

INFÂNCIA NO CALEIDOSCÓPIO: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias

*Emilene Leite de Sousa**

RESUMO

Ao longo do tempo a infância tem sido pensada a partir de padrões idealizados pelas sociedades, que a tem definido como lugar de segurança e ludicidade, caracterizado pela não vivência do trabalho e pelo distanciamento do mundo e das tarefas dos adultos. Essa definição idealizada de infância está distante da pluralidade de infâncias com que nos deparamos na sociedade atual, onde as crianças ocupam papéis e posições bastante diversificadas dependendo da cultura onde estão inseridas. Por essa razão, lanço luz neste artigo à construção histórica da infância, para percebê-la através de um caleidoscópio que permite um sem número de combinações obtidas a partir da disposição dos elementos culturais e, por isso, bastante particulares, variando de lugar para lugar, negando a morte da infância e evidenciando a pluralidade que lhe é devida.

Palavras-chave: Infância, Pluralidade, Literatura Regional

1 SOBRE OS ESTUDOS DA INFÂNCIA

Em se tratando de Antropologia, há grande carência de estudos que se dediquem à criança e, conseqüentemente, à compreensão da noção de infância.

Embora encontremos nas monografias clássicas da Antropologia – sobre o estudo das sociedades “primitivas” – referências à infância e a criança, estas só se fazem presentes por servirem como referencial para a compreensão da constituição do indivíduo adulto, nestas sociedades.

* Mestre em Sociologia pela UFPB/UFCG, professora substituta do Dep. De Sociologia e Antropologia da UFMA

Ainda assim, com um pouco de atenção, facilmente percebemos que o foco destes estudos está na socialização, no ensino, na apreensão cultural e numa série de outros elementos que nos permitem compreender a criança como um pré-adulto ou ser em formação e nunca enquanto “ser social completo” .(CANIELLO, 1986, p.5).

Assim, a infância é sempre vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua resolução na fase adulta .(SOUZA, 1996, p.44).

A aparição da primeira personagem infantil da história brasileira é bastante ilustrativa do modo como a criança tem surgido ao longo do tempo em nossas obras. Fui buscá-la na Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel (CAMINHA, 2003):

Também andava aí uma outra mulher moça, com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum (CAMINHA [f.7], 2003, p. 105).

A criança brasileira emerge no português quinhentista apenas numa demonstração da surpresa portuguesa perante a nudez dos índios brasileiros. Tão de passagem é a única referência à criança, que está reduzida praticamente às suas perninhas que sobravam do único pano envolto ao corpo da mãe.

Além disso, enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um “outro” em relação àquele que a estuda. Ela não fala, e por não falar, nunca ocupa a primeira pessoa nos discursos que se ocupam dela. Jamais assume o lugar de sujeito no discurso, e é sempre definida de fora.

Mesmo quando a criança aparece como centro de análise de estudos antropológicos,

Este “objeto” permanece carente de uma referência existencial própria, uma vez que continua sendo identificada pelo que não é ou pelo que virá a ser: ao invés de apreenderem como a criança vivencia o processo de socialização, preocupam-se em perceber a inserção das primeiras no segundo, como se os processos é que vivessem nas pessoas .(CANIELLO,1986,p. 06).

Esta carência de estudos não pode ser denunciada na Psicologia uma das ciências responsáveis pela maior quantidade de estudos e interpretações da infância e da criança. Todavia, esta ciência peca por não conceder à

criança um papel central em seus estudos, uma vez que ela é sempre analisada a partir da representação que dela fazem os adultos, os pais, os psicólogos.

Buscarei, pois, neste artigo fazer uma breve revisão conceitual histórico-filosófica do conceito de infância objetivando demonstrar como, ao longo do tempo, a infância foi pensada a partir de padrões idealizados pela sociedade que negam possibilidades diferenciadas da vivência da mesma, quando, na verdade, a contemporaneidade é marcada pela pluralização dos modos de ser criança e de se vivenciar a infância.

Proponho, então, uma visão caleidoscópica do tema, por entender que os escritos sobre infância compõem-se no mais das vezes de um sem número de combinações dos mesmos aspectos dispostos a partir de ângulos específicos gerando uma infinidade de variações sobre o mesmo tema.

Utilizo-me assim da literatura regional como demonstração possível de uma dessas combinações que associam a infância à elementos diferenciados daqueles geralmente utilizados pela literatura sócio-antropológica para representar a infância, como a possibilidade da vivência do trabalho, e a utilização sobremaneira do meio em que está imersa a criança, especialmente no caso da infância vivenciada no campo.

2 INFÂNCIA, INFÂNCIAS: construção e pluralização dos modos de ser criança

Os tempos contemporâneos sofrem profundas transformações e são estas transformações que os caracterizam. Assim como ocorrem transformações significativas na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola e no espaço público em geral, as idéias e representações sociais sobre a criança também se renovam. Isto porque o conceito de infância não é algo fixo e abstrato, ele é determinado por questões estruturais mais amplas.

Enquanto se fala muito comumente em “morte da infância”, como se esta fase do ciclo de vida estivesse simplesmente desaparecendo, na verdade, é com a pluralização dos modos de ser criança que nos deparamos, ou noutros termos, com a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e com a atuação das crianças em novos papéis sociais.

A preocupação fundamental aqui é de tentar descobrir qual é o lugar da criança nesta sociedade que decreta, a todo momento, o fim da infância. Esta procura geográfica do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança consiste, de fato, na procura da compreensão da própria sociedade.

Sabe-se desde sempre, que as crianças transportam consigo o peso da sociedade que lhes é legado pelos adultos, embora façam-no a todo instante

incorporando a estas normas e regras, a renovação.

Penso que o lugar da infância na sociedade pode ser um “entre-lugar” (BHABHA, 2001), isto é, o espaço intersticial entre dois modos: aquilo que lhe é imputado pelos adultos e aquilo que as crianças reinventam em seu próprio mundo. E não estariam, então, entre dois tempos, presente e futuro?

Aquilo que os adultos lhes confiam diz respeito ao que será delas no futuro. Em que tipo de cidadão se transformarão graças ao que lhes fora ensinado durante a infância (passado?). E o presente é esta constante construção pela ação coletiva delas mesmas que ocupam um lugar socialmente construído que aqui denomino de “entre-lugar”.

Ao longo do tempo a infância tem sido analisada por uma série de pensadores, como Santo Agostinho, Descartes, Nabokov e Rousseau. Estes pensadores preocupavam-se, essencialmente, com uma definição de infância que tratasse da “natureza da criança”, boa ou má, de modo que os saberes sobre a infância desenvolveram-se em torno dessas duas idéias fundamentais.

Posteriormente, com o historicismo de Collodi (1992) e Áries (1986), essas concepções de infância mudaram e a preocupação passou a ser com uma definição de infância pela sociedade e pela história.

As questões abordadas sobre a infância e os seus direitos dividiam esses estudiosos da natureza infantil em duas concepções antagônicas: de um lado, um grupo que defende a idéia de que a infância tem uma série de características, mas nunca inocência e bondade como essenciais; do outro lado, um grupo que vê a infância como um período prolongado caracterizado pela inocência.

O segundo grupo pode ser representado por Rousseau que rompe com as concepções de infância de Santo Agostinho e Descartes. Para Santo Agostinho, por não possuir a linguagem (“infante”: o que não fala, que não possui *logos*) a criança estava inserida no pecado, era desprovida de razão, este que é o aspecto soberano da condição divina em nós, adultos.

Na obra *Confissões*, Santo Agostinho(2002) dedica três capítulos do Livro Primeiro para tratar das questões da infância. Na descrição do fragmento que segue, fica clara a representação da criança imersa no pecado para Agostinho: “Quem me poderá lembrar o pecado da infância, já que ninguém está diante de Ti limpo de pecado, nem mesmo a criança cuja vida conta um só dia sobre a terra?” (AGOSTINHO, 2002, p.36).

Segundo o autor o pecado do infante vinha desde o desejo do seio da mãe, encoberto pela amamentação. Santo Agostinho não admitia a busca da criança pelo seio como desprovida de pecado: “Daqui se segue que o que é inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não alma”. (AGOSTINHO, 2002, p.36).

[...] Assim, se fui concebido em iniquidade, e se em pecado me alimentou minha mãe, onde, suplico-te, meu Deus, onde, Senhor, eu, teu servo, onde e quando fui inocente? Mas eis que silêncio sobre esse tempo. Para que ocupar-me dele, se dele já não conservo nenhuma lembrança? (AGOSTINHO, 2002, p.37).

Mas não me parece que Santo Agostinho tenha se esquecido de todo de sua infância, pois num dos capítulos que se segue ele trata da parte de sua infância que esteve reservada aos estudos e aos jogos, e neste caso sua defesa finalmente repousa sobre o brincar infantil;

Contudo, pecávamos por negligência escrevendo ou lendo, estudando menos do que nos era exigido; e não era por falta de memória ou inteligência, que para aquela idade, Senhor, me deste de modo suficiente, senão porque eu gostava de brincar, embora os que nos castigavam não fizessem outra coisa. Mas os jogos dos mais velhos chamavam-se negócios, enquanto que os dos meninos eram por eles castigados, sem que ninguém se compadecesse de uns e de outros, ou melhor, de ambos. (AGOSTINHO, 2002, p.39).

Acaso faria outra coisa aquele que me castigava? Se nalguma questiúncula era vencido por algum colega seu, não era mais atormentado pela cólera e pela inveja do que eu, quando em uma partida de bola era vencido por meu companheiro? (AGOSTINHO, 2002, 39).

Assim, Santo Agostinho acusa a criança de pecadora, especialmente aquela que se encontra na primeira infância, pois com o tempo a criança iria pouco a pouco saindo deste estado de pecado em que estava imersa.

Tal qual Santo Agostinho, Descartes condena a infância pelo desuso da razão. Este autor concebia a criança como alguém que vive uma época do domínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão; uma época de aceitação acrítica das tradições, hábitos e costumes. Este período conduziríamos mais tarde, quando adultos, à dificuldade no uso da razão e ao erro. Tanto para Santo Agostinho como para Descartes, quando mais cedo saíssemos da

condição de criança, melhor.

Este grupo tem também como um de seus principais expoentes Nabokov, o autor do célebre “Lolita”. Para Nabokov a infância era uma idéia que vinha do Velho Mundo, e que na modernidade não passava de uma grande piada (GHIRALDELLI, 2001).

Demonstra a partir de sua obra o destemor das meninas do Velho Mundo das experiências sexuais ou práticas de pedofilia. Nada haveria de inocente, puro ou bondoso na infância desenhada por Nabokov.

Assim, a infância quando não era totalmente negada, era vista como um mal, ou seja, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado.

Em contrapartida a estes autores, Rousseau admite o erro, a mentira e a corrupção como sendo fruto da incapacidade de julgar de quem não pode mais se beneficiar, nos seus julgamentos, do “crivo de um coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição de “bom selvagem.”

Em defesa da infância Rousseau argumenta: “Deplora-se o estado da infância; não percebemos, porém, que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado criança”. (ROUSSEAU, 1995, p.7).

A infância que era concebida, pois, como inimiga da filosofia, logo da verdade e do bem, seria, conforme Rousseau a própria condição para a filosofia, pois nela há inocência e pureza necessárias para o acolhimento da verdade e para a participação no que é moralmente correto.

Rousseau define a infância como “o lugar ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural” .(ROUSSEAU, 1995).

Para Rousseau o “homem natural” é o homem que se faz desde o seu nascimento até a adolescência, quando passa a adquirir as qualidades que o permitem inserir-se na coletividade dos homens abrindo espaço para a construção de sua cidadania.

Pensar a infância do ser em Rousseau é pensar no momento em que ele pode se formar enquanto homem natural. É este homem natural que identificamos na infância que se estende dos primeiros momentos de vida até os seus 15 anos, quando começa a sua adolescência, antecedendo o cidadão, que somente podemos identificar no homem quando ele atinge a sua fase adulta.

É preciso conhecer este homem natural que existe na infância. É necessário, segundo Rousseau, educar o homem desde a primeira infância, para que lhe seja garantida a preservação de todas as suas inclinações naturais que podem ser corroídas pelo meio social.

Assim, Rousseau define a criança dizendo que ela não é um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias, isto é, “um homem ainda em sua infância”, momento em que há uma desproporção entre suas forças e os seus desejos ou necessidades.

As concepções clássicas como as de Collodi (autor de Pinóquio) e de Ariès pensam a infância não como um dado natural. Ela não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza.

As novas concepções dos ocidentais sobre as coisas do mundo, considerando-as menos como elementos dados, imutáveis ou “naturais” mas como situações e elementos historicamente construídos, exerceram uma mudança na forma de conceber a infância.

Nos séculos XIX e XX já se falava no Ocidente sobre o que fazer com as crianças (agora sob um novo viés) em favor da comodidade dos adultos e da comunidade. No início do século XIX a infância já aparece como algo obtido por construção, inclusive uma construção que a entrelaça com a cidade e com a escola. (GHIRALDELLI, 2001).

Em “As Aventuras de Pinóquio” Collodi(1992) demonstra a condição para que o boneco de pau, construído por Gepeto, se transforme em “menino de verdade”. A condição era de que Pinóquio se comportasse como criança de carne e osso e isso significava, necessariamente, ter de ir para a escola, na cidade.

Entretanto, o caminho que conduziria Pinóquio à formação de um bom menino, bem comportado, para que assim a Fada Azul o transformasse em “menino de verdade”, trazia em si desvios que poderiam levá-lo a um destino diferente. A cidade e a escola eram compreendidas como o lugar onde a infância deveria acontecer, e assim transformariam Pinóquio em cidadão.

Todavia, no caminho um contratempo ocorreu. Pinóquio encontrou a raposa e o gato que, embora morassem na cidade, não eram cidadãos. Eles desviaram o boneco de pau do seu caminho, e a cidade, que junto à escola daria à Pinóquio a boa formação, trouxe com ela também as outras possibilidades, inclusive a da não-vivência da infância.

No final do conto a Fada Azul transformou Pinóquio em menino, pois ela e seu pai, Gepeto, consideraram que ele se comportou devidamente, desviando-se do mal e voltando para o caminho da escola na cidade. Assim, uma vez menino, terá Pinóquio vivenciado, de fato, a infância? Conforme vimos com a obra de Collodi, a partir do século XX a infância é recortada de modo menos rígido, pois é vista como algo dependente da construção histórica. Assim ela ressurge como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais contingentes.

Percebe-se logo que a infância de cada criança não é algo natural e a própria idéia de “infância natural” é algo historicamente criado.

Assim como Collodi, Philippe Ariès fala da “descoberta da infância”, embora com essa expressão obscureça a idéia da “invenção da infância”. Isso nos faz pensar ainda na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento se tornara perceptível para

os intelectuais.

Em sua historiografia da infância, Ariès afirma que a descoberta da infância começou no século XIII. Até então “este era um período de transição logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. Portanto, apesar de ter existido sempre crianças, compreendidas como seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social inventada pela modernidade. (ARIÈS, 1986).

Ariès trata a noção de infância como algo que vai sendo construído, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazem com as crianças. São as forças culturais completamente contingentes que forjam a infância.

A tese deste autor conjectura a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Ele demonstra como, nessa época, “a criança mal adquiria desembaraço físico era misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos”. (ARIÈS, 1986, p.10).

Desde antes da Idade Média, nas áreas de civilização rural, cada idade tinha uma função e a educação era transmitida pela iniciação e, no interior de classe de idade, pela participação nos serviços por ela assegurados.

Assim, a educação da criança na Idade Média era ainda garantida pela aprendizagem. A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las. Deste modo, a passagem da criança pela família se dava de uma forma superficial, breve e insignificante, caracterizada apenas pela aparição nos seus primeiros anos de vida.

Conforme Ariès, até o século XIII não havia o sentimento de infância, mas sim a idéia de que a criança representa o adulto reduzido em tamanho e força. As suas vestimentas eram idênticas as dos adultos, apenas em número menor. Isto não significa – estes hábitos do vestir – mera frivolidade, há uma forte relação entre o traje e a compreensão daquilo que se representa.

A partir dos séculos XV e XVI, a infância, através da iconografia, passou a ser representada como a idade dos brinquedos e das brincadeiras. Assim, o termo infância tem sido imediatamente associado à fase dos jogos e brincadeiras, sendo pois, a ocupação por brincadeira, concebida como condição para viver a infância, período de desenvolvimento do lúdico e da criatividade.

Em fins do século XVII uma mudança alterou o estado das coisas, passando a haver um respeito maior pela vida da criança. A escola substitui a aprendizagem como meio de educação, com isso, a criança deixou de se misturar com os adultos e de aprender a vida com eles. Com a distância das crianças de sua família, imposta pelo regime escolar, surge uma afeição dos pais pelos filhos e a família passa a se organizar em torno da criança. (ARIÈS, 1986, p.12).

Assim o ser criança sofreu profundas modificações. A roupa passou a dar visibilidade as etapas do crescimento que transformavam a criança em

homem. Havia alguns indicadores, nestes trajes, que denunciavam o período da infância (fitas presas às costas, cordinhas que ajudavam as crianças a andar, etc.). Chega-se enfim, ao traje especializado da infância e, com ele, a noção de infância que, em geral, perdura até os dias atuais.

Com base em Ariès, não podemos esquecer que a visão que temos de infância é um conceito que surgiu na sociedade moderna, e foi construído historicamente.

Freitas e Kuhlmann Júnior (2002, p. 7) definem a infância como:

A concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

Considero que o mais importante é que a prática da infância não deve ser pensada a partir de uma verdade teórica que nos pretenda dizer “o que é infância”. Não há uma verdadeira definição de infância. O significado de ser criança varia muito de um lugar para outro. Por isso, acredito que a infância é uma categoria que só está em vigor no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada, reconstruída, e claro, legitimada.

Penso até que a invenção de uma definição fechada de infância mataria a vivência da mesma, pois, qualquer tentativa de invenção de uma definição deste tipo, corre o risco de excluir crianças deste ciclo de vida. Se entendermos infância como, por exemplo, os momentos por excelência da vivência do lúdico, excluiriam desta fase do ciclo de vida, as crianças que além de vivenciarem o lúdico vivenciam também o trabalho.

Acredito que o apelo do lúdico é uma das marcas da condição infantil. Assim, as ações infantis, sejam elas de que natureza for, e sempre que às crianças é dada essa chance, são formatadas ludicamente. Logo, as crianças camponesas trabalham e brincam ao mesmo tempo, esta é a sua característica cultural específica.

Se verificássemos uma determinada sociedade onde os valores fossem contrários aos nossos, isto é, a infância fosse concebida como o momento de se preparar para o trabalho, portanto trabalhando e socializando-se, não excluiríamos deste ciclo de vida todas as crianças que apenas vivenciassem o lúdico?

É como se não nos dêsemos conta de que as culturas da infância são também objetos de pluralização e de diferenciação.

Essas reflexões me remetem à laboriosa pesquisa realizada por Darcy Ribeiro entre os Urubus-Kaapor, que habitam a fronteira entre os estados do Maranhão e do Pará. A resultante deste estudo, que se intitula Diários Índios (1996), ao tratar do cotidiano, hábitos e costumes dos Urubus-Kaapor, revela a vivência de um trabalho infantil realizado veementemente pelas crianças indígenas.

Num dos trechos de seu relato, Darcy nos ensina, com riqueza de detalhes, o dia de trabalho de uma garotinha considerada por ele “a guria mais trabalhadora da aldeia”:

Estou, desde que acordei, prestando atenção numa garotinha de seus oito anos. É a única criança bonita daqui. Gordinha, de olhos limpos – os outros todos remelam terço – e sempre sorridente. Desde cedo ela se agita de um lado para outro, ocupada com alguma coisa. Primeiro foi apanhar água em sua pequena cuia pintada, depois sumiu para reaparecer vergada sob um painel de mandiocas e batatas que fora colher. Acendeu um foguinho, soprou, soprou, quando fez brasa, a cinza esquentou, pôs as batatas para assar. Então foi ajudar o irmãozinho a lavar os olhos com água e limão para eu pôr remédio. Depois fez chibé para si e para ele e tomou com um jeitinho de gato lambendo leite, com a mão. Lava a farinha em água, amassa bem com as mãos, quando o caldo engrossa, encosta a cuia na boca e, com um espadanar rápido dos dedinhos, vai jogando aquilo na língua e chupando. (RIBEIRO, 1996, p.116).

O trabalho da pequena Itsin descrito por Darcy Ribeiro não é mais do que sua tarefa diária. O seu honesto e árduo trabalho não escandaliza a aldeia nem pesquisadores que compreendam estar neste trabalho o ensinamento que os Urubus-Kaapor determina relevante às suas crianças.

Sabemos que o trabalho infantil indígena sempre foi fato, sendo de balde qualquer discussão a este respeito que deseje enquadrá-lo na categoria exploração de trabalho infantil. Pois não reside, a riqueza deste trabalho, na transmissão de ofícios e na conseqüente aprendizagem da cultura indígena?

Propor uma definição de infância do tipo fechada, que se deseje universal é arriscado, sob pena de recairmos no etnocentrismo e julgarmos a prática diversificada da infância a partir de uma definição inventada pelo Oci-

dente para ocupar nossas crianças – com jogos, brinquedos e brincadeiras – e para a comodidade dos adultos.

Encontramos um outro bom exemplo das diversas formas que a prática da infância adquire, na obra “O Pequeno Príncipe” consagrada da literatura universal. Este livro traz, justamente, a mensagem da infância. Seu autor, Antoine de Saint-Exupéry(1945), mergulha no próprio inconsciente e reencontra “a criança que existe em cada um de nós”. No mundo dos adultos, o Pequeno Príncipe teve de assumir diversos papéis, agindo como “um homem sério ou como um vaidoso, um dominador, um bêbado, um sábio, um trabalhador sem direito a um minuto de descanso[...]” No seu minúsculo planeta (Asteróide B-612), tudo o que existia estava sob sua responsabilidade: os vulcões e a rosa. E a sua infância era vivida com muita disciplina. Terá por isso sofrido, o Pequeno Príncipe, da não-vivência da infância?

Uma fábula infantil conhecida como “A cigarra e as formigas” apresenta às crianças a importância do trabalho e a sociabilidade adquirida por meio dele e de sua disciplina. Nesta fábula, a comunidade das formigas, “vizinhas de floresta da cigarra”, trabalha arduamente nos preparativos para o inverno que não tardará a chegar. Os mantimentos para todo o período do inverno são estocados durante meses de trabalho pelas formigas enquanto a cigarra cantadora não trabalha e deseja a vivência apenas do lúdico. Com a chegada do inverno, as formigas bem preparadas desfrutam unidas de tudo o que conseguiram obter através do trabalho. Aquecidas e protegidas do frio e da neve, as formigas assistem ao isolamento da cigarra sujeita ao frio bem como à exclusão social. No final do conto, a cigarra é dada uma chance para que possa aprender a trabalhar em sociedade e garantir assim a sua sociabilidade.

Este conto infantil (que é também desenho animado) utiliza-se do exemplo do trabalho das formigas para demonstrar às crianças como construir laços de sociabilidade a partir de práticas da comunidade em que estão inseridas. Deste modo, a vivência da infância passa a ser determinada por critérios estipulados pela própria cultura em que as crianças estão imersas.

Pensar o trabalho infantil ou o lúdico a partir de uma rígida delimitação da infância seguindo uma única descrição significa deixar muitas crianças de fora desse ciclo de vida. Não seria o trabalho realizado pelas crianças indígenas, condição fundamental para a vivência da infância na concepção delas e de seus pais? Afinal, quais são as condições que a cultura indígena determinam para a vivência da infância?

Pensando na infância como fase por excelência da descoberta e vivência do lúdico, Lodoño afirma que “colaborando na construção do direito de tais crianças à infância, alguns autores estão sempre a perguntar ou a denunciar a suposta ausência do espaço para o riso e a brincadeira” .(LODOÑO apud DEL PRIORI, 1996, p.7).

Se excluirmos necessariamente o trabalho como possibilidade desse ciclo de vida, excluímos com ele uma série de crianças que, apesar dele, vivenciam a infância. Logo, existem dentro da infância global, generalizada, várias infâncias.

A tarefa do pesquisador ou teórico, não é a do “Medidor de Crianças” (COSTA, 1973). Afinal, se assim o fosse, a partir de que critérios exatamente definiríamos as nossas crianças? Pela não-vivência de qualquer forma de trabalho?

A sociedade deve reservar para as crianças um espaço, um direito de vivência da infância, sem para tanto perguntar aos seus sábios locais e estrangeiros (o teórico, o pesquisador) o que é verdadeira e objetivamente a infância. Principalmente porque essa concepção de infância reconhecida e legitimada pela ciência de modo geral é uma “concepção adultocêntrica”,¹ na qual os adultos acreditam saber o que é melhor para as crianças, para a infância e, claro, para definir a ambas. Romper com a “concepção adultocêntrica” da infância é deixar às crianças a tarefa de dizer – através de suas práticas – em que consiste a infância e o ser criança.

Além de “adultocêntrica”, a concepção que temos de infância foi construída pela sociedade como um espaço de segurança e ludicidade. Essa infância idealizada não permite outras possibilidades históricas, como a vivência do lúdico de diferenciadas formas, do trabalho com outras finalidades que não a exploração e a sociabilidade adquiridas por meios diversificados.

Especialmente numa sociedade de classes como a que vivemos, as crianças desempenham os mais diversos papéis em contextos muito diferentes. Mas a idéia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base em seu padrão de criança que tem por referência critérios como a forma de vivência do lúdico, a não realização de trabalhos e os modos de sociabilidade no interior dessas classes.

3 IMAGENS DA INFÂNCIA RURAL NA LITERATURA REGIONAL

Não são poucas as obras de nossa literatura regional que trazem a infância como tema central. Estas obras constituem-se em autobiografias, livros de memórias, ficções e romances. Independente do estilo de cada uma delas, sobressai em todas a configuração e descrição do modo como a infância tem sido pensada pela literatura clássica regional.

Um dos principais aspectos destas obras é que, em sua grande maioria, o cenário da infância é o rural. O rural aparece, pois, como o ambiente onde se constrói uma idéia de infância específica da região Nordeste, em

contrapartida a conhecida infância urbana.

Nas obras de autores como José Américo de Almeida, José Lins do Rego e Graciliano Ramos, a infância que se retrata tem as cores e as formas do campo. Nestas obras a infância se apresenta como uma construção impregnada e embebida do ambiente onde é vivenciada.

Na autobiografia de José Américo de Almeida (1986) intitulada “Memórias: Antes que Eu me Esqueça” o menino de engenho nascido no município de Areia - PB, conhecia apenas dois mundos: a casa e a mata fronteira. A sua infância se passa nesses dois espaços onde se desenrola a descoberta do ser criança, o trabalho e as suas brincadeiras.

O dia a dia da criança descrita pelo referido escritor, é uma constante descoberta do mundo rural. Segundo ele, durante a sua infância: “Levava uma vida rude: a correr, a saltar, a trepar nas árvores e a brincar com os meus bichos” (ALMEIDA, 1986, p.30).

As suas tarefas são semelhantes aos afazeres quotidianos das crianças camponesas: levar lenha, cuidar das galinhas, etc. Conforme descreve o autor:

De manhã cedo já estava no meu posto para um trabalho pesado que nunca me fatigou, por ser do meu gosto. Foi minha primeira obrigação. Deixei os brinquedos de lado e passei a ser dono daquela geringonça de madeira e ferro velho; nada mais me interessava. A moagem era puxada, só havendo um dia livre. (ALMEIDA, 1986 p. 38).

A aprendizagem destas tarefas consistia mesmo no ser e fazer-se criança. O orgulho de sentir-se útil para a família permeava as tarefas do menino;

Ofereci-me a meu pai para tanger os bois do engenho. Ele olhou-me o tamanho e sorriu. Como eu insistisse, acabou dizendo que não, zombando do pirralho metediço que pretendia fazer serviço de adulto. (ALMEIDA, 1986, p.37).

Os brinquedos também não diferem muito daqueles que hoje encontramos nos terreiros e chãos das casas das crianças no semi-árido paraibano.

Conforme descreve Almeida:

Nossos brinquedos fabricavam-se em casa. Montava-se em cabo de vassoura e em João-galamarte; jogava-se pião; fazia-se corneta de canudos de mamão; brincava-se com bola de sabão; produzia-se um som soprando um pente envolvido em papel de seda. (ALMEIDA, 1986, p. 27).

As suas brincadeiras junto aos demais meninos do engenho são semelhantes às brincadeiras verificadas entre as crianças camponesas: tomar banho de açude – no raso –, jogar pedras na água formando círculos, pegar girinos e vê-los escapar por entre os dedos.

A infância do menino no campo, nas memórias de José Américo de Almeida, é uma fase de descobertas, num mundo onde crianças e adultos dividem os mesmos espaços, e praticamente as mesmas tarefas. Onde à criança é dado o direito de observar os ofícios dos adultos e com eles aprender, permeando o ser criança e o brincar de elementos e conhecimentos do mundo adulto.

Por sua vez, Graciliano Ramos (1986) em sua obra “Infância”, descreve os seus primeiros anos de vida vivenciados no interior de Alagoas. A sua infância não difere muito daquela retratada por José Américo de Almeida.

As suas brincadeiras se realizavam entre o paiol, o muro de tijolos de copiar e as sombras da fazenda. A simplicidade de sua infância e do ser criança se apresenta até mesmo no sentar na janela da casa e observar a mata balançando as pernas; no brincar com ossos e seixos, ou mesmo de cabra-cega.

O mundo adulto que se lhe rodeava, lhe era apresentado “feito caixa de brinquedo, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de crianças” (RAMOS, 1986, p. 108). Os ricos tinham brinquedos industrializados, mas os seus brinquedos eram confeccionados por ele, e seu maior mérito era engenhar bonecos de barro.

Em se tratando de infância na literatura regional cabe a José Lins do Rego a mais extensa descrição do ser criança no mundo rural. Este autor é responsável por uma trilogia que relata a infância do menino Carlos de Melo desde os quatro anos até o início de sua adolescência.

O tripé “Menino de Engenho”, “Doidinho” e “Bangüê”, descreve a infância nos engenhos do Nordeste e nos colégios internos no início do século XX à semelhança do que fizeram Graciliano Ramos e José Américo de Almeida em suas obras, mas cada um à sua maneira.

Em “Menino de Engenho” se repetem o brincar ao sol, os banhos nos açudes e as caças a arribaça, a rola sertaneja. Para o menino de engenho os seus brinquedos valiam mais do que aqueles confeccionados, pois os seus eram o sol, a lua, as estrelas, o rio, a chuva, e nenhum destes se quebrava. Além destes, tinha espaço privilegiado entre seus brinquedos o alçapão, como descre-

substâncias, podendo secretar (no caso de células do sistema imunológico) formas defensivas que protegem o todo.

Conforme Barrera, citado por Pablo Vila, as fronteiras e os migrantes não seriam meros tropos, onde o jogo complexo entre desterritorialização¹⁹ e reterritorialização ocorreria junto com processos identitários. Para além da noção de fronteira como espaços semióticos, parece-nos que o que o autor destaca é que as fronteiras são barreiras físicas cuja permeabilidade não ocorre como um processo que lembra um tipo de difusão passiva, sem “gasto energético” algum para a passagem²⁰ (e para o controle), pelo fato de que demarcam critérios e valores para a passagem por intermédio da fronteira, através de pelo menos, dois níveis: quando instaura uma diferença entre o nativo (o reforçador de fronteira) e o Outro (o cruzador de fronteira), pobre e etnicamente diverso, bem como quando define que tipo de viajante pode entrar no país (branco, intelectual, classe média, empregado em seu país de origem), a partir de critérios que tendem a excluir os primeiros.

É nesse sentido que a idéia de nação tende a reforçar a fronteira como um dos elementos fundamentais na conservação, digamos assim, de um “caráter nacional”, ressaltando diferenças de identidade, valores considerados como nacionais e, por isso, identificados com aquelas características que singularizam uma nação que, porventura, podem ser maculados pelo alienígena que se introduz como uma espécie de erva daninha no meio da “floresta de símbolos” que demarca o nacional.

Pablo Vila cita María Socorro Tabuenca, quando afirma que as fronteiras permanecem como “feridas abertas”, onde por certo as assimetrias criam inúmeras formas de exclusão (seja para a entrada ou quando da situação de residente²¹), reforçando estruturas hierárquicas, pois o “migrante que es migrante como estratégia material de supervivencia y que arriesga su integridad cuando menos física queda reducido a mero nómada semiúrgico” (VILA, [19_ _.] p.3).

Conforme Wilson & Donnan (1998), uma antropologia de fronteiras internacionais concerne à confluência das fronteiras simbólicas e político-jurídicas entre nações e Estados. Sendo assim, uma antropologia de fronteiras residiria num enfoque sobre o lugar e o espaço das fronteiras visíveis e literais entre Estados, e as fronteiras simbólicas de identidade e cultura, fazendo da Nação e do Estado duas entidades muito diferentes²².

A experiência nos Pirineus, por exemplo, vivida pelas comunidades catalãs situadas na fronteira da França com a Espanha, apontada por Peter Sahlins (1989) e Roberto Cardoso de Oliveira (1995; 2000), são importantes para pensarmos tal questão e a complexidade que envolve a incorporação de grupos étnicos numa perspectiva nacionalista.

A problemática das fronteiras nos Pirineus remonta desde antes de

ve José Lins do Rego: “os grandes dias de glória da minha infância me dera o meu alçapão, escancarado aos ingênuos canários do [Engenho] Santa Rosa” (REGO, 1996, p. 44).

A respeito do hábito de caçar, afirma ainda o escritor:

Chamavam de arribações as rolas sertanejas que desciam, batidas pela seca, para o litoral. Vinham em bando como uma nuvem, muito alto no alto, a espreitar um poço de água para a sede de seus dias de travessias. E, quando avistavam, faziam a aterrissagem em magote, e escurecendo a areia branca do rio. Nós ficávamos de espreita, de cacete na mão, para o massacre. E a sede das pobres rolas era tal que elas nem davam pelos nossos intuitos. Matávamos a cacetada, como se elas não tivessem asas para voar. A seca comeralhes o instinto natural de defesa. (REGO, 1996, p. 12).

O mesmo hábito é criticado pelo padre Lopes Gama ao se referir à educação do menino, filho do “Senhor de Engenho”:

[...]Ali o menino é um perseguidor cruel das inocentes avezinhas, espionando-lhes os ninhos e não podendo com a clavina, já tem gabos de insigne escupeteiro. Desde os tenros anos avesam-se as crenças ao sangue, à matança e à crueldade; porque tomar por divertimento o tirar a vida de animaizinhos que não ofendem, antes nos regozijam, e concorrem para louvar as obras do Criador, é em meu humilde entender formar para a barbaridade e a crueza. (REGO apud FREYRE, 2000, p. 371).

Os ídolos de Carlos de Melo – o menino de engenho – eram os mesmos do menino José A. de Almeida em suas memórias, a exemplo do cangaceiro Antônio Silvino. Consoante descreve José Lins do Rego: “um dos nossos brinquedos preferidos era até o de fingirmos de bando de cangaceiros, com espadas de pau e cacetes no ombro, e o mais forte dos nossos se fazendo de Antônio Silvino”. (REGO, 1996, p.13).

Os seus brinquedos também resultavam de artesanato, como o pião, e os espaços para a brincadeira eram os espaços da casa e os seus arredores, os espaços também dos adultos. Dessa fusão de espaços resultou a sua primeira

surra, quando, ao jogar o pião, o vira cair em cima do pé da velha Sinhazinha.

É também da fusão entre espaço de crianças, de adultos e o mundo animal, que resulta as aprendizagens sexuais do menino de engenho:

A promiscuidade selvagem do curral arrastava a nossa infância às experiências de prazeres que não tínhamos idade de gozar. Era apenas uma buliçosa curiosidade de menino, a mesma curiosidade que nos levava a ver o que andava por dentro dos brinquedos. (REGO, 1996, p. 25).

Assim, a infância despudorada do menino de engenho acontecia nos espaços que o unia a adultos e a animais. Espaços sem limites ou fronteiras que intimidassem a presença dos meninos.²

O ser criança livre, nas fazendas de engenho, permitia o andar nu, o brincar na lama “com o borro sujo como se fosse com areia de praia”. (REGO, 1996, p. 26).

Estava essa mesma infância e o fazer-se criança revestida de lendas e mitos como a lenda do lobisomem, do papa-figo, dos zumbis, saci-pererê, mulas-sem-cabeça, alma penada, etc. Eram as Histórias de Trancoso, o invólucro da infância experimentada pelas matas do engenho.³

Era também o não ter limites entre mundo animal e humano, entre raças e idades que enriquecia a experiência da infância dos meninos da Casa-Grande. Eles andavam sempre atrás dos moleques porque tudo estes faziam melhor. Nas palavras de José Lins do Rego:

O interessante é que nós, os da Casa-Grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam de todo esse poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco

os seus bодоques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa (REGO, 1996, p.38).

Afora isso, grande parte do seu tempo estava resguardada ao observar os adultos trabalhando, ou mesmo brincar com o que do mundo adulto restara e a ele não servia mais: “umas carabinas que guardava atrás do guarda-roupa, a gente brincava com elas de tão imprestáveis”.(REGO, 1996, p. 49).

Os animais do habitat rural sempre aparecem para as crianças como brinquedos. É o que ocorre com o carneiro ganhado pelo menino Carlos de Melo, conforme nos mostra José L. do Rego:

Até que afinal conseguira o meu carneiro para montar. Vivia a pedi-lo ao Tio Juca, ao primo Baltasar do Beleza, a todos os parentes que tinham rebanho. Um dia chegou um carneiro para mim. Já vinha manso e mocho. Carneiro nascido para montaria. Chamava-se Jasmim. (REGO, 1996, p. 50).

Quando o menino de engenho ganha do avô o carneiro que tanto pedira, os seus amigos – os moleques – vinham pedir uma montada. Muito freqüentemente estes animais se tornam a principal companhia das crianças da área rural. Os animais aparecem constantemente nestas obras por fazerem parte do meio onde a infância emerge no rural.

A brincadeira de montar era prática comum nos tempos de engenho, conforme revelou o herói das “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, ao tratar de sua alcunha de menino-diabo. Mas, na falta de animais, montava-se mesmo nos moleques negros:

Prudêncio, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava-lhe mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, – em algumas vezes gemendo – mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um – “ai, nhonhô!” – ao que eu retorquia: – “Cala a boca, besta!” (ASSIS, 1995, p.32).

A partir destas obras percebemos como a infância no campo não pode ser vivenciada no quarto da casa, ao contrário do que acontece com as

crianças da cidade. Ser privado do ambiente rural é estar privado do ser criança. Prova disso, é que numa ocasião em que Carlos de Melo ficou doente e por isso restrito ao quarto, os moleques não suportaram brincar entre quatro paredes e deixaram-lhe sozinho.

O ser criança no campo está vinculado ao próprio lugar. Não se pode pensar em infância no campo restrita aos quartos, salas e dispensas. Pelo contrário, esses lugares aparentam ser o lugar onde a infância se encerra, isto é notório no caso dos meninos que adoecem e não podem sair do quarto ou dos que ficam de castigo.

A infância no campo não se atrela a vivência do lúdico apenas e não parece determinada por ela. No meio rural ser criança é, para além do correr livre, brincar no mato, estar entre os animais e tê-los por companhia e brinquedos, estar também junto aos adultos durante os seus afazeres, querer desenvolvê-los, desejando fazer o que os adultos fazem.

No que diz respeito à infância urbana, o ser criança também está vinculado a lugares, mas neste caso, a lugares onde se permite apenas a vivência do lúdico. Principalmente pelo fato de que a infância foi sempre associada à vivência do lúdico e, conseqüentemente, a ausência do lúdico anuncia a inexistência da infância. Estes lugares são construídos especificamente para a garantia da diversão das crianças.

Descobrimos facilmente, nas cidades, lugares onde a presença infantil não é permitida ou desejada, e na grande maioria das vezes estes lugares são àqueles freqüentados por adultos, para determinados fins (como o trabalho) ou em determinados horários.

Não é que não haja prescrições e proibições quanto à presença das crianças em alguns lugares no rural, mas são estes modos prescritivos e proibitivos diferenciados que divergem na vivência de uma infância da outra. Não falo de uma infância desregrada ou libertina, mas no caso do campo, a proibição de alguns lugares para as crianças é estabelecida muito mais com fins de segurança do que de distância do trabalho ou dos adultos.

É isto, por exemplo, que proíbe a criança à ida ao açude cuja profundidade seja suficiente para cobri-la sem que haja um adulto por perto. É isto também que a proíbe de subir em pés muito altos ou cuja espessura não garanta a segurança dela em seu tronco ou galhos. Estas proibições são efetuadas a partir de acidentes que já tenham ocorrido a outras crianças, tornando o lugar desapropriado para elas.

Conforme verificamos, no campo as crianças vivenciam a infância a partir de lugares naturais, de modo que quase todos os lugares se tornam lugares para brincar. Na cidade, os espaços para brincar são no mais das vezes, artificialmente construídos.

E por falar em infância urbana, a obra “Doidinho”, de José Lins do

Rego é considerada uma “das mais perfeitas expressões da criança na literatura moderna”. (VILLAÇA apud REGO, 1996, p.16). Mas o cenário da infância em “Doidinho” não é mais o Engenho Santa Rosa, mas sim o Colégio Interno de Itabaiana - Pb. A ida do menino Carlos de Melo para o colégio interno revela uma ruptura brusca no modo de se vivenciar a infância. Desta mudança para um novo ambiente que lhe molda a todo custo o comportamento, resulta o apelido que lhe fora dado: Doidinho.

A proibição do uso dos brinquedos dificulta ainda mais a experiência do lúdico no colégio e a infância experimentada quase sem regras se torna contida para o menino. O rigor e a disciplina do colégio interno dificultam a molecagem do menino de engenho e ele passa a divertir-se de modos diferenciados do até então experimentado.

Essa é uma das razões pela qual Doidinho volta ao Engenho Santa Rosa, fugido, na esperança de que, de volta ao engenho do avô ele pudesse reencontrar a sua “infância desregrada” que ficou para trás.

Outra grande obra da literatura regional intitulada “Vidas Secas”, de autoria de Graciliano Ramos, reserva dois capítulos para tratar do menino mais novo e do menino mais velho, personagens inominados que experimentam uma infância marcada pelas estiagens do semi-árido nordestino.

No que concerne ao “menino mais novo”, o autor põe em evidência a admiração do garoto com o empenho do pai no amansar a égua alazã. O seu pai é o seu ídolo. As tarefas do pai, o andar, o vestir-se de gibão e perneira são os desejos do “menino mais novo”.

Por essa razão, “o menino mais novo” trama algo que chame a atenção de seu irmão e da cachorra Baleia. Imita o pai ao tentar montar num bezerro e é, imediatamente, jogado à distância, desfeito e desrespeitado em sua façanha pelo irmão que sorria e por Baleia que o olhava com ar de reprovação.

Do menino mais velho não se fala mais do que a parceria com Baleia, os seus dedos magros e sujos e seus banhos no barreiro em companhia do irmão mais novo. Nos capítulos que tratam especificamente das crianças na obra, não há descrição de brinquedos. O seu brinquedo era Baleia, o melhor deles, o único, aliás.

Embora masculinizadas – pois nenhuma destas obras apresenta como protagonista uma criança do sexo feminino – todas essas obras relatam a infância, em suas várias nuances, tal qual vivenciada no Nordeste brasileiro. Uma infância que ora tem como pano de fundo a estiagem, a seca, o clima tórrido, a terra rachada, e ora se desenha por cheias e enchentes, rios, barreiros, açudes e córregos, vegetação verde e terra molhada.

Com a mudança das estações e do clima modificam-se as brincadeiras e os brinquedos, o labor e a ludicidade. Tanto as tarefas das crianças quanto as suas brincadeiras se definem em função das estações, no caso do

nordeste brasileiro, do verão e do inverno.

No inverno se desenrolam possíveis tarefas lúdicas como pescar, buscar água no barreiro mais próximo, caçar as rolinhas sertanejas, procurar ninhos dos pássaros, buscar lenha, etc. E todas estas tarefas se desenvolvem num ritmo de descontração e diversão, é o labor e o lúdico que se desenvolvem juntos.

No verão, entre secas e estiagens, as brincadeiras acontecem em cima das árvores e em suas sombras, nos balanços improvisados por eles mesmos ou por seus pais, nos currais ou cercados dos animais próximos as casas, embaixo de alpendres, nas calçadas e nos caminhos que cortam sítios e fazendas.

A infância revelada pela literatura regional é uma infância caracterizada pelo lúdico, pelo trabalho e pela aprendizagem com os adultos. Sem brinquedos de alta tecnologia, mas artesanais, o lúdico não tem hora nem espaço determinados para acontecer, mas se instaura nos espaços naturais e se diversifica com o uso dos elementos naturais.

O mesmo ocorre com o trabalho, realizado prazerosamente pelas crianças, numa junção de aprendizagem, responsabilidade, dedicação e diversão. As tarefas lúdicas se modificam de acordo com as condições naturais do ambiente e sua inconstância, contribuindo para a aprendizagem da puerícia rural, do ser criança no campo.

CHILDHOOD IN THE KALEIDOSCOPE: deconstructing concepts , destabilizing theories

ABSTRACT

Along the times childhood has been thought from patterns idealized by societies, that have defined it as a place of security and amusement, characterized by no work experience and by the distance from the world and from adults tasks. That idealized definition of childhood is far from the plurality with which we come across in the present day society, where children play very different roles and positions depending on the culture they live in. For that reason, this paper focuses the historical construction of childhood in order to realize it through a kaleidoscope, which allows a hundred combinations, attained from the disposal of cultural elements, and for that, very particular, varying from place to place, denying the death of childhood and

attesting its due plurality.

Keywords: Childhood. Plurality. Regional Literature.

Notas

1 Kramer e Leite (1996).

2 Antonio Candido em *Os parceiros do Rio Bonito* chama a atenção para este fato ao afirmar que na educação sexual das crianças da família caipira paulista “meninos e meninas aprendem o essencial com os animais” sendo o erotismo zoofílico comum nas zonas rurais. (CANDIDO, 1997, p. 49-50).

3 Gilberto Freyre ao tratar da influência africana sobre o brasileiro, ressalta o peso da presença constante das amas de leite junto aos moleques contando-lhes histórias de bichos e mal-assombrado. A esse respeito conta: “Em Recife se diz que um ricoço não podendo se alimentar senão de fígado de crianças, tinha seus negros por toda parte, pegando menino num saco de estopa” .(FREYRE, 2000, p.328).

REFERÊNCIA

ALMEIDA, José Américo de. **Memórias**: antes que eu me esqueça. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo;CNPq, 1986.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1986.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1995.

BANDEIRA, Manuel. “Meninos carvoeiros”. In: _____. **Estrela da vida inteira**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BARRIE, James M. **Peter Pan**: o livro. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 1995.

BENJAMIN, Walter. “Brinquedo e Brincadeira: observações sobre uma obra monumental”. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. “Infância em Berlim por volta de 1900”. In: _____. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. V. 2.

- _____. “História cultural do brinquedo”. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BERTOLD, Janice; RUSCHEL, Maria A. Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira**: uma revisão conceitual. *Psicologia_on_line*.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. “A criança e a cultura lúdica”. In: _____. KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Cartas de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- CANDIDO, Antônio. “Parte complementar: a vida familiar do caipira”. In: _____. **Os Parceiros do Rio Bonito**. 8. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- CANIELLO, Márcio de Matos. **A criança e o brinquedo**: uma interpretação antropológica da identidade cultural infantil. Pré-Projeto de Pesquisa apresentado à Disciplina “Pesquisa Antropológica I” do Curso de Especialização em Antropologia da./Minas Gerais: PUC, 1986.
- CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Superstições e Costumes**: pesquisas e notas de Etnologia Brasileira. Rio de Janeiro: Antunes, 1958.
- _____. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1972.
- CERIZARA, Beatriz. “Emílio, ‘Livro primeiro’: do nascimento aos 2 anos – A valorização da infância e suas especificidades”. In: _____. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- CERTEAU, Michel de. “Relatos de espaço”. In: _____. **A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- _____. “Infâncias e metáforas de lugares”. In: _____. **A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- COSTA, Maria Velho da. **O lugar comum**. [s.l.]: Desescrita, 1973.
- DANTAS, Heloysa. “Brincar e trabalhar”. In: _____. KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- DUVEEN, Gerard. “Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento”. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro:

ro: Vozes, 1995.

ELKIN, Frederick. **A Criança e a Sociedade: o processo de socialização**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

ERIKSON, Erik H. “Brinquedos e Razões”. In: _____. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREYRE, Gilberto. “O Pai e o Filho”. In: _____. **Sobrados e Mocambos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. “O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro”. In: _____. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FURTH, Hans G. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

_____. **Conhecimento como desejo, um ensaio sobre Freud e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. “As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas”. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, V.26, n. 2, 2001.

_____. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira. “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo”. In: _____. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: EDUSC, 2000.

_____. “A criança é a humanidade de amanhã”. In: _____. **Conferências, artigos e crônicas**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

MACHADO, Ana Maria. **Bento-que-bento-é-o-frade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.

- _____. **Bem do seu tamanho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasil-América, 1987.
- MARTINS, José de Souza. (Coord.) **O Massacre dos Inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- NABOKOV, Vladimir. **Lolita**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- OSWALD, Maria Luiza M. B. “Infância e História: leitura e escrita como práticas de narrativa”. In: _____. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1996.
- PRIORE, Mary Del. (Org.) **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. “Apontamentos sobre a relação de brincadeira”. In: _____. **Estrutura e função nas sociedades primitivas**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1995.
- _____. “Nota adicional sobre as relações de brincadeira”. In: _____. **Estrutura e função nas sociedades primitivas**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1995.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- _____. **Vidas secas**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2000.
- _____. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- REGO, José Lins do. **Bangüê**. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **Menino de engenho**. 65. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- _____. **Doidinho**. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- _____. **Histórias da velha Totônia**: um clássico da literatura infanto-juvenil. 13. ed. Ri de Janeiro: José Olympio, 2001.
- _____. **O Moleque Ricardo**. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. **Diários índios**: os Urubus-Kaapor. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **The little prince**. London: Pan Books Ltd, 1974.
- SEGALEN, Martine. “A criança na família”. In: _____. **Sociologia da família**. Lisboa: Terramar, 1999.
- SILVA, João. N. **Brinquedos populares: subsídios para o professor de Educação Artística do 1º Grau**. João Pessoa: Editora Universitária, 1982.
- SOUSA, Emilene L. “**Que trabalhaiis como se brincásseis**”: trabalho e ludicidade na infância Capuxu. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - PPGS, UFCG, UFPB, Campina Grande, Paraíba, 2004.
- _____. “Trabalho é coisa séria. Brincadeira também: (Ou de como as crianças Capuxu trabalham brincando)”. In: Encontro de Pós-Graduação da América Latina, 2, São José dos Campos, 2002.
- _____. Um outro olhar sobre o trabalho infantil: o caso das crianças Capuxu. **Caos**. Revista Eletrônica do PPGS/UFPB, João Pessoa, ago, 2003.
- _____. Quando o Outro sou eu: fios e desafios de uma pesquisa com crianças. In: Encontro de Pós-Graduação, 3, São José dos Campos. UNIVAP, 2003.
- _____. Repensando a infância: uma revisão conceitual histórico-filosófica. In: Encontro de Pós-Graduação, 3, São José dos Campos. UNIVAP, 2003.
- SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. (Orgs.) **Simmel e a modernidade**. Brasília: UnB, 1998.
- SOUZA, Solange Jobim. “Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WHITING, Beatrice. B. (Org.) **Six cultures: studies of child rearing**. New York; London: Harvard University, [19__].
- WINNICOTT, Donald. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.