaginação como recurso consciente*.

Nos limites desse texto, não é possível evidenciar como estas práticas culturais desse grupo se desenvolveram em suas rotinas de pares, contudo, cabe destacar o grande achado da pesquisa no que se refere à necessidade de reconhecer o quanto a cultura e, no caso, as culturas infantis, são produzidas pela imbricação relação entre ação e estrutura. Tanto as condições estruturais (recorrência de tempo, espaço, pares, autonomia), como a condição de atores sociais que permite com que as crianças aproveitem as condições externas para criar suas culturas, são aspectos imprescindíveis para a construção de rotinas de brincadeiras e culturas de pares. Além disso, foi possível identificar claramente processos de reprodução interpretativa, por exemplo, pela apropriação por parte das crianças de valores relativos ao seu *ethos* social (como a causa da natureza) e da cultura lúdica (como a oposição bem x mal) e, ao mesmo tempo, pela criação de modos especificamente genuínos de brincar com estes elementos (como a criação de sub-grupos de oposição e uma série de regras que os caracterizam como um patrimônio cultural específico do grupo).

Já no contexto da favela, as crianças não encontravam tempo, espaço, materiais e não lhes era dada autonomia para gerirem suas brincadeiras. Assim, o faz-de-conta quase

² Foi possível perceber que a dona ou dono da brincadeira tinha o poder de delegar sobre a entrada e saída de componentes, delegar papéis, organizar as relações e enredos e o critério para ser dono (a) da brincadeira, cujo era bastante respeitado pelo grupo, era a ter inventado, ter iniciado antes sua construção.

³ Havia um grupo fixo composto por 4 meninas denominado por “Grupo da Estrelinha”, o qual representava o bem e a causa da natureza e o “Grupo do Mal”, cujos componentes não eram fixos e se constituía como um grupo recursivo que surgia esporadicamente para poder fazer oposição ao seu oposto.

não era vivenciado pelas crianças na escola e não se manifestara como uma cultura do grupo. As crianças viviam o brincar nos subterfúgios que encontravam na cultura escolar e este era caracterizado por experiências ligadas a explorações e desafios corporais. Essa diferença é novamente analisada com base nas condições concretas e nos referentes culturais de que esse grupo dispõe. Nesse particular, tanto a escola não concebe seu papel relacionado a possibilitar a experiência da infância, como esta também não é uma expectativa das famílias.

Assim, se num contexto, tanto a escola quanto as famílias destinam um aparato simbólico voltado às experiências fantasistas, do imaginário e faz-de-conta que se vincula a normatividade do “mundo das crianças”, no outro essa normatividade não se aplica, estando as crianças mais diluídas no “mundo dos adultos” e brincando com base nas referências mais ligadas a esse universo.

No entanto, ainda que as crianças na favela não tinham na brincadeira a base de suas culturas de pares porque esta não encontrava possibilidade de ser vivenciada coletivamente por elas, era o desejo de brincar que as levava a construir uma regra social que denominei como *cumplicidade na transgressão*.

A transgressão era o que possibilita as crianças desse grupo viverem a brincadeira muito além do que a norma escolar possibilitava. Além de compreender a transgressão frequente das crianças como sinal da existência de uma alteridade infantil negada e sufocada pela cultura escolar, essa atitude também aqui é entendida como uma *ordem social* construída pelo e no grupo de pares, pela qual se torna mais possível a construção de espaços e experiências alternativas para a expressão de seus interesses como crianças.

Mais do que violar individualmente as normas escolares para manifestar desacordos com estas, fui percebendo que a transgressão parecia ser, para as crianças, uma atitude comum, coletiva, compartilhada e cultuada em cumplicidade. Tomando como base os conceitos de Corsaro (1997) e Ferreira (2002) sobre cultura infantil, ordem social e rotinas de ação, identifiquei que a transgressão, assim, era vivida como ordem social do grupo de pares que se consolidava por uma cultura de cumplicidade alicerçada pelas interações sociais rotineiras que as crianças estabeleciam na luta por seus interesses comuns. Pela *cumplicidade na transgressão* elas se uniam como grupo social de crianças e graças a isto a experiência da brincadeira e da infância na escola se tornava mais possível.

A marca geracional percebida na brincadeira se refletira na relação comum percebida nos dois grupos quanto ao uso do espaço e tempo e pela percepção da brincadeira como manifestação pela qual as crianças constroem suas identidades de gênero e de ser criança. Evidenciou-se que, para elas e diferente dos adultos, todo espaço se converte em lugar para brincar e o tempo é percebido pela experiência, essa que pode ser sempre reiterada e renovada. O aspecto coletivo e geracional, identificado principalmente na manifestação do brincar, é que faz com que a brincadeira seja reconhecida como uma cultura que, mesmo sendo apropriada e construída também pelos adultos, é, por excelência, um patrimônio cultural das crianças. Na possibilidade ou na impossibilidade as crianças buscam brincar, ainda que não dos mesmos modos e nem com as mesmas significações.

Portanto, por um lado, é importante reconhecer que as culturas infantis não se produzem somente no espaço-tempo do brincar, como as crianças da favela mostraram. Por outro, a tradução das manifestações das crianças na pesquisa indicaram que a brincadeira é o que elas buscam e o que as mobiliza, no limite ou na possibilidade.

3.2 O corpo: expressão e recurso das culturas infantis

Ao contrário da brincadeira, o corpo se destacou como principal recurso e expressão das culturas infantis justamente no contexto que prima seu controle e disciplinamento: as escolas da favela.

Justamente pelo fato das crianças sofrerem processos regulatórios mais densos neste contexto (não poder brincar, não poder interagir, falar) é que o corpo se revelou como possibilidade e recurso que elas utilizavam, coletivamente, para conseguir travar suas relações de pares e lutar por interesses comuns. Portanto, pelo corpo, foi possível perceber a expressão das culturas das crianças numa série de práticas, significados e modos de uso que era comum entre elas na luta por seus interesses na escola.

Assim, novamente aqui foi possível identificar fatores de identidade e diferença entre as crianças na relação com seus corpos, especialmente, na mobilização do corpo como recurso de suas culturas de pares.

Por um lado, a marca geracional nos remete a reconhecer que todas as crianças, independente do contexto, estabelecem uma relação distinta dos adultos com seus corpos,

na medida em que o corpo, para elas, parece ser potencializado em suas possibilidades de linguagem, expressividade, explorações lúdicas, interação com o mundo físico e social.

Por outro lado, o fato dele se sobressair como recurso para as crianças da favela estabelecerem suas relações e culturas de pares, novamente tem a ver com outros condicionantes sociais ligados aos contextos específicos de vida das crianças. Nesse sentido, poderíamos facilmente reconhecer que não é por acaso que as crianças de segmentos sociais mais empobrecidos e considerados marginais sofram processos mais densos de controle e disciplinamento do corpo; assim como também não é passivamente que elas reagem a este controle e produção de um corpo que vai à contramão daquilo que, na sua alteridade geracional, buscam viver corporalmente: que é o movimento, a interação e a brincadeira.

O reconhecimento do corpo como expressão e recurso das culturas da infância, sobretudo no contexto escolar da favela que prima pelo seu disciplinamento, indicou duas dimensões a serem simultaneamente consideradas: a primeira diz respeito às dissonâncias existentes entre a forma escolar ou o modo escolar de socialização (VINCENT, 1994; THIN, 2006) e o *habitus* familiar das crianças, ligados à origem social e a segunda são as dissonâncias entre a cultura escolar, que visa o aluno, e a cultura infantil, que visa à experiência do ser criança no interior da escola. Essa segunda dimensão, portanto, está diretamente ligada ao pertencimento geracional.

Com relação à primeira dimensão, a pesquisa indicou dissonâncias entre o que denominei como “corpo solto”, produzido pelo pouco ou quase nenhum contato com outras instâncias socializadoras que regulam processos pedagógicos de um corpo institucionalizado e o corpo “oprimido”, que é o corpo negado de se movimentar, de brincar e interagir. Como reação a essa dissonância, as crianças viviam o corpo na escola e o construíam como recurso e expressão pela qual se reconheciam como grupo de pares, indicando também conflitos entre a cultura escolar e a cultura infantil. Desse modo, foi possível observar que o corpo das crianças era mobilizado por elas para alçarem quatro possibilidades: 1) o corpo como resistência e transgressão; 2) como linguagem e interação, 3) como experiência lúdica e, por fim, 4) como fonte de agência e poder.

Na impossibilidade da palavra, da interação e do brinquedo, as crianças foram comunicando, pela mobilização do corpo, seus desacordos com relação às normativas da

escola e seus interesses como crianças; suas variadas e sofisticadas formas de linguagem motivadas pelo desejo da interação com seu par (o que denominei como *interações marginais*) e ainda sua genialidade em fazer uso do próprio corpo e de seu colega como suporte para brincar, ou seja, o corpo usado como brinquedo.

Assim, no contexto da favela estudado, pude observar que tanto o *habitus* de classe e familiar produz um corpo mais solto e menos institucionalizado como, paradoxalmente, o efeito institucional sobre a ação dos corpos das crianças produz um corpo resistente, transgressor, comunicativo e brincante. Sendo um recurso para a agência das crianças, é sobre ele que os processos disciplinares e punitivos eram realizados. Com efeito, o que, para as crianças é possibilidade de interação, de linguagem, de ludicidade e de expressão de desacordos com a cultura escolar, para os adultos é desacato e confronto ao que se espera delas como alunos. O paradoxo, assim, está posto: do corpo solto que se quer disciplinado, nasce, pela ação das crianças, o corpo resistente e transgressor; do corpo contido, nasce o corpo comunicativo e interativo; do corpo oprimido, nasce o corpo brincante.

As crianças de ambos os contextos ainda indicaram que as relações de poder que constroem por meio do corpo têm como referência a clivagem que fazem entre valores dominantes socialmente, outros ligados ao *ethos* de seu grupo social com os valores construídos como interessantes ao grupo de pares.

Assim, a dimensão geracional evidente pelos critérios que aproximam o corpo como poder nos dois universos são referentes ao tamanho e idade, uma vez que, igualmente, as crianças sofrem as desvantagens sociais relativas ao seu estatuto minorizado em relação aos adultos. Contudo, valores dominantes em nossa sociedade ligados à masculinidade e feminilidade se confrontam com valores ligados ao *ethos* específico de cada grupo social, produzindo também diferenças entre aspectos valorizados por cada grupo no que diz respeito ao ser menino ou menina.

A posse de produtos voltados ao público infantil se mostrou, em ambos os contextos, importante na afirmação do pertencimento geracional e de gênero. Contudo, no contexto da favela em que domina um *ethos* de necessidade, a posse desses produtos extrapola essa significação, sendo critério, também e fundamentalmente, para afirmação de poder no grupo de pares. Contudo, foi possível observar que, mesmo as crianças reproduzindo os estereótipos aprendidos socialmente ligados às posições sociais de

geração, gênero, de raça/etnia e de classe, é também no interior do grupo de pares que se produzem uma série de valores específicos que delegam maior ou menor poder a quem os detêm.

A par dessa idéia cabe também destacar que o corpo das crianças, concebido na ordem geracional moderna pela vulnerabilidade em relação aos adultos, não é visto da mesma forma em ambos os contextos. Mesmo sendo a vulnerabilidade um atributo biológico inerente a todas as crianças, a condição social faz com que nem sempre essa característica comum desencadeie a mesma normatividade social. Se, no contexto do castelo o reconhecimento da vulnerabilidade lhes garante o direito à proteção e provisão, no contexto da favela muitas crianças já assumem responsabilidades com o trabalho e resistem a agressões físicas. Desse modo, elas sofrem os efeitos mais perversos da vulnerabilidade, por terem que agir como “gente grande”, sendo tratadas como “gente pequena”, ou seja, tendo seu estatuto desvalorizado frente aos adultos, o que lhes dificulta também o direito à participação.

Para fechar este tópico, cabe dizer que a realização da referida pesquisa considerando a alteridade geracional conjuntamente com a alteridade produzida pela classe social permite avanços nos estudos das culturas da infância por indicar que, para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos.

No caso aqui exposto, o corpo como recurso e expressão das culturas da infância nos parece um indicativo bastante promissor da existência da alteridade cultural da infância, devendo ser percebido em sua dupla alteridade: 1) no que revela diferenças (biológicas e culturais) entre adultos e crianças, entre a cultura escolar e a cultura infantil e 2) no que expressa também diferenças e marcas de desigualdade entre crianças de diferentes classes sociais.

4. Condições sociais e a reprodução interpretativa

Atenta em perceber os limites da interpretação pelas crianças da cultura societal e, sobretudo, a ação dos contextos sociais, especialmente da escola, na reprodução ou

interpretação por parte das crianças, foi possível perceber que a agência das crianças está diretamente influenciada pela forma como os adultos e, no caso, especialmente a escola, concebem e travam suas relações com elas.

No contexto da escola de classe média alta intelectualizada, em que as crianças são concebidas como atores culturais e o projeto pedagógico busca contemplar a vivência da infância, as crianças tanto conseguiam firmar seu pertencimento geracional pela construção de culturas de pares, como e, além disso, lhes permitia influenciar a geração adulta. Em outros termos, o fato de o contexto escolar partir do pressuposto de que as crianças realizam a reprodução interpretativa permite não só a elas mais condições para que elas exerçam a agência e construam suas culturas de crianças, mas também permite que escola se produza considerando a influência das crianças.

No contexto da favela, a reprodução interpretativa se construíra, principalmente, pela mobilização da agência das crianças na busca por interesses comuns não garantidos pela cultura escolar. Desse modo, a reprodução interpretativa foi reconhecida na transgressão. Porém, o achado importante que cabe destacar neste estudo é que, diferente da escola de classe média alta intelectualizada, a influência que a transgressão exerce sobre os adultos da escola da favela produz efeitos que tendem a limitar as possibilidades de agência das crianças, manifestos por constantes sanções e punições que lhes retira, justamente, seus maiores interesses: o direito à brincadeira, ao movimento e à interação. Portanto, a reprodução interpretativa que as crianças exercem na luta por seus interesses na escola repercutira negativamente sobre elas, limitando ainda mais a possibilidade de ação e, gerando, algumas vezes, o conformismo.

A par desses dados, penso ser importante avaliar os limites do conceito de reprodução interpretativa se descolado da análise das condições sociais em que se inserem as crianças. Nesse sentido, me alio a preocupação de Prout (2000) de que a capacidade de agência das crianças não pode ser pensada como uma manifestação essencialista, inerente às crianças e independente das condições externas que as condicionam. Na mesma perspectiva defendida por Prout, a pesquisa indicou a necessidade de ampliar a perspectiva da simples constatação da reprodução interpretativa das crianças para considerar a análise dos elementos que a favorecem e/ou a limitam.

5. Para concluir, possíveis contribuições e desdobramentos

Com base na capacidade reflexiva que este trabalho permite, considero que cabe, por fim, elaborar alguns indicativos que possam ser incorporados em novos estudos e intervenções, principalmente nos campos da Educação e da Sociologia da Infância.

A esse propósito, considero que os estudos situados no campo da Sociologia da Infância têm muito a ganhar se considerarem, conjuntamente com a categoria geracional (que une todas as crianças) a análise de outras variáveis sociais (classe, gênero, raça/etnia, etc.) que influem na produção de diferentes modos de conceber e organizar as relações geracionais. Isso não significa, no entanto, enfraquecer o estudo da perspectiva geracional que define o campo (cf. QVORTRUP, 2010). A dimensão geracional deve ser sempre o ponto de partida; todas as crianças têm em comum serem crianças e essa condição é construída socialmente. Contudo, penso que a consideração de outras variáveis ajuda muito para termos melhor compreensão do que configura o que podemos denominar como geração da infância na contemporaneidade.

Essa perspectiva – que é teórica e metodológica – ajuda, ao meu ver, a trazer elementos concretos para a compreensão da infância como uma experiência que é, ao mesmo tempo, una, plural e desigual. Una, porque a posição geracional as coloca em um serie de experiências comuns; plural, porque outras variáveis sociais, como etnia, raça, gênero, cultura, lugar geográfico, produzem experiências diferentes entre elas e desigual, porque algumas, mais do que outras têm condições objetivas de acessarem seus direitos, esses que são coletivamente desejáveis a todos (LAHIRE, 2003). Essa condição de desigualdade é existente, principalmente, pela estratificação das classes sociais.

Ao empreender uma análise que considera tanto a ação das crianças frente à estrutura como a ação desta frente às crianças, este trabalho também indica a importância de avançar uma perspectiva doravante essencialista ainda colocada na compreensão de alguns conceitos que embasam os estudos sociais da infância, como o de reprodução interpretativa, agência, cultura de pares, brincadeira. Por isso, considero que a perspectiva enunciada por Prout (2004) de buscarmos superarmos as velhas dicotomias que vem construindo o campo sociológico como ação e estrutura, adultos e crianças, natureza e cultura, geral e particular, geração e classe/etnia/gênero, se faz muito profícua, devendo ser perseguida em nossos estudos.

Por fim, cabe dizer que as reflexões que se construíram em torno das duas categorias centrais – corpo e brincadeira – e suas relações com as culturas infantis poderão ter consequências positivas para a vida das crianças se incorporadas ao debate educacional, especialmente, se levadas a cabo na formação de professores.

Com relação ao corpo, esse indicativo se justifica por perceber que, em geral, existem concepções hegemônicas que pouco são questionadas e que tendem a construir um consenso de que as crianças residentes em contextos de marginalidade, como o caso da favela, seriam indisciplinadas, agressivas e subversivas por natureza. Essa visão estigmatiza as crianças desse segmento social e encobre a reflexão sobre os fatores sociais produtores do corpo transgressor. Portanto, a reflexão sobre o corpo na escola deve ser levada a cabo considerando as duas dimensões sociais que a ele estão articuladas: 1) as dissonâncias (ou consonâncias) entre a cultura escolar e a cultura infantil (aqui identificada pelos interesses e possibilidades que as crianças, entre pares, mobilizam pelo corpo); 2) as dissonâncias (ou consonâncias) entre o *habitus* de classe e o modo escolar de socialização.

Ainda que a importância da brincadeira seja um conceito difundido em termos de discurso, nem por isso é garantida nas nossas escolas. Assim, este trabalho reafirma essa importância, advogando o reconhecimento da brincadeira como espaço privilegiado de autoria e produção cultural das crianças e como manifestação que permite a experiência da infância no espaço escolar. Para além da perspectiva desenvolvimentista mais difundida nos cursos de formação de professores que justifica a brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil, urge incorporar essas outras duas dimensões, principalmente quando se passa a considerar a importância da escola como espaço coletivo para a vivência e a produção de culturas da infância na contemporaneidade.

5. Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Kátia Adair. *O espaço da creche: que lugar é este?* Florianópolis, 2003. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. Tese (doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, UFF, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Les héritiers* (Os herdeiros). Paris: Ed. de Minuit, 1964.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Vol. 26, maio/ago-2005. Campinas: Cedes.

_____. Le concept heuristique de culture infantile. In: Sirota R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 1572-1590.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Maria Manuela M. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. Porto, 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. (trad. port.; ed. original, 1973).

HONIG, Michael-Sebastian. *How is the Child constituted in Childhood studies?* In: Qvortrup, J; Corsaro, W and Honig, M. S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, 2009.

KRAMER, 2002. Autoria e autorização. Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116. São Paulo, jul. 2002, p. 41-59.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 84, set 2003. p. 983-995.

MARCHI, R. e SARMENTO, M. J *Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica*. Mimeo, s/d.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia: introducción a la sociologia del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993 [1928].

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto da pesquisa. In: Revista *Teoria e Educação*, nº 3, 1991.

_____. Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 – IEC. 2004. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado).

QVORTRUP, J. Generations: an important category in sociological research. In: Congresso Internacional dos mundos sociais e culturais da infância. Braga, 2000. *Actas...* Braga, Uminho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. vol 2, p. 102-113.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Manuel Carlos. *Classes sociais: condição objetiva, identidade e acção colectiva*. Ribeirão/Portugal: ed. Húmus, Universidade do Minho, 2009.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola. Confrontação desigual e modos de socialização. In: Muller, M. L. R e Paixão, L. P (orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

VINCENT, Guy (dir). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.