

A construção social da infância e a Maricota sem dona: fragmentos narrativos na pesquisa em educação

Kelly Werle^{I, II}

Cláudia Ribeiro Bellochio^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3513>

Resumo

O artigo apresenta uma discussão sobre a construção social da infância com base na interlocução entre elementos teóricos da sociologia da infância, uma obra literária infantil, *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), e alguns fragmentos de Walter Benjamin (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005). Metodologicamente, para a construção da materialidade da pesquisa, problematiza-se a experiência do Narrador (Benjamin, 1994c) e o olhar para a diversidade de infâncias vivenciadas em diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos, com o objetivo de proporcionar a visibilidade e a valorização das culturas da infância. Como contribuições da pesquisa, reconhecem-se as crianças como sujeitos sociais ativos, históricos, de direitos, produtores de culturas, por meio da relação com os seus pares. Com o artigo, evidencia-se a centralidade da produção da cultura de pares na infância, que consiste em obter integração, inserção e reconhecimento social, de modo a conquistar autonomia.

Palavras-chave: culturas da infância; experiência; narrativas.

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <kelly_werle@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9392-1412>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <claudiabellochio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3042-300X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The social construction of childhood and Maricota sem dona: narrative fragments in education research

This article discusses the social construction of childhood underpinned in the dialogue among theoretical elements from the sociology of childhood; a child-targeted literary work, Maricota sem dona (Mazzetti, 1985); and some of Walter Benjamin's fragments (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005). Methodology-wise, to build-up this research's materiality, there is a problematization of the Narrator's experience (Benjamin, 1994c) and of the view of the child diversity experienced in different social, cultural, ethnic, economic and political contexts, aiming to give visibility and appreciation to the cultures of childhood. As for the contributions of this research, children are acknowledged as social subjects that are active and historical, as well as owners of rights and producers of culture, through their peer relationships. This article also emphasizes the centrality of the production of the peer culture in childhood, which is about getting integration, insertion and social acknowledgement, in order to have autonomy.

Keywords: cultures of childhood; experience; narratives.

A construção social da infância com base em uma interlocução entre a sociologia da infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2002, 2003, 2005, 2007; Qvortrup, 2011), a obra literária infantil *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985) e alguns fragmentos narrativos inspirados em Walter Benjamin (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005) é o objeto central de discussão deste artigo. Inicialmente, realizamos algumas reflexões considerando estudos de Benjamin (2005, 1994c) acerca da experiência e do Narrador; posteriormente, aportamos fragmentos narrativos da pesquisa de Werle (2015) para estabelecer relações entre a infância e a experiência com a obra literária infantil. Em seguida, apresentamos o conteúdo do livro infantil, seguido pelas problematizações e análises relacionadas à sociologia da infância.

A construção do conhecimento passa por vias que transcendem a percepção da razão, do pensamento lógico, linear e estruturado. Conhecer implica estabelecer relações, tensões, afetos e sentidos, os quais passam pela experiência com o que se deseja conhecer. O ato de conhecer envolve-se na experiência sensível e estética, internalizada e sentida.

Em meio à busca por compreender esses modos de construção de conhecimentos na e acerca da infância para estruturar metodologicamente esta pesquisa, procurando sentidos entre memórias e narrativas, remetemo-nos à figura do Narrador como estratégia metodológica propulsora de experiências e aprendizagens. De acordo com Benjamin (1994c, p. 201), "o Narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência

ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes". Entretanto, essa arte de narrar está em extinção: "é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (Benjamin, 1994c, p. 198). O autor atribui essa extinção às formas diretas, abreviadas, rápidas, de as pessoas comunicarem-se entre si e com objetos, consequência da intensa enxurrada de informações de diferentes partes do mundo, às quais estamos expostos, sem que isso nos signifique alguma coisa ou nos permita ter uma experiência.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (Benjamin, 1994c, p. 203).

Assim como Benjamin considera que as experiências constituem o alimento das narrativas, as experiências de vida, por intermédio das narrativas, também se constituem como potencialidades para a construção do conhecimento. Em um contexto exacerbado de informações, as quais estão à disposição com apenas alguns cliques virtuais, a possibilidade de vivenciar o tempo de outra forma e de *intercambiar experiências* na construção de um trabalho pode contribuir para romper com a previsibilidade, saindo de caminhos já demarcados, cedendo espaço para o imprevisto, para o inusitado e para a presença potencial do sujeito em seus modos de produzir conhecimentos. Compartilhamos da seguinte ideia de Souza (2012, p. 38): "é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio".

Nesse contexto, destacando o sujeito, trazemos o Narrador e a possibilidade de intercambiar as suas experiências junto aos pares, reconhecendo também, nesse processo, a importância da constituição da memória. Para Halbwachs (1990), a memória é resultante tanto de processos coletivos, relacionados ao grupo social e cultural em que o sujeito está inserido, quanto de processos individuais, vinculados à relação afetiva, ao apego que o sujeito estabelece com os acontecimentos. Assim, o apego afetivo do sujeito a seu grupo de referência possibilita consistência às lembranças. Por grupo de referência o autor considera não somente os sujeitos que participaram fisicamente durante determinados acontecimentos, mas também um conjunto de concepções e experiências comuns, com as quais o sujeito se identifica, influenciando as suas ações.

Com relação às memórias da infância, Halbwachs (1990) entende que o principal grupo de referência da criança é a família. O autor ainda aponta para a característica de reconstrução constituinte da memória.

A lembrança, para Halbwachs, é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que porta o "sentimento do já visto". É reconstrução, principalmente em dois sentidos: por um lado, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto

de um quadro de preocupações e interesses atuais; por outro, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais. (Schmidt; Mahfoud, 1993, p. 289).

Tomando esses elementos teóricos e interpretativos com relação à potência da memória e às suas evocações para a construção da pesquisa em educação, neste texto fazemos uma triangulação entre memória, narrativas de infância e estudos da sociologia da infância. A triangulação orienta as nossas opções metodológicas na construção da materialidade da pesquisa que se constitui com base em memórias narradas sobre um livro de literatura infantil. As narrativas são evocadas com base na obra *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), tendo como referências o Narrador e a possibilidade de intercambiar experiências.

Considerando que a memória é um exercício de reconhecimento e reconstrução, em que as lembranças podem permanecer e articular-se entre si (Halbwachs, 1990), por intermédio de memórias de infância, em especial da experiência pessoal com um livro infantil (Werle, 2015), tecem-se diálogos do passado com outros tempos, estabelecendo entrelaçamentos teóricos com a sociologia da infância e problematizações acerca da construção social da infância.

Apresentamos, a seguir, as relações estabelecidas entre as narrativas de infância que compuseram as “Memórias de um cesto amarelo” (Werle, 2015), tendo como aporte os estudos de Benjamin (1994a, 1994b) e a obra literária infantil *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985). Posteriormente, ao retratarmos o conteúdo da obra literária, estabelecemos interlocuções com o campo da sociologia da infância, apontando para elementos constitutivos da construção social da infância.

Memórias de um cesto amarelo¹

Um poeta contemporâneo disse que para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer; para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha caixa de brinquedos? (Benjamin, 1994a, p. 253).

Escrever sobre a(s) infância(s) me remete ao velho cesto de palha amarelo em que guardava meus brinquedos, meus sonhos e um pouco da essência do que foi a minha infância. Escrever sobre as diferentes infâncias de meninos e meninas dialoga também com a criança que fui e que, inconscientemente, continuo sendo todos os dias.

Que alegria virar o cesto amarelo no chão – relíquias inteiramente à disposição! Essa era a primeira coisa que fazíamos, eu e meu irmão, quando chegava a nossa casa alguma criança para nos visitar. Quando tudo se esparramava pelo chão, sentíamos-nos eufóricos e podíamos ouvir nossos

¹ Esta seção constitui fragmento das narrativas de infância que integram a pesquisa de Werle (2015). Em função disso, utilizou-se a primeira pessoa do singular, diferenciando-se do restante do texto.

visitantes exclamarem um "Ahh!". O que antes estava organizado e oculto dentro do cesto agora se colocava inteiramente disposto aos nossos olhos. Tão inteiramente que, por vezes, era difícil encontrarmos o que estávamos procurando. Achava-se o que não era procurado, mas, no instante em que se encontrava, era o que passávamos a querer naquele momento.

Quantas possibilidades! Iríamos brincar com o quê e de quê? Visualizando todos os brinquedos, à medida que os explorávamos, já íamos criando nossos enredos e combinando os papéis, selecionando os elementos que fariam parte. Ao final da brincadeira, os brinquedos voltavam todos para o cesto, alguns da mesma forma como tinham saído dali, porém, outros, totalmente modificados. E, muitas vezes, ao cesto se acrescia mais um ou dois objetos da casa que acabavam por ser transformados, por nós, em novos brinquedos.

Dentre as preciosidades presentes na memória do cesto amarelo, está o livro *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), do qual me apropriei por volta dos 4 anos de idade. Walter Benjamin, ao referir-se ao colecionador de livros infantis, menciona que esse ato "só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros" (Benjamin, 1994b, p. 235). De fato, muitos livros que fizeram parte de minha infância foram preservados com afeto e nostalgia. E esse livro, em especial, sempre foi guardado com apreço, ainda que muito manipulado e rabiscado.

Esse apreço talvez decorra da identificação com a história e as ilustrações, ou também pela forma sonora como me era narrada por meus pais leitores, porém, um fato que sempre me intrigou foi a quantidade de rabiscos que realizei nesse livro. Situação incomum em um contexto em que me foi ensinada a prática de cuidado e zelo, que realmente ocorria com os demais livros.

Benjamin escreve sobre a experiência infantil com os livros, de sorte que suas ideias serviram como dispositivo para que eu voltasse a buscar o livro durante o processo de construção da pesquisa.

Assim como ela [a criança] descreve com palavras essas imagens, ela escreve nelas. Ela penetra nas imagens. Sua superfície não é, como a da gravura colorida, um *noli me tangere* – nem em si mesma, nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança. A criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos. A verdadeira significação desses livros infantis, com seus modestos grafismos, nada tem a ver, portanto, com o rigorismo tacanho que levou a pedagogia racionalista a recomendá-los. (Benjamin, 1994b, p. 241).

É difícil resgatar os significados iniciais atribuídos ao livro e à história, mas, certamente, pode-se recorrer a eles buscando relações e experiências, principalmente no que se refere aos processos de construção social da

infância. É o que pretendemos realizar após desvelarmos a história da *Maricota sem dona*.

Maricota sem dona: em busca da visibilidade social

O livro conta a história de uma boneca chamada Maricota e sua busca por uma dona, para, assim, sair da invisibilidade social em que se encontra, como mais um objeto que fora esquecido e rejeitado nas prateleiras de uma loja de brinquedos. Maricota, ainda que não fosse feia, não possuía valor em si mesma, sendo adjetivada como “uma boneca sem dona” na história.

Maricota era uma boneca sem dona. Maricota até que não era feia. Tinha um vestido vermelho, um avental branco, olhos azuis e ficava rindo o tempo todo com uma covinha no queixo. Depois que a Maricota havia sido inventada, puseram ela no caminhão e foram levando para loja de brinquedos. Mas aí as beiradas da caixa amassaram e a Maricota, quando chegou na loja, acabou ficando numa caixa sem tampa, lá no fim de tudo, jogada debaixo de uma pilha de brinquedos. Daqui a pouco ninguém se lembrava mais dela. Ela foi sujando, enchendo de poeira. Perdeu um sapato. Depois uma barata roeu a meia da Maricota. Foi indo, foi indo, a Maricota acabou perdendo o outro sapato e a outra meia. O avental amassou todinho. Os cachinhos da Maricota desenrolaram e ela ficou de cabelo liso. De tanto ficar guardada, a carinha descascou no nariz e a Maricota parecia que estava com sardas. (Mazzetti, 1985, p. 3).



Figura 1 – Capa e contracapa do livro *Maricota sem dona*

Fonte: Mazzetti (1985).

A história da Maricota mantém aproximações com a infância de meninos e meninas dos dias atuais? Quantos sonhos infantis esquecidos e sufocados embaixo das pilhas dos compromissos, dos horários, do consumo, do mundo do trabalho, do capital, do abuso, da negligência e do trabalho infantil? Como são os olhares e os julgamentos das culturas adultas em relação às formas pelas quais as crianças vivem suas infâncias?

Um dia, o dono da loja descobriu a Maricota, soprou as roupas dela com bastante força e botou ela na vitrina com um cartaz que dizia: –LIQUIDAÇÃO. APROVEITE. Mas ninguém quis saber da Maricota. Ninguém nem olhava para ela, toda amarrotada e sem graça, de avental amarelado. O dono da loja, então foi e aumentou as letras do cartaz. Mas nada! Não aconteceu nada! Aí, o homem pegou e botou umas lettronas no cartaz. Só se via letra. E a Maricota, pequenininha, miudinha, lá embaixo do cartaz. Passou um dia, passou outro, passou muita gente pela vitrina, todo mundo viu o cartaz, mas ninguém olhou pra Maricota, que tanto queria sair dali. (Mazzetti, 1985, p. 5).

Infâncias aprisionadas nas vitrines da sociedade adulta? Crianças tratadas com invisibilidade social e cultural? A que ou a quem as culturas adultas atribuem valor, tornando digno de um olhar?

Aí, a Maricota enjoou de esperar. Deu um pulo da vitrina, ligou o ferrinho de brincadeira e passou o aventalzinho. Depois fez uma permanente nos cabelos. Pegou um pedacinho de couro e coseu dois sapatinhos pra ela na maquininha de mentira. Depois a Maricota pegou no lápis do balcão e escreveu, com letra bem bonita, num cartãozinho: – Não tenho dona. Você me quer? E espetou com um alfinete no vestidinho. Pegou na maleta de viagem e encheu com um pijaminha e um lenço. Depois saiu. (Mazzetti, 1985, p. 8).

Quais são os mecanismos que as crianças criam para transgredir os limites impostos pelas culturas adultas e, assim, viverem as suas infâncias?

Foi andando, foi andando, até que chegou na casa da menina-que-tinha-muito brinquedo. Mas não quis ficar lá. A menina não ligava para os brinquedos e eles ficavam sempre no mesmo lugar. Acabavam cheios de poeira e sozinhos. Parecia a vitrina da loja outra vez. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos. Mas também não gostou. A menina não cuidava direito dos brinquedos. As bonecas estavam sempre de braço arrancado, carecas e de roupa rasgada. Maricota achou que não valia a pena morar lá. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum. Bateu na porta, mas ninguém atendeu. A menina estava dormindo. A Maricota não tinha reparado – mas já era tarde da noite! Maricota estava tão cansada! Tirou o cartãozinho do vestido, tirou o vestido e botou o pijaminha. Tirou os sapatinhos e dormiu na porta da menina. (Mazzetti, 1985, p. 9).

Quais diversidades de infâncias são vividas pelas crianças? Como são vistas e ouvidas na sociedade? Como protagonizam as suas culturas nas diferentes infâncias? Como essas infâncias se inter-relacionam na produção de culturas de pares?

No dia seguinte, quando a menina foi abrir a porta, levou um susto! Imagine, uma boneca! A menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum nem reparou que a Maricota estava de carinha descascada e suja de poeira. Reparou que a Maricota tinha olhos azuis e uma covinha no queixo e que até dormindo gostava de estar alegre. “Uma boneca! Uma boneca pra mim! Alguém me deu uma boneca! Acho que foi Papai Noel!” A Maricota acordou com aquela alegria toda. Mas aí a menina já estava triste. Deixou a Maricota na soleira da porta e falou: – Quem disse que ela não tem dona? Quem disse que ela é minha? Hoje nem é dia de Natal... Então a Maricota começou a procurar depressa o cartãozinho

que dizia: Não tenho dona. Você me quer? Mas não achava! Onde estaria? (Mazzetti, 1985, p. 13).

A Maricota terá conseguido fazer-se entender pela menina? As linguagens das crianças são ouvidas e entendidas pelas culturas adultas? Há espaços na sociedade para ouvir a voz das crianças? Qual a importância que atribuímos às culturas, às experiências e às linguagens das diferentes infâncias? Como percebemos as manifestações das crianças? Quais são os espaços para a(s) infância(s) na sociedade atual?

Dialogando com a sociologia da infância

A trama vivenciada por Maricota, personagem central, na busca conflituosa por sua inserção social, transgredindo as regras e os limites da cultura adulta, ilustra, de forma literária, o desejo das crianças de serem inseridas na sociedade, reconhecidas em seus grupos sociais e ouvidas em suas culturas, adquirindo autonomia em suas vidas.

Possibilita, desse modo, a reflexão sobre como a infância é encarada em nossa sociedade, bem como sobre o espaço que lhe é concebido e legitimado pelos adultos. A vitrine na qual Maricota estava presa pode ser comparada a concepções acerca da infância, vista como a superação de etapas que visam à preparação para a vida adulta, ou seja, a criança não é entendida em sua plenitude como ator social. Essas ideias acerca da infância emergiram na Modernidade, na qual ocorreu a gradativa separação da criança do mundo dos adultos, principalmente por intermédio dos processos de institucionalização das crianças em creches e escolas. Vinculada a questões históricas, desenvolveu-se uma construção simbólica da infância, na qual foi promovido, gradativamente, “um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (Sarmiento, 2005, p. 368).

Além disso, ainda podemos estabelecer relações entre Maricota, uma boneca na vitrine da loja de brinquedos, e parte do conjunto de saberes produzidos sobre crianças na Modernidade. Considerando as ideias de Rousseau, na obra *Emílio*, a criança era vista como ser amável e inocente, que deveria ser conduzido a desenvolver, de forma natural, suas habilidades inatas: “Amai a infância, favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?” (Rousseau, 1979, p. 61).

Em sua obra, Rousseau defende um espaço para as crianças vivenciarem suas infâncias, na sociedade da época (por volta de 1762). As suas ideias acerca da infância compõem base inicial do construtivismo, dada a ênfase da aprendizagem, fundamentada pela construção, pela exploração e pelas vivências da criança com o mundo. O autor afirma que “a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (Rousseau, 1979, p. 75).

O autor entende que o contato natural da criança com a natureza e as sensações despertadas pelos seus sentidos constituem o primeiro material de seus conhecimentos: "Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos" (Rousseau, 1979, p. 121).

Rousseau remete-nos à ideia de uma infância livre para brincar e descobrir o mundo, tecendo várias críticas em relação às formas de cuidado e educação das crianças da época.

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal... Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (Rousseau, 1979, p. 97).

Embora as suas ideias a respeito da infância apontem para a relevância da exploração, brincadeira e descoberta natural das crianças, há o entendimento da infância como época da beleza, da pureza e da bondade, constituindo uma abordagem denominada por Ariès (1973) de *criança-biblot*, o que pode ser, metaforicamente, comparado à Maricota – uma boneca na vitrine da loja de brinquedos.

Contudo, os conhecimentos sobre a infância também foram produzidos, de maneira dicotômica, com base em concepções de Montaigne (1533-1592), que salientava o dever do esforço, posto que considerava as crianças rebeldes por natureza, de modo que precisavam ser disciplinadas, constituindo uma perspectiva de criança irracional (Ariès, 1973). Ambas as perspectivas, embora contrárias, as quais compõem as bases do construtivismo e do comportamentalismo, "vêm sendo, com atualizações sucessivas, incorporadas no imaginário coletivo e são a fonte donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças" (Sarmiento, 2002, p. 5).

Apesar de Maricota vivenciar uma trama de conflitos e ser a protagonista, ela não fala. A sua história é narrada por outra pessoa, não sendo possível ouvir sua voz. Maricota não pode ser entendida, pois sua linguagem não é compreendida nem considerada, o que fez com que tivesse como estratégia a fixação de um bilhete escrito em sua roupa, aderindo à linguagem padrão da cultura adulta. Esses elementos remetem a compreensões relativas à infância, construídas historicamente, nas quais são destacadas incapacidades, imaturidades, incompletudes, aspectos que compõem negações a respeito do que a criança ainda não é, e poderá vir a ser, desde que supere adequadamente as etapas da infância.

De acordo com Sarmiento:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não falante, o que transporta

simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido, sobretudo, linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc). (Sarmiento, 2005, p. 368).

O *status* de dependência de Maricota também pode ser observado por meio do tratamento que ela recebe na história. Embora seja personificada e adquira características humanas, vivenciando problemáticas, como o desejo por inserção social, para que seja vista e ouvida por alguém, ela recebe tratamento de objeto. Dessa forma, é passiva e vulnerável diante das decisões do adulto quanto a suas interações com o meio. Em outros termos, é o dono da loja de brinquedos quem decide quando lhe será proporcionada maior visibilidade social na vitrine e, caso não seja possível a sua inserção, fica claro que a culpa a ser atribuída se dirige às incapacidades ou aos defeitos adquiridos pela personagem. Além disso, o tipo de tratamento da menina-que-tinha-muito-brinquedo, bem como da menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos, confirma o caráter de objeto refutável e desprezível que poderá ser recebido pela personagem.

Contudo, a transgressão comportamental realizada por Maricota quando decide sair da vitrine, ir embora da loja de brinquedos à procura de uma possível "dona", rompe com o comportamento padrão esperado para a boneca, que deveria aguardar ser escolhida por alguma criança. Ilustra as rupturas e as instabilidades sociais decorrentes da Segunda Modernidade (Sarmiento, 2002) nos processos de administração simbólica da infância, os quais compõem:

Certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva. (Sarmiento, 2002, p. 5).

Segundo o autor, o espaço social que as crianças ocupam não é o mesmo em relação à Modernidade, em que eram entendidas de modo passivo e subordinado às culturas adultas. Ele denomina esse processo de modificação como a reinstitucionalização da infância na Segunda Modernidade, o qual tem como cenário intensas rupturas sociais que influenciam os modos de ser criança e vivenciar a infância, como: transformação de uma economia industrial para prestação de serviços, desemprego, criação de um mercado em escala universal, fim de regimes comunistas, hegemonia dos Estados Unidos, término da escravidão na África, situação ambiental crítica, movimentos sociais, valorização de culturas não ocidentais (Sarmiento, 2002).

Estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. (Sarmiento, 2002, p. 7).

Elemento relevante trazido pela narrativa é o fato de que a menina escolhida por Maricota também demonstra invisibilidade social. Em outras palavras, a menina igualmente deseja ser vista, ouvida e inserida socialmente, o que se confirma pela imediata negação quanto à possibilidade de ser lembrada e presenteada por alguém.

Conforme Sarmiento (2007), os processos de invisibilidade da infância são construídos socialmente por meio do conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias em diversas épocas históricas. Esse processo:

Exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adulto centrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. (Sarmiento, 2007, p. 26).

O autor menciona três formas de invisibilidade da infância: histórica, cívica e científica. A invisibilidade histórica constitui-se na medida em que a infância "é invisível no passado [...] e quando aparece é ou como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar" (Sarmiento, 2007, p. 27). De acordo com o autor, o interesse histórico pela infância é recente, sendo afirmada por Ariès (1973) a inexistência do sentimento de infância até a Modernidade. Sarmiento destaca a relevância da obra de Ariès, que, apesar das críticas quanto às suas fontes de pesquisa com crianças do clero e da nobreza, desconsiderando as crianças das camadas populares, constitui referência aos estudos da infância.

Com relação à invisibilidade cívica, o autor a compreende como consequência do gradativo afastamento das crianças em relação ao mundo dos adultos provocado pela Modernidade, produzindo "o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos" (Sarmiento, 2007, p. 37). Acrescenta ainda que a privação dos direitos políticos das crianças as torna invisíveis como atores políticos concretos.

A invisibilidade científica funciona como base para a invisibilidade histórica e cívica, de modo que "mais do que produzida por ausência de investigações sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção do conhecimento" (Sarmiento, 2007, p. 42).

Retomando a análise de outro aspecto da narrativa, os diferentes contextos sociais das crianças da história, apresentados pela adjetivação relacionada à posse de brinquedos (menina-que-tinha-muito-brinquedo, menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos e

menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum), ilustram a coexistência de ambiguidades que compõem a condição social da infância.

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos sua identidade. (Sarmiento, 2002, p. 11).

Unindo-se a isso, a referência às crianças, com base na posse de brinquedos, identifica a relevância do consumo na infância, o qual vem sendo acentuado cada vez mais e adquire *status* nas culturas da infância na atualidade. Se considerarmos que o livro foi escrito na década de 1980 e já suscitava a questão do consumo de brinquedos para as crianças da época, como esse consumo evoluiu e tomou proporções abrangentes nas culturas da infância dos dias de hoje, passadas mais de três décadas?

Conforme Sarmiento, a constituição do mercado de produtos culturais – os quais envolvem programas de televisão, cinema, desenhos, jogos de informática, literatura e parques temáticos – e o incremento de produtos de consumo para a infância – moda, alimentação, brinquedos, material escolar, mobiliário etc. – representam “um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *franchising*, constituindo, por vezes, alguns recordes de investimento econômico (por exemplo: Eurodisney)” (Sarmiento, 2002, p. 9).

Esses fatores contribuem com o fenômeno de globalização da infância, em que se observa, em larga escala, a partilha de gostos e preferências por crianças de diferentes lugares do mundo. Contudo, deve-se considerar “a reinterpretção ativa das crianças desses produtos culturais e o fato dessas interpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares” (Sarmiento, 2002, p. 9).

Na perspectiva sociológica, a infância é considerada uma forma estrutural (Corsaro, 2011). Para além das crianças que hoje vivem as suas infâncias e que um dia crescerão e se tornarão adultos, a infância constitui uma categoria sociogeracional permanente na sociedade.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (Sarmiento, 2007, p. 36).

Nesse contexto, a infância é tanto um período no qual as crianças vivem as suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. Embora seja um período temporário para as crianças, é uma categoria estrutural permanente na sociedade (Corsaro, 2011).

A infância, como categoria, sofre influência das forças sociais, de modo que as crianças afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais, como aumento da longevidade, que possibilita modificações nas rotinas culturais e convivência cotidiana com avós (Corsaro, 2011).

Sarmiento complementa que:

De acordo com a Unicef e com ONG's como a Save the children, a infância é o grupo geracional que, nas condições atuais da globalização hegemônica, é mais (e mais progressivamente) afetado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais, pela Aids e outras doenças. (Sarmiento, 2002, p. 10).

Nesse sentido, Jens Qvortrup desenvolve nove teses com a finalidade de discutir e entender a infância como fenômeno social, sustentando a ideia de que "as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social." (Qvortrup, 2011, p. 200).

A primeira tese identifica a infância como forma particular e distinta em qualquer estrutura social. Entende que "a infância constitui forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais das crianças, nem por sua idade [...] É, conceitualmente, comparável com o conceito de classe" (Qvortrup, 2011, p. 203). Os membros da infância organizam-se em função da posição da infância indicada por outros grupos dominantes.

Na segunda tese, defende a ideia de que a infância não é uma fase de transição, mas categoria social permanente, o que vem ao encontro do que já foi exposto anteriormente, com base em Sarmiento (2007) e Corsaro (2011). Acrescenta que:

Como característica da infância, a única questão importante é como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente. Essas modificações não podem ser explicadas em termos de disposições individuais – mesmo que o possam ser –, mas devem, primeiramente, ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais. (Qvortrup, 2011, p. 204).

A terceira tese complementa as duas primeiras, sinalizando que a infância é uma categoria variável histórica e culturalmente. Qvortrup opta em utilizar o conceito de infância e não o de criança, pois a criança tem sido considerada indivíduo a-histórico em pesquisas que distanciam a ação construtiva das crianças, impedem de tratar a infância em sua variabilidade histórica e separam, assim, a criança da sociedade em que ela vive. Entende que:

Não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente – como um metanível –, são exatamente

as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças. (Qvortrup, 2011, p. 205).

A quarta e a quinta teses estão relacionadas e indicam a infância como parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, de maneira que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. O autor compreende que as crianças são participantes ativas na sociedade não só porque influenciam e são influenciadas pela cultura adulta, mas também porque ocupam espaço na divisão de trabalho, incluindo, nesse aspecto, o trabalho escolar. Além disso, as crianças são coconstrutoras, na medida em que interagem e se comunicam com os pares, adultos, natureza e sociedade.

Na sexta tese, desenvolve a ideia de que a infância está exposta às mesmas formas sociais que os adultos, embora de modo particular. Destaca a influência de macroforças no contexto estrutural da infância, modificando formas de viver as diferentes infâncias.

Na sétima tese, ressalta que a dependência convencionada das crianças em relação aos adultos tem consequência para o processo de invisibilidade histórica e social da infância. Essa consideração é complementada pela oitava tese, a qual considera que aspectos ideológicos familiares constituem barreiras contra os interesses e o bem-estar das crianças. Nessa tese, questiona o fato de a sociedade não assumir constitucionalmente a responsabilidade com as crianças, as quais são implicadas nas famílias. Entende que a sociedade deveria garantir que as crianças fossem providas de acordo com um padrão básico de condições e que também deveriam ter o direito de reivindicar recursos de distribuição, uma vez que participam de atividades de produção econômica e consumo. A infância está integrada à sociedade de modo que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos em atividades organizadas.

A sua última tese faz referência ao fato de que a infância é uma categoria minoritária, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas. Considera a infância como grupo minoritário em relação ao grupo adulto dominante, o qual possui *status* social mais alto e maiores privilégios. A infância constitui grupo singularizado à parte da sociedade, possuindo tratamento desigual, o qual oscila entre medidas paternalistas e marginalizadoras.

Postos os principais elementos da construção social da infância, bem como construtos relevantes da sociologia da infância, a qual vem se estruturando como área a partir da década de 1990, recuperemos, pois, a história da Maricota, para problematizar o final da trama e possíveis outras considerações a respeito das culturas da infância.

Considerações finais

A trama da história é finalizada com uma modificação no papel da personagem central, que deixa de ser objeto refutável e desprezível e

adquire função de sujeito, a partir do momento que interage e estabelece uma linguagem com a menina.

Maricota pensou, pensou com o pensamento dela de matéria plástica, pensou... ah! Estava lembrando! Na maletinha de viagem! Isso mesmo! Na maletinha! Abriu depressa a maletinha, tirou o cartão e espetou no pijama. Depois entrou devagar na casa da menina. Subiu na cama e ficou sentadinha na beirada. Quando a menina apareceu, levou outro susto. Mas aí ela leu no cartãozinho: Não tenho dona. Você me quer? A menina queria! Botou a Maricota no colo e deu um beijo nas sardas do nariz. Maricota pela primeira vez ficou com carinha de choro. Mas era choro de alegria e passou depressa. Dali a pouco, ela começou a rir outra vez e vive rindo, de covinha no queixo, lá na casa da menina. (Mazzetti, 1985, p.15).

O desfecho da história ocorre de modo favorável tanto para Maricota quanto para a menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum. Se analisarmos na perspectiva da administração simbólica da infância, Maricota retorna à posição e ao ofício que lhe são designados socialmente enquanto boneca, por meio da aceitação e do compartilhamento que ocorrem com a menina. Contudo, ainda que retorne ao ofício de boneca, não o faz mais de forma passiva, como a boneca de outrora na vitrine da loja, adquirindo traços de sujeito ativo.

Ambas as personagens, por intermédio da compreensão de suas linguagens e da interação social, reconhecem a necessidade uma da outra. Pela primeira vez na narrativa, Maricota é vista e consegue estabelecer comunicação, sendo entendida por alguém. A menina lê e compreende a mensagem e, a partir daí, ocorre a produção de uma linguagem comum a ambas, que transcende o plano da linguagem verbal. Por meio do sorriso, do choro, do beijo, ambas se entendem e interagem de um modo peculiar, constituindo cultura de pares.

Culturas de pares são um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças, construídas pelas interações entre pares no permanente diálogo com a cultura adulta. De acordo com Sarmiento (2003, p. 3), por culturas da infância "entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação".

Maricota adquire expressão facial, manifesta os seus sentimentos, o que nos possibilita identificar um processo de transformação de objeto em sujeito, adquirindo *status* de ator que interage com o seu par, a menina, mediante uma linguagem que lhes é própria.

Por intermédio do outro, ou seja, da interação social com a menina, a qual também estava à margem da sociedade, Maricota conquistou a sua almejada inserção social. Nesse sentido, destacamos um dos aspectos fundamentais da produção de cultura de pares na infância, que consiste em obter integração, inserção e reconhecimento social, conquistando autonomia. As crianças buscam os pares para produzir culturas, de modo que, enquanto interpretam e reproduzem criativamente o mundo adulto, constroem elementos e estratégias coletivas de participação que as tornam

sujeitos ativos socialmente. Assim, a ênfase de estudo da sociologia da infância não está centrada no indivíduo de maneira isolada, mas nos processos coletivos de produção de culturas de pares na infância.

Considerando as reflexões e problematizações realizadas, quiçá as aventuras de Maricota em busca de sua visibilidade e inserção social possam aguçar diferentes olhares para a diversidade de infâncias que coexistem nos diversos contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos atuais. Quiçá outras narrativas possam emergir como experiência, alimentando as histórias de outros narradores, proporcionando o devido reconhecimento e valorização das crianças e suas infâncias, impulsionando as transformações sociais necessárias que lhes possibilitem viver a plenitude do tempo presente, como sujeitos ativos, históricos, de direitos, produtores de culturas.

Finalizamos trazendo algumas considerações feitas por Walter Benjamin em relação ao narrador e à experiência, o qual questiona se “a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (Benjamin, 1994c, p. 221). Com base nessas questões, pode-se lançar como desafio a realização de pesquisas que tenham como proposição a relação artesanal entre narrador e experiência, proporcionando a produção de conhecimentos organizados mediante outras perspectivas de construções teóricas e metodológicas.

Referências

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142. (Obras Escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, W. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 249-253. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 235-243. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. Experiência. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 21-25.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

MAZZETTI, M. *Maricota sem dona*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Tradução de Maria Letícia Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. 2002. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SOUZA, E. C. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas: o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. (Org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: Ed. da PUCRS; Natal: Ed. da

UFRN; Salvador: Ed. da UNEB, 2012. p. 33-56. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Temas Transversais, 5).

WERLE, K. Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

Recebido em 13 de setembro de 2017.

Aprovado em 19 de fevereiro de 2018.