

Verônica Regina Müller

HISTÓRIA DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Registros, narrativas
e vida privada

 EDITORA
VOZES



Depois da viagem que Verônica fez para a Europa, ela nos apresenta fragmentos de uma cartografia onde vai traçando histórias de crianças e de infâncias. Nesta viagem a autora vai construindo diferentes micropolíticas de lugares, infâncias e infâncias passando por diferentes espaços e tempos que vão desde a Idade Média e Idade Moderna até o século XIX na Espanha, França, Inglaterra e Itália, chegando ao Brasil. Compõe uma obra muito própria sobre infâncias de outros tempos, mas também de hoje, em nosso país.

Verônica traça linhas, constrói passagens, delimita sua cartografia sobre crianças e infâncias, trazendo em sua viagem peculiaridades do cotidiano, até hoje ainda não divulgadas em nossos estudos sobre infâncias. Traça rotas que nos fazem encontrar crianças europeias e brasileiras que viveram e vivem nas aldeias, nas ruas, nos internatos, nas rodadas, nas casas, nas instituições.

É um livro que colabora para que pessoas sensíveis às crianças e infâncias possam, a partir deste texto, gerar e compor outras cartografias.

Lani Vieira Dornelles

História de crianças e infâncias



COLEÇÃO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Coordenadora: Leni Vieira Dornelles

- *Infâncias que nos escapam* – Da criança na rua à criança cyber

Leni Vieira Dornelles

- *O universo simbólico da criança* – Olhares sensíveis para a infância

Adriana Friedmann

- *Produzindo pedagogias interculturais na infância*

Leni Vieira Dornelles

- *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*

Verônica Regina Müller

Verônica Regina Müller

História de crianças e infâncias

Registros, narrativas e vida privada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Müller, Verônica Regina

História de crianças e infâncias : registros, narrativas e vida privada / Verônica Regina Müller. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. –

(Coleção Infância e Educação).

Bibliografia.

ISBN 978-85-326-3510-5

1. Crianças – Aspectos sociais 2. Crianças – História 3. Educação infantil I. Título.

II. Série.

07-3722

CDD-305.23

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças : Aspectos sociais : Sociologia
305.23

EDITORA
VOZES

Petrópolis

© 2007, Editora Vozes Ltda.

Rua Frei Luís, 100

25689-900 Petrópolis, RJ

Internet: <http://www.vozes.com.br>

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Editoração: Maria da Conceição Borba de Sousa

Projeto gráfico e capa: AG.SR Desenv. Gráfico

ISBN 978-85-326-3510-5

Dedicatória

Às crianças.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.

Agradecimentos

Ao Piatã Müller Santos que fez a difícil tarefa de passar grande parte do texto do espanhol para o português;

À Telma Pacífico Martineli pela generosa leitura do texto original e o rápido e qualificado retorno de seus pareceres;

Ao Ailton José Morelli, pela leitura e pelas soluções técnicas do computador;

À Vânia Beatriz Müller, pela dedicação incansável às minhas demandas, às muitas horas que passamos juntas apreendendo e elaborando idéias, à leitura criteriosa e carinhosa, às reflexões a partir dela e as sugestões tão apropriadas para uma melhor compreensão do texto;

À Leni Vieira Dornelles, por ter-me feito o corajoso convite para escrever este livro.

Um abraço carinhoso e um grande *muito obrigada*.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069/1990, Art. 4º – Constituição Brasileira, Art. 227.

Sumário

Prefácio, 11

De onde falo, 15

Para começo de conversa, 17

1. A morte rondando, 21

1. A vida coletiva, 21

2. A infância se especificando, 25

3. O infanticídio, 32

2. A possibilidade de viver, 39

1. A vida a caminho da privacidade, 39

2. O cuidado com a criança, 46

3. O abandono, 54

3. A vida controlada, 61

1. A vida privada, 61

2. A condução da criança, 64

3. A escola obrigatória, 82

4. A construção das infâncias: poderes e crianças, 95

1. Sintetizando e significando um pouquinho, 95

2. Considerações sobre as crianças no Brasil: do século XVI ao XIX, 98

3. Discursos práticos sobre crianças caracterizando infâncias, 123

4. Agora o presente, 134

Referências, 145

Prefácio

[...] muitas coisas podem esperar.

A criança não.

[...] para ela não podemos

responder: "amanhã".

Seu nome é "hoje".

Gabriela Mistral, poetisa chilena. Prêmio Nobel de Literatura.

A autora desta obra, a educadora Verônica Müller, escreve:

6 de agosto de 2006. Hoje uma menina, que vive na rua, teve seu filho no banheiro da rodoviária em Florianópolis. Deixou o pequeno na cesta do lixo e se foi [...]

7 de agosto de 2006. [...] circula na Internet a imagem de uma criança morta na guerra de Israel e Estados Unidos contra os povos libaneses e palestinos. A imagem arrebatadora mostra uma criança de poucos meses, segurada pelos pezinhos por um adulto que a recolhia. Seu corpo era só as bordas. Havia um buraco tão grande em seu tórax que se podia ver a paisagem do outro lado.

7 de agosto de 2006 à noite. Um evento promovido pelo Movimento Negro da cidade de Maringá reúne as diferentes etnias na/da cidade e de mãos dadas índios com suas famílias,

croatas, senegaleses, negros, e tantos outros cantaram e falaram uma mensagem comum de desejo de transformação, de justiça social e de necessidade de cuidado do mundo. Nessa ocasião, pequenos percussionistas [...] tocaram seus tambores alegres e orgulhosos, fazendo a esperança acontecer de novo.

Destacamos esses fragmentos do livro que estamos comentando e apresentando, não como uma caracterização essencial do escrito. Não. A obra ressalta, porque revela um estudo profundo da realidade passada e atual, da existência da criança, não só nos povos subdesenvolvidos, e na história da vida do Brasil, mas também, porque oferece bases poderosas para a compreensão dos caminhos que devemos seguir para eliminar os perigos de toda natureza (de abrigo, de alimentação, de doenças, de educação, entre outros) dos seres humanos que podemos conceber como fundamentos do futuro da humanidade.

Milhões de crianças existem no mundo, para os quais o Brasil contribui com milhares, que vivem na pobreza, e muitos não conhecem o amor familiar. E a ternura que experimentam é a que existe nas ruas, verdadeiros lares de suas angústias e escuras aprendizagens.

Os espartanos lançavam do Taigeto, maciço montanhoso de 2.400 metros de altura, as crianças que nasciam com defeitos físicos, considerando dessa maneira que elas não eram dignas de viver num povo que dava muito valor ao corpo, ao desenvolvimento atlético. Nós, na sociedade atual, temos criado um imenso Taigeto, desde o qual lançamos às crianças que tem nascido pobres ou miseráveis, para que morram, ou vivam para serem criminosos, habitantes permanentes dos cárceres, dos hospitais, das ruas. A violência, produzida por nós em forma dissimulada, impondo nossos estilos de vida, encontra abrigo nas camadas que sobrevivem na pobreza e se torna delas arma.

Porém, como nos mostra Verônica Müller em sua obra, não é exclusivamente contemporâneo o desamparo, o abandono que têm sofrido a criança. Parece que do século dezoito em diante, quando nasce a indústria e, em seguida, em que se faz mais evidente a soberania do mercado, e quando tudo se torna mercadoria, a criança e o ser humano da terceira idade ou antes de chegar a essa faixa etária, não interessam mais à sociedade, porque esses humanos, a criança e o velho, já não participam na produção de mercadorias.

O estudo realizado pela educadora Verônica Müller traça uma análise riquíssima da situação da criança na história do Brasil. E aí se assinala que não é só a pobreza que marginaliza a criança da sociedade, mas também o preconceito, especialmente de natureza racial, que toma formas operacionais incriveis e irreais e que, seguramente, rejeitaríamos considerando-a como algo falso, como uma informação histórica não válida, se em nosso presente não tivéssemos quase diariamente fatos que tornam o passado como possível de existir.

Nossa sociedade atual é muito eficiente para produzir documentos legais de proteção à infância, à adolescência e à velhice. Eles podem ser importantes e necessários e podemos estar orgulhosos deles. Porém, sua existência real, transformada em ações, não impede que as crianças e adolescentes deixem a rua e sejam explorados, prostituídos, delinquentes. E que a velhice arraste sua miséria nos consultórios médicos, e sofra fome, doença, desesperança.

Existe algo na obra de Verônica Müller que queremos também destacar com muita ênfase. Já expressamos a grandeza de seu estudo que, seguramente, será um veículo importantíssimo para o trabalho dos especialistas em educação infantil, e para todos que estão preocupados com o destino social das crianças e adolescentes em nosso país e no mundo. Verônica Müller elabora seu estudo com rigor científico. E isso lhe permite alcançar os aspectos essenciais da realidade que analisa. Porém, sua obra não somente nos oferece

uma captação sólida desse mundo real que lhe interessa. A autora nos entrega um saber que poderia despertar em nós sinais de frustração, de ter a sensação da impotência frente a essa realidade presente e injusta. Mas a educadora Verônica Müller, frente aos estragos que tem feito nossa sociedade atual com as crianças, nos oferece a esperança. E cremos que todos nós, os que lemos sua obra, e os que terão a possibilidade de estudá-la, também sentirão o desejo de trabalhar, de unir-se aos que lutam para transformar esta sociedade na qual vivemos por outra, onde todos os seres humanos sejam capazes de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, sem temores, em liberdade, em fraternidade.

Augusto Nivaldo Silva Triviños

De onde falo

O lugar de minhas reflexões é o da valorização das crianças como sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, exatamente como garante o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Brasileira n. 8.069/1990) e, ainda, como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, preservadas e potencializadas.

Meu olhar para a história é a partir das preocupações com as milhões de crianças concretas que existem hoje, vivendo muito longe do que é de justiça, e impulsionada pelas imagens que não descansam dos olhinhos, das palavras, dos gestos, dos risos, das histórias que vivem os pequenos com quem tenho a grande honra de vir convivendo ininterruptamente e aprendendo durante anos através do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente junto ao Laboratório de Pesquisa Histórica da Criança e do Adolescente e do Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua na Universidade Estadual de Maringá.

Talvez o que melhor explique o meu caminho trilhado pela história da infância neste livro é a profunda vontade que sinto de saber mais sobre os sujeitos da infância e a paixão curiosa sobre coisas de outros tempos. Nessa trajetória gostei de constatar e gostaria de compartilhar que estou mesmo convencida de que a vida é movimento, a história é

dinâmica e, portanto, quero participar desta roda viva cantada, apostando na meia volta da ciranda e principalmente na volta e meia que podemos dar.

*E que as crianças
cantem livres
sobre os muros
e ensinem sonho
ao que não pode
amar sem dor.
E que o passado
abra o presente
para o futuro.
Que não dormiu
e preparou o amanhecer.*

Taiguara

Para começo de conversa

De forma geral, na história tradicional a criança não aparece. Essa história é de adultos porque o que se conta é o que o adulto registra em ambiente público realizado por pessoas adultas. A criança não se registra sozinha. Assim, por muito tempo, não houve a história contada *das* crianças. Mas, no século XX, já se fez algo dessa história. Quando começou a haver o interesse pela história da vida privada e pelas mentalidades de época, buscaram-se registros e significados também da infância.

A chamada história da infância é polêmica. Tem sido ocupação de vários pesquisadores com diferentes ênfases. A autora colombiana Piedrahita (2005a, 2005b) fez um apelo sobre as tendências desses estudos em países como Itália, Espanha e Inglaterra e aponta que as mudanças em relação à infância são muitas, e os argumentos são a respeito dos modos de organização socioeconômica das sociedades (ARIES, 1987), ou ainda sobre as formas de criação das crianças (DeMAUSE, 1991). Também têm sido trazidos os interesses sociopolíticos em relação à infância (VARELA, 1986) e a criança tem estado na base do desenvolvimento das teorias pedagógicas (ESCOLANO, 1980). Além desses aspectos, tem sido levantado o reconhecimento dos direitos da infância nas sociedades ocidentais (MÜLLER, 1996)¹ e o des-

1. Parte destes escritos compõe a tese de doutorado da autora. MÜLLER, Verónica Regina. *Los niños ciudadanos y otros niños* - Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con "el niño" ciudadano de Porto Alegre. Universidad de Barcelona. España, 1996. Orientação da Profa. Dra. Violeta Nuñez.

dobrar destes com o desenvolvimento de políticas sociais para a infância (GARCÍA & CARRANZA, 1999).

Na diversidade de posições, um consenso entre os historiadores vem progressivamente se firmando: o de que a história da infância não existe, posto que existem em tempos e lugares específicos diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua relação com os adultos. Categorias que foram se definindo cada vez mais no transcorrer dos séculos e que podem ser reconhecidas na atualidade.

Mas ao que se está fazendo menção quando se fala em infância? A infância se refere exatamente a um conjunto de seres humanos que tem características próprias e que, usado o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se encontram estes sujeitos. A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, *ser criança e ter infância* não significa a mesma coisa.

Neste livro encontraremos história de crianças e de infâncias. São apanhados fragmentários de infâncias situadas em diferentes épocas, perseguindo os âmbitos da produção intelectual, das instituições em geral e da família. Sigo os períodos clássicos: Idade Média e Idade Moderna até o século XIX em lugares como a Espanha, a França, a Inglaterra, a Itália e algo do Brasil. É fundamental, durante toda a leitura, que se saiba que os feitos relativos às crianças ressaltados em cada período não começam ali e também ali não cessam de acontecer. Situado os dados em diferentes épocas, porque naquelas, especificamente, são muito frequentes e, em minha análise particular, merecem aparecer com ênfase magnitude. O tempo vai passando, outros fatos vão se suceden-

do, estes perdem a ressonância como característica principal, mas não desaparecem. Então, fico dando pinceladas, enfilemando, enredando grandes períodos históricos com a história privada, compondo uma pequena obra, muito própria sobre infâncias de outros tempos.

Trago tipos de vida a que estavam sujeitas as crianças nascidas na Europa Ocidental e no Brasil, aspectos da vida privada no espaço familiar, e também sua relação com outras instituições. Investigo quais são as idéias sobre a infância ideal e de que maneira se organiza a sociedade para atender às crianças. Em definitivo, estudo os espaços que ocupavam as diferentes crianças, como ocupavam o tempo nestes espaços e sob responsabilidade de quem se encontravam. A partir destes referenciais concretos extraio prováveis concepções de época relativas à infância que me parecem *curiosas* desde uma perspectiva atual, mas não necessariamente representativas das épocas, já que o princípio das *diferentes infâncias* me impede de encontrar somente uma característica para cada época.

Como diz Elias (1994, p. 59), “nosso universo em seu conjunto forma parte de um processo sem começo”. Não tenho a intenção de buscar *um* marco de início da consideração à infância, porque creio que não existe. *Escolho* como ponto de partida a época em que surge o registro da palavra infância, em castelhano, relacionada à criança, época que coincide também com registros variados que parecem apontar para o início de uma singularidade na consideração à infância, idéia que, sem ser consenso, representa a convicção de diversos estudiosos sobre o tema.

Quanto às escolhas de conteúdo a trazer para o livro, optei por dar atenção especial às diferenças entre as épocas, ao movimento que ia dando singularidade a determinados aspectos, porque reconheço aí as particularidades culturais, que são dinâmicas e, portanto, servem de estímulo para entender de maneira otimista a possibilidade da transformação social que se pretenda.

E assim vou à busca do sujeito criança e do conceito infância. A base teórica e metodológica de todo o texto está amparada na teoria de Foucault. Um estudioso deste autor, García Vazquez, sugere pelo menos três âmbitos nos quais se afrontam historicamente a crítica ao sujeito desenvolvida por Foucault:

- a) através das formas de saber que objetivam o sujeito, convertendo-o em domínio do conhecimento;
- b) através de técnicas de poder (*v.g.* práticas de internamento, disciplina, doutrinação, confissão) que individualizam os seres humanos e perfilam sua identidade, colocando-a em pares opostos: louco *versus* são, normal *versus* patológico, delinquente *versus* cidadão honrado;
- c) através de práticas que os seres humanos utilizam para modelar suas próprias vidas. Estes procedimentos não os inventam aleatoriamente os sujeitos; são técnicas aprendidas culturalmente, mas, diferentemente das anteriores mencionadas (técnicas de poder, saberes objetivadores), não são empregadas por uma autoridade alheia, e sim o sujeito mesmo as põe em andamento para dar forma e sentido à sua existência (VAZQUEZ, 1995, p. 37).

A partir deste referencial, e da minha experiência particular com o mundo da infância, no final estabeleço algumas relações e aponto alguns temas que entendo sejam pertinentes para o trato da infância na atualidade.

Convido-a(o), então, cara(o) leitora(or), a seguir comigo esse caminho escrito, na certeza que o seu conhecimento da realidade atual vai significando, muito além do que fui eu, o conteúdo encontrado, e no desejo que juntas(os), às vezes mais perto, às vezes sem nunca encontrar-nos, nos aproximemos no ideal e na prática, movidas(os) pela convicção esperança de que o mundo pode modestamente ser algo melhor com a nossa interferência.

I

A morte rondando

1. A vida coletiva

Em termos gerais, a Idade Média na Europa era um tempo de penúria, de pestes, de guerras civis, guerras religiosas como as cruzadas, invasões de territórios, conflitos internacionais; época de auge do feudalismo no século XIII e também de seu declínio, já um século depois. A partir do século XIV, a monarquia absoluta dava seus passos decisivos (GUE-NEE, 1985).

A idéia do poder divino orientava a vida popular e “o medo cotidiano à violência, à fome, à doença e à morte em finais do século XII só se equiparava ao medo do além” (FOSSIER, 1984). Efetivamente, segundo Le Goff (1989, p. 152), nesta época o clero afirmou-se como primeira ordem, *a que reza*; os nobres, a ordem *que combate*, como segundo; e *a que trabalha*, a última ordem constituída por trabalhadores rurais e depois também urbanos.

O período medieval, que para Ariès (1987) na França é apenas a época do nascimento da concepção de “infância”, caracteriza-se por um trajeto que passa a ser percorrido lentamente, saindo da vida gregária de então, em direção à vida privada que conhecemos. Coincide o momento com o surgimento da palavra *infância* na Europa, relacionada à criança na metade do século XIII (COROMINAS, 1994, p. 337). A

palavra *niñez* (castelhano), segundo o mesmo dicionário etimológico (p. 414), surge na Espanha entre 1220 e 1250.

Nessa época, a rua era um espaço importante e muito significativo, pois era o lugar onde se vivia com intensidade, brincava-se, faziam-se festas, trabalhava-se, conversava-se, descansava-se, faziam-se espetáculos e tantas outras atividades mais que hoje são do âmbito privado. Ariès (1987, p. 450) comenta que a rua medieval “não se opõe à intimidade da vida privada; é inclusive uma prolongação ao exterior dessa vida privada, o marco familiar do trabalho e das relações sociais”.

Naquele sentido, a privacidade era determinada pelo espaço geográfico onde vivia a família e também pelo poder dos costumes familiares. É importante observar que privacidade e individualidade são entendidas com sentidos diferentes entre si, porque inclusive a privacidade tinha um sentido coletivo. Privacidade e intimidade por inferência também não carregavam significados comuns. O espaço familiar, e privado, não previa espaços para a intimidade individual. A vida era gregária, coletiva, mas com limites.

O clero limitava sua privacidade aos muros dos mosteiros, acolhendo muita gente dentro deles, era uma só venda. Existiam espaços mais ou menos definidos para diferentes tipos de pessoas e para diferentes funções. A comida realizava-se em conjunto para todos e os dormitórios também agrupavam as pessoas. Também não havia um espaço individual para a máxima autoridade do mosteiro.

As famílias aristocráticas também tinham seus muros e os enormes castelos, que além de proteger (torres de observação, uma só porta de entrada, fosso ao redor das muralhas) e mostrar ostentação e poder, cumpriam uma função de acolhida, como os mosteiros.

A aristocracia e o clero coincidiam na maneira de tratar os pobres. Destinavam a eles um lugar separado das outras pessoas que eram acolhidas, como no caso do mosteiro,

que recebia os doentes, estudantes, pessoas honradas e noivos. Pode comprovar-se este aspecto observando a planta da abadia de Cluny do século XI (DUBY, 1993, p. 54), onde aparece marcado o lugar dos pobres. A Idade Média é o tempo de valorização da família, principalmente a nuclear, como podemos perceber em vários textos da Coleção da História das Mulheres (KLAPISCH-ZUBER, 1994) e é também nesse contexto que a valorização da criança acontece.

A família aristocrática era constituída pelo pai, autoridade máxima, a mãe, filhos e serventes. O feminino estava abaixo em total dominação do masculino, ainda que a palavra *dama* (como era chamada a esposa) significasse *domina* em latim. Em espanhol, passa a ser *dueña* (dona) (COROMINAS, 1994, p. 200).

Segundo Duby (1993, p. 80), a mulher dominava no sentido de que era ela quem, como par legítimo e por questões genéticas, fazia possível a ampliação da família. Mas as decisões eram tomadas pelo homem. As famílias nobres deviam juntar-se para manter a descendência legítima e manter os patrimônios invioláveis. Na nobreza, na medida em que iam se constituindo os matrimônios, os filhos se viam expulsos da casa, o mesmo acontecia com os velhos, “já que as viúvas eram dadas aos aldeões dos mosteiros, e os pais avançados demais em anos eram empurrados, ou ao retiro religioso ou à peregrinação a Jerusalém, preparatória da morte” (DUBY, 1993, p. 69). Esta referência se faz à França, porém não encontro que fora uma regra geral este comportamento com as viúvas e os anciãos em toda a Europa.

O primeiro dever do amo era casar a sua descendência e por isso se preocupava que a parentela crescesse rapidamente para atrair ou reter novos comensais. Na economia doméstica, contava-se com a realização de festas imponentes onde se podia exibir a ostentação da família. Duby (1993, p. 81) diz: “Nos tempos feudais, a vida privada não estava completamente ancorada sobre a economia; derramavam-se generosidades expansivas a fim de multiplicar os amigos – a

verdadeira riqueza". A amizade como um valor pode encontrar-se ilustrada neste trecho de uma música do século XIII:

[...] Os ricos senhores devem trazer para si os servos cavaleiros, aos quais devem dar feudos, de bom grado – este é meu conselho.

Os cavaleiros e os servos não devem fugir de seus senhores,

Quando os elmos são golpeados, devem os amigos estar lado a lado [...] (Trovadores Medievais, 1295).

Segundo Roncière (1993a, p. 166), a família dos camponeses variava muito e tanto existiam famílias que viviam sós, com no máximo 4 ou 5 membros, como também era comum a coabitação das mesmas com mais gente. "Em Bolonha (Itália), 22% dos lares eram coabitados no ano de 1392 e 40% viviam nas mesmas condições na Polinésia de Ferrara (Itália) em 1451". Era comum compor o espaço familiar, dependendo da situação de cada família, com avós, ou primos, ou somente com irmãos órfãos, etc. Outro detalhe importante citado nesta obra é que a aceitação da entrada dos parentes à vida familiar obedecia ao critério da vida masculina. Somente em casos excepcionais, de necessidade extrema, aceitava-se a convivência com parentesco por via feminina.

Já Segalen (1992, p. 43) afirma a existência naquela época na Itália de vários tipos de grupos domésticos. Os casos mais freqüentes eram os grupos domésticos de "estrutura simples" que "correspondem à família, a nossa célula familiar contemporânea: estão compostos pelo pai, a mãe e os filhos, excluindo quaisquer parentes".

A relação de autoridade hierárquica entre as famílias aristocráticas e as demais famílias de artesãos, mercadores e camponeses, é distinta. Nas primeiras, o homem tem superior poder porque todos os códigos morais, religiosos e judiciais advogavam em seu favor. A mulher devia ao homem obediência e respeito. Os filhos deviam tratá-lo quase como

a um santo. Se houvesse uma falta do filho em relação ao seu pai, como uma injúria, por exemplo, este seria castigado legitimamente ou pelo seu pai ou pela justiça pública. Segundo Roncière (1993a, p. 210), em contexto italiano, "o estatuto sobre a prisão de um filho se aplicava ainda em Florência em 1463". O clero dava sua contribuição nesta direção quando predicava que "quem honra o seu pai será mais adiante recompensado em seus filhos e receberá a bênção divina".

Entre as pessoas modestas estes códigos não eram tão respeitados e as mulheres tratavam a seus maridos de "tu", falavam de igual para igual, "sem travas na língua" (RONCIÈRE, 1993b, p. 214). Os filhos italianos reconhecem a responsabilidade do ensinamento da boa conduta (reverências, silêncio respeitoso, saudações efusivas) no casal e não só no pai. Assim acontece com a autoridade em geral, que para os filhos está unida na entidade do casal.

No contexto apresentado, como vivia a criança?

2. A infância se especificando

O que tem chamado a atenção sobre a infância na Idade Média é exatamente a falta de unidade nos escritos atuais, ou seja, há uma grande diversidade de argumentos sobre se o conceito social de infância nasce ou não na Idade Média. Não tenho nenhum interesse em discutir isso aqui², porque na busca de exemplos da vida privada para o contra-argumento pode-se cair no erro de tentar generalizar o que não é possível ser generalizado. Correndo o risco de ser demasiadamente relativista, apresentarei diferentes registros que já parecem começar a expor diferentes formas de viver das

2. Para conhecer as críticas que se fazem a Philippe Ariès sobre a sua história da infância, ler a exaustiva e admirável Dissertação de Mestrado de SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *A emergência da concepção moderna da infância e adolescência*. São Paulo: PUC-SP, 1996.

crianças em função de seu sexo, do lugar onde vivem, da idade, de sua etnia, da cultura e de sua classe social.

Segundo Ariès (1987), a infância é curta no mundo medieval. A criança ficava pouco tempo com a família. Era apeninas o tempo de deixar o peito da mãe ou da nutriz e já convivia em público, ou seja, passava a fazer sua vida em coletivo. Não havia preocupações especiais pela formação da criança por ser criança tal qual agora. Vivia no meio dos adultos e aprendia seus ofícios, o que parecia necessário e suficiente para sobreviver. O lugar da criança era entre todos e determinado pelos adultos e agora, timidamente, começam a aparecer seus espaços, segundo registros da época. Podemos, por exemplo, ver crianças dormindo em berços de seu tamanho em algumas pinturas.

Na Idade Média existiam escolas, mas eram frequentadas por religiosos. Os leigos não podiam frequentá-las. Entre outros poderes, a Igreja mantinha também o poder da leitura e da escritura. A leitura se fazia em voz alta; era, até então, a única maneira de ler.

Ariès (1987, p. 44) chama a atenção sobre a “aprendizagem” da criança nesta época como algo muito típico. Não existia esta prática de fazer diferenciação de idade para nada, tanto que nos termos “primeira infância”, “segunda infância”, “adolescência”, “juventude” e “idades da vida” eram assuntos tratados por filósofos e cientistas, inclusive em séculos anteriores, mas não era algo que se identificava na relação cotidiana popular. Era um tema científico que não chegava a intervir no ritmo da vida de então. Também é interessante observar que teoricamente o tema das idades era tratado com uma ênfase muito diferente da atual, ou seja, não havia uma intenção de ir a fundo em detalhes característicos da personalidade da criança, da sua relação na sociedade, ou de intenções pedagógicas para atuar melhor nas diferentes fases. Tratava-se, segundo o autor, do caráter da “continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades da vida; uma continuidade inscrita na ordem geral e

abstrata das coisas, mais que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio, nessas épocas de fortíssima mortalidade, de atravessar todas as idades da vida”.

Parece ser que no século XII é quando a infância começa a ter um valor social como conceito. Um valor como categoria própria. Quem traz esta idéia é Ariès (1987, p. 59) que o afirma a partir da iconografia da época. Até então as imagens artísticas somente expressavam a criança como a um adulto de tamanho reduzido. Os registros, principalmente de pinturas, mostram neste século pela primeira vez crianças em seu tamanho normal, ainda que nunca com imagens retratando a realidade corporal da criança. Apareciam como anjos e o Menino Jesus é a imagem mais difundida. É válido observar que o próprio autor já reconheceu que errou em generalizar suas afirmações para toda Europa. Por outro lado, as fontes para suas interpretações, as pinturas principalmente, são questionadas por muitos autores porque não necessariamente representam a realidade, pessoas podem ter pagado para que as crianças fossem representadas assim ou mesmo pode ser o olhar do artista para a realidade. Particularmente, acredito que as imagens são uma fonte muito interessante de análise, mesmo com os cuidados que devemos ter ao afirmar seus significados.

As imagens representadas por artistas, de crianças brincando ou de brinquedos da Idade Média, também contribuem para asseverar a idéia de que o século XII é uma referência importante para a valorização social da criança (MANSON, 2002). O mesmo autor, que estuda a história dos brinquedos, cita um dos primeiros poemas encontrados em Paris referente ao tema, provavelmente de 1190, intitulado *Miserere*, que diz mais ou menos assim: “Deus não parece com uma criança fácil de acalmar com um brinquedo” (MANSON, 2002, p. 33).

Outro indício interessante do valor da Idade Média para o reconhecimento do que é próprio da criança é o registro

da palavra castelhana *juguete* (brinquedo), originária do latim, e que surge mais tarde, registrada em 1335 (COROMINAS, 1994, p. 347).

Manson (2002, p. 23) traz da Antiguidade o registro de vários brinquedos e brincadeiras como o pião, ossinhos, nozes, figurinhas e outros. As bonecas eram comuns para as meninas e, já nos séculos V a.C. ao século IV d.C., foram encontradas pelos arqueólogos na Bacia do Mediterrâneo aproximadamente 500 bonecas. Mas os brinquedos eram citados sempre com seu nome, não dentro de uma categoria de brinquedos. Essa generalização dos objetos de crianças usados para brincar, chamados *brinquedos*, só acontece, segundo ele, na Idade Média.

[...] todos os brinquedos da Antiguidade possuem um nome – pião, boneca, ossinhos, etc. –, o termo genérico “brinquedo” peca pela sua ausência, tanto em grego como em latim. Em grego, todos os vocábulos referentes a atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (*païs*). O verbo *paizen*, que se traduz por “brincar”, significa literalmente “fazer da criança”. É certo que existe uma palavra neutra, *to paigion*, para designar o “objeto do jogo”, mas ela só é utilizada enquanto metáfora, ou então é aplicada a jogos de adultos.

Ariès (1987), observando registros franceses, realça o detalhe de que a questão do sentimento da infância na sociedade medieval dos primeiros séculos não era uma questão de falta de afeto, e sim de falta de consciência da particularidade da infância, que faz a diferença entre as crianças, os jovens e os adultos, tal como a vemos hoje. Quando já não necessitava constantemente dos cuidados da mãe ou da ama-de-leite, a criança passava a pertencer à sociedade dos adultos sem distinção. Mas Santos (1996, p. 40) extrai a seguinte conclusão de seus estudos:

Ao que tudo indica, não era somente a formalidade das relações, a severidade da disciplina,

e a crueldade ou as atitudes criminosas que pautavam a convivência entre pais e filhos no passado. Encontramos autores – alguns contrariando Ariès, outros simplesmente ocupados em compreender a relação pai-filho em épocas medievais – que descobriram que havia um reconhecimento da infância com um *status* separado dos adultos. A maior parte deles atesta que a relação era ambivalente, oscilando entre a severidade e carinho, para alguns pendendo mais para a severidade, para outros para o carinho. Alguns demonstram que a relação podia variar de acordo com os diferentes tipos de família, outros de sociedade para sociedade e de pais para pais.

Nos séculos XII e XIII temos, por exemplo, a iconografia da família que começa a se expandir, mostrando muitas vezes o afeto que reina entre seus membros, e, entre eles, as crianças. Exemplo ilustrativo desta situação é um adorno da catedral de Tarragona do século XII (DALARAUN, 1994, p. 53), onde aparece uma família feliz contemplando carinhosamente os seus filhos.

O mundo privado da família, na inserção das crianças pequenas, se realiza de forma simples e bastante rude. “A criança desfruta obviamente de suas brincadeiras e seus brinquedos sem pretensões, e não se lhes priva de ternura. Mas como divide muito cedo a alcova e ainda a cama de seus irmãos maiores, começa em seguida a participar de suas ocupações e cuidados. Quanto mais pobre é uma criança, antes se acaba a despreocupação da infância: encontramos as meninas de seis a oito anos colocadas como criadas” (RONCIÈRE, 1993c, p. 226).

Em um parágrafo, pode-se ter a idéia de Roncière (1993c, p. 228) da questão do trabalho das crianças na Idade Média:

Para Francesco di Barberino é normal que uma filha de comerciantes (ainda que sejam ricos) colabore em todos os trabalhos do lar

nos que anda envolvida uma ama de casa, ou seja (segundo precisa Paolo da Certaldo) fazer pão, cozinhar, lavar, preparar as camas, e todos os labores de fio, de tela e de agulha, assim como fiar, costurar ou bordar, como as filhas de cavalheiros ou juizes.

Os meninos aprendiam os ofícios, típicos dos homens, e desfrutavam muito cedo de mais autoridade em qualquer tipo de decisão. Além disso, tinham preferência na herança da família.

Os meninos e as meninas medievais, inclusive antes dos seis anos, aprendiam e trabalhavam ajudando nos ofícios de outras famílias, além da sua própria. Roncière (1993d, p. 233) apresenta as estatísticas de Florência onde se comprovava que “em 1427, entre os serventes conhecidos, aproximadamente 40% dos homens e 39% das mulheres tinham entre oito e dezesseis anos”.

São do século XIV registros em poemas, inventários, diários, memórias, escritos já bem detalhados sobre os brinquedos da época que trazem diferença explícita entre os que são de pobres e os de maiores posses, como bonecas de pano confeccionadas pelos tecelões com as sobras de seus trabalhos e “um moinho de ouro, da pequena Isabel de França, que tinha um ano em 1390” (MANSON, 2002, p. 47).

Até agora falei de crianças que sobreviviam, mas um grande número delas morria. Santos, em sua Dissertação de Mestrado (1996, p. 35-36), traz vários autores, como Badinter; Lyman; Mary McLaughlin; Tucker; Pinc; DeMause (1974), que corroboram esta afirmação e outros como Pinchbeck; Hewitt (1969); Shorter (1976); Stone (1977); Randolph Trumbach (1978); Michael; Mitterauer; Reinhard Sieder (1982); Roy Porter (1982); que em seus estudos admitem a existência da grande mortalidade infantil.

A respeito deste tema, reproduzo parte do texto de Ariès (1987, p. 64-65):

Ainda no século XVII, na alcova do parto se escuta, em meio à conversa, a voz de uma vizinha [...] que acalma a inquietude de uma partera mãe de cinco pequenos, com estas palavras: “Antes que possam causar-te muito sofrimento, terás perdido a metade, senão todos”. Estranha consolação! Em outra ocasião, Madame Montagne dizia tranquilamente: “Todos me acabam morrendo quando ainda estão com a ama-de-leite”.

Mas há exemplos também, na iconografia da mesma época, de mães que choram tristes a perda do filho. E quanto a este tema, Santos (1996) também nos mostra uma grande diversidade de posições quanto a se havia ou não tristeza ou consolo quando os filhos pequenos morriam.

Para mim, a característica que mais chama a atenção, na vida da criança do século XII ao século XV, é a forte possibilidade de sua morte. Estando viva, havia mais perspectiva de morrer do que de viver. O índice de mortalidade era altíssimo, não só pelas más condições higiênicas nem pelas escassas informações técnico-científicas, ou pela pobreza, as pestes, os maus-tratos, mas sim porque muitos adultos as matavam explicitamente, apesar da doutrina cristã estar fazendo um certo movimento de preservação da vida infantil, como podemos perceber em MAGUIRE (2006): “Para minimizar esta crise, a Igreja, na Idade Média, providenciou a oblata, isto é, uma criança podia ser oferecida à Igreja para ser criada num monastério religioso e levar uma vida eclesiástica. Muitas delas se tornavam freiras ou monges celibatários e, assim, esta também era uma maneira de conter a fecundidade”.

Por outro lado, pode-se observar a intenção de contenção das mortes de crianças por asfixia na seguinte explanação de Sotomayor Tribín (2003) com base em DeMause (1994):

Desde os primórdios da Idade Média, as leis e os livros penitenciais testemunham as tentativas de impedir que se abandonem as crianças

e que se as asfixie apertando-as na cama, seja intencionalmente ou não; no século IX, dita-se a primeira proibição concreta do costume de deitar a criança na cama dos pais. O uso deste móvel foi uma questão de vida ou morte, como se conclui de numerosas solicitações das autoridades eclesiásticas, cujo objeto era que não pusessem crianças a dormir na cama com os pais para evitar o risco de asfixia sob o peso dos adultos. Em uma série dessas exortações que se estendem durante o século XIII, vários bispos instavam a que se mantivessem as crianças em berços até pelo menos a idade de três anos.

Mas vamos falar das mortes.

3. O infanticídio

A respeito do infanticídio na Europa e de seus detalhes, o autor mais citado no material consultado é Lloyd DeMause. Para ilustrar esta afirmação, podemos citar a autora colombiana Piedrahita (2005a) que, categorizando os temas mais estudados sobre a história da infância na Europa, aponta entre eles o infanticídio, e este autor como principal referência. Por outra parte, o já citado Benedito Santos, em sua *Dissertação de Mestrado* (1996), reúne vários autores que confirmam a existência do infanticídio em outras épocas, mas também usa predominantemente exemplos de DeMause. Ainda podemos nomear o artigo de Sotomayor (1994) que, estudando o maltrato à criança, quando se refere às matanças também recorre a DeMause como principal autor.

Já desde antes de Cristo, o infanticídio foi documentado. “No Império Romano e também em algumas tribos bárbaras, a prática do infanticídio era aceita para regular a oferta de comida à população. Eliminando-se crianças, diminuía-se a população e se gerava um pseudocontrole administrativo

tivo por parte dos governantes” (WIKIPEDIA, 2006). De outra parte, o Antigo Testamento, segundo Silva; Silva; Nóbrega (2006), refere-se à relação de “desapego à criança quando Moisés foi deixado em um cesto, à beira do rio Nilo” (*Bíblia Sagrada*, 1998, Ex 2, 1-10).

O infanticídio perdurou com intensidade na Europa durante a Idade Média e seguiu de forma mais moderada até o século XIX. Parece não haver registros de quem se opusesse à morte de crianças até o século IV d.C. A primeira lei referente ao tema é do ano de 374 (DeMAUSE, 1991, p. 52) e considera assassinato o feito de matá-los. Não encontrei registros de que os infanticídios tenham diminuído em função da lei, somente interpretações dedutivas. Na Idade Média, o crime legal não estava efetivamente estabelecido e ainda o que funcionava muito eram códigos de condutas determinados pela Igreja Católica. A valorização de Cristo criança (percebida em freqüentes imagens da época) interferia na valorização da própria criança e, portanto, na defesa de sua vida. Essa é a visão de alguns autores, mas outros observam que com relação às crianças: a Igreja cristã condena o infanticídio, mas se lhes atribui a origem de qualquer fenômeno sobrenatural e as denominam endemoninhadas, e, como estavam possuídas pelo demônio e outros espíritos infernais, submetem-nas a práticas exorcistas.

Ariès e Duby (1993, p. 224) observam que as pestes provocavam um grande aumento da mortalidade infantil, mas chamam a atenção para a ocorrência das mortes provocadas intencionalmente.

No século XII, revelam-se junto com uma forma de vida mais *civilizada* maneiras de infanticídio, que seguem com a autoria de mães e pais, mas apresentam uma mais, que é o personagem da nutriz. No século XV, existem já importantes posições contrárias com respeito ao tema, mas ainda é um fato comum. Ainda existiam muitas pessoas que não entendiam o infanticídio como crime, que não conviviam com

um sentimento de culpabilidade por haver matado intencionalmente uma criança.

Existiam vários motivos, pretextos, ou até critérios, para selecionar quem deveria morrer, acompanhados de muitas formas de execução da morte, aceitas no cotidiano. Sorano (93 a.C.-138 d.C.), citado por DeMause (1991, p. 48), apresenta neste sentido um texto cheio de detalhes: “Em primeiro lugar, a toda criança que não fosse perfeita em forma ou tamanho, ou que chorasse muito, ou muito pouco, ou que fosse diferente dos descritos nas obras genealógicas sobre ‘Como reconhecer ao recém-nascido digno de ser criado’, geralmente se lhe dava a morte”.

A partir da imprecisão dos termos, pode-se imaginar a elasticidade nos limites de interpretação de cada um para considerar se a criança devia ser mantida viva ou não. Além disso, é curioso observar as remotas origens do valor do argumento da natureza biológica que, neste caso, aparece como motivo que induz a atitude de matar.

A coerência que Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), citado por DeMause (1991, p. 50), encontra em sua declaração é também de fundo biológico:

Aos cachorros loucos lhes damos um golpe na cabeça; ao boi feroz e selvagem o sacrificamos; à ovelha doente a degolamos para que não contage o rebanho; matamos aos enjeitados; afogamos inclusive as crianças que nascem débeis e anormais. Mas não é a ira, senão a razão a que separa o bom do mau.

O fato de nascer do sexo feminino foi muitas vezes também motivo para a morte. Em Roncière (1993, p. 277), encontramos referência aos ambientes populares da Itália onde o número de meninas comparado ao de meninos era “suspitosamente deficitário”. Veyne (1993, p. 23) cita que “no ano 1 a.C. um heleno escrevia à sua mulher: Se chegas a ter um filho, deixa-o viver se é menino; se é uma menina, des-faz-te dela”. Jack Lindsey, citado por DeMause (1991, p. 49),

observa que quase nunca se criava mais de uma filha. Roncière (1993, p. 224) comenta que “os recém-nascidos, principalmente os de sexo feminino, são frágeis em demasia, às vezes escassamente desejados, para que o afeto real que lhes prodiga resista às graves dificuldades da pobreza”.

O interesse pessoal de uma viúva em casar-se, somado às necessidades econômicas e às convenções sociais que admitiam que um filho bastardo era “fonte de toda classe de desgostos” e por isso impedia um novo matrimônio, também levava muitas mães a matarem seus filhos.

A bastardia seguiu sendo um forte motivo para que as mães abortassem, matassem ou abandonassem seus filhos até o século XIX (PERROT, 1993a, p. 273). De mesmo conteúdo é a afirmação de DeMause (1991, p. 47): “o infanticídio de filhos legítimos e ilegítimos reduziu-se apenas ligeiramente na Idade Média, e (que) seguiu-se matando os filhos ilegítimos até já haver entrado o século XIX”.

Quem matava as crianças?

Um grande índice do protagonismo das mortes se pode atribuir às “mulheres solteiras, serventes rurais e criadas das casas populares de Paris” (PERROT, 1993a, p. 156). Os responsáveis diretos das crianças nesta época, ou seja, mães, pais e nutrizes, tiveram um papel importante para a manutenção de sua vida, mas também o tiveram para a eliminação das mesmas.

Louis Adamic, citado por DeMause (1991, p. 55), conta que foi criado no leste da Europa, em uma aldeia de “amade-leite infantilizadas” em finais do século XIX, onde as mães enviavam seus filhos pequenos para que fossem eliminados. Fala de uma ama-de-leite em especial:

À sua maneira, uma maneira estranha, inútil, ela tinha carinho por todos [...], mas quando os pais das desafortunadas crianças ou seus parentes não podiam pagar ou não pagavam a pequena soma acostumada para seu mantimen-

to... ela se desfazia deles... Um dia regressou da cidade com um pequeno envoltório alargado... assaltou-me uma terrível suspeita. A criança que estava no berço ia morrer! [...] quando a criança chorava eu a escutava levantar-se e dar-lhe de mamar no escuro, murmurando: "Pobre, pobrezinho!" Tratei muitas vezes desde então de imaginar o que devia sentir ao dar o peito a uma criança que ela sabia estar condenada a morrer em suas mãos. [...] "Pobre, pobrezinho!" Intencionalmente falava com clareza para que eu escutasse "[...] fruto do pecado, sem culpa tua alguma, inocente sem pecado... cedo te irás, cedo, cedo, meu pobrezinho... e indo-te agora não irás ao inferno como irias se vivesses e crescesses e fosses um peccador". [...] Na manhã seguinte, a criança havia morrido [...].

No século XIX, o infanticídio continuava e entre as mulheres perseguidas por este crime "abundavam as serventes" (PERROT, 1993, p. 190).

A questão da pobreza da família também justificava canonicamente a morte de recém-nascidos, mas o motivo econômico nem sempre induzia as crianças à morte. O abandono era uma solução que às vezes resultava a favor da conservação de suas vidas. Por outro lado, existia um aspecto contrário a este, que era não ter a intenção de matá-las, mas que devido aos maus-tratos a criança resultava morta.

DeMause (1991, p. 65-98) apresenta as formas de como acabavam com a vida infantil. São dele as citações que apresento na continuação:

"Os impulsos de mutilar, queimar, congelar, afogar, sacudir e jogar violentamente a criança" eram práticas frequentes em outros tempos.

O sufocamento das crianças pelos pais e mães que dormiam juntos na mesma cama parece

ser que era uma forma usual e às vezes um pouco camuflada de matá-las, como querendo parecer acidental.

Adamic, que viveu no século XIX, conta que as amas-de-leite matavam as crianças com o sentimento das mães e inclusive por encargo das mesmas "expondo-las ao frio depois de um banho quente; dando-lhes de comer algo que provocava convulsões no estômago e nos intestinos; misturando gesso com o leite, o que literalmente emplastava as entranhas; enchendo-lhes repentinamente de comida depois de haver-lhes deixado dois dias sem comer [...]".

Jacques Guillemeau, citado pelo já referido autor, explicava "como a criança confiada a uma ama-de-leite estava exposta a ser afogada, esmagada, deixada cair, sofrendo quase uma morte prematura; ou pode ser devorada, mutilada ou desfigurada por um animal selvagem, um lobo ou um cachorro, e a ama-de-leite, temendo ser castigada por sua negligência, pode pôr a outra criança em seu lugar".

O Dr. Hume queixava-se, em 1799, de que milhares de crianças morriam todos os anos porque as amas sempre estavam lhes fazendo engolir *Godfrey's Cordial*, que é um ópio muito forte e em definitivo tão fatal como o arsênico.

O mesmo autor encontrou no grego Eurípedes outros tipos de morte de crianças efetivadas por adultos. Elas eram "arrojadas aos rios, jogadas em muros e fossas, enroladas para que morressem de fome e abandonadas em cerros e caminhos, presa para as aves, alimento para os animais selva-

gens". E, ainda, que em 1527 um sacerdote admitia que "nas latrinas ressoavam os gritos das crianças jogadas nelas".

Pollock (1993), apesar de contrastar dados com Ariès e DeMause, tentando demonstrar que o carinho da família existiu em relação ao filho, também admite que há provas de que nesta época havia casos de não mostrar alegria quando nascia um filho. A questão realmente não é apresentar aqui o tema como a maioria das atitudes da época e menos como comportamento igualitário de todos em relação à infância. Fato é que existem convincentes indícios de que o infanticídio era freqüente, a tal ponto que uma lei passou a existir para que fosse proibido. Na Idade Média não existia a idéia moderna de infância, como veremos a seguir.

Na época moderna que se avizinha, o mundo se expande em conquistas territoriais e os poderes econômicos se caracterizam de forma diferente. Junto com as mudanças da sociedade vão ocorrendo transformações também nas relações com a infância.

2 A possibilidade de viver

1. A vida a caminho da privacidade

Entre os séculos XVI e XVIII ocorre uma série de acontecimentos na Europa que são reflexos das tendências mundiais, mas que também são berços para o encadeamento de vários movimentos do planeta. Considerarei este período até a Revolução Francesa em 1789 que, apesar de pertencer cronologicamente ao século XVIII, apresenta características decisivas como marco de influência no mundo ocidental do século XIX.

A época dos grandes descobrimentos está situada entre finais do século XV e do século XVI. Somente para referir alguns, segundo a história clássica, Colombo "descobre" a América em 1492, Vasco da Gama as Índias em 1498 e Pedro Álvares Cabral o Brasil em 1500. Espanha e Portugal dominam os mares e conquistam territórios. A Inglaterra vai industrializando a matéria-prima dos países colonizados, convertendo-se em potência econômica. A Reforma religiosa luterana dá-se no século XVI. No século XVIII a Rússia se converte em uma força européia de primeiro plano. Até esse século, a Europa tem constantes guerras por definição de territórios.

O filósofo Descartes (1596-1650), com seu racionalismo e sua fé nas certezas matematicamente comprováveis, teve uma importante influência nas idéias da época.

O século XVIII, também chamado de Século das Luzes, apresentava características de “utilitarismo, humanismo, reformismo e conservadorismo político”, de acordo com Kaplan (1992, p. 43). O mesmo autor define o que ficou conhecido por Iluminismo, “por sua fé na Razão e na Ciência; pela perda da fé nos sistemas metafísicos, fechados, axiomático-dedutivos; pela confiança na capacidade humana para descobrir leis naturais de validade universal”. As ciências naturais servem como modelo de explicação de fenômenos humanos e sociais.

Os “iluminados” de Paris e das províncias eram a elite influenciada pelos filósofos que, segundo Kaplan (1992, p. 42), são:

[...] os elementos esclarecidos da classe dirigente, alojados em posições dominantes do governo e da administração; a nobreza ilustrada; a burocracia desejosa de racionalização e modernização da sociedade e do Estado; os parlamentos que definem seus privilégios com uma linguagem filosófica; setores minoritários da nova burguesia; os salões, academias, o conjunto de *Establishment* intelectual.

A Enciclopédia é o símbolo desta época para este âmbito social. Para Varela (1991, p. 92), o lema descritivo da mentalidade ilustrada é: “um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”. Sem classificação não há conhecimento, e sem ordem pública não há felicidade pública.

O Estado e sua justiça intervinham progressivamente na vida dos indivíduos que iam vivendo de forma cada vez mais desigual em função da diversidade de seus ofícios e da diferente situação econômica e social.

Existia a corte, que dominava as relações políticas e econômicas, mantendo a exploração de escravos e outros serviços, as influências da amizade, os compromissos pessoais e as festividades. Existia em oposição e em consequência, a plebe. Desta, nesta época, apenas começavam a haver regis-

tros dos detalhes de sua vida. Formaram-se também os grupos sociais intermediários, da pequena nobreza, com um poder político e econômico moderado.

Nos séculos XVI e XVII o tema da honra aparece em várias obras literárias. Para as pessoas da cidade, a honra, qualidade indispensável, significava justiça, verdade. Farge (1993, p. 589) cita Courtin que em 1675 dizia: “Perguntai a qualquer um o que é ter honra; vos responderão que é ter coragem. Perguntai o que é ter coragem; vos dirão que é morrer antes de sofrer injúria”.

Honra era também manter as aparências. O indivíduo valia pelo que aparentava. A ostentação de qualquer pessoa significava seu prestígio. Ter amizades importantes e não fazer escândalos era parte da defesa da honra familiar. Galdós (1994) nos brinda detalhes deste tema situando sua novela *La de Bringas* em 1868 na Espanha, mostrando que perdeu por muito tempo essa história da aparência:

[...] poucos dias antes havia tido quase a metade do dinheiro; mas confiada em que não lhe passariam a conta, o havia gastado em coisas para as crianças. Ela não gostava de comportar-se só, senão que tinha vaidade de enfeitar bem a seus filhos para que alternassem dignamente com as crianças de outras famílias da cidade. Nestes enfeites, a saber, umas golinhas, uma arrumada no chapéu, meias azuis, luvas encarnadas, um boné azul-marinho que dizia em letras de ouro “Numancia”, e dois cintos de couro, haviam ido na semana anterior mais de seiscentos reais [...].

A importância da aparência também se reflete no corpo e de forma muito interessante a água vai adquirindo um grande valor para a sua limpeza. Limpar o corpo limpava a alma e, então, hábitos higiênicos e hábitos religiosos, valores comuns se fortaleciam.

A difusão da imprensa no século XVI interveio na mudança de idéias e costumes, transmitindo conteúdos comuns

a uma porção populacional muito mais ampla. A propriedade do livro veio acompanhada da privatização da prática da leitura, no sentido de que agora era corrente que se lesse em silêncio, e também que se tivesse acesso a manuscritos heréticos, à expressão de idéias críticas e a livros eróticos. Agora, além do clero, também eram proprietários de livros os profissionais liberais, nobres, comerciantes e trabalhadores manuais, ainda que o conteúdo religioso seguia preponderante nas bibliotecas particulares. Por exemplo, as obras profanas na terra luterana, segundo Chartier (1993, p. 133), “só se encontram presentes em pouco mais da quarta parte das bibliotecas na segunda metade do século XVIII”.

Segundo Ariès (1993, p. 19), em finais do século XVI os diários íntimos estão generalizados na Inglaterra, e na França são numerosos os livros de economia doméstica. Isto denota a importância de preservar no tempo a memória dos fatos, atitude completamente nova que se percebe dentro das famílias e que é incentivada pelo uso da palavra escrita. Mas a atitude de preservação se estende muito com as imagens tanto em quadros que perpetuam cenas da vida real como em fotografias.

O coração como imagem esculpida, desenhada ou pintada começou a ser parte da representação do íntimo, e também do valor de sua preservação. E “o matrimônio por amor vai substituindo lentamente o matrimônio por interesse e por dinheiro durante os séculos XVII e XVIII” (RANUM, 1993, p. 218).

A diferença econômica e social determinava espaços diferentes para a preservação da intimidade. Segundo Ranum (1993, p. 229 e 328), “a síntese humanística da vida ativa dos negócios, da política e do amor pela sociedade devota tem seu locus no estúdio”. Mas, observa que: “desde logo, nos meios acomodados, o espaço privado ampliou-se, mas, no que diz respeito ao demais, ou seja, ao conjunto da população, o espaço das imagens íntimas seguirá sendo o quarto de cada um, e inclusive a cama com cortinas”.

Como idéia geral, do século XVI ao século XVIII, poderia-se imaginar a vida limitando-se, organizando-se em muitas e diferentes partes sendo acomodadas em categorias comuns com o objetivo de estabelecer uma ordem, tanto em nível coletivo quanto privado. Parece-me a imagem do baú, que continha muitas coisas juntas e de todo tipo e que agora vai sendo substituído, não totalmente, pelo armário com portas, cheio de tábuas e gavetas que separam roupas masculinas das femininas, os vestidos dos sapatos e a roupa dos adultos da roupa das crianças. Devo observar que a substituição do baú pelo armário de roupas não somente é uma imagem para retratar estes séculos; efetivamente, esta é a época do início do uso mais estendido do armário no quarto (MUSEU DA CASA BRASILEIRA, 2006). A palavra armário em castelhano está registrada no século XIII, mas se referia somente ao lugar onde se guardavam as armas (COROMINAS, 1994, p. 62).

Seguindo na curiosa busca do mundo das palavras, nesta época confirma-se o caminho em direção ao “particular”. A palavra partícula surge na Espanha em 1433 e é o diminutivo da palavra *parte*. A palavra *repartição* surge juntamente com o termo *particularidade* em 1490, em fins do século XV entrando já o século XVI (COROMINAS, 1994). A palavra *individuo* é um derivado negativo do verbo *dividir*. Apareceu pela primeira vez em castelhano, segundo o mesmo autor, em 1440.

Na novela *La vida del Buscón* do século XVII, escrita por Quevedo, pode-se observar a característica da época em valorizar a família pelo sangue e pelo sobrenome, sendo que este era considerado mais ou menos em função do poder econômico da família. Escreve o protagonista uma carta ao seu tio, expressando sua ofensa e decisão, da qual extrai uma parte: “Eu pretendo ser um da minha linhagem, porque dois é impossível, eu não venho a tuas mãos e arrastando-me como fazem outros. Não perguntes por mim que importa negar o sangue que temos. Sirva ao rei e a Deus” (QUEVEDO, 1982, p. 23).

Na Igreja se estimula a meditação solitária, o exame de consciência, a piedade e o arrendimento denotando inclusive a possibilidade do *individuo* de intervir na justiça divina e terrestre. A confissão geral continua existindo, mas esta prática coletiva tem limites. Somente tem valor sacramental a confissão individual. Os pecados morais recebem o perdão sob a condição da confissão auricular ao padre, a absolvição pronunciada pelo mesmo e a penitência do indivíduo. A prática da confissão comunitária desaparece no século XVII (LEBRUN, 1993, p. 78). Desde o início deste século, alguns homens e muitas mulheres elegem um confessor particular que lhes alenta, adverte e dá conselhos para a busca da perfeição, para a salvação eterna.

Com os novos preceitos morais, a casa dos grupos sociais intermédios se faz menor e com mais separações internas. Os filhos são separados dos pais em outro quarto e, em alguns casos, o marido e a esposa têm cada um seu quarto que é a chamada *câmara*, câmara. Este é um espaço que se utiliza para dormir, para as intimidades sexuais, para ler, para a execução de músicas de pequenos grupos, mas, ainda assim, era costume que uma pessoa ou mais, de confiança, dormisse perto da cama. Não era um espaço em que a pessoa ficava só, tanto é assim que era na câmara onde se reuniam os legos para discutirem política ou ler em voz alta. Era um espaço reservado a pessoas um pouco selecionadas, em função de suas relações com a família. Era comum que as casas tivessem um espaço reservado para fazer orações. Algumas portas da casa tinham chaves e davam acesso a espaços determinados que permitiam entrar ou sair de um quarto sem ter que passar pela porta.

Do Renascimento ao Iluminismo, no referente à vida da criança, é uma época onde se percebe com intensidade a polarização de conceitos; tempo de fazer ver as diferenças entre o *certo* e o *errado*, entre o *bom* e o *ruim*. Os conselhos e regras, influência da cultura letrada, da Igreja e do Estado, sobre outros, os “incultos”, faz-se sentir em múltiplos as-

pectos da vida da criança. Somente agora, quando a vida em geral vai se individualizando, quando as pessoas, os acontecimentos e os conceitos estão definindo-se em seus espaços, tempos e funções, é quando a categoria de criança, a infância também se individualiza mais efetivamente.

Num contexto em que se vai registrando cada vez mais os diversos aspectos da vida, a criança também vai sendo lembrada. A iconografia vai mostrando mudanças em relação às crianças através do tempo. Ariès (1987, p. 61) observa que no século XVI aparece a criança nua representando a alma. As imagens retratam com frequência o tema da Santa Infância, com detalhes “graciosos, sensíveis, ingênuos da pequena infância: a criança procurando o seio de sua mãe, ou dispondo-se a abraçá-la, a acariciá-la; a criança brincando com as brincadeiras próprias da infância com um pássaro que leva tudo amarrado, ou com uma fruta, a criança comendo a sua comida [...]”. Ainda neste século aparece *putto*, uma criança nua, mas imaginária. O autor comenta uma intenção nova, a de conservar a imagem das crianças, inclusive mortas. Surge o retrato da criança na tumba e as crianças comecavam a aparecer nas fotos de família. É quando as crianças vão deixando de ser vestidas como os adultos e também são registradas nuas. Este costume perdurou até os séculos XVIII e XIX. No século XVIII, retrata-se a criança de forma real, nos costumes familiares, em suas brincadeiras, com as roupas que utiliza. Finalmente, as crianças aparecem no centro das imagens, e também figuram sós.

Manson (2002, p. 185) lembra-nos que o primeiro livro de imagens feito para crianças é de 1657 e surgiu em Paris intitulado *Jogos e prazeres infantis*, de autoria de Jacques Stella.

A criança continua vivendo distante de sua família, mas agora seu paradeiro está mais determinado, a responsabilidade com a criança é mais explícita, mais definida. Há uma preocupação pela educação da criança, que se realizará na casa de outras famílias como aprendiz de um ofício, ou em

escolas. Antes disso, a criança pequena estará aos cuidados da ama.

2. O cuidado com a criança

A partir do século XVI, a criança adquire outro *status*. Começa a haver uma atitude diferente, não somente da família em relação a ela, senão também da Igreja e do Estado. Os intelectuais moralistas foram importantes na disseminação da nova idéia de infância e, mais tarde, os médicos. A vida da criança foi melhorando em termos de proteção e cuidado, e as instituições iam lucrando com a sua conservação.

São abundantes nessa época os registros de carinho em relação à criança. Eles vêm da família e de “uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos e de legistas, escassos até o século XVI, e dos numerosos moralistas durante o século XVII, preocupados em fomentar costumes civilizados e razoáveis” (Ariès, 1987, p. 186). Este autor observa ainda que a valorização da infância está ligada à valorização da família estimulada pelas instituições interessadas.

Uma atenção e sensibilidade à criança também se pode captar a partir da valorização do brinquedo como meio de fazer o ensino mais divertido, mais ameno. Manson (2000, p. 238) cita a obra do pedagogo francês M. de Vallange, publicada entre 1719 e 1734, onde são sugeridas as marionetes como um bom método para ensinar os jovens príncipes:

As pessoas sérias vão trocar de mim, ao propor marionetes para instruir os jovens príncipes. Não me importo que riem, mas sentir-me-ia muito aborrecido se condenassem o meu método. Estas figurinhas são certamente capazes de divertir-los. Como as marionetes têm olhos, é possível instruir com a ajuda dos pés e da voz, como poderá fazer o professor mais sério. O desempenho dessas marionetes pode ser de

grande ajuda para a instrução da juventude. Quanto menores forem os mestres, mais agradarão aos alunos, pois eles não temem estas personagens.

Manson (2000) conta que tudo o que podia agradar à criança foi objeto de estudo do citado pedagogo e que criticava como métodos de ensino a aprendizagem somente através da memorização e dos castigos.

Os castigos eram abertamente admitidos nesta época e se vêem preocupações formativas (sinônimo de punitivas) em diferentes nuances. O *Ratio Studiorum*, regulamento dos colégios da Companhia de Jesus (1599), citado por Laspalas (2005, p. 406), já trazia elementos para a contenção da pena, apostando na disciplina:

Nada mantém tão bem a disciplina como a observância do regulamento. Seja, pois, o principal cuidado do professor tanto que os discípulos observem o que se contém nas regras, como que pratiquem o que se disse a respeito de seus estudos. Coisa que se conseguirá mais facilmente com a esperança de honra e o temor à desonra, que com a vara.

Outros muitos pensadores se manifestaram contra o castigo físico nessa época, seguindo a argumentação da necessidade de disciplina. Mas encontram-se ainda regulamentos prevendo-o explicitamente, como no Manual para Professores da Escola de Caridade de Paris, de 1654, que sugere com os alunos o uso do chicote, a vergonha pública e privada, ajoelhar-se, pendurar um burro no pescoço para que os demais o humilhem, entre outros (LASPALAS, 2005).

Mesmo com os castigos, pode-se afirmar com toda segurança que existiam famílias que expressavam carinho pelos filhos, tanto que os comportamentos despertaram comentários de todo tipo. Em finais do século XVI até o século XVIII, havia reações críticas a respeito deste comportamento das famílias. O carinho, o afago, era rejeitado como comportamento dos pais aos filhos e causava irritação:

Esta irritação é a causa da hostilidade de Montaigne: Não posso aceitar esta paixão que consiste em abraçar as crianças recém-nascidas, cuja alma não tem movimento e cujo corpo carece de forma reconhecível, que os façam dignos de ser estimados, e também não agüento de bom grado que sejam criados na minha presença (ARIËS, 1987, p. 182).

Para Ariès, a influência dos moralistas era tão forte que em finais do século XVIII o carinho era atitude considerada característica do *povo* com seus filhos, mas não de “pessoas de qualidade”. O autor cita a obra francesa *Conduite des Écoles Chrétiennes*, de J.B. de La Salle, onde se encontra que “as crianças pobres são particularmente malcriadas, porque somente fazem o que querem, os pais não se ocupam delas (porém não por negligência). Idolatrando-as, o que queriam os filhos, eles também queriam” (ARIËS, 1987, p. 184).

Certo é que o afago, a manifestação do carinho pelas crianças não era estimulada por muitos moralistas e educadores. Sua preocupação residia no aspecto psicológico da criança com uma visão de tom moral, para que no futuro fosse um adulto correto e de juízo. As crianças não eram encantadoras e sim frágeis e débeis criaturas que deviam ser protegidas para garantir um futuro adequado como homens e mulheres adultas.

Esta visão era absolutamente compartilhada pela Igreja que tinha nas crianças criaturas de Deus (assemelhavam-se aos anjos próximos a Cristo) e, portanto, deviam ser conservadas e guiadas pelo bom caminho. O batismo surge para perdoar o pecado original e agora as crianças estavam prontas para viver. O bom futuro delas significava que existiriam numerosos e honrados homens cristãos, condição ideal para manter e multiplicar o poder ideológico e econômico da Igreja.

O Estado, para se proteger da vagabundagem que causava desordem social e econômica, e para ter forças para seus

exércitos, incentivava a manutenção da vida das crianças, sendo um a mais para responsabilizar a família pelo desenvolvimento destas.

A importância que adquire a família é considerável e, portanto, interessa a todos tê-la como aliada. Esta, então, é elegantemente persuadida pela cultura letrada a encaminhar seus filhos à escola, para adquirir formação adequada: e, nas entrelinhas e com seu acordo, a família habilmente vai sendo tachada de incompetente para a criação de seus filhos.

Nos séculos XVI e XVII existia o carinho, que se expressava nos familiares em sua relação com os filhos e outra atitude expressada pela família e por todas as outras instituições: era o cuidado com as crianças para torná-las pessoas de razão e honra.

Varela (1991, p. 18), analisando principalmente fontes espanholas, resume as características gerais do entendimento da infância nestes séculos como:

[...] maleabilidade, de onde deriva sua capacidade de ser modelada; debilidade (mais tarde imaturidade), que justifica sua tutela; rudez, sendo então preciso sua civilização; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão; qualidade da alma, que distingue o homem da fera; e, enfim, natureza em que se assentam os germes dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos, converte-se na natureza inclinada ao mal – que deve, no melhor dos casos, ser perseguida e disciplinada.

É interessante observar que até aqui não se relacionava a infância com a inocência. A inocência da criança desde a cultura letrada se apresenta com Rousseau, em finais do século XVIII. A boa natureza da infância não deve ser afetada pelas más influências do meio ambiente e deve ser cuidada. A infância tem características próprias e se desenvolve naturalmente através de estados evolutivos.

O pedagogo Rousseau (1990, p. 290), em 1762, aproveitava para em *Emílio* defender a educação e basear a informação infantil na natureza, mas abarcando nela uma visão dicotômica entre corpo e alma; o corpo peca e a alma salva, o corpo é sujo, a alma deve ser limpa, a falta de moral se relaciona com o corpo e com a sujeira. Corpo e alma limpos, transparentes, sem nada que ocultar. São argumentos religiosos, higienistas e “naturais” misturados todos em uma trama inseparável.

Todo aquele que se ruboriza é já culpado: a verdadeira inocência não tem vergonha de nada. As crianças não têm os mesmos desejos que os adultos, mas submetidos como eles à sujeira que fere os sentidos, por esse submetimento podem receber as mesmas lições de decência. Sigam o espírito da natureza que colocando nos mesmos lugares os órgãos dos prazeres secretos e os das necessidades repugnantes nos inspira os mesmos cuidados em diferentes idades, tão cedo por uma idéia como por outra; ao homem pela modéstia; à criança pela limpeza.

Para o estudante, a disciplina do aluno sob a autoridade do professor se fará de maneira velada, e o professor em seu método deverá considerar as idades, os sexos e o caráter individual de cada um a fim de que se respeitem as necessidades naturais da criança e de sua evolução. Diz Rousseau em 1762 (1990, p. 151) que “o aluno deve acreditar ser o professor, ainda que sempre o deva fazer o professor” e continua:

Não há submetimento tão perfeito como o que conserva a aparência da liberdade; deste modo se cativa a vontade própria. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispões, em relação a ela, de tudo o que a rodeia? Não tens liberdade para influenciá-la como os seja de bom grado? Seus trabalhos,

suas brincadeiras, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida, não deve fazer mais que o desejado: mas só deve querer o que vós quereis que o faça; não deve dar nenhum passo que vós não o tenhais previsto, não deve abrir a boca sem que vós saibais o que dirá.

Neste século, conforme diz Ariès (1987, p. 186), outro elemento associa-se aos já citados: o interesse pela saúde física. Agora os médicos progressivamente acentuam sua influência na vida familiar. Surgem os médicos de cabeceira, que estabelecem uma relação importante com a mulher da casa distribuindo conselhos educativos e higiênicos.

Conservar os filhos significava valorizar a família, ao mesmo tempo que moldaria determinados padrões de funcionamento e comportamento social e familiar:

A polícia real (a do Estado, portanto) encarna esse sonho do século XVIII – faz de tudo para que ao final coincidam a temperança dos costumes e a felicidade de cada indivíduo, sem deslocar a ordem das coisas e dos seres e permitindo que pessoa real e filho da cidade estejam unidos para sempre, mediante formas pessoais de autoridade e de intervenção. Tem de conhecer a cidade, intervir em sua rede de relações ordinárias e familiares, explorar esse universo para dominá-lo e incitá-lo a comportamentos ordenados. A organização policial, calcada das formas pessoais de poder real, converte-se em um meio para vigiar e, ao mesmo tempo, em uma maneira de impor a ordem. A irrupção nas famílias e o consentimento destas últimas são dois aspectos da mesma utopia: a fusão do povo, com seu rei (FARGE, 1993, p. 604).

E é assim que “desde o século XVI se desenha com traços cada vez mais firmes uma política educativa de caráter totalizador que tenta abarcar as crianças de todas as situa-

ções sociais, para aprisionar suas vidas em tantas ocupações e, em um encerramento tal, que ao de um monastério poderia comparar-se. Desde agora a *infância* estará sitiada, protegida, tutelada" (VARELA, 1983, p. 16). A novela de Quevedo do início do século XVII, *La vida del Buscón*, situada na Espanha, é rica em ilustrações da época:

No dia seguinte já havia comprado a cartilha e falado com o professor. Fui, quando já senhor, à escola, recebi-me muito alegre, dizendo que tinha cara de homem importante de bom entendimento. Eu com isto, por não lhe desmentir, fiz muito bem a lição aquela manhã. O professor me fazia sentar junto dele; eu ganhava a palmatória (ao que chegava primeiro à escola lhe entregavam a palmatória do professor para utilizá-la com os demais alunos) mais vezes por chegar antes, e me ia ao pastoreio para fazer alguns serviços à "senhora", pois assim chamávamos a mulher do professor. Os tinha a todos, com semelhantes carícias, obrigados (QUEVEDO, 1982).

Varela (1991, p. 27-31) é muito explícita quanto à heterogeneidade das instituições em função da classe social das crianças que as freqüentam: "em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educadores e corretores, determinada pela sua posição na pirâmide social, definirão as disciplinas, flexibilizar-se-ão os espaços, dulcificar-se-ão, enfim, os destinos de muitos usuários". Afirma que a escolarização dos mais afortunados na Espanha continha matérias literárias como gramática, retórica e dialética que eram vendidas para os pobres. Continha o ensino do latim e outras línguas; entretenimento com brincadeiras e espetáculos; aprendizado da cortesia a partir da dança, da esgrima, da equitação e outros exercícios que faziam as crianças estarem em consonância com sua categoria social.

Para a vida dos pobres, o plano de Perez Herrera de 1598, na Espanha, também citado por Varela (1991, p. 30), é bas-

tante representativo da época, diferenciando já a idade e o sexo:

[...] os de pouca idade serão distribuídos por prelados e corregedorias entre gente rica que os crie e logo os coloque em ofícios ou os utilize como serventes. Se com esta medida não estiverem todos em aprendizado criar-se-ão em casas de expósitos ou albergues até os 7 ou 8 anos, momento em que passarão às casas de doutrina ou aos seminários. Aos de maior idade, meninos e meninas, encarregar-se-ão as justas de colocá-los com amos ou a aprender ofícios; convém acomodar algumas meninas nos monastérios a fim de que ali se façam virtuosas e prestem serviços a anciãos e inválidos. Aos meninos de 10 a 14 anos, com boa saúde e força, lhes serão dadas diferentes aplicações: uns irão à Marinha, outros trabalharão nas casas de armas, outros aprenderão a fabricar tapeçarias, panos e telas, outros, enfim os mais hábeis, irão a seminários do mais alto nível dos já mencionados onde lhes será ensinado não tanto o latim como as matemáticas a fim de que logo se dediquem à edificação, à artilharia e outras atividades necessárias para a fortificação, a conquista e o ataque.

E outra vez a novela espanhola nos ajuda a confirmar o dito:

Determinou, pois, Dom Alonso pôr seu filho na aprendizagem; primeiramente, por separá-lo de seu recalo e, em seguida, por economizar cuidado. Soube que havia em Segóvia um licenciado. Cabra, que tinha por ofício criar filhinhos de cavalheiros, e enviou lá o seu, e a mim, para que o acompanhasse e servisse (QUEVEDO, 1982).

Enquanto nesta época se resalta o sentimento positivo do carinho e proteção com os filhos, chama a atenção o altís-

simo índice de abandono deles, parecendo existir uma forte contradição entre o que se identifica como o sentimento da infância e o que se comprova nas atitudes dos pais. Não parece lógico que quem ama a seu filho o abandone. Mas, provavelmente, para quem vinha de uma época em que se eliminavam os filhos com toda naturalidade, o abandono significava a possibilidade de vida da criança. Expressa um desejo de conservação da sua vida, a intenção de que se mantenha viva, conforme explicita Ariès.

Na análise específica do abandono pode-se constatar na temática da criança uma mudança geral de mentalidade. Evoluem as relações entre as instituições Estado, Igreja e Família, com a cultura letrada apontando os caminhos ideais, mudando costumes, promovendo a privacidade, ao mesmo tempo em que a vai invadindo.

3. O abandono

No século XV, os abandonos são tão frequentes e numerosos que começam a existir os hospícios (casas de acolhida). O primeiro surge em Florência em 1445 (ARIÈS & DUBY, 1993, p. 224). Em toda a Europa vão surgindo hospícios de recolhida de crianças abandonadas; era uma maneira um pouco mais segura de manter a vida das crianças, já que antes eram deixadas diante das portas de casas particulares, de conventos, em praças, ou em latas de lixo, onde muitas não sobreviviam. Ainda assim, as amas-de-leite seguiam sendo uma opção importante e muito comum, como ponto de abandono de crianças. Para falar do abandono como intenção ou possibilidade de conservação, é necessário referir-se às amas e aos hospícios.

As convenções sociais e/ou interesses pessoais eram motivo para o infanticídio e também para o abandono. Em Toscana, na Itália, em finais do século XIV e século XV, as famílias dos pobres e os bastardos são confiados aos hospícios,

os filhos de viúvas são confiados durante muito tempo a mãos de amas-de-leite e em seguida eram remetidos à família de seu pai. Trate-se de bastardos ou viúvas, é a linhagem que impõe seus critérios. Sua honra, sua coesão e seu interesse prevalecem sobre os eventuais sentimentos das mães (RONCIÈRE, 1993a, p. 263).

Os motivos que fazem que a família da cidade abandone seus filhos são diferentes entre ricos e pobres. Os primeiros podem abandoná-los porque têm dinheiro para pagar uma ama-de-leite e não terem trabalho com a criação dos filhos, e as mulheres pobres porque estavam ocupadas trabalhando principalmente no comércio e no artesanato.

Falando dos Toscanos, Roncière (1993a, p. 224) afirma que [...] na burguesia, as criaturas, só excepcionalmente, são amamentadas por sua mãe. Os bebês são confiados às amas-de-leite, das que apenas uma quarta parte (23%) se acha instalada na casa de seus patrões. Na proporção de três para quatro, as crianças pequenas passam seus primeiros anos longe de seus pais, e inclusive em uma proporção maior, visto que 53% dos mesmos somente ao cabo de dezoito meses pelo menos voltam ao cuidado de suas famílias.

Em relação à França renascentista, Farge (1993, p. 583) afirma que

deixar as crianças com uma ama-de-leite longe de Paris é uma necessidade: das 21.000 crianças que nascem a cada ano, 20.000 empreendem uma estranha e perigosa viagem organizada em carroças, sendo conduzidas por homens especialmente dedicados a esta função à casa de amas-de-leite sobre as quais os pais não exercem controle algum.

Aymard (1993, p. 456) traz em seu texto "Amizade e Convivência Social" um quadro muito ilustrativo de uma

mãe sentada sobre um burro (sem autoria, Biblioteca Nacional de Paris), entregando seu filho a uma ama-de-leite. Seu comentário é o seguinte:

O acentuado cuidado da mãe e da ama e a amenidade bucólica do cenário não conseguem ocultar a brutalidade mortal de uma prática – dar as crianças para criar – que se democratiza nas cidades grandes no século XVIII e que, para alguns, põe em desconfiança a existência mesma de relações afetivas entre pais e crianças pequenas.

Trazemos ainda um exemplo da Espanha, citado por Berrio (2005, p. 83), que apresenta o texto de Antonio Arteta escrito em 1801, comentando a entrada de expostos no hospício de Zaragoza, referindo-se ao ano de 1786:

Entraram 476 expostos (253 meninos e 223 meninas). Dos meninos morreram 229 e das meninas 215, o que supõe um total de 444 mortos. No primeiro dia, morreram 9, antes de cumprir um mês, morreram 215, antes de cumprir o primeiro ano morreram 421 [...].

Na mesma citação, vemos que, no final de dois anos, daqueles 476 viviam apenas 7, no terceiro, somente 2. Fazendo referência ainda aos expostos da mesma região e ano, Arteta (1801) comenta que as mortes das crianças eram mais numerosas com as amas-de-leite que lactavam no hospício de Zaragoza, depois nas casas das amas-de-leite da cidade e, por último, nas amas-de-leite de outras cidades. Já Donzelot (1979, p. 15) observa que “na França o índice de mortalidade de crianças era cerca de dois terços nas amas-de-leite afastadas e de um quarto nas próximas”.

Donzelot (1979, p.14) comenta que: “esta distância, a falta de qualquer outro contato entre a ama e os pais a não ser o dos incômodos intermediários – os transportadores, as transportadoras –, era com frequência a ocasião ideal para um abandono dissimulado ou para manobras obscuras”. Muitas

vezes, a criança já havia morrido e o transportador, em cumplicidade com a ama, continuava tirando dinheiro da mãe para o cuidado do suposto filho. Com o passar do tempo, em muitos casos, já mais próximo ao século XVIII, não eram as crianças que saíam de suas casas para ficar com as amas, e sim, para quem podia pagar, elas eram as que vinham morar na casa das crianças.

Valorizar a família significava, entre outras coisas, manter filhos perto do pai e da mãe; a ama entrou na casa para ajudar na criação das crianças. Para todos (médicos, moralistas, Estado, Igreja) que queriam a conservação da vida das crianças, a estratégia era perfeita porque a própria família podia controlar a ama, principal fonte de morte intencional de crianças. Assim foi que, ainda que a mortalidade continuasse alta, mudou.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, as amas não são as únicas opções de cuidado das crianças, e os hospícios de recolhida de crianças abandonadas vão fazendo parte da vida familiar. Encontramos em Aymard (1993, p. 456), que a família dá as crianças para serem criadas, e que esta é uma prática urbana, constatada entre os séculos XVII e XVIII e que “democratizou-se” nas cidades grandes, a ponto de que as classes populares viram o abandono provisional ou definitivo das crianças como uma solução menos custosa, tendo as instituições de caridade encarregando-se dos gastos da criação.

Os hospícios de recolhida de crianças fazem parte da estratégia política e econômica do Estado da época, que cria espaços de absorção e conservação dos indivíduos indesejáveis na ordem familiar. Esta aliança com a família (que quer excluir seus membros incômodos) e do Estado (que quer utilizar os inutilizáveis sob um manto filantrópico) faz com que se multipliquem na sociedade os hospitais, os conventos e os hospícios. Donzelot (1979, p. 28) aponta que:

[...] estes lugares de concentração de desafortunados, de míseros e de desgraçados facilitam

tam a mobilização das energias filantrópicas, dão-lhes um ponto de apoio, servem-lhes de laboratório de observação das condutas populares, de rampa de lançamento de táticas apropriadas para opor-se aos efeitos socialmente negativos e reorganizar a família popular em função de imperativos econômico-sociais.

Como detalhe ilustrativo da integração do Estado, não somente com a família, senão também com a Igreja, pode-se aludir à afirmação de Lebrun (1993, p. 97):

Desde 1660-1680, o Estado tenta encurralar nos hospitais gerais todos os pobres e mendigos, os que já não considera figuras de Cristo, senão seres a-sociais, perigosos a quem se deve encerrar e pôr a trabalhar pela força; ao mesmo tempo, proíbe-se dar esmola. Apesar das declarações oficiais e devido ao fracasso desta tentativa de "grande confinamento", a imagem da "iminente dignidade do pobre" segue estando bem enraizada na consciência cristã, enquanto a caridade individual dos leigos, em forma de assistência domiciliar ou de esmola, segue sendo, ao mesmo tempo em que uma necessidade econômica, a expressão mais comum de amor ao próximo.

O autor segue dizendo que as fundações são "uma manifestação mais excepcional de piedade pessoal e fervor religioso", ou seja, partindo da Igreja não se relacionava a existência e o aumento dos pobres na sociedade com a estrutura do Estado. As causas apontadas dirigiam-se à incompetência familiar. As instituições de acolhida de pobres e também de crianças sem condições de vida adequada foram estimuladas pelo Estado e pela Igreja, sob a idéia de assistência e piedade, com estes nunca admitindo a responsabilidade de provocadores e perpetradores desta simulação.

O abandono agora está institucionalizado e bem aceito. O respeito à vida, à honra e à família (idéias que têm como

aliados a Igreja e os moralistas) fazem que seja inventada e inicialmente bem aceita a *Roda* nas instituições que recebem as crianças abandonadas. É interessante apreciar a definição e análise que Donzelot faz (1979, p. 28) deste elemento concreto que em seu significado sintetiza a concepção dos princípios que orientavam a vida nesta época:

A roda é um cilindro que gira aberto; o lado fechado dá à rua e nas suas proximidades há uma campanha. Uma mulher quer abandonar um recém-nascido? Avisa a pessoa de guarda tocando a campanha. Imediatamente, o cilindro, girando sobre ele mesmo, apresenta ao exterior seu lado aberto, recolhe o recém-nascido e, prosseguindo seu movimento, o introduz no interior do hospício. Desta forma, quem fez a doação não foi visto por nenhum dos serventes da casa. E esse é o objetivo: romper, sem pegadas e sem escândalo, o laço de origem destes produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais dos progenitores que não se ajustam à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

A primeira Roda é do século XVIII. Ao final do mesmo século já começaram a haver críticas pela qualidade de atenção dos hospícios: "os índices de abandono de crianças são impressionantes e o hospital de crianças expostas somente é um refúgio que desconsola, onde doenças e mortandade causam tenazes estragos" (AYMARD, 1993, p. 426). O índice de mortalidade infantil continua alto e surge abundante literatura sobre a necessidade e importância da conservação da vida das crianças. Segundo Donzelot (1979), os autores das obras são predominantemente médicos, e também administradores de hospícios e militares. As influências externas sobre as famílias começam a se intensificar. Farge (1993, p. 113) observa que este é um período em que:

[...] tudo se coloca nas entrelinhas, por muito que exista a firme convicção de que a honra

das famílias é um arcaísmo e de que somente o indivíduo é o único responsável de si mesmo, segue havendo real inquietude diante desse microcosmo que sempre pode ser portador de escândalo e contra o qual é necessário se proteger. [...] As famílias, sua honra e seu segredo continuavam sendo no final das contas uma sombra negra, um espaço particular que não consegue privatizar completamente e sobre os quais se propõe uma reflexão contraditória: por um lado, o que é privado deve ser protegido publicamente; por outro lado, o escândalo privado deve ser mantido em segredo e não transcender.

Hunt (1993, p. 21) nos diz que

durante os séculos XVII e XVIII "o público", entendido como o conjunto de coisas relacionadas com o Estado ou com o serviço ao Estado, se havia convertido em algo cada vez mais claramente desprivatizado. Crescia a tendência a considerar que os interesses privados eram incompatíveis com o serviço público e o "privado" era definido como aquilo que escapava ao controle do Estado.

Agora caminhamos para o século XIX, que é quando se cimentam várias tendências que vinham de séculos anteriores, mas também quando há a determinação de novos aspectos importantes para a vida cotidiana da criança.

3

A vida controlada

1. A vida privada

Neste capítulo trato do período que vai desde finais do século XVIII, com a Revolução Francesa (1789), passando por todo o século XIX, quando a ordem clerical e aristocrática dá passagem à burguesia e à industrialização. O marco econômico e ideológico desta época, segundo Fraisse (1994, p. 57), virá "certificado com a irrupção de novas categorias institucionais e formas de pensar: a democracia tal como a entendemos hoje, os direitos individuais, a fábrica, o trabalho assalariado, a educação pública generalizada, as utopias socialistas e o feminismo".

Os pensadores Auguste Comte (1798-1857) e seus seguidores influenciam com o Positivismo a mentalidade da época, considerando que a ciência somente pode tratar de entidades observáveis conhecidas diretamente pela experiência. Darwin (1809-1882) apresenta a Teoria da Evolução, em relação à origem das espécies. Rousseau continua influenciando como pensador político e pedagogo.

A casa se define como o espaço privado e o resto é espaço público. A figura humana do privado é a mulher, e do público, o homem. A cada um se destina seu espaço correspondente. As crianças são a esperança do futuro e seu lugar já

não é a rua, senão dentro da casa familiar, e da instituição pública ou privada, laica ou religiosa.

A mulher se associa ao coração, o símbolo do privado, do íntimo. Seu valor não se encontra na área da razão como poderia ser nos estudos científicos ou na atuação política, senão que se relaciona com a esfera do sentimento. A verdadeira mulher deve amar.

Comenta Perrot (1993, p. 11) que o século XIX seria uma idade de ouro do privado, no que "ficam precisas as palavras e as coisas e afinam-se as noções".

Ao mesmo tempo em que existe uma vigilância precisa sobre cada um, as categorias sociais organizadas protestam em nome de seus direitos, especificando-os sempre mais.

A sociedade, de acordo com Ariès (1993, p. 8),

[...] converteu-se em uma vasta população anônima na qual as pessoas já não se conhecem. O trabalho, o ócio, o estar em casa, em família, são desde agora atividades absolutamente separadas. O homem quis proteger-se do olhar dos demais, de duas maneiras: mediante o direito a eleger com maior liberdade (ou a ter a sentença de fazê-lo) sua condição, seu tipo de vida; e recolhendo-se em família convertida em refúgio, centro do espaço privado.

A evolução individualista e liberal da sociedade francesa se converte em norma jurídica através do Código Civil promulgado em 1804, que acelera a vitória da burguesia: "igualdade formal ante a lei, liberdade individual, propriedade sacramentada" (DUBY, 1992, p. 79).

Em princípios do século XIX houve uma politização da vida cotidiana e uma expansão das esferas públicas. O espaço privado limitava-se mais claramente e a família relacionava-se com um espaço doméstico definido com mais precisão. Mas, antes que isto ocorresse, segundo comenta Hunt (1993, p. 21), "a vida privada teve que suportar o ataque

mais sistemático que jamais se havia visto na história ocidental". Os revolucionários acusavam uma importante distinção entre o público e o privado: nenhum interesse particular (e por definição todos os interesses eram particulares) devia dividir a vontade geral da nova nação. Eram estes interesses os que resultavam ser responsáveis da traição à nação. Em plena revolução, observa Hunt (1993, p. 21), "privado significa fracionário, e a intimidade era equiparada ao segredo que facilitava a conspiração".

Considerava-se que havia necessidade de evitar que apareassem os interesses privados (sinônimo de particulares) e para isso era necessária uma vigilância constante e uma atenção permanente ao público (agora muito amplamente definido). As reuniões políticas deviam estar abertas "ao público",

as assembléias da legislatura eram legitimadas pela assistência de um grande número de pessoas e pelas interrupções constantes, e qualquer salão, tertulha ou círculo privado era denunciado imediatamente. A manifestação de interesses privados no terreno público da política era considerada contra-revolucionária (HUNT, 1993, p. 22).

As diferenças entre as virtudes da República e os vícios monárquicos do século anterior eram apontadas em 1794 pelo porta-voz do Comitê para a saúde pública:

Queremos substituir em nosso país o egoísmo pela moral, a honra pela proibição, os costumes pelos princípios, a decência pelos deveres, a tirania da moda pelo império da razão, o desprezo da desgraça pelo desprezo do vício, a insolência pela dignidade, a vaidade pela grandeza do espírito, o amor ao dinheiro pelo amor à glória, as boas companhias pelas boas pessoas, a intriga pelo mérito, a cultura pelo talento, o brilho pela verdade, a repugnância da volupciosidade pelo atrativo da felicidade, a pequenez pela grandeza do homem [...] (HUNT, 1993, p. 23).

Para que se mantenha a ordem pública é necessário que se controle o âmbito público e também o âmbito privado. As instituições surgem como espaços de diferentes funções específicas, mas fazendo parte de uma organização geral da sociedade com intenção de controle da mesma.

Os hospícios constituem, pois, uma importante invenção que dá sentido a um espesso círculo institucional pelo qual se define em negativo o modelo do verdadeiro cidadão. “Arsenais, quartéis, prisões, casas de caridade, hospitais, enfim, todos esses espaços invadidos pelo fedor resinoso do inferno, são ao mesmo tempo um freio ao desenfreado e a mais aparente expressão da dominação física que presta coberturas à dominação simbólica” (VARELA, 1991, p. 104).

O século XIX, que tenta fixar valores universais e um tipo de vida massificado vem acompanhado por importantes lutas sociais, que denunciam, em âmbito geral e cotidiano, as diferenças e injustiças entre coletivos e indivíduos que apenas são iguais ante os conceitos legais.

A segunda metade do século XIX inscreve-se sob o signo de uma aliança decisiva entre o feminismo emancipador e a filantropia moralizadora que se propõem como objetivo uma dupla luta: primeiro, contra os prostíbulos, estando em foco a prostituição e o policiamento de costumes; depois, à continuação, contra os conventos e o ensino retrógrado das mulheres (DONZELOT, 1990, p. 38).

2. A condução da criança

As crianças do século XIX pertencem às instituições. Elas são filhas. Filhas de todos. A responsabilidade por seu cuidado, formação e controle está sob a instituição familiar, as instituições médicas, acadêmicas, religiosas e também da justiça.

A criança e a família vão adquirindo o mesmo grau de importância. Ela é o centro da família e esta é a base da so-

riedade. As famílias devem adequar-se à ordem social e ao progresso econômico da nação, da qual o filho é o futuro; o soldado de amanhã, defensor da pátria, reproduzidor da raça, cidadão de direitos e deveres na exitosa sociedade vindoura.

As imagens pintadas nos quadros, como também as fotografias, registram em abundantes ocasiões as crianças como personagens únicas das obras, crianças que são o centro da família, crianças no interior e exterior da casa, crianças de corpo inteiro ou somente o rosto, crianças nos hospícios ou escolas, no ritual católico da comunhão e outras. Estão representadas com suas características reais, nos espaços onde se encontram ocupando seu tempo com atividades que efetivamente realizam.

A infância passa a ser o centro e o porvir. A criança é o herdeiro dos frutos do trabalho dos pais e também da sociedade que está sendo construída e deve ser conservada. A família adquire o *status* de “ser moral” (PERROT, 1993b, p. 193), da qual se exige determinada competência para cumprir seu papel. Por isso, principalmente nas famílias pobres, consideradas incapazes, inter põem-se médicos, psicólogos, filantropos, advogados, policiais, especialistas de várias ordens, para participar da vida das crianças.

É nas paredes das casas que se separam a vida familiar da vida da rua, onde se tenta estabelecer o limite entre o público e o privado, mas, às vezes, se confundem. Progressivamente, as relações entre pais e filhos são reguladas pelas recentes idéias que chegam de fora. Rousseau dizia em meados do século XVIII: “Quando a família está viva e animada, as preocupações domésticas constituem a ocupação mais apreciada da mulher e o entretenimento mais doce do marido” (ROUSSEAU, 1762, p. 47).

Os laços familiares estão ancorados em torno dos filhos. De acordo com Varela (1991, p. 136), “frente aos códigos dominantes na nobreza cortesã que consideravam vil a união do amor e do matrimônio, e símbolo de vulgaridade que a

própria mãe amamentasse e cuidasse de seus pequenos, a família burguesa construirá em parte sua identidade ao acatar as obrigações que os novos especialistas lhe impõem". Rouseau, muitos anos antes, já defendia a inovadora idéia de que as crianças deviam ser amamentadas pelas próprias mães.

O Estado, valorizando a especificidade da infância, desenvolve uma política familiarista interessado em conservar e multiplicar a população. O matrimônio por amor vai substituindo o matrimônio por interesses e conduzindo os comportamentos sexuais à monogamia, de acordo com o que prescrevia a Igreja.

Na crescente valorização do indivíduo, a família assume um papel singular, porque se individualiza o *grupo* familiar, onde este é mais importante que cada indivíduo por si mesmo. Neste sentido, com a convenção social da importância da família, e também do reconhecimento da mesma com o espaço privado de sua intimidade, são indispensáveis os esforços para manter a honra. Diz Perrot (1993b, p. 272-280) que a "família nesta época é um capital simbólico de honra, além de ser um patrimônio", e "tudo o que agrida sua reputação, ou dificulte sua honra, é uma ameaça contra ela. O normal é que se forme um bloqueio frente ao estranho que tente ofendê-la". Referindo-se ao mesmo tema, o autor lembra também que a maioria dos conflitos familiares resolve-se no fórum interior em função das "conveniências, do sentido da circunspeção, do medo ao que dirão, da obsessão pela respeitabilidade".

Grças ao poder de que dispõe, aos seus próprios costumes, às suas convicções e aos códigos de controle da sociedade sobre sua atuação, a família burguesa vai dedicando-se aos filhos ao mesmo tempo em que tratando de impor suas próprias metas para seus membros. Estas famílias estão discretas e indiretamente vigiadas, orientadas pelos aportes higienistas, psicopedagógicos e religiosos da época. Fatores estes que controlaram de perto as famílias populares e servi-

ram para estabelecer mais diferenças entre as classes sociais, como esclarece Guérard (1993, p. 344):

Com a sociedade hierarquizada, instalada desde princípios do século XIX, os serventes já não podem seguir dormindo no espaço de seus amos, a fim de evitar todo tipo de "promiscuidade". Situados no ponto mais baixo da pirâmide social, não têm direito mais que a um mínimo que lhes permita reconstruir exatamente a força do trabalho necessária durante largas jornadas [...].

O combate contra as epidemias, contra a tuberculose e outras doenças faz com que a partir da preocupação higiênica conheça-se melhor o interior da casa camponesa. Constatou-se que a taxa de mortalidade por doenças era muito mais alta na população miserável que vivia amontoadas em alojamentos sujos, estreitos e úmidos:

Uma só vez saiu o Dr. Villermé das cidades, que eram seu terreno habitual de observação, para prestar sua atenção aos camponeses. Mas não disse nada diferente dos que lhe haviam precedido: "Deve-se ter entrado na casa de um pobre camponês bretão, na sua choça desmantelada, cujo teto descende ao solo, cujo interior está enegrecido pela fumaça contínua dos carvões secos, único combustível do lugar. Nesta miserável cabana, onde a luz do dia somente penetra pela porta e se extingue enquanto esta se fecha, é onde habita com sua família farrapilha, sem outros móveis que uma má mesa, um banco, um caldeirão e alguns trastes de madeira ou de barro; tem por leito uma espécie de lastro, no que jaz sem lençóis [...] (GUÉRAND, 1993, p. 358).

O pensamento higiênico, em muitos casos, passa a ser assimilado no comportamento familiar como um valor moral. Pode-se observar tal asseveração nas petições parlamentares de 1884, quando os trabalhadores reivindicavam um

pouco mais de espaço, pelo menos dois quartos se já tivessem filhos, “se o pai de família se respeita, três ou quatro pedras não são exagero. [...] Mais adiante, logo que possível, os trabalhadores separam o quarto dos pais do dos filhos!” (PERROT, 1993c, p. 325).

Referindo-se à higiene como tema da medicina e também como valor positivo do comportamento humano, assim se expressa Rousseau (1990, p. 61):

A única parte útil da medicina é a higiene. Ainda que a higiene seja menos uma ciência que uma virtude. A temperança e o trabalho são os dois médicos verdadeiros do homem. O trabalho instiga o apetite, e a temperança o impede de abusar dele.

Uma mostra da invasão do discurso higienista no interior familiar é uma parte da explicação de Ebrington em 1851, no Congresso de Higiene Pública em Bruxelas: “Para a moral e a decência, a separação dos sexos é indispensável” (DONZELOT, 1990, p. 45).

A água adquire um papel preponderante no cotidiano, que até então não existia. Em Paris, a água corrente não chegará às últimas plantas dos imóveis até 1865, e somente mais tarde lavarem-se as mãos é assumido como comportamento social. Estar limpo é ser bom. Deve-se procurar estar separado do que é sujo, mau. Neste sentido, a *privada* é um símbolo importante dos progressos íntimos da vida privada. Émile Trélat, fundador da Escola Especial de Arquitetura na França, declara ante a “Sociedade de Medicina Pública”, em 1882: “O cidadão deve ser isolado de suas excreções; assim que estas se produzam, um sistema hermético deve abri-lhes instantaneamente um orifício de saída, e têm de ser lançadas violentamente por um potente jorro de água ao exterior do lugar habitado” (GUERRAND, 1993, p. 344).

Este mesmo autor fala com maestria sobre a relação da mentalidade higienista de origem médica, com a dualidade entre corpo e alma de origem religiosa, ambos convergindo a

valores morais que determinam os comportamentos no interior ou em ambientes públicos.

Desde o princípio do século, são múltiplos fatores que contribuem à acentuação das antigas exigências de limpeza que haviam germinado no interior do espaço conventual. O descobrimento dos mecanismos da respiração, o mesmo que o grande êxito da teoria infeccionista, levaram a sublinhar os riscos da obtenção dos poros pela graxa, portadora de miasmas. Alguns tempo mais tarde, a difusão do conceito “depuração” impôs uma atenta limpeza dos “secretores” do organismo. A influência reconhecida do físico sobre o moral determina o valor do limpo e do ordenado. Surgem novas exigências sensíveis que renovam a urbanidade; a acentuação da delicadeza nos ambientes seletos, a vontade de afastar-se dos desejos orgânicos que lembram o animal, o pecado e a morte, em uma palavra, o desejo de purificação, revivem o progresso. Além disso, acontece que este se vê estimulado pela vontade de se distinguir da cidade moribunda. Todos esses fatores contribuem para promover um novo estatuto do desejo sexual e da repulsão, que revive por sua vez o auge das práticas higiênicas (CORBIN, 1883, p. 448).

A higiene, a postura, a moral e a educação infantil são temas de importantes discussões e Varela (1991, p. 230) cita Angel Pulido em uma Circular da Direção Geral de Sanidade em 1902 em Madri, que preocupado com tudo isso descreve como deve ser o mobiliário da sala de aula:

É importantíssima a parte, que assento e mesa correspondam às conhecidas precauções assinaladas nos tratados de higiene escolar, para evitar atitudes viciosas, obrigando que o aluno esteja isolado, reto o corpo, sentado sobre ambas nádegas sem inclinações laterais, dobrados

os músculos em um ângulo reto sobre o tronco, as pernas sobre o músculo, correspondente à aresta da mesa à altura do buraco epigástrico e a tábua daquele ligeiramente inclinada.

As responsabilidades individuais do cidadão em manter-se não apareciam na mensagem evangélica, que se centrava no pecado, na culpa e nas possibilidades de redenção. O cristianismo buscava a purificação dos espíritos e para isso o cristão devia dedicar-se à vida espiritual a cada minuto do dia. Deus observava tudo e essa mentalidade disciplinada nas ações sob o controle do olhar divino influenciou na maneira de vestir, de dormir, de comer, de divertir-se, de relacionar-se e de ocupar-se da família.

DeMause (1991, p. 445) comenta que na Inglaterra a Revolução Industrial tirava de casa muitos homens para trabalhar em outros lugares. As mulheres que ficavam eram soterradas com propagandas religiosas e sentimentalistas sobre o valor inestimável de seu labor na responsabilidade da formação dos filhos. Elas, aliadas ao confessor e ao médico, tinham agora maior *status* porque delas dependia que os filhos estivessem no bom caminho, o que acabaria sendo importante para o futuro da sociedade. Campomanes dizia na sua obra *Uma utopia espanhola no Século das Luzes*, citado por Varela (1991, p. 91): "Do bom governo das famílias, da boa educação e do acerto dos matrimônios, depende a conservação e felicidade da república".

Eram as famílias pobres as que apresentavam problemas para a república. Neste sentido, é bastante elucidativa a citação literal de Donzelot (1990, p. 34), do texto de 1850 da Academia de Ciências Morais e Políticas que apoiava a Sociedade de São Francisco Régis, sociedade para o matrimônio civil e religioso dos pobres:

Os homens situados à frente dos negócios e da administração sabem o quão urgente é diminuir e restringir não somente os gastos da polícia e das investigações judiciais ocasionadas pe-

los excessos aos quais se entregam as classes corrompidas, senão também os gastos que ocasionam a hospícios e hospitais o abandono recíproco de pais, de mulheres e de filhos que deveriam ter-se ajudado mutuamente como membros de uma mesma família e que, não estando unidos por nenhum vínculo social, tornam-se estranhos uns para os outros. Não somente é uma necessidade social e uma obra de alta moral, senão também, para o Estado, os departamentos e os municípios, um excelente negócio, uma evidente e imensa economia. O homem e a mulher da cidade, quando vivem em desordem, muitas vezes não têm nem lar nem lugar. Somente se sentem confortáveis ali onde o vício e o crime reinam livremente. Não economizam nada; a fome e a doença os separam. Normalmente não têm nenhuma preocupação por seus filhos ou, se mantêm relações com eles, é para preveni-los. Pelo contrário, quando um homem e uma mulher da cidade, unidos ilicitamente, casam-se, desertam desses quartos infectados que constituíam suas únicas guaridas e se instalam em um apartamento. Assim, pois, uma vez casados, constituem uma família; ou seja, um centro onde os filhos estão alimentados, vestidos e protegidos; enviam seus filhos à escola e os colocam como aprendizes.

Mas, muitas mulheres atuaram contra o lugar social que lhes destinavam e através de variados meios lutavam por seus direitos cidadãos, conquistando outras maneiras de viver. De filha, mãe e esposa, a mulher sentia-se no direito de ser considerada como mulher. A desigualdade foi substancialmente questionada e lentamente modificada. De acordo com Arnaud-Duc (1994, p. 91), desde Aristóteles se propõe argumentações em termos de desigualdades consideradas "*naturais* porque derivam da *natureza das coisas*, a

qual, para as mulheres, implica inferioridade física e debilidade de raciocínio”.

A palavra *cidadão* foi tema de importantes discussões, porque as mulheres tentavam demonstrar que este termo nos textos jurídicos não se referia aos homens somente, senão que era usado neutralmente. Arnaud-Duc (1994, p. 94) conta que um célebre professor de direito resolveu esta questão distinguindo-se os atos jurídicos *nulos dos inexistentes*,

o que separa casos em que a desigualdade é discutível de aqueles em que é uma verdadeira evidência brutal: a mulher é esse cidadão inexistente que não tem sequer a substância de cidadão [...] [visto que] em nossos costumes, o sexo de um candidato é um feito cuja comprovação não se presta à discussão alguma.

O direito de votar e ser votada concretiza-se com mais ou menos amplitude em cada país. Em 1832, na Inglaterra, o termo *varão* foi trocado pelo de *pessoa* para criar novas categorias de eleitores com sufrágio censitário, data que representa o início do movimento sufragista europeu. O primeiro Congresso Internacional de Mulheres realiza-se nos Estados Unidos da América em 1850. Em 1895, na Inglaterra, as mulheres votam em muitos parlamentos locais e, em 1902, são eleitoras e elegíveis ao Parlamento federal. Na França, há uma demora maior para que a mulher usufrua direitos equivalentes aos da Inglaterra. Mas, no ano de 1910, estabelece-se o sufrágio universal e as mulheres passam a gozar de seus direitos cívicos.

As reivindicações de direito ao voto vão acompanhadas das do direito ao trabalho e é em meio a este movimento que aparecem as primeiras leis de regulação do trabalho infantil. A promulgação da lei sobre a limitação da jornada de trabalho infantil em 1841 na França “é um marco importante porque grava junto a outras leis a respeito da infância o começo da existência de leis sociais e marcam ‘a primeira inflexão do direito liberal para um direito social’” (PERROT, 1993c, p.

154). Por esta época, em toda Europa regulava-se o excesso do trabalho infantil e o analfabetismo. Em 1874, na França, por exemplo, uma lei exclui as mulheres e as crianças dos trabalhos subterrâneos (ARNAUD-DUC, 1994, p. 101).

Na Espanha, a lei de 13 de março de 1900 determina que o trabalho de crianças entre 10 e 14 anos não deve exceder 6 horas nas fábricas e 8 horas nos estabelecimentos mercantis; em 1902, a obrigatoriedade escolar se estende aos 12 anos pela Lei de Romanones; em 1903, proíbe-se a mendicância infantil; em 1904, castiga-se com multas e prisão a quem habitualmente “promova, favoreça ou facilite a prostituição ou corrupção de pessoas menores de vinte e três anos” (VARELA, 1991, p. 220).

A argumentação crítica da época contra algumas das leis promulgadas era de que somente serviam para consolidar as diferenças sexuais e de idades em relação às oportunidades de acesso a trabalhos qualificados. O Estado, através da filantropia justifica, por exemplo, a Lei de 74, demonstrando que protege a mulher e a criança, mas, ao mesmo tempo, por outro lado, sua idéia de prevenção se estende a proibir que os mesmos acedam a textos e desenhos licenciosos na imprensa, marcando o lugar de cada um.

Naquele momento, ainda que o discurso intelectual fosse de que se devia estar feliz na família, quando esta não cumpria com os critérios do Estado, seus membros eram facilmente separados, enviando os filhos ao cuidado de outros. Os orfanatos eram o destino dos “malnascidos”, que eram em geral os filhos de famílias pobres e “conturbadas”, de mães solteiras e os abandonados. Depois, viriam para muitos as casas correccionais e ou o exército.

A política de controle sobre a infância caracteriza-se de maneira diferente para diferentes classes sociais. Varela (1991, p. 25) aponta que a submissão das crianças ricas à autoridade pedagógica era a condição para que pudessem mais tarde assumir funções de governo. Para a infância pobre estavam

destinados os hospícios, hospitais e outros espaços com metas corretivas que modelariam a formação destes meninos e meninas.

Os orfanatos são anteriores à escola obrigatória. Os primeiros na França foram criados para acolher os órfãos de guerra. DeMause (1991, p. 468) conta que depois foram acolhidas crianças que careciam de pais por outras razões: filhos ilegítimos e crianças abandonadas que representavam uma porcentagem alta no século XIX. Em 1802, sob a tutela do Estado, começou a funcionar a *Factory Art* da Inglaterra destinada somente a aprendizes órfãos, “primeira disposição legislativa destinada a procurar o bem-estar de um grupo de cidadãos simplesmente porque eram jovens”. Em 1865 aparece em Paris a primeira sociedade protetora da infância (DONZELOT, 1990, p. 32).

A filantropia e o Estado são a mãe e o pai, enfim, “a família” responsável das crianças necessitadas de assistência, ou, dito de outra forma, a paternidade do Estado e a filantropia acolhiam crianças *pobres*. Neste século, anunciando-se com esse fim, estabeleceram-se inúmeras casas de acolhida, escolas e sociedades filantrópicas.

A Sociedade Econômica Madrilense que em 1776 abre quatro escolas em Madri serve como mostra do que foram a partir daí muitas instituições, cada uma com seu diferente matiz na característica sexual de clientela, ou nas idades, ou nos detalhes das formas disciplinares, ou nos objetivos específicos, mas todas marcando o futuro lugar social da criança. Varela (1991, p. 66) cita o Regulamento da Sociedade para as professoras:

O fim e principal objeto deste estabelecimento é fomentar com transcendência a todo o Reino a boa educação das jovens nos rudimentos da fé católica, nas regras do bem-obra, no exercício das virtudes, e nos labores próprios de seu sexo, dirigindo as meninas desde sua infância e nos primeiros passos de sua inteli-

gência, até que se desenvolvam a fazer progressos nas virtudes, no manejo de suas casas, e nos labores que lhes correspondam, como é a raiz fundamental da conservação e o aumento da Religião e o ramo mais interessante da Polícia e Governo econômico do Estado [...].

É certo que a sensibilidade filantrópica também se preocupou com as famílias e inventou, por exemplo, as casas populares que eram baratas e, portanto, permitiam uma “ascensão social do pobre”, que tinha possibilidade de viver melhor do que vivia antes. Também se abriram sistemas de crédito nos bancos, que possibilitavam a compra ou o aluguel das mesmas, a prazos. Concentrava-se, literalmente, no espaço físico a diferença econômico-social.

Modifica-se o espaço onde cresce a criança, e assim também suas relações, seus costumes, brincadeiras, percepções, experiências, desejos. É interessante observar o peso da mão higienista e de todas as forças da época na idealização da arquitetura das casas populares. Havia a necessidade de alojar as pessoas, porque na rua representavam um perigo. Os salários dos trabalhadores não permitiam que os mesmos habitassem em casas como as da burguesia. Havia que pensar em outro tipo de moradias, intervindo nos princípios higiênicos, morais e políticos daquela classe social e, obviamente, ajustando a construção às possibilidades econômicas dos usuários. Assim sendo, tanto as vivendas como os quartéis não eram considerados ideais porque a convivência entre casados e solteiros, crianças e adultos, provocava imoralidade e, além disso, era mais difícil conservar a limpeza e a ordem do ambiente quando a população era numerosa.

Respeitando todos os princípios da burguesia e de seus especialistas, a restrição do espaço nas casas populares resultou suficiente para que fossem higiênicas e adequadas para separar os dormitórios de pais e filhos e não possibilitar que se juntassem em uma moradia mais gente que a família conjugal. O desejo do obreiro passou a ser o de ter uma casa

e preservá-la. O trabalhador queria então uma casa (e também a ordem pública) para manter intocável seu espaço individualizado de privacidade.

Em meio das intervenções do Estado na vida familiar, o homem da casa vai ocupando o espaço da vida pública, e na vida privada o poder vai mudando. Mas tanto as intromissões estatais como as filantrópicas foram algumas vezes rechaçadas e outras apoiadas e inclusive solicitadas pela família.

O Estado assume um papel paternal e há uma transferência de soberania sobre os filhos. Principalmente nas famílias pobres, garantido pelas leis, o Estado vai assumindo responsabilidades sobre os infantes. A Lei de 1889, de acordo com Donzelot (1990, p. 85), estabelece que “poderá destituir-se a pais e mães quando por sua embriaguez habitual, sua má conduta notória e escandalosa e seus maus-tratos comprometam a segurança, a saúde ou a moral de seus filhos”. A Lei de 1898 nasce da resistência dos pais em entregar seus filhos às sociedades caritativas. A mesma outorga poder ao juiz para decidir o destino da criança com respeito à assistência pública, a pessoas em particular ou a sociedades caritativas.

As reivindicações das mulheres ajudam a pressionar o Estado para que assuma a responsabilidade sobre os filhos, considerando o descuido paterno. Junto a elas, os filantropos, legisladores, homens da Igreja, dito por Perrot (1993, p. 137), apoiavam a Lei de 1912 que concedia o direito de averiguação da paternidade em casos de sequestro, violação e também de “sedução dolosa” (provas escritas).

Os abandonos assumem outras características. A assistência pública recebe os abandonados e normalmente os envia ao campo, onde as amas-de-leite são pagas pelo Estado.

Donzelot (1990, p. 30) relata que a partir do pagamento do Estado às amas existe um aumento vertiginoso dos abandonos. Os administradores intensificam o controle, concluindo que entre os abandonados há muitas crianças ilegítimas.

mas. Dão-se conta de que várias famílias, ainda que desejassem responsabilizar-se pela criação de sua prole, não têm condições econômicas para isso. Outro detalhe descoberto é que inclusive quem podia criá-los os entrega ao Estado para que, sem que se saiba, a mãe acabe recebendo dinheiro como ama pelo cuidado de seu próprio filho. O autor cita a Terme em 1837:

Desde que a legislação regulou a condição das crianças abandonadas mantendo um salário para as amas-de-leite, de repente apareceu um novo tipo de abandono, que conheceu em pouco tempo um desenvolvimento extraordinário. Agora, a mãe que leva seu filho ao cuidado de um hospício não tem intenção alguma de abandoná-lo; separa-se dele é para recuperá-lo alguns dias mais tarde com a cumplicidade dos mensageiros.

A extinção da Roda na França data de 1860, através de uma circular ministerial. Quase nenhum setor admitia já sua existência. À administração também lhe convém, porque passa a querer saber quem abandona as crianças e as condições em que o faz. À raiz da superpopulação dos hospícios e das fraudes com as amas-de-leite, investigava-se a situação da família, e tentava-se ou dissuadir a mãe para que ficasse com o pequeno, ou ajudá-la de acordo com suas necessidades específicas. São as ajudas familiares.

A burocracia intermedeia os abandonos através de uma declaração. As mães solteiras que expressam o desejo de ficar com seu filho recebem uma ajuda do Estado equivalente ao custo de uma ama no hospício.

A ajuda às mães solteiras marca o começo de uma política familiar diferente, pois os filhos em muitas ocasiões tinham a oportunidade de crescer perto de sua mãe, longe da massificação dos hospícios, o que indica uma nova orientação. O Estado já não condena a mulher solteira, senão melhor, a ajuda, mas o faz porque lhe é mais econômico do que ter seu filho no hospício.

O importante era enclausurar a criança para evitar a marginalidade. Era “prevenir”, como se percebe na afirmação do Ministro do Governo em 1900 em Madri, citado por Varela (1991, p. 181):

A criança na rua aprende a pedir esmola e a roubar; ali acostuma-se as meninas à prostituição; ali se obscurece a consciência até o ponto de não vangloriar-se dos vícios mais vergonhosos e degradantes. Daí que o primeiro dever dos interessados por crianças deva ser o de alienar-lhes o desenvolvimento.

Até agora, falei da trajetória das crianças pobres. No entanto, se, além disso, eram tidas como infratoras, o que vinha bastante associado, seu destino estava em mãos de outras instituições.

Até praticamente finais do século XIX, o pai tinha autoridade legal para julgar o comportamento de seus filhos e contava com o apoio do Estado para penalizá-los, o que era chamado de “correção paterna”. O Código Civil (libr. I, tit. IX) da França, nos seus artigos 375 ao 382, citado por Perrot (1993c, p. 128), determina que:

O pai que tem motivos muito graves de queixa pela conduta de um filho pode apelar ante o tribunal do distrito; até os dezesseis anos, a detenção não pode exceder um mês; dessa idade até a maioridade, pode alcançar até seis meses. As formalidades – e garantias – são muito reduzidas: não há nenhum documento escrito nem nenhuma formalidade judicial, caso não seja ordem mesma do arresto, na que não aparecem anunciados os motivos. Se traz sua libertação, o filho “cai em novos extravios”, pode ordenar-se de novo sua detenção. Para permitir que as famílias pobres tenham acesso a semelhante prática, primeiro em 1841 e, em seguida, novamente em 1885, o Estado toma a seu cargo os gastos de alimentação e manti-

mento aos que elas não possam manter. O conteúdo da correção paterna alcança o jovem delinqüente declarado responsável de haver atuado “sem discernimento”, o qual, se sua família – seu pai – não o reclama, encontrar-se-á enclausurado eventualmente até sua maioridade em um correccional.

A delinqüência foi tema de dedicação de diversos especialistas neste século, época em que o princípio da natureza humana biológica justificou a posta de várias categorias sociais em situação de marginalidade.

Arthur MacDonal, em sua obra *Abnormal man* (1893), dava a seus leitores norte-americanos o seguinte extrato de *L'home criminel*, de Lombroso:

Este tem, por natureza, uma pequena capacidade craniana, uma mandíbula pesada e grande, uma grande capacidade orbital, arcos superciliares salientes, e muitas vezes um nariz achatado ou encurvado. Os criminais costumam padecer de daltonismo. Com freqüência são canhotos, e sua força muscular é escassa. Aprecia-se em um grande número deles a degeneração alcoólica e epilética. Seus centros nervosos costumam estar pigmentados. Dificilmente se envergonham [...].

Platt (1982, p. 48) também apresenta o que argumentava o senhor Hamilton Wey, médico do reformatório de Elmira, ante a Associação Nacional de Prisões, em 1881. Dizia que os criminosos eram

um tipo distinto da espécie humana. [...] que o criminoso costuma ser de baixa estatura, de peso desproporcionado com respeito à sua altura [...], e não tem simetria anatômica nem beleza. Sua cabeça é claramente assimétrica... coisa característica de uma fisionomia degenerativa.

Dentro da cadeia se pensa o castigo através dos conhecimentos técnico-científicos. O delinqüente não devia ser castigado visto que quase não era responsável por sua condição, assim como o louco. Devia, isto sim, ser excluído da vida social porque representava um perigo para a mesma. O citado médico aconselhava em 1888 o exercício físico e militar para corrigir ou conter essas deficiências.

O importante era o controle e este se dava pela vigilância. Miranda (1989, p. 131), falando da Espanha, observa que “a vigilância física, imediata, perdeu espaço progressivamente nas instituições de controle e deixou espaço à visão intermediada pela palavra, à observação simbólica através do discurso técnico”.

Neste sentido, o inglês Jeremias Bentham, com a invenção e divulgação do Panóptico, marca a inovação da forma de violência que passa a ser simbólica, baseada em princípios científicos de natureza psicológica, em interesses econômicos, políticos e tecnicamente amparada por novas disposições arquitetônicas.

Segundo a própria definição do autor em 1791, o Panóptico é um:

[...] estabelecimento proposto para guardar os presos com mais segurança e economia, e para trabalhar ao mesmo tempo em sua reforma moral, com novos meios de confirmar-se sua boa conduta, e de prover sua subsistência depois de sua colocação em liberdade. Os outros usos do princípio do Panóptico são sugeridos para todos os casos em que um grande número de homens deve estar constantemente sob a inspeção de uns poucos, seja para o castigo dos culpados, seja para reformar a assistência dos doentes, ou seja, para facilitar o ensino, e levar o poder da educação a um ponto inconcebível até os dias de hoje.

A respeito do dito, os estabelecimentos onde se pode aplicar este princípio do controle são: “casas de segurança, cadeias, casas de correção, casas de trabalho, hospitais, manufaturas, escolas”. A observação final é de que é suficiente “um só homem de confiança para estes estabelecimentos, por grandes que sejam”.

Com esta nova mentalidade, o controle nas instituições realiza-se de maneira mais científica e mais “humana”. Não é tão aparente, tão perceptível, mas eficaz, na medida em que concede pequenas liberdades, fazendo que a satisfação dos indivíduos converta-se em docilidade. O poder não se apresenta como inimigo e a hostilidade já não existe. Esta maneira de atuar, esta liberdade vigiada passa a fazer parte das metodologias e também das leis, tanto para adultos como para crianças.

A imagem da cadeia sugerida por Bentham, mais clara, com paredes internas separadas por barras de ferro e não mais por um concreto, onde um preso pode ver ao outro, onde os indivíduos estão mais confortáveis, mas seguem presos e completamente controlados, parece ilustrar de forma ajustada a maneira de existir dos que dominam e dos que são dominados.

Para Foucault (1989, p. 15) poder-se-ia representar o lírico e o tirano dos fundamentos ideológicos da mudança do século XVII ao XIX com a aproximação que faz entre Bentham e Rousseau. Pergunta-se e responde:

Qual é, em efeito, o sonho rousseauniano que animou a tantos revolucionários? O de uma sociedade transparente, visível e legível ao mesmo tempo em cada uma de suas partes; que não existam zonas escuras, zonas a mando dos privilégios do poder real ou das prerrogativas de tal corpo, ou inclusive pela desordem de cada um; que cada um, desde o lugar que ocupa, possa ver o conjunto da sociedade; que os corações se comuniquem uns com os outros,

que os olhares não encontrem já obstáculos, que a opinião reine, a de um sobre cada um.

O autor observa que “Bentham é ao mesmo tempo isto e todo o contrário”, pois põe em ação o projeto do olhar universal, mas concretizado tecnicamente com o objetivo da vigilância dominadora, unidirecional.

3. A escola obrigatória

A escola, instrumento que ajuda a estabelecer as bases da nova sociedade de moral burguesa, passa a ser obrigatória para meninos e meninas. Na Inglaterra, em 1893, legalmente até os onze anos e, em 1899, até os doze. Já na França, obrigatória em 1881 e, em 1857, na Espanha.

Jovellanos, citado por Varela (1991, p. 92), em seu *Plano geral para a instrução pública*, diz que a origem da prosperidade social está na instrução pública, e Cadalso, em suas *Cartas marruecas*, escrevia:

Na Europa, a educação da juventude deve observar-se como objeto da maior importância. Quem nasce na ínfima classe das três, e que há de passar sua vida nela, não precisa de estudos senão saber o ofício dos seus pais nos termos em que ele observa a estes exercer. Quem é da segunda já precisa de outra educação para desempenhar os trabalhos que há de ocupar com o tempo. Os da primeira precisam disso mesmo com obrigação mais forte, porque aos vinte e cinco anos, ou antes, hão de governar seus Estados, que são muito vastos, dispor de imensas rendas, mandar em corpos militares, concorrer com os embaixadores, freqüentar o palácio e ser os mandantes da segunda classe.

No século XVIII, segundo Ariès (1987, p. 11), a aprendizagem foi substituída pela escola como meio de educação,

[...] o que significa que cessou a coabitação da criança com os adultos e por isso cessou a aprendizagem da vida pelo contato direto com elas. Apesar de muitas reticências e atrasos, a criança foi separada dos adultos e mantida afastada, em uma espécie de quarentena, antes de deixá-la solta no mundo. Esta quarentena é a escola, o colégio. Começa então um longo período de reclusão das crianças (assim como os loucos, pobres e prostitutas) que não deixará de progredir até os nossos dias, e que se chama escolarização. Este ato de separar as crianças – e de fazê-las entrar em razão – deve interpretar-se como um aspecto mais da grande moralização dos homens realizada pelos reformadores católicos e protestantes, da Igreja, da Magistratura ou do Estado. Mas aquilo não haveria sido possível na prática sem a cumplicidade sentimental das famílias [...]. A família converteu-se em um lugar de afeto necessário entre esposos e entre pais e filhos, o que antes não era. Este afeto se manifesta principalmente através da importância que se dá, adiante, à educação. Já não se trata de estabelecer a seus filhos unicamente em função da fortuna e da honra. Surge um sentimento completamente novo: os pais se interessam pelos estudos de seus filhos, e os seguem com uma solidade própria dos séculos XIX e XX, mas desconhecida antes.

Na escola, trata-se agora de preparar a criança para a vida de adulto, capacitá-la para as funções que vai exercer, desenvolver nela o sentido da responsabilidade e dignidade para com seu futuro, com o da família e o da sociedade.

A formação das crianças estará orientada afastando-se da idéia da imperfeição da infância e por isso já não se faz necessária sua humilhação. São cada vez mais reprovados os castigos, tanto em casa como na escola. A idéia do castigo,

da *reprovação* pela má atuação da criança foi substituída pela idéia de *prevenção*, acompanhada de sua possibilidade de garantia: o *controle*.

Os castigos não acabaram completamente e, de acordo com Perrot (1993b, p. 285), mudavam muito segundo as regiões, os sistemas de educação e as relações com o corpo. DeMause (1991, p. 454) faz o seguinte comentário:

C. W. Cunnington situa a passagem do castigo corporal ao mental no decênio de 1840, mas eu não encontrei provas sólidas de tal mudança. Nas escolas privadas da Inglaterra jamais se deixou de utilizar a palmatória e estava já muito avançado o século XIX quando os pais mais modernos deixaram de bater em casa. Depois de tudo, tomavam a Bíblia em um sentido mais literal que nós, e achavam que o preceito relativo ao castigo simplesmente não podia ser errôneo.

O autor segue comentando o assunto, apontando que havia pais que educavam seus filhos sem castigos corporais e indicando que se os mesmos não acabassem pelo menos lhes seriam questionados séria, pública e detalhadamente.

O tema do castigo corporal das meninas de três anos no lar foi tratado a fundo nas colunas dedicadas à correspondência do *Englishwoman's Domestic Magazine* durante os anos de 1867 e 1869. A metade dos pais que escreviam solicitando e prestando assessoramento na matéria mostravam-se consternados ante a mera idéia e consideravam tal castigo desnecessário, desaconselhável e contraproducente em relação à modéstia e o sentimento de pudor das meninas. Mas as cartas mais dramáticas eram as daqueles que, sempre com grande satisfação, comunicavam que haviam obtido resultados benéficos. Discutiam se havia de iniciar na primeira infância ou esperar que a menina tivesse cinco ou seis anos; se se devia continuar

praticando-se até os catorze ou quinze anos; se se devia bater nas nádegas nuas; que instrumento era preferível; uma sapatilha (ineficaz), uma palmatória (o preferido) ou umas correias de couro especialmente confeccionadas (mais doloroso). Alguns pensavam que umas batidas rápidas era um procedimento simples e expeditivo, e na realidade criava menos ressentimento que o afastamento prolongado ou o castigo a pão e água. Outros estavam convencidos de que o castigo corporal era um meio seguro não somente de controlar o efeito dos filhos, mas também de lhes fazer perder o sentimento de sua dignidade e identidade pessoal (DeMause, 1991, p. 455-456).

Em 1762, depois da expulsão dos jesuítas, o colégio Louis-Le-Grand na França transformou-se em uma espécie de colégio modelo e ali os castigos corporais foram suprimidos; o regulamento em 1769 evoca a razão, argumentando que tais castigos "embrutecem e não corrigem" (ARJES, 1987, p. 348).

Perrot (1993, p. 165) assevera que a palmatória e o chicote estavam admitidos e reservados para professores de oficinas ou de academias e que haver sido golpeado é parte da infância trabalhadora do século XIX. Também afirma que nesta época o aprendizado já não pode ser mecânico, a aprendizagem deve ser consciente e os castigos são substituídos por más notas, pelas reprovações e pelas exclusões temporais ou definitivas.

Dissemina-se a idéia do controle do indivíduo sob o olhar do outro, e as idéias de Rousseau sobre a natureza da infância e os métodos educativos adequados para ela são fortemente assimilados. Com ele divulga-se a concepção da inocência infantil e da natural capacidade de raciocinar da criança, dado novo, mas acompanhado de convicções anteriores sobre a natureza débil e dependente, que, portanto, precisa de cuidado, piedade e proteção.

Na Espanha, somente em 1857 a Ley Moyano estabelece a obrigatoriedade da criação de escolas para meninos e meninas. Na França, a Lei Duruy de 1867 obriga o município a abrir escolas para meninas. No entanto, no transcurso de todo o século, inclusive depois da aprovação da lei, não se pensou que a educação devesse ser igual para os dois sexos. A lei francesa somente em 1925 proclama igualdade nos ensinamentos.

Ilustrando esta afirmação, Ballarín (1994, p. 600) cita o informe de Quintana na Espanha de 1852, que defende a instrução universal, uniforme, livre, pública e gratuita, excluindo as mulheres de suas disposições:

Não falamos nesta exposição, e nem contempla em suas bases, que a instrução particular deve proporcionar-se às mulheres. A comissão entende que, ao contrário da instrução dos homens, que convém seja pública, a das mulheres deve ser privada e doméstica; que seu aprendizado tenha mais relações com a educação que com a instrução propriamente; e que para determinar bases a respeito dela era necessário recorrer ao exame e combinação de diferentes princípios políticos e morais, e descender depois à consideração de interesses e respeito privados da família [...].

O homem e o menino estavam pensados para a vida pública. As mulheres e as meninas deviam ampliar seus conhecimentos para melhorar a qualidade da vida privada. Cuidar da família e do êxito moral e profissional do marido era muito importante e nada simples, o que fazia que existisse a necessidade de que fossem educadas para ser boas esposas e mães competentes.

A *instrução* era coisa de homens, estava relacionada com o cérebro; e a *educação*, relacionada com o coração, era coisa de mulheres. A ele convinha ser sábio; a ela, ser boa.

Comenta Ballarín (1994, p. 609) que as posições mais conservadoras como a de Eduardo Señan Alonso em 1882,

ao final do século, continuavam mantendo a idéia de que a escola pública para as meninas era uma fatalidade e que o lugar de sua educação era em família: "ler, escrever, calcular e costurar, isto é o que as meninas devem aprender sem aparo algum e, por assim dizer, em família".

A República esforçou-se, sobretudo na França, Inglaterra, Bélgica e Alemanha, para tirar o poder da Igreja sobre a educação, mas não deixava de estabelecer, na prática, diferenças entre a formação masculina e feminina. Segundo Mauryer (1994, p. 162),

[...] a escola primária republicana é para ambos os sexos, com a diferença dos trabalhos com agulha, que se julgam indispensáveis em uma escola de meninas. Porém, o aprendizado secundário feminino não tem a duração nem a amplitude de objetivos de sua homóloga masculina, e prescinde de ensinar latim e filosofia para as meninas, assim como disciplinas científicas desenvolvidas.

Por outro lado, já em 1881 aprova-se uma lei na França que inclui princípios pedagógicos para ambos os sexos, orientando separação entre educação e instrução, indicando a importância da atenção do professor para os sentimentos de solidariedade, dignidade e responsabilidade pessoal. Também especifica que devem preferir-se os métodos que apelam à inteligência e à reflexão aos métodos de memória na aquisição do conhecimento (MAUYER, 1994, p. 265).

A separação dos grupos de estudantes por idades está sedimentada neste século. De acordo com Ariès (1987, p. 318), na França "a mistura arcaica de idades persistiu, durante os séculos XVII e XVIII, no resto da população escolar, na qual os meninos de dez a catorze anos, adolescentes de quinze a dezoito e jovens de dezenove a vinte e cinco anos assistiam aos mesmos cursos. A ninguém lhe ocorreu separá-los até finais do século XVIII".

Segundo este autor, o colégio foi básico para despertar a atenção nas diferentes idades. Os preceitos pedagógicos escolares de aulas com menos alunos e com mais homogeneidade, junto com os cursos preparados como unidades estruturais para cada ano, o costume de impor a todos os alunos a série completa estabeleceu uma relação de dependência cada vez mais rigorosa entre idade e curso. As idades começaram a se separar em função da prática habitual de preparação dos professores em preparar os cursos considerando este critério.

As idades a partir de 7 ou 8 anos, a idade escolar, passou a ser foco de atenção dos especialistas, enquanto os bebês eram considerados como assunto das mães. A adolescência foi tema de interesse da Igreja e dos médicos, já que a “crise de identidade” e os descobrimentos sexuais ameaçavam a estabilidade ambiental e implicavam na necessidade de vigilância de perto.

Apesar da existência da escola e da idéia de sua obrigatoriedade, persistia em muitas famílias o costume da aprendizagem que fazia que determinadas crianças nunca frequentassem a escola ou interrompessem seus estudos nos primeiros anos. A necessidade e a visão da formação para o trabalho determinavam que os pais encaminhassem nesse sentido a vida dos filhos, como ilustra Hall (1993, p. 67):

Em 1821 a loja prosperava, e Richard Tapper Cadbury adquiriu uma segunda casa, ainda que modesta, em Irlington Row, uma zona nas redondezas da cidade e praticamente no campo. Ali foram morar as crianças menores com a sua babá e seus animais domésticos, onde se encontravam pombas, coelhos, um cachorro e um gato, e arrendou-se um pedaço de terreno adicional para plantar frutas e verduras. Agora, a senhora Cadbury, acompanhada por suas duas filhas maiores, ia e vinha constantemente de um a outro. Enquanto isso, os filhos seguíam os passos de seu pai, havendo sido coloca-

dos como aprendizes em cidades distintas e em diferentes ramos do comércio aleatoriamente. O filho maior, Benjamin, entrou como aprendiz de um padeiro, com o objetivo de se preparar para fazer-se responsável do negócio familiar; no entanto, o segundo filho, John, recebeu a formação própria de um comerciante de café, e pouco depois abriu uma loja em Bull Street, junto à de seu pai.

Suas irmãs não receberam uma educação tão formal. Elas eram as aprendizes de sua mãe, a qual as instruíra não somente nos segredos do fogão e da administração de uma família, senão também na arte de combinar estas habilidades com a disponibilidade para ajudar na loja sempre que fosse necessário. Suas atividades incluíam tanto o cuidado de suas frutas e verduras como a ajuda prestada à sua mãe no inverno para colocar tapetes velhos com os quais proporcionariam algo de calor adicional à casa, e não se descartava que entrassem um pouco na tenda para ajudar a seu pai: o negócio formava parte da vida de todos os membros da família.

Contudo, em geral, a prolongação do ciclo escolar eliminou praticamente a aprendizagem a partir do século XVIII, ficando reservado adiante às classes obreiras, expulsas da escola de latim à qual ainda tinham acesso ao final do Antigo Regime (ARIES, 1987, p. 262).

Durante o século XVIII, o jovem começava a trabalhar aos catorze anos e seu contrato durava quatro anos. No entanto, devia justificar suficientes estudos de gramática para poder ler uma receita latina, ou seja, que era preciso que esse mancebo tivesse assistido às aulas elementares do colégio, ou às escolas de latim dirigidas por regentes. Seu período escolar estava ainda assim bloqueado entre sua primeira

infância e o início de seu aprendizado, que o introduzia no mundo dos adultos.

Donzelot (1990) faz uma reflexão interessante sobre a argumentação que antecede a decisão da obrigatoriedade da escola, isto é, sobre o contexto das crianças da época e a relação entre escola, crianças pobres e trabalho. Encontrou-se na escola a solução para fazer com que os pais não tirassem proveito direto do trabalho dos filhos, e intervir na formação infantil de maneira que os indivíduos aprendessem bem cedo normas higiênicas e sociais, conteúdos adequados ao rol que desempenhariam no futuro e também para que a organização da sociedade fosse mais previsível. Conclusão: deve-se impor aos pais a obrigatoriedade da escola para seus filhos. Como impô-la? Através da gratuidade.

Mas isso não foi suficiente. Na Inglaterra existiu um problema básico de fundo político, econômico e cultural. Mesmo com a construção de escolas muito bem equipadas, as famílias pobres preferiram levar seus filhos às escolas para pobres, rígidas e de formação unificada. As crianças desertavam destas para outras, as paroquiais, que davam a oportunidade do ensino em horário noturno, e assim podiam seguir trabalhando nas fábricas durante o dia. Ou essas, ou nenhuma. A imposição da gratuidade não era suficiente para garantir as metas da burguesia. Não podiam decretar a escola obrigatória e *única* porque esta medida seria incongruente com a lógica liberal.

Na França as escolas congregacionais se incrementam e absorvem a maioria dos alunos, proporcionando "qualidade" ao ensino dos mesmos em função de um alto índice de assistência. As máximas autoridades civis e militares mantinham as escolas em troca de apoio político. Os pobres continuavam sendo absorvidos pela Igreja, com o agradecimento dos pais pelos favores que lhes concediam recebendo seus filhos de maneira gratuita e mais ou menos velada.

A escola gratuita e pública terá que competir com as congregacionais, buscando diferentes meios para alcançar seus

objetivos, que têm em comum com aquelas a convicção de que a criança pobre "educada" é um importante instrumento de prevenção para a manutenção da ordem social:

Essas famílias que povoam os subúrbios de nossas grandes cidades, as ladeiras de nossas montanhas, os arredores de nossos bosques, de nossos portos de mar, das minas e das manufaturas; essas raças puras de boêmios, de ciganos ou de egípcios, que conservaram entre nós seus hábitos e costumes de bárbaros, toda essa gente ébria, embrutecida, desmoralizada pela miséria ou degradada pelos hábitos do vício e da vagabundagem entre as populações com as amarras demasiado frouxas, a missão social do professor será a de utilizar a criança contra a autoridade patriarcal, não para arrancá-la de sua família e desorganizá-la ainda mais, mas sim para introduzir através dela a civilização no lar (MEUNIER, apud DONZELOT, 1990, p. 80).

Quando a escola passa a ser assumida quase como um trajeto natural da infância, quando já não se admite uma criança fora da escola, surge, segundo Varela (1991), outros dois tipos de classificação de crianças. As que estão fora da escola, que são as delinquentes, e as que estão nas escolas, mas não se adaptam, são as inadaptadas. Pedagogia, psicologia, psiquiatria, medicina, filantropia e direito se inter-relacionam. O professor é o primeiro a detectar a anormalidade na classe e encaminha os inadaptados ao tratamento psicológico; para os delinquentes, a partir de diagnósticos também psicológicos, a lei prevê tratamentos educativos ou punitivos.

A escola ensina conteúdos e valores burgueses. Como se podia esperar, os que ficam fora da escola são os pobres que necessitam trabalhar para sobreviver e os que não se adaptam. Também são os que, majoritariamente, não pertencem à burguesia.

Em outras palavras:

Emerge, pois, a escola fundamentalmente como um espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias; escola que não era possível no começo do capitalismo em virtude de uma impossibilidade material na época do *laissez-faire*: o trabalho infantil. A imposição da escola pública é o resultado destas lutas e supõe impedir modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras. A burguesia impede assim a realização de programas de auto-instrução obreira que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho e realizada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 50).

As lutas pela escola pública obrigatória sempre estiveram relacionadas com a crítica e a necessidade de abolir o trabalho infantil. As feministas, quando lutavam pelo direito ao trabalho das mulheres, reivindicavam, sobretudo, justiça contra a exploração no trabalho de qualquer categoria. Referiam-se às prostitutas, às domésticas e, entre outros, às crianças.

Neste sentido, parece ser que Estado e setores populares saíram satisfeitos com a determinação legal da escola pública e gratuita, mas, cinquenta anos depois da obrigatoriedade proclamada, a escola seguia sem ser uma prática de todas as crianças na Espanha. Romanones em 1901, citado por Varela (1991, p. 179), dizia a respeito da lei sobre a escola:

As sanções aos pais, junto com a proibição do trabalho aos menores de dez anos – medida adotada pela lei que regula o trabalho de mulheres e crianças de 1900 –, constitui as condições mesmas que fazem possível a obrigatoriedade escolar. Em 1900, já reclamava: nós con-

sideramos como uma parte integrante de nosso programa a instrução primária, obrigatória e paga pelo Estado, custe o que custar. Já sei que é obrigatória desde 1857, mas ocorre com isto o que com outras muitas coisas na Espanha; que sendo obrigatório o ensino, não se deu jamais o caso de que um prefeito fizesse cumprir a lei impondo multas aos pais de família que não enviassem seus filhos à escola, de forma que este caráter de obrigatoriedade esteja somente na lei não havendo adiantado nada.

Existiram em torno da escola pública interesses dos poderes privados e dos poderes públicos, dos intelectuais, das categorias sociais como as mulheres, os trabalhadores e também interesses familiares. A escola obrigatória sempre esteve relacionada às lutas das mulheres e ao trabalho infantil.

A construção das infâncias: poderes e crianças

1. Sintetizando e significando um pouquinho

Desde a vida gregária até a delimitação dos espaços públicos e privados, a vida infantil se transforma em vários aspectos e se mantém em outros. Nos períodos estudados se percebe que a condição econômica sempre diferenciou a forma de vida dos grupos sociais e conseqüentemente também a das crianças. Esta é uma constante diferença reconhecida no material estudado, ou seja, se identificam regularmente diferenças entre as categorias que se encontram em diferentes condições econômicas. Mas, também, existiram outros determinantes na caracterização da construção "da infância".

No decorrer dos séculos mencionados, os discursos sobre as essências do mundo e das pessoas, ou seja, sua natureza, sempre estiveram presentes na vida mesma, também na das crianças, influenciando intensamente as mentalidades de época e os comportamentos. Neste sentido, os medos, os desejos, os valores, as atitudes, as formas de vida estavam a partir da Idade Média fortemente entremeados com o poder religioso. *A natureza pecadora dos humanos, a natureza inferior da mulher, a natureza imperfeita da criança.* Este

poder de influência foi conquistado transitoriamente pela nobreza e depois se instalou no Estado de direito. Então, da natureza má dos indivíduos propagada pela fé, se chega à sua natureza boa apontada pelo argumento da razão.

O lugar social das diversas categorias de crianças surgiu sob a admissibilidade do que passava a ser considerado natural. Até o século XVIII, de forma geral, era considerada natural a pobreza e a riqueza e assim se explicavam *naturalmente* as trajetórias distintas de crianças de diferentes condições sociais e também a variada vida infantil diferenciada pelos gêneros sexuais ou outras heterogeneidades.

O que é *natural* é considerado *normal*. O normal correspondia à idéia de que a norma é o que há de comum, corrente, aceitável e, por suposto, o anormal é entendido como exceção, então, inaceitável. Mas na realidade concreta, as idéias de normalidade das concepções de infância nunca representaram a maioria das crianças senão o que se esperava desde o poder hegemônico como ideal. O ideal era, indubitavelmente, a forma como viviam os que não eram os trabalhadores comuns, que efetivamente representavam a maioria.

Seguindo esta lógica de argumentação, não é possível falar de uma infância ou de uma concepção de criança. *Uma* visão ideal sempre veio de acadêmicos letrados de ordem científica, religiosa, política e inclusive de setores populares, mas nas épocas referidas aqui sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registava, de quem as comentava, de quem investia nelas.

São várias as influências que vêm caracterizar a trajetória da consideração à infância desde os primeiros registros significativos de uma existência social da criança, passando por seu cuidado e chegando ao seu controle. O castigo público da Idade Média passa à privacidade das instituições na

Idade Moderna e é substituído pela liberdade vigiada, onde a disciplina adquire um papel fundamental. Existe um sentimento de caráter voluntário indicando uma docilidade em relação ao respeito às normas. Com o cuidado chegou a assistência da filantropia aos pobres a partir do século XVII e com o controle chegou a polícia no século XIX.

Das escolas só para o clero, da aprendizagem profissional na casa dos trabalhadores, se passou a colégios e internatos religiosos e laicos, primeiro para o sexo masculino com idades misturadas; depois, de internatos religiosos para as jovens se conquistam escolas femininas com específica formação profissional de acordo com o que se considerava adequado para tal sexo. No século XIX legalizam-se escolas para meninas e meninos, continua a formação distinta por sexo e separam-se crianças e jovens por idade. Em fins de 1800, obriga-se a freqüência à escola. O Estado oferece escolas públicas gratuitas, mas os ricos escolhem outra formação nas escolas privadas.

A autoridade máxima era a paterna até a Idade Moderna. No século XIX, a mãe é responsável pela felicidade do lar e também pela formação moral dos filhos; o Estado atrai as escolas desenvolve políticas de educação para as crianças burguesas e políticas assistencialistas para crianças pobres. No final do século, a luta feminina começa a mudar a situação do trabalho e da educação infantil.

Em relação aos espaços sociais para a infância, a rua continuou sendo para os pobres como se fosse o pátio de sua casa, ou a casa mesma, onde desenvolviam hábitos e valores, e onde tratavam de subsistir. Era o espaço popular, que as crianças de melhor condição social passaram a utilizar como trânsito entre suas casas particulares, os internatos e posteriormente as escolas. Da Idade Média em diante, intensificava-se, normalizava-se a mentalidade de que as crianças não podiam, não deviam estar na rua, espaço este corruptor também de mulheres. Assim, em um contexto institucional-

lizante, para as crianças pobres se reservaram espaços nas instituições filantrópicas de acolhida.

Na Idade Média, o tempo de relação entre os bebês e a mãe era distinto segundo sua posição social. Os de famílias pobres eram alimentados por suas próprias mães, enquanto nas famílias nobres, de forma geral, o faziam as nutrizes. Estas continuavam existindo, mas no final do século XVIII a burguesia, sob orientação dos especialistas, passou a aproximar a mãe do filho desde seu nascimento até a idade escolar. Por outro lado, muitos filhos de mulheres trabalhadoras, como as nutrizes que viviam em casas de seus patrões, viviam longe de suas mães no campo ou em casas de acolhida.

As crianças pobres, quanto mais pobres, sempre trabalharam mais cedo. As crianças de categorias intermédias, até o século XVIII, às vezes trabalhavam. No século XIX estas estudavam e as outras trabalhavam e estudavam ou só trabalhavam. As de classe alta estudavam.

Quanto mais pobre menos tempo de infância. Isto significa que a criança entra no mundo adulto quando sua sobrevivência ou a de membros da sua família está de alguma maneira sob sua responsabilidade, isto é, quando sobreviver depende dela.

2. Considerações sobre as crianças no Brasil: do século XVI ao XIX

Segundo a mesma linha de raciocínio, observando o que os adultos ou as instituições dizem sobre as crianças ou idealizam para elas e ainda vendo como estas efetivamente vivem, abre-se um grande leque de possibilidades interessantes para o desenvolvimento do tema na realidade histórica brasileira. É importante ressaltar que ultimamente o Brasil vem enriquecendo os estudos históricos sobre suas crianças. Temos obras já consideradas clássicas, outras mais recentes produzidas individualmente ou por um conjunto de pesqui-

sadores e ainda outras por grupos ou núcleos de estudos específicos sobre a infância³.

Opto aqui por observar basicamente um grande aspecto que vai orientar este tópico: a cultura que passa a ser desenvolvida no sentido de afastar as crianças de seus adultos familiares para serem cuidados/educados por outros adultos em instituições que devem formá-las para o futuro. Observo onde, com quem vão ficando as responsabilidades sobre as crianças. Faço isto ressaltando o contraste com a particularidade do lugar onde vivem, de seus costumes, da cultura que, anteriormente à chegada dos europeus, orientava as suas crianças. E então considero principalmente algumas características de famílias e de outras instituições que foram introduzidas na cultura autóctone. Os portugueses já aportaram no Brasil com crianças pobres e órfãs – categorias que aqui não existiam.

O que era considerado natural para a criança na trajetória européia que se seguiu em território brasileiro? O que se poderia esperar. Um padrão ideal da criança européia: uma criança branca, de religião cristã, de família co-sanguínea, de idioma português, de colégio interno, cuidada por outros. A criança do futuro, de idade pronta, acabada, de prestígio, era a adulta. Mas aqui havia povos indígenas e depois passaram a haver negros de diversas origens que por muito tempo representaram a maioria da população do Brasil. Havia particularidades e diferenças na vida de quem era moleque ou moleca (crianças negras), curumim (criança de origem indígena) ou sinhozinho e sinhazinha (filhos dos brancos). Isso foi no início, pois logo começaram as mesclas e muitas crianças já apresentavam outro tipo físico, idiomas misturados, rituais, crenças, vestes, desejos diferentes e tudo o mais que compõe

3. Um apanhado sobre o conjunto da produção teórica sobre criança e infância no Brasil consta em MORELLI, A.J. & MÜLLER, V.R. Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Infância e Adolescência – LAPHIA/Universidade Estadual de Maringá. Relatório de Pesquisa. 2006. Disponível em www.pca.uem.br

uma cultura; foram vivendo e construindo as culturas da infância bem ligadas com a vida adulta.

A história da criança no Brasil, com a chegada dos portugueses, está situada no início e no meio do período escravocrata. A escravidão para Viotti da Costa (1966, p. 456) é a condição que permite durante mais de três séculos que o sistema colonial se mantenha e perdure o poder da família patriarcal. O grande território havia sido dividido em capitânias hereditárias, mas já em 1549 a Coroa Portuguesa começa o resgate das mesmas porque o sistema estava fracassando. Adotou-se uma outra forma de distribuição de terras, as sesmarias, que rendiam impostos ao Rei. Segundo Prado Júnior (1933 a) as terras eram entregues a colonos abastados, considerados em condições de cuidá-las melhor ou a protegidos específicos em função de favores pessoais.

Os índios, considerados ineficientes para o trabalho agrícola, em função de sua vida nômade e de tribo, ou morriam nos cativeros doentes e maltratados ou escapavam, apoiados por seu conhecimento do território. Prado Júnior (1993b, p. 27), citando a Taunay, revela que “dos 40 mil índios habitantes de uma região chamada Bahia, em 1563, só restavam 3 mil, vinte anos depois”. Os escravos negros, trazidos da África, eram preferidos, porque se adaptavam melhor ao trabalho do campo e da lavoura e eram mais fortes. Tinham maior dificuldade para escapar, pois eram estranhos entre si, falavam diferentes idiomas e não conheciam o lugar.

Comenta Buarque de Holanda (1994, p. 17) que

A presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos habitantes da terra foram, eventualmente, serviços colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado. No entanto, dificilmente se acomodavam ao trabalho preciso e metódico que exige a exploração das plantações de cana. Sua

tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem ser exercidas sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo, lhes eram inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil.

Vale a pena lembrar que tanto os povos indígenas como os negros apresentaram resistência à colonização e à escravidão. Na carta de Anchieta de 1560 (1988, p. 155) podemos ver a sua queixa: “os adultos a quem os maus costumes de seus pais têm convertido em natureza, fecham os ouvidos para não escutar a palavra da salvação [...]” Quanto aos negros, a capoeira, a música brasileira e os quilombos são prova viva, entre tantas outras, de uma forte resistência ao poder branco.

Até meados do século XVII a economia urbana e comercial não tinha significativa importância. A vida se desenvolvia nas fazendas e as classes sociais existentes se resumiam nos proprietários das terras, nos trabalhadores, que eram os escravos e os indivíduos semilivres. Estes últimos dependiam totalmente dos Senhores de Engenho. A administração das vilas se dava através das Câmaras municipais onde votavam somente “os homens bons, a nobreza, como se chamavam os proprietários. Tal privilégio é por eles arduamente defendido, com exclusão de toda a população propriamente urbana: mercadores, mecânicos, outros artesãos, os industriais de então. O poder das Câmaras é, pois, dos proprietários” (PRADO JÚNIOR, 1993b, p. 30). Já no século XVIII, desenvolvem-se as cidades litorâneas, o poder da aristocracia nacional arrefece, a economia e a política assumem outras características, avançando o seu poder e autoridade para a burguesia comercial portuguesa.

Em 1850 se realizou a abolição do tráfico de escravos, não da escravidão, mas somente o impedimento do tráfico;

quem era escravo continuava na mesma condição. Buarque de Holanda (1994, p. 44) assinala que a queda súbita de negros importados se deve tanto à lei Eusébio de Queirós quanto à intensificação das atividades britânicas de repressão ao tráfico.

As idéias da Revolução Francesa assumidas por alguns nativistas e a pressão efetiva da Inglaterra, interessada economicamente na extinção do regime escravista, influenciaram para que a segunda metade do século XIX se caracterizasse como um período de modernização do país. O Brasil agora seguia a tendência mundial de não escravidão e entrava no mercado internacional, sob acordos com os países mais potentes. O contato através do mar intercambia culturas, tecnologia, capitais. O comércio atrai as pessoas do campo e faz crescer as cidades. Quanto à modernização da economia do país, comenta Viotti da Costa (1965, p. 463):

Aperfeiçoaram-se os caminhos das carroças, se construíram as primeiras vias férreas que ampliaram a área de circulação de homens e coisas favorecendo a comercialização dos produtos não só para proporcionar maior capacidade de transporte como pela maior rapidez de circulação e redução de fretes. A margem de lucro também aumentou. Criaram-se novos campos de investimento e surgiram novas oportunidades de emprego, fato importante em um país onde, além das atividades burocráticas e políticas ou agrárias, poucos horizontes havia.

Os grandes avanços da época foram: o telégrafo e a primeira estrada de ferro em 1852, a segunda a "Central do Brasil" em 1855 e o comércio através dos portos, do café e de borracha. Abandonou-se o cultivo de gêneros alimentícios para se plantar exclusivamente café (RIBEIRO JÚNIOR, 1988). Os grupos burgueses conservadores, constituídos basicamente pelos proprietários de terras, vão sendo substituí-

dos pelos burgueses do comércio, os detentores do movimento de capital.

Nos séculos XVI e XVII, segundo Freyre (1992, p. 93), a mestiçagem entre brancos e índios foi a base da reprodução humana na sociedade brasileira. As mulheres negras vendidas da África eram "vendidas no Brasil aos engenhos de açúcar, minas de ouro, fazendas de café, ou destinadas à agricultura de subsistência e aos trabalhos domésticos" (MESQUITA SAMARA, 1986, p. 643). Já as índias, umas escravas e outras não, foram escolhidas para engendrar filhos dos próprios portugueses (FREYRE, 1992).

Falando de mulheres e filhos, acaba-se chegando à família. A palavra família, de acordo com Corominas (1994, p. 267), é de origem latina. *Famulus* significava originariamente "conjunto de escravos e criados de uma pessoa". O modelo familiar nuclear, patriarcal, que vinha com os estrangeiros, não se estabeleceu tal qual chegou da Europa. Del Priore (1993, p. 47) afirma que havia "muitos maridos ausentes, companheiros ambulantes, mulheres governando seus lares e crianças circulando entre outras casas e sendo cuidadas por comadres, vizinhas e familiares". Del Priore (2006) observa que a família patriarcal era grande, incluía os empregados, todas as pessoas que dependiam diretamente do senhor de engenho. O proprietário do engenho tinha o mando geral. Era a máxima autoridade sobre os seus filhos e os filhos dos serventes. Essa era a família hegemônica, mas existiam também outros modelos e portanto, "não se pode falar de família e sim de famílias".

A idéia da família nuclear e, mais, da família feliz foi implantada forçosamente na cultura nativa que, através de um novo Deus, era impregnada de moralidades cristãs, de pecados e castigos. Assim se pode ver a crítica que foi sendo feita aos pais daqui que eram carinhosos com seus filhos, atitude entendida como se isso fosse coisa de mulher, como se percebe nas palavras do médico Francisco de Melo Franco em 1790: "Não

é coisa pertinente a um homem ser ama nem berço de seus filhos" (DEL PRIORE, 2000, p. 95). Os casamentos, os batismos, o papel da mulher, do homem, as rotinas, as expectativas de futuro, tudo foi mudando na vida dos índios que já viviam aqui, e dos negros que chegaram depois, à força.

Mas com toda a idéia da família unida, as crianças foram separadas sistematicamente dos seus pais biológicos, por outras razões se impunham como prioritárias.

Assim que chegavam da África, os negros eram separados, independentemente do vínculo familiar, e eram vendidos a diferentes donos ou, se separados intencionalmente, em grupos que não conheciam os idiomas entre si. A família era um sacramento a ser preservado como ideal para todos os brancos, mas na prática somente para quem o poder hegemônico permitia. Os moleques eram separados sistematicamente de seus pais e, muitas vezes, de suas mães. Podemos comprová-lo com os anúncios que apareciam, em 1827, no *Jornal do Commercio*, citados por Nogueira da Silva (1988, p. 107):

Aluga-se um moleque, que sabe trabalhar em tipografia na qualidade de batedor.

Na Rua dos Borbonos, 61, ao chegar aos Arcos, se vende um moleque muito próprio para atender ofícios, por ser muito inteligente, o qual faz todas as tarefas de casa.

Entre tantos outros exemplos, podemos mostrar também o que se anunciava em 1850, no *Diário do Rio de Janeiro* e no *Jornal do Commercio*, citados por Magalhães e Giacomini (1983, p. 77), como estes:

Se vende ou aluga uma rica ama com muito bom leite, parida de dois meses, tem 18 anos de idade, se vende com cria ou sem ela.

Na rua do Espírito Santo há uma ama-de-leite para alugar, parida de 8 dias, sem pensão do filho.

Para muitos pequenos negros, índios e mestiços o destino foi outro. A famosa Roda europeia, citada no capítulo anterior, também chegou ao Brasil e em 1738 foi criada por Romão Mattos Duarte a Casa da Roda ou a Casa dos Enjeitados (MAGALHÃES & GIACOMINI, 1983, p. 80).

A instituição que continha a Roda se apresentava com um caráter filantrópico de crianças mal nascidas ou pouco queridas, mas se pode abstrair do significado desta instituição outro viés. Muitas vezes as crianças eram queridas, mas arrancadas de suas mães como se vê nesta declaração de um médico:

Observei com grande pena muitos destes fatos, quando fui interno de umas maternidades da Corte. Adormecida a pobre parturiente, quando ela procurava pelo sono recuperar as forças exaustas no parto doloroso, lhe retiravam seu inocente filhinho e mandavam colocá-lo na Roda (NEVES, apud COSTA, 1979, p. 167).

As Rodas no Brasil foram extintas por completo somente no século XX, mais precisamente em 1938, a do Rio de Janeiro; em 1940, a de Porto Alegre e na década de 50, as de Salvador e de São Paulo (MARCILIO, 1997, p. 66).

O que se pode observar é o critério econômico priorizado sobre qualquer outro valor moral ou crença divina que determinava os destinos infantis. Alguém reclama: "[...] é necessário reprimir o abuso dos senhores de escravos, que mandam lançar à Roda ou abandonar aos ingênuos com o fim de alugar as mães e obter delas mais trabalho" (VIEIRA, apud VIOTTI DA COSTA, 1979, p. 167).

A escrava, em alguns casos e por vontade própria, entregava o seu filho à instituição pensando que esta lhe proporcionaria a liberdade. Em 1775, segundo Mott citado por Magalhães (1983, p. 80), um certificado reconhecia como livres as crianças escravas colocadas na Roda. A autora comenta que a situação das crianças continuava sendo a mesma, porque o mesmo dono podia tê-las de volta com uma solicitação.

ção e pagamento das despesas de criação. Em síntese, a mulher negra, em sua condição de escrava, era responsável de amamentar a criança branca e obrigada a separar-se de seus filhos. Tanto como indivíduos ou como família, para os brancos somente os brancos eram importantes.

Outra forma de separação das crianças de quem as cuidava é percebida em relação aos índios.

Os primeiros índios do Brasil viviam em regime de comunidade. A divisão das tarefas do dia-a-dia era feita por sexo e por idade e todos ajudavam. Os ensinamentos, as práticas, as histórias, a invocação dos espíritos, os cantos e as danças eram transmitidos de geração para geração.

Os chefes das tribos eram os mais velhos, e eram eles que resolviam problemas como doenças, mortes, desavenças na família e na tribo, atrito entre as tribos vizinhas, guerras e paz. Cada tribo tinha seus próprios costumes, seu jeito de viver, de morrer, de construir a aldeia, de governar. A terra não era de um só e sim de todos que nela viviam, não haviam demarcações nem comércio (<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./indios/index.html&conteudo=./indios/indiobrasil.html>).

Freyre observa que a reação indígena às violências colonizadoras provocava sua fuga para a mata, deixando mulheres e filhos. O autor opina que o pior aconteceu quando, passado o tempo e

desmontada a imponente máquina da civilização dos jesuítas, os índios se encontraram, por um lado, presos pela moral que lhes fora imposta, a obrigação de sustentar mulher e filhos, por outro lado, em condições econômicas de não poder manter a si próprios [...]. Ocorreu então a dissolução de muitas famílias cristãs de "caboclo" pela falta de base ou apoio

econômico, aumentando dentro de tais circunstâncias a mortalidade infantil (dada a miséria a que ficaram reduzidos numerosos lares cristãos, artificialmente organizados) e diminuindo a natalidade, não só por falta de propagação, como por abortos praticados na ausência de maridos e pais, por mulheres já banhadas de escrúpulos cristãos de adultério e de virgindade (FREYRE, 1992, p. 154).

Não há como deixar os jesuítas fora da história das crianças do Brasil colonial. Não foi uma única ordem religiosa, mas a principal. Os jesuítas foram expulsos pela população de São Paulo em 1643 e do Maranhão em 1661. Cem anos depois veio de Portugal a ordem de proibição do ensino jesuítico no Brasil. Schneider (1993, p. 8) assinala que, em Portugal, os jesuítas acusados de conspirações políticas pelo Marquês de Pombal tiveram seus bens confiscados e suas escolas substituídas por escolas laicas. Foram acusados em 1759 de serem responsáveis pelo abatimento, a ignorância e o comportamento de subordinação e dependência dos jovens.

Eles chegaram em 1549 e impactaram a cultura local deixando vestígios inextinguíveis na sociedade brasileira. Tinham o propósito de catequizar os índios e de instruir os colonos. Foi preciso admitir a humanidade daqueles seres para também admitir neles a existência de uma alma, condição necessária para a salvação divina e para o aumento dos fiéis. Segundo Vidart (1996, p. 68), o Papa Paulo III proclama, em 1537, a condição dos índios de "verdadeiros homens", afirmando que não somente "são capazes de entender a fé católica, mas inclusive estão desejosos de recebê-la". Buarque de Holanda (1994, p. 91) afirma que são anjos e não homens, o que pretendem realmente fabricar os seguidores de Inácio de Loyola em suas aldeias, sem conseguir definitivamente, nem uma coisa, nem outra.

Entre os portugueses estavam as crianças órfãs vindas de Portugal com a intenção de que fossem utilizadas como meio

de comunicação entre os padres e os doutrinados que foram ensinados “a falar tupi-guarani, tendo como tarefa a confissão dos nativos” (DEL PRIORE, 1992, p. 15). Para alguns meninos daqui, o destino previsto era Portugal, para que aprendessem a religião e voltassem para a catequização melhor preparados.

Os filhos ilegítimos eram as outras crianças, ponto de atenção jesuítica. Era costume que as mulheres cuidassem de filhos de outras mães e a novidade da classificação de uma criança como ilegítima compreendia uma mudança significativa na mentalidade e no tipo de vida que a criança podia levar. Significava a valorização positiva da criança do casamento católico – as outras passavam a ter menos valor. Consequentemente, o casamento e a família matrimonial adquiriam força máxima e os papéis reservados a cada membro da família começavam a ser desempenhados tendo como base a moral cristã. Agora, cuidar de um filho bastardo poderia significar viver fora do padrão idealizado e, ainda, diferenciarse, distanciar-se do bastardo era mostrar que não se tinha na história familiar a mesma história de pecado sexual que aquela criança carregava. E então passa a ser muito importante cuidar bem dos *seus* filhos, mas não de *todos* os filhos (DEL PRIORE, 1993).

Nas relações entre adultos e crianças, por influência colonizadora, sistematicamente se refletiram o sofrimento entendido como caminho à purificação, o corte do prazer em qualquer sentido, o recolhimento da imaginação e das atitudes corporais, o condicionamento do afeto. Traz-nos Chamboleyron (2000, p. 69) vários extratos de escritos dos padres Anchietta e Manuel da Nóbrega preocupados com a constante deserção dos meninos e de quando moços sua possível volta ao pecado quando se juntavam aos pais, por que essa era “uma terra de soltura”, conforme palavras do Padre Diego Mirón em 1555. Os problemas com os meninos e inclusive com a própria evangelização de adultos, segundo o mesmo autor, levaram os padres a utilizar a estratégia

gia do temor e da obediência disciplinar utilizando veementemente o castigo corporal como forma de ensinamento.

Tanto os jesuítas quanto alguns viajantes e historiadores registraram que os índios não castigavam seus filhos, de onde se pode entender a observação jesuítica dos anos 500, quase curiosa, citada por Del Priore (1992, p. 22), referindo-se aos índios: “a nada sentem mais que bater e falar alto”.

Muitos índios foram entregando seus curumins aos padres, sem resistência, já desejosos de fazê-lo e com o tempo havia grande satisfação entre os jesuítas quando as crianças repreendiam seus pais em seus velhos costumes. Reproduzo o argumento de Chamboleyron (2000, p. 60), começando pelo Irmão Corrêa, em julho de 1554:

“Tão vivos e tão bons e tão atrevidos, que quebram as tinas cheias de vinho aos seus para que não bebam.” Anos mais tarde, numa carta endereçada ao Geral padre Diego Laynes, em setembro de 1559, o irmão Blazquez relatava vários exemplos de como os meninos, além de fazerem progressos na doutrina, repreendiam duramente seus pais, e delatavam aos padres os mais velhos que teimavam em praticar seus “horríveis” costumes, às escondidas, é claro; um dos moços da escola chegara a denunciar seu próprio pai, que se valia de um feiticeiro sem os padres saberem.

Com o discurso da defesa dos índios e dos abandonados, os jesuítas também desejavam para si os filhos dos portugueses. Patriarcas e jesuítas foram rivais na luta pelo poder sobre os indígenas e sobre as crianças. Para os primeiros era a defesa de suas almas que não conheciam a verdade da salvação e também a defesa de seus corpos, sob o argumento da injustiça que os senhores de engenho cometiam contra os nativos, subjugados à escravidão.

Para as crianças, todas, menos as negras, o discurso se configurava de maneira diferente. Fez-se crer à mãe a necessidade de uma formação infantil intensa, longe da família.

Com o seu consentimento, os filhos passavam anos dentro dos colégios, onde se cumpria a idealização familiar de preparação do jovem para o futuro.

O Padre Vieira informa que em 1626 viviam no Brasil aproximadamente 120 padres da Companhia de Jesus. Estavam divididos nos três colégios existentes, seis casas e treze aldeias anexas às casas e colégios. Diz que todos eles "se ocupam em procurar alcançar a salvação e a perfeição própria e das almas, que é o fim da Companhia" (VIEIRA, 1960, p. 4).

Na observação de Freyre (1961), o colégio de padres, quase sempre uma construção enorme, é um dos edifícios que marcam a paisagem social do Brasil, indicando a decadência do patriarcado da casa-grande. Diz o autor:

Pelo colégio, pelo confessorário e até pelo teatro, o jesuíta procurou subordinar à Igreja os elementos passivos da casa-grande: a mulher, a criança, o escravo. Procurou tirar duas de suas funções mais prestigiosas: a da escola e a da igreja. Procurou debilitar a autoridade do *pater familias* em duas de suas raízes mais poderosas: a do Senhor Pai e a de Senhor Marido (FREYRE, 1961, p. 71)

As vidas dos(das) sinhozinho(as), dos(das) curumins e dos(das) moleques(cas) coincidem em alguns momentos e se diferenciam bastante em outros. Os pequeninos podiam conviver todos praticamente juntos, mas aos 7 anos os destinos concretamente se distanciavam. Os brancos iam estudar e os negros, trabalhar. As crianças foram separadas de seus amigos em função de sua origem, como se pode perceber no registro de John Mawe, de 1809, citado por Moreira Leite (1997, p. 31):

Os filhos de escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folgedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles

uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordem e viver à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer.

José Lins do Rego, em seu romance épico *Menino de engenho* (1943, p. 101), faz referência à relação de amizade entre as crianças:

O interessante era que que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todas as maneiras, matavam pássaros com estilingues, se banhavam a todas as horas e não pediam licença para sair onde queriam. Eles sabiam fazer tudo melhor que nós: empinar papagaios, jogar o pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, tampouco parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam todas as horas.

Há outra versão menos suave, que indicava que havia também uma crueldade infantil, fiel reprodução do exemplo adulto. Ainda em 1850, podia-se ler no periódico *O Americano* este texto que demonstrava desconformidade com o que se via na relação de poder entre senhores e escravos, adultos e crianças:

Os pais-senhores são, por hábito, bárbaros e castigam fortemente os seus escravos à vista de seus filhos, que facilmente também se habituariam à crueldade: é assim que se vê meninas e meninos esbofetear na cara da escrava-amã que lhes dá leite; é assim que, milhares deles castigam com cruéis açoites àqueles mesmos escravos que os carregaram nos braços, que os alimentaram e que os ninaram em sua infância (MAGALHÃES, 1983, p. 83).

Freyre (1992, p. 336), com mais detalhe, mostra a relação de subordinação do moleque ao sinhozinho, buscando afirmações de observadores da época. Diz:

Ele foi conduzido livremente por “nhonhô”, apertado, maltratado e incomodado como se fosse todo de serragem por dentro; de serra-gem e de pano como os judas de sábado santo, e não de carne como as crianças brancas. “Logo que a criança deixa o berço”, escreve Kos-ter, que soube observar com tanta agudeza a vida da família nas grandes casas coloniais, “lhes dão um escravo do mesmo sexo e idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo de seu sexo se converte em um objeto sobre o qual a criança exerce seus caprichos; o empregam em tudo e além disso incorre sempre em censura e punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos”. Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítimas consagradas ao capricho de nhonhô, escreve José Veríssimo recordando os tempos de escravidão. “Eram para ele o cavalo, o leva-pancadas, os amigos, os companheiros, os criados”. Nos lembra Júlio Belo a melhor brincadeira dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros, mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo; eram bois de carro, eram cavalos de montaria [...].

O destino das crianças foi sendo traçado em função das expectativas dos adultos para as crianças. Como sabemos, dentro dos valores do sistema patriarcal, o homem tem o valor superior. Isto significa que a mulher, junto com todos os qualificativos que lhe dedicam, é menos, começando por ser

o sexo frágil em oposição ao sexo forte, a beleza supérflua contrapondo a inteligência masculina, o papel de mãe em casa cuidando dos filhos, dependente do marido que trabalha fora de casa e é responsável pelo sustento econômico da família. Um é o patrão, o que tem quem trabalhe para ele e tem uma mulher. Outro, a esposa, a esposa do patrão.

Do menino branco se esperava que fosse dono das terras do pai e que tivesse formação acadêmica. Devia ser patrão, não trabalhador. Os homens deviam ser proprietários das terras, de gentes (enquanto houve a escravidão), do comércio e do conhecimento.

A vida da menina branca era substancialmente diferente da do menino, no que se referia ao seu futuro, pois devia reproduzir o papel de esposa e mãe e também de ser senhora de mucamas, e, para isso, preparar-se. Dizia o bispo de Pernambuco, em 1798: “a educação das moças tem somente como objetivo o aprimoramento e a maior rentabilidade das duas funções principais da mulher: guardiã da economia doméstica e mentora dos filhos” (NIZZA DA SILVA, 1981, p. 70). E assim, as famílias e os colégios se esforçaram para atingir o ideal para os seus filhos e para a futura sociedade. As crianças precisavam aprender muito.

No início de 1800 já havia colégios masculinos e femininos no Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul só em 1831 foram criadas as primeiras escolas para o gênero feminino (SCHNEIDER, 1993, p. 29). Assim é que as meninas continuavam aprendendo a costurar, bordar e também a ler e escrever, mas as instituições femininas se “escalonavam entre o colégio de luxo para meninas e o curso quase artesanal destinado às moças, criadas e escravas” (NIZZA DA SILVA, 1981, p. 99). Em função do pagamento, variavam os conteúdos da aprendizagem, como cita a mesma autora, “as meninas que podiam pagar mais tinham oportunidade de aprender com a Dona Jacobina música, dança e desenho”.

Era marcada a diferença entre o ensino feminino e masculino, ainda que o funcionamento das aulas se parecesse. Podiam aprender mais os que pagassem mais. O básico era ler, contar, escrever. Além disso, no Rio de Janeiro era ensinado aos meninos:

Catecismo, religião, política, civismo, matemáticas puras, matemáticas aplicadas à geografia, marinha, arquitetura e ao comércio, escrituração dobrada, aritmética, álgebra, trigonometria retilínea e esférica, astronomia, pilotagem, geografia, teoria geral do universo, hidrografia, desenho e figura, pintura, história portuguesa, língua inglesa, francesa, alemã, italiana, toscana, belas-letas, gramática portuguesa, retórica, ortografia e estenografia portuguesa (NIZZA DA SILVA, 1981, p. 101).

Quanto ao gênero de quem ensinava, a situação foi mudando no século XIX. O Regulamento de ensino da escola no Rio Grande do Sul, em 1859, já admitia que os meninos tivessem aulas com professoras e, em 1878, já existiam aulas mistas:

Até os 10 anos poderá um menino freqüentar a aula do sexo feminino, mas dessa idade em diante deve ser governado por homens de caráter, a fim de que cedo absorva os princípios necessários para poder, mais tarde, sustentar com energia a luta pela existência (SCHNEIDER, 1993, p. 332).

Quanto aos índios, foi idealizado que seriam trabalhadores, conhedores de ofícios. As índias seriam mães preparadas para casar-se com índios, homens brancos ou mestiços. Para eles e elas se esperava que fossem alfabetizados em português⁴, conhecessem fundamentalmente a religião ca-

4. Em 1727 o uso do idioma indígena Tupi foi proibido. Até então, segundo Teodoro Sampaio, "o Tupi era usado nas relações comuns e em proporção de três para um em relação ao português" (WERNECK SODRÉ, 1994, p. 13).

tólica e as normas higiênicas e morais da nova cultura. Quando já não era a fé jesuítica que orientava seus destinos, as instituições de caridade, de acolhida, os colégios para pobres foram oferecidos como caminhos para sua infância e juventude. Imperava a forte disciplina em que o corpo devia ser domesticado; o comportamento devia ser controlado; a higiene ser entendida como valor moral de quem é limpo e, portanto, do bem. Para ilustrar tal afirmação, recorro às ordens dadas pelo Brigadeiro José Marcelino de Figueiredo, para que se cumprissem na escola para meninos da Vila de Nossa Senhora dos Anjos, no Rio Grande do Sul, em 11 de agosto de 1777:

Ao nascer do sol se levantarão e depois de lavar-se e pentear-se, rezarão suas devoções e tomarão o café da manhã. As oito horas do dia irão à escola onde estarão até as 11 se ocupando em aprender a falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar. [...] Só se permitirá que seus pais e familiares falem com os meninos do meio-dia até as duas, mas sempre em português, cuja língua devem sempre e somente falar com os meninos para deixar o uso do guarani. [...] cuidará o professor em educar bem os meninos e a que se conservem limpos de corpo e roupa. [...] Todo menino que em qualquer ocasião fale a língua guarani será castigado e todo aquele que o denuncie terá um perdão (SCHNEIDER, 1993, p. 11).

Nesse mesmo Estado, em 1778, foi criada uma Casa de Acolhida para meninas indígenas com o mesmo rigor disciplinar, mas com algumas características particulares determinadas por ser do gênero feminino. Segundo Schneider (1993, p. 12), o item 10 e 16 obrigavam:

Regra 10:

Se alguma das meninas recolhidas for procurada para casar, o comandante desta Vila informando-se da capacidade do pretendente e

de suas qualidades e posses, informará com seu parecer ao Governador do Continente para esperar sua resolução e para assinalar seu dote e enxoval também; se compreendendo a língua portuguesa e a doutrina cristã, seus respectivos pais e familiares pretendessem levá-la para suas casas, tendo capacidade, também se informará disto o Governador.

Regra 16:

A professora cuidará de que o vestido das meninas se conserve com modéstia tanto em cores como nos modelos e sempre com moderação e como traje de mulheres pobres e honradas [...].

Do século XVI ao XIX, para as crianças negras não se pensou nem se ofereceu a escola. Deveriam ser futuros escravos adultos, para os quais o ensino teórico, acadêmico era dispensável. Em 4 de janeiro de 1871, o Barão de Macaúbas mostrava preocupação ante a eminente proclamação da liberdade dos negros e alertava que “emancipar um povo sem instruí-lo, é colocá-lo de olhos fechados na margem de um precipício” (ALVES, 1942). Em 28 de setembro de 1871 é aprovada a Lei do Ventre Livre (SESC, 1987) com o seguinte conteúdo:

Art. 1º: Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

A lei também prevê responsabilidades sobre as crianças depois de nascidas:

§ 1º: Os ditos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

A liberdade estava garantida na lei às crianças até os oito anos. Se a escrava obtivesse a liberdade, a obrigação de ma-

nutenção cessava. Se fosse vendida, as crianças até 12 anos tinham o direito de acompanhá-la. O novo senhor se fazia dono do trabalho infantil e se responsabilizava pela criação das crianças “recebidas”. A partir desta idade já não havia diferença entre o que se exigia destas ou de um adulto no trabalho. Desde que nasciam, as crianças negras valiam pela força de trabalho que significavam.

A Lei do Ventre Livre funcionou, com a divulgação massiva de seu artigo primeiro, política e populista como uma lei que expressava sensibilidade humanística dos governantes a uma problemática dos negros. Porém, do Art. 4º ao 9º e último, trata exclusivamente da liberdade dos escravos adultos condicionada a tempos, cotas e contratos de trabalho. Relativo à infância, a lei funcionou como uma faca de dois gumes, já que os pais e mães continuavam sendo vendidos. E as crianças, ainda que não fossem consideradas aquisições do senhor, continuavam trabalhando para ele, representando a mesma força de trabalho que antes. Enfim, era uma escravidão não tão explícita.

Por outro lado, as crianças que passavam de oito anos de idade eram entregues ao Estado pelos senhores; destinavam-se, segundo a lei, às instituições públicas ou autorizadas, onde trabalhavam até os vinte e um anos. Terminado este tempo, as mesmas deviam encontrar trabalho ao jovem. A escola, mesmo pública, continuou sendo negada às crianças negras por muito tempo.

No Rio Grande do Sul, a Lei Provincial n. 12 de 19 de dezembro de 1837 cria o Colégio de Artes Mecânicas para o ensino de Órfãos, Expostos e filhos de pais indigentes, a partir de 10 anos. Seu regulamento traz no Art. 2º: “Serão igualmente admitidos nas classes qualquer moço, excetuados os escravos [...]”. Na mesma província, a Lei n. 14 que organiza o ensino público primário regulamenta que não podem frequentar as escolas os portadores de doenças contagiosas, escravos e negros mesmo que livres e libertos. Em 1842, nesta

província, o critério de acesso à escola pública seguia sendo o mesmo (SCHNEIDER, 1993, p. 47, 48, 61).

A data de 1888 é a da Abolição da escravidão no Brasil, e é a época também em que famílias, grupos ou pessoas individualmente, sem conhecimento escolar, com um valor social menor em relação a outros habitantes, passam a não ter o que comer, não ter o que vender, e ter a responsabilidade sobre suas vidas e de seus filhos. É uma das origens do nosso atual "menino de rua". Fenômeno urbano, que cresceu junto com as cidades. Essas crianças eram trabalhadoras e seu lugar de viver era, muitas vezes, a rua. Mas houve quem se preocupasse, de um jeito ou de outro, com elas.

Desde o início do período republicano brasileiro, as reivindicações relacionadas às crianças aumentavam. Enquanto movimentos trabalhistas, como o dos anarquistas, exigiam leis mais explícitas sobre o trabalho infantil, outros segmentos da sociedade brasileira exigiam uma ação mais efetiva das forças policiais para limpar as ruas dos pequenos arruaqueiros (MORELLI, 2001, p. 63).

Mas havia quem pensava diferente. Preocupado com o campo e com a superpopulação das cidades, em 1873 um autor que se identificava como "Amigo do Brasil" defendia a criação de uma "fazenda escola ou uma colônia agrícola para os órfãos ou abandonados", argumentando de tal maneira:

Em nossas mãos temos uma alternativa, senão um remédio, para os males que podem cair sobre a agricultura: temos as crianças do país, que podem converter-se em excelentes trabalhadores, bons agricultores: temos todos esses crioulinhos libertos [...] (GAMA LIMA, 1993, p. 72).

Para a maioria das crianças, principalmente no século XIX, desenvolveram-se políticas filantrópicas assistencialistas, compensatórias, sempre institucionais, muitas vezes li-

gadas ao trabalho para a criança, como se fosse uma minoria da população que se encontrava naquela situação de pobreza e ainda, como se a responsabilidade ou culpa disso fosse a sua própria debilidade.

Para os libertos ou para as pessoas que não podiam pagar, foi criada, por exemplo, a escola noturna no Rio Grande do Sul, em 1876, que nos seus primeiros artigos define:

Art. 1º: A escola noturna provincial se destina especialmente ao ensino das classes menos abastadas privadas de freqüentar durante o dia estabelecimentos de instrução;

Art. 2º: Em suas aulas serão admitidos os adultos ingênuos ou libertos, sem outra condição além do procedimento e meio de vida honesto devidamente comprovado (SCHNEIDER, 1993, p. 352).

Para as meninas pobres, abandonadas ou órfãs, existia também em Porto Alegre a opção do Asilo de Santa Leopoldina. Elas aprendiam, além do conteúdo do ensino público de 1º e 2º graus, atividades domésticas. De outra parte, os meninos do "Arsenal de Guerra" de 1875 têm agora um novo nome para a instituição que passa a ser chamada de Companhia de Aprendiz Artífices Provinciais. No regulamento são determinadas as condições para serem admitidos. Devem ser brasileiros, de 7 a 12 anos, robustos e vacinados. As vagas deviam ser preenchidas com:

Art. 3º

§ 1º: órfãos e desvalidos [...];

§ 2º: os filhos de pessoas indigentes e totalmente sem meios de alimentá-los e educá-los;

§ 3º: quaisquer outros menores que sejam apresentados por seus pais, tutores, ou quem legiti-

mamente os representa, uma vez comprovado o estado de pobreza (SCHNEIDER, 1993, p. 363).

Com a existência da categoria social da criança pobre e abandonada, naturalizou-se também o valor moral dessas crianças, entendendo-se *a priori* que certamente cairiam no vício das coisas fáceis da vida (VIDIGAL MORAIS, 2000). As instituições tinham o caráter disciplinador que não dispensou castigos como forma de educar a infância. Dos castigos físicos passou-se aos de humilhação, copiados também dos estrangeiros.

E a situação foi conduzindo-se para a obrigatoriedade da escola para todas as crianças, o que fez a população questionar sobre os direitos do Estado e os direitos da cada família ou indivíduo sobre a vida dos filhos.

Os cidadãos perguntavam: Que direito tem o Estado de obrigar-nos a colocar nossos filhos em escolas, retirando-nos a responsabilidade da educação deles? Nessa lógica, os pais eram os máximos responsáveis pelos filhos. O Estado, com o poder da obrigatoriedade da escola, secundarizava o poder da família, da vida privada e teoricamente priorizava a Nação, a vida pública. Entendia o papel dos cidadãos como responsáveis pela ordem social, pelo progresso do país e tinha a compreensão das crianças, como seu futuro. Esta discussão se fazia na França cem anos antes.

Na década de 80 do século XIX é quando se percebe que as idéias político-liberais européias entram com força, de maneira integral e explícita na argumentação educativa. O discurso, em 1882, do senhor Adriano Nunes Ribeiro, diretor geral do ensino público nas Câmaras Municipais no Rio Grande do Sul, ilustra o comentário:

Os legisladores provinciais, compreendendo ser um dever rigoroso dos poderes públicos infundir no espírito popular e fazer efetivo – o

maior respeito à propriedade, à liberdade, à vida e à honra dos cidadãos –, conhecem também que o meio mais seguro para chegar a esse resultado é ensinar a cada um e a todos – que a propriedade, a liberdade, a vida e a honra constituem direitos sagrados, de cujo respeito e proteção mútua depende o bem comum e a felicidade dos povos. A intervenção oficial não é um ataque à liberdade paterna, porque não existe liberdade ilimitada e aquela que fere os interesses sociais não pode existir-se da ação da justiça universal. Cessam os direitos da autoridade paterna, quando ela se coloca abaixo da civilização e, ao invés de ser um instrumento protecionista, exerce, ao contrário, uma ação despótica e nociva à marcha da sociedade (SCHNEIDER, 1993, p. 389).

Esse discurso é, além do que já foi dito, particularmente importante, porque na sua continuação faz a primeira referência no Rio Grande do Sul às crianças como cidadãs de direito. Até então, só se falava nos *adultos* como cidadãos. É a chave encontrada pelo Estado para conseguir ter a responsabilidade sobre elas. Diante do argumento da cidadania e do direito que lhes cabiam, cabia o direito à educação.

Segue o senhor Ribeiro:

A ciência e a justiça reconhecem o **direito da criança** à educação e no pai o tutor, o indeclinável dever de facilitá-la, convertendo-a em realidade. Se esses não cumprem com seu dever, o governo, a quem compete manter e garantir, em todas as relações sociais, o império do direito e cumprimento do dever, como condição indispensável à felicidade e prosperidade humanas, deve empregar os meios de correção ao seu alcance a fim de cessar o mal, como legítimo tutor que é, de todos os direitos sociais (SCHNEIDER, 1993, p. 389).

Em 1888, na província do Rio Grande do Sul, o Ato de 16 de março regulamenta a obrigatoriedade do ensino para meninos entre 7 e 15 anos e para meninas de 7 a 13 anos.

Venho chamando a atenção sobre as determinações *para* a infância através da história. Existe um outro aspecto das culturas da infância, ainda pouco reconhecido, que se produz *pelas* crianças⁵. Já terminando este tópico quero, ainda que rapidamente, observar que é muito importante considerar a riqueza do intercâmbio cultural entre as crianças que tinham procedências históricas tão diferentes. Também brincavam juntas crianças que tinham progenitores de culturas tão distintas. Quando tinham o pai branco, podiam ter a mãe indígena, branca ou mesmo negra. Podiam ter a mais variada formação familiar e cuidados de diferentes adultas mulheres que não se podia prever o resultado a que se chegava. Como mães de seus próprios filhos, amas-de-leite, escravas, mães de criação, cuidaram da higiene corporal, da alimentação, dos hábitos, da aprendizagem do idioma, das brincadeiras, das canções, de contos, da proteção mística, dos medos. A fina percepção de Freyre nos aponta para a riqueza cultural que as crianças assimilaram quando pequenas e enquanto crianças e, depois já crescidas, disseminaram.

Compartilhando seus tempos e espaços entre si e com os adultos, as crianças construíram cultura. Fizeram-se com elas gerações completamente originais em determinados aspectos, em função da particularidade dos povos que se encontravam no Brasil e da maneira como viveram suas relações. No ambiente de tanta devastação cultural, de autoritarismo e violência, as crianças foram importantes elementos de junção, de interseção, de absorção, de resignificação, de formação de novos aspectos culturais, sem somente o caráter

5. Sobre culturas infantis, ler os significativos estudos realizados pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – Portugal, coordenado pelo professor Dr. Manuel Sarmento.

de imposição, adotando em vários aspectos, inclusive, uma característica de “naturalidade” como nos faz pensar Freyre.

As pinceladas dadas sobre a infância no Brasil e em países da Europa de antes, enfocadas sob o olhar de mando dos adultos, intelectuais, especialistas, família, instituições de acolhida, escolas, Estado e Igreja, trazem no fundo a preocupação com quem teve/tem poder sobre as crianças. O caminho percorrido pelas crianças a partir de todos esses intervenientes foi calcado historicamente nos argumentos da fé e da razão. As culturas infantis traçadas a partir das próprias crianças não existiram sem o afeto, aspecto sempre secundário para os responsáveis sobre a infância.

No tópico a seguir, com os ensinamentos de Foucault, buscamos elaborar uma argumentação sobre quem e como se concretizam categorias de diferenças entre os destinos infantis.

3. Discursos práticos sobre crianças caracterizando infâncias

Quem eram os autores dos discursos sobre a infância? Como foram acontecendo modificações nos hábitos, desejos e formas de pensar e dizer de indivíduos e grupos sociais em relação à infância? Quais eram as formas e os instrumentos através dos quais se introduziam mudanças no comportamento das pessoas em relação à infância?

Ao estabelecer tais perguntas, assumo a existência de “fontes de poder” (Foucault), o que indica que não existe somente um poder de influência nas determinações sociais, como também indica que se podem identificar alguns focos de poder mais ou menos influentes. Comenta Elias (1982, p. 109) que:

Comumente se simplifica o problema apresentando uma só forma das fontes de poder de que dispõem os homens, como a forma militar ou econômica, como a *fonte de poder* a que

pode reduzir-se toda forma possível do exercício do poder. Mas assim justamente se oculta o problema. As dificuldades conceituais que se estabelecem quando se trata o problema do poder descansam no *caráter polimórfico das fontes do poder*.

Em função dos processos históricos referidos nos capítulos anteriores, menciono três lugares sociais constantes de onde partem discursos dominantes “sobre a infância”. São idéias e ações ou, como diria Foucault, são “domínios de co-nhecimento” e “técnicas de poder” da Igreja, dos poderes públicos e dos intelectuais. Cada categoria citada tem suas distinções e formas próprias de incidência na vida das crianças, mas só exerce poder em função da rede de interdependências que potencializa a erupção de diferentes características “da infância”. As conexões podem estar articuladas entre si em co-incidência ou em franca oposição, ou sem manifestar-se explicitamente o que não implica em inexistência de relação.

É no enredamento, no “processo de entramado” onde Elias (1982, p. 96) vê a possibilidade de entender e explicar a sucessão de atos onde várias partes estão em interdependência. Neste sentido, utilizando didaticamente a imagem de jogos entre equipes, observa-se a diferença conceitual, mas não a independência entre o que são os jogadores e o que é o jogo. É, então

a mesma realidade e não existem por separado, mas, em termos de relações de poder é diferente o que *a priori* se pode identificar como superioridade de um jogador sobre outro, do que se pode esperar do processo do jogo, onde atua um conjunto de forças que faz com que inclua a reconhecida superioridade de uma equipe sobre outra não esteja controlada de forma absoluta por aquele.

Ou seja, há algo que vai além das normas, das intenções, dos autores, dos atores, que seguramente cumprem um pa-

pel importante na definição das realidades sociais, mas não é único nem necessariamente determinante. Esse algo se encontra nas forças interdependentes que atuam formando realidades. Tanto intelectuais, como Igreja ou poderes públicos tinham seus meios de se fazerem fortes. Uma dessas forças vinha da combinação entre eles, mas cada um tinha suas particularidades. Existiam maneiras de produzir, difundir a mensagem desejada e de controlar os comportamentos individuais e sociais. Como disse Foucault (1970, p. 92), “a organização do campo de enunciados comporta formas de sucessão e de coexistência acompanhadas de procedimentos de intervenção”.

A Igreja, a partir da Idade Média, atuou com a idéia básica da conquista em vida da felicidade pós-morte. A felicidade de está no além e esta seria um mérito dependendo da atuação moral de cada indivíduo aqui na Terra. A Igreja apresentava-se com o conhecimento do sagrado e com o conhecimento das formas com as quais as pessoas podem comunicar-se com o divino e interferir em suas vontades. O mais desconhecido, a morte, pode ser controlado pela Igreja e os indivíduos, se cumprem determinadas normas durante sua vida, têm garantido uma pós-morte tranqüila e feliz.

Alguns dos meios utilizados pela Igreja para transmitir sua mensagem e que com ela na família *controlou a infância* podem ser apresentados nos seguintes grupos:

- *A idéia da observação divina*: com a crença de que há um Deus que tudo vê e tudo sabe, desenvolve-se um potente sistema de controle do indivíduo sobre si mesmo. Não há caminhos de opção para quem se comporta fora dos parâmetros morais preestabelecidos. O indivíduo não pode e não tem por que esconder-se de ninguém, está descoberto mesmo que não faça nada. Não é o outro quem controla. É Deus e a pessoa mesma, porque ela não sabe o que é que Deus está pensando sobre ela. As referências de tudo o que não se pode fazer estão muito claras nos mandamentos e nas

normas. A moral religiosa condiciona os comportamentos. Daí vêm os outros dois elementos importantes de controle, que são *a culpa* e *o medo*. O ser, como é humano e não santo, de demasiadas vezes peca e sente-se culpado por não ter se controlado. Tem medo do inferno, de um porvir cheio de castigos e de sofrimento. Tem medo da morte, elemento desconhecido, inevitável, sobre o qual a Igreja transmite saber e domínio.

- *A difusão de comportamentos considerados sagrados*: a Igreja implica aos indivíduos para reafirmar publicamente, em diferentes fases da vida, sua devoção a ela. O batismo, a comunhão, a confirmação, o casamento, são comportamentos que denotam identidade entre os fiéis, e, ao mesmo tempo em que mostram sua força com sua presença em público, atuam como signos comunitários com os quais a comunidade se sente "pertencendo". A comunidade comunga com as celebrações que representam o cumprimento da ordem sagrada. Os indivíduos identificam-se e desejam mostrar sua fé.

- *A disciplina*: a missa, o culto, a mensagem de um para todos, as confissões, vão fazendo parte dos apoios mútuos. A Igreja necessita de quem a escute, para a manutenção e proliferação de sua existência; as pessoas necessitam escutar para se tranquilizar, sentir-se bem. A Igreja quer saber do comportamento das pessoas, para obter o controle necessário; as pessoas querem ter a quem contar suas penas, seus desvios, seus arrependimentos. Desejos, necessidades e obrigações mesclam-se em um entramado disciplinar baseado na fé. A coação pela força, através de castigos ou por indução de determinados desejos, e a eliminação de outros se constituía em parte importante da conformação religiosa. A obediência era fundamental.

- *A prática da filantropia*: a Igreja estimulou a filantropia, a ajuda ao próximo. Reconhecia a pobreza, os menos favorecidos, os pobres de espírito. Posicionava-se em discurso ao lado dos mais necessitados e acolheu-lhes "na medida do

possível". A Igreja sempre contou com espaços para a atenção aos pobres. A idéia de proteção, de bondade, de ajuda do pastor a suas ovelhas, de alguém que é superior a quem é inferior estava presente na prática filantrópica.

- *Formação escolar*: a Igreja tinha a preocupação com a formação religiosa das crianças. Sempre que pôde manteve internatos, colégios ou escolas onde passou sua mensagem. Manteve-se com estabelecimentos próprios através da existência legal do ensino privado e nas escolas públicas se fazia presente com a obrigatoriedade do ensino da disciplina religiosa.

Nietzsche, citado por Alvarez-Uria (1994, p. 16), argumentava:

Porque o cristianismo de todo o valor fez um não-valor, de toda a verdade uma mentira, de toda honestidade uma baixaza de alma. A moral cristã da abnegação, a moral do sacrifício, é em realidade uma moral que implica a renúncia a nós mesmos. Quando se coloca o centro da gravidade da vida não na vida, mas no "além" – no nada – tirou-se da vida como tal o centro de gravidade. A grande mentira da imortalidade pessoal destrói toda razão, toda natureza existente no instinto – a partir de agora tudo o que nos é instinto é benéfico, favorecedor da vida, assegurador do futuro, suscita desconfiança. Viver de tal modo que já não tenha sentido viver, isso é o que agora se converte no "sentido" da vida... Para quê já o sentido de comunidade, para quê a gratidão à ascendência e aos antepassados, para quê colaborar, confiar, para quê favorecer e considerar algum bem geral?

As resistências às influências da Igreja são muitas, tanto que o poder dominante passou da Igreja para os poderes públicos. A produção e a criação de espaços e de meios para divulgação do conhecimento científico foi uma importante forma de resistência e construção de outras concepções so-

bre a infância. Os saberes intelectualizados foram na história estudada os saberes dominantes. Não aparecem nunca como dominantes os saberes populares sobre a infância. Para isso só poderia ter sido a palavra e, principalmente a escrita, o elemento principal de sua valorização. A palavra foi um importante mecanismo de extensão de poder e quem a dominou primeiro foi o clero, depois também, os homens leigos, seguindo-se as mulheres e crianças, ressaltando-se sempre a condição social e cultural.

As pessoas com conhecimento erudito, ou mais elaborado, ocuparam os espaços de mando, de assessores, de conselheiros, de investigadores, de oradores, de redatores de leis, de explicadores da realidade. Adquiriram postos considerados superiores na hierarquia social, e em termos de poder o eram, porque eles, em suma, representavam o domínio sobre a vida ou sobre a natureza. Controle sobre o que antes era desconhecido. *Possuíam* as verdades filosóficas, técnicas legais e científicas que, por não serem únicas e apresentarem características e interesses diversos, impulsionavam realidades diversas e mutáveis.

Os saberes intelectuais de maior influência trocam de autoria, passando dos religiosos aos leigos, e depois aos especialistas científicos. Entre as especialidades, pedagogos, médicos, psicólogos e juristas são os que mais incidem no tema da infância. Nem os câmbios nos movimentos sociais, nem a manutenção do poder vigente é independente do saber intelectual. Em muitas situações, intelectuais posicionaram-se contra o poder hegemônico e exerceram grande influência, como quando levantaram suas vozes contra a escravidão ou quando lutaram para que as casas da Roda fossem fechadas. Também o contrário se deu.

Concretamente relacionado à infância, além da ocupação institucional como as universidades, a difusão das idéias se dava de várias maneiras. Quanto à mulher, por exemplo, chegaram para ela intensas produções de livros e manuais

que tratavam sobre saúde, cuidado e educação dos filhos. Por outro lado, lá do confessionalário saiu para entrar na intimidade do lar e apoiar a mulher, a mãe e a esposa, o padre, que passou a ser um conselheiro particular como também o médico da família.

Quanto às crianças, o saber intelectual influenciou na formação do sentido da necessidade de escola também para meninas; na separação de sexos durante a aprendizagem escolar, na sua maneira de dormir; na arquitetura interna da casa, com mais divisões e possibilidades de intimidade; na mudança da característica dos castigos até sua reprovção, tanto no âmbito familiar como escolar, na longa distância que durante séculos as crianças viveram de sua família.

A produção e difusão de saberes que não eram religiosos foram elementos que intercederam junto com outros para a queda do poder religioso. O saber mais "terreno" vai tomando conta de interesses bastante humanos e vai se expandindo oficialmente de forma normatizada através de organizações institucionais, e de forma não normatizada através de outras combinações de forças influentes. De qualquer modo, pode-se observar a importância da *ocupação do espaço institucional* para divulgar a mensagem; a *necessidade de ser considerado legal* o que se diz e se propõe como mudança, e a *necessidade dos discursos para chegar a fazer parte das políticas específicas do sistema político* mais amplo.

As mensagens que circulam das instâncias religiosas, dos poderes públicos e dos âmbitos acadêmicos levam consigo e constroem noções, concepções, conteúdos de verdade, que é um elemento básico na defesa de qualquer idéia. Tanto o conteúdo religioso como os científicos defendem verdades e para isso necessitam, criam, fazem uso de espaços específicos para a produção e divulgação das mesmas. Estes espaços estão diretamente ligados às estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade e às formas de relações que estabelecem entre si.

Foucault (1988, p. 144) diz que existe uma luta em nível geral por este regime da verdade, que é essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Textualmente argumenta:

Há um combate “pela verdade”, ou ao menos “em torno da verdade”, deixando claro uma vez mais que por verdade não quero dizer “o conjunto de coisas verdadeiras que estão por descobrir ou que há que aceitar” e sim “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se aplica ao verdadeiro, efeitos específicos de poder”; deixando claro também que não se trata de um combate “a favor” da verdade, e sim, a respeito do estatuto da verdade e do papel econômico-político que está em jogo.

Para o autor, “a verdade é um conjunto de procedimentos regulados pela produção, a lei, a repartição, a posta em circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está ligada circularmente a sistemas que a produzem e a mantêm, e a efeitos de poder que a induzem e a prorrogam” (FOUCAULT, 1988, p. 145).

Os intelectuais exerceram uma resistência ao poder dominante de diversas maneiras, em função de suas especialidades profissionais, de seus espaços de trabalho, de suas condições de vida e do compromisso em defesa de suas próprias verdades, quando estas não coincidiam com as dos poderes dominantes.

Para Foucault (1985, p. 229) o trabalho de um intelectual não consiste em

modelar a vontade política dos demais; se limita mais em questionar, através das análises que desenvolve em terrenos que lhe são próprios, as evidências e os postulados, em sacudir os hábitos, as formas de atuar e de pensar, em dissipar as familiaridades admitidas, em retomar a medida das regras e das instituições

e a partir desta re-problematização (na que desenvolve seu ofício específico de intelectual) participar na formação da vontade política (na que tem a possibilidade de desempenhar seu papel de cidadão).

As instituições que exercem o poder oficial sobre as condutas públicas e que representam o público são os Poderes Públicos. As leis que vêm daí devem ser respeitadas pelos cidadãos que, de não fazê-lo, têm o direito legal à sanção de culpado, por não haver respeitado as normas de condutas previstas.

No “Postulado da legalidade” de Foucault, citado por García Vazquez (1995, p. 140), encontra-se o seguinte:

O exercício do poder não obedece ao modelo da lei, demarcando o proibido do permitido, e sim, a um modelo estratégico e técnico – procedimentos e mecanismos – onde a própria lei é uma engrenagem que intervém, não proibindo, mas gerenciando e administrando os ilegalismos segundo a situação de força.

É o que se percebe, por exemplo, quando se determina a obrigatoriedade do ensino escolar em vários países da Europa, o que efetivamente foi uma conquista de direitos, mas que se combinou com a prática de diferentes ensinamentos, dependendo da classe social de onde provinham as crianças, ou seja, o resultado final de “um ensino para todos”. Pela forma como acontecia, não representava nenhum perigo aos poderes vigentes. Ao contrário, produzia sujeitos com formação necessária à era industrial suficiente para mantê-los como trabalhadores toda uma vida, com escassas possibilidades de progredir profissionalmente.

Indaga Foucault:

Se o poder não fosse mais que repressivo, se não fizesse outra coisa que dizer não, você verdadeiramente crê que chegaríamos a obedecer-lho? O que faz que o poder se sustente,

que seja aceito, é simplesmente que não pesa só como potência que diz não, mas sim, que é absorvido, produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos; deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social e não como uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1988, p. 137).

Os poderes públicos utilizaram diferentes mecanismos para exercer o poder, além da Lei. Dos mecanismos dos Poderes Públicos para o desenvolvimento da sociedade, também tomaram parte políticas estatais de educação específicas para determinadas crianças, e filantrópicas e de formação técnica para outras, às vezes de forma explícita nos discursos e outras vezes não tão claramente.

García Vazquez (1995, p. 149) diz que para Foucault:

A relação de poder só tem lugar quando o comportamento não fica sob uma total submissão. Só há mecanismos de poder quando é possível safar-se dos mesmos, evitá-los, resistir, quando podemos efetuar o trabalho da liberdade, e de forma inversa; a liberdade só acontece quando há a atividade de não deixar-se governar pelos outros, limitar o exercício de poder, questionar suas formas de intervenção. A relação entre os dois termos não é de antagonismo, desafio, e sim de agonismo, incitação recíproca; a um programa de poder responde um desafio de liberdade, que obriga a uma reestruturação do programa, dando lugar sucessivamente a uma resposta da resistência, e assim infinitamente.

Entre as forças discursivas e conceituais que se entramaram uníssonas nos três âmbitos que venho comentando e que caracterizaram as épocas estudadas, talvez haja dois aspectos que mereçam ser citados: o primeiro é em relação ao tempo – a *caracterização da infância moderna idealizada para o*

futuro. A menina seria boa mãe, boa esposa; o menino, bom trabalhador, bom chefe de família. Todos bons cidadãos, quando fossem adultos. O segundo, provavelmente interligado ao primeiro, é sobre o lugar – a definição dos espaços onde devia viver a criança sempre foi determinada pelo adulto. O lugar concreto e simbólico da criança é o lugar da *obediência a quem sabe* – o adulto –, que é quem determina a sua vida. Agora parece tão claro: só podia mesmo chamar-se infância, *infante* – o que (in) não (fante) fala. A criança teve no adulto um dono do seu presente e do seu futuro, um dono da sua história.

A criança não escapou do funcionalismo naturalizado de tudo e qualquer coisa que foi se conformando na Idade Moderna. É inegável que na consciência sobre essa categoria a infância se fortaleceu, solidificou-se com o transcorrer do tempo, mas foi no caminho da *utilidade* que a criança *viria a ter* como adulta no contexto social, familiar e religioso, onde adquiriu força. Afinal, na Modernidade se manteve a idéia do incapacitamento da criança, que precisa do adulto a pensar e a decidir por ela, para o seu bem futuro. A criança é então fonte de investimento de todo tipo e se encaminha para ser, no século XX, além de um bem afetivo, um bem de consumo.

E vemos outras tantas, superando a universalidade ideal da infância moderna e apresentando-se concretas como as nomeadas por Dornelles (2005, p. 71): a criança *cyber* (a que tem acesso à última tecnologia) e faz parte da cyberinfância; por outro lado, em oposição mas não desligada desta, continua a existir a criança *ninja* (a dos guetos e das ruas). Ainda estão aí “as infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc”. Essas crianças são também adjetivadas de outras formas como violentadas, trabalhadoras, de rua, de *shopping*, etc. Por outra parte, é importante lembrar das menos citadas e em menor número, como as que são organizadas politicamente, que têm seus direitos respeitados, que brincam com qualidade.

4. Agora o presente

Neste tópico, quero referir-me a toda e qualquer criança deste tempo e, para isso, uso como recurso para a reflexão a realidade brasileira que é onde atuo. Hoje as crianças brasileiras já têm uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente que as considera cidadãs no presente; temos *alguns* intelectuais defensores desta concepção, partidos políticos, movimentos sociais, políticas governamentais locais, políticas setoriais, escolas, famílias que cuidam de seus filhos com esse entendimento. Já se percebe alguma mentalidade diferente se formando em alguns espaços sociais, embora isso não queira dizer que a mentalidade do século XX ou XXI seja a da criança cidadã no mundo ocidental ou que a maioria das crianças brasileiras está sendo respeitada em seus direitos fundamentais. Na verdade, os países têm assinado várias convenções comuns que dão origem a iniciativas no sentido da participação maior da criança no seu âmbito de convivência, mas ainda há muita resposta a ser dada à infância. Entre tantas e tantas reivindicações, temos dito, por exemplo, que *lugar de criança é na escola*.

Na Espanha, onde nos últimos anos começou a ter crianças nas ruas em horário escolar, os governos regionais estão encontrando enorme dificuldade em solucionar este problema, pois aquelas crianças não precisam dormir nas ruas. São majoritariamente imigrantes e trazem com suas famílias outra cultura, a qual nem mesmo os conteúdos, os métodos, as disciplinas escolares conseguem abarcar satisfatoriamente. Por outro lado, uma pesquisa⁶ feita com espanhóis completamente integrados na dinâmica do país mostrou a necessidade e a vontade que crianças, adolescentes e famílias têm de estar mais juntos. Há também um movimento reivindi-

6. Avaliação das necessidades das crianças na região metropolitana de Barcelona. Coordenação da Dra. Violeta Nuñez. Universitat de Barcelona. Diputació de Barcelona, 1999.

catório que diz que *lugar de criança é na família*. Eles têm lá a escola integral, mas muitos pais só vêem a criança acordada no final de semana, porque quando saem de manhã elas estão dormindo e quando voltam, também. As avós têm cumprido um papel indispensável na busca da criança na escola e também estão insatisfeitas porque entendem que já cumpriram essa obrigação com os filhos.

Com isso quero simplesmente ilustrar a complexidade de se pensar a infância ideal. Não devemos importar modelos e, por outro lado, aprender com experiências positivas é muito válido. Acredito que as melhores respostas de intervenção sobre a vida infantil têm vindo de ações contextualizadas e efetivadas em redes. Nelas, a política pública local se inter-relaciona (ouve, opina, decide) com os movimentos sociais, com as entidades de atendimento, com programas de defesa da criança e do adolescente, com o juizado e promotoria, com a câmara de vereadores, com os Conselhos, com as famílias, com as universidades, com as escolas.

É temerário e talvez inócuo idealizar soluções, então me atrevo a contribuir nas reflexões, não sobre soluções, mas sobre algumas bases com as quais poderíamos compor o imenso, ao mesmo tempo diverso e singular mosaico da infância da criança cidadã.

Dos caminhos que venho trilhando, recolho as insistentes indicações de que devemos apostar nas culturas e nos sujeitos e para isso se necessita, entre outros aspectos, da política e da pesquisa. Comentarei brevemente esta idéia em tópicos.

A cultura e os sujeitos

A trajetória histórica trabalhada mostra a valorização crescente da criança através dos séculos, na medida em que a família vai sendo também valorizada. É esse contexto familiar, de ordem biológica, célula indispensável da reprodução capitalista e núcleo da moral religiosa que traz a reboque a consideração diferenciada da infância. Sem desvalorizar a família,

venho propor que pensemos neste espaço da direção da política pública mais na ordem antropológica e social, ou seja, a do sujeito criança nos laços solidários do contexto do sujeito adulto e da cultura mais ampla, no âmbito de suas condições objetivas e subjetivas. Devemos intensificar esforços para pensar e lutar pela vida comunitária aceitável, onde cada um tenha o seu lugar.

Falando do sujeito criança não há como desvincular o lúdico deste olhar e a necessidade de sua potencialização nos espaços que a criança frequenta, e isso significa mirar também para a cidade. E o interessante mesmo é perceber que a melhor vida para a criança será aquela pensada e organizada não para ela, mas para todos. E assim, entre os direitos fundamentais, não podemos deixar de reivindicar também que se cumpra a condição para a arte, a brincadeira, a diversão, o movimento, a oportunidade da criação em amplos níveis como fazendo parte do cotidiano infantil e de todas as idades.

Arendt (1989, p. 39) diz que a cultura está em perigo quando todos os objetos e coisas do mundo, produzidas pelo presente ou pelo passado, são tratadas como se estivessem aqui para satisfazer alguma necessidade. Explica que os objetos são culturais segundo a duração de sua permanência e esse aspecto é contrário ao da funcionalidade, “qualidade que o faz desaparecer do mundo fenomenal, para utilização e para o consumo”. Neste sentido, seu entendimento de cultura passa por considerar a “atitude, ou a forma de relação prescrita pelas civilizações com as coisas menos úteis e mais mundanas” (ARENDT, 1989, p. 45).

Em uma entrevista a Luis Mainelli, Eduardo Azcuy observa: “Em uma parte do mundo as palavras-chave são rentabilidade, eficiência, mensurabilidade, competitividade, otimização, excelência, maximização, enquanto nas zonas onde a cultura aponta a forjar comunidades solidárias as claves são identidade, criatividade, desenvolvimento harmônico, participação, amor, alegria, beleza” (Azcuy, 1994, p. 59). Ou seja, estas inutilidades a que se referia Hannah Arendt

são constitutivas do sujeito e, portanto, devem ser contempladas nos valores culturais e sociais. Touraine (1988, p. 482) assinala que:

Para lá das sociedades industriais vemos constituir-se ante nós sociedades, que chamei programadas, cujos investimentos principais se referem à produção e à difusão em massa de bens simbólicos, de bens culturais, de informação, representação, conhecimento, o que influi não só na organização do trabalho, mas também nos fins da atividade e, portanto, na cultura mesma. Cabe, pois, dizer que as sociedades passam da produção de seu comércio à de sua indústria e, depois, à de sua cultura. Cada tipo de sociedade deve definir-se não só por um tipo específico de investimento, mas também por um modo de representação do mundo e por uma definição de sujeito.

Para mim, o sujeito criança é sempre um sujeito da educação. E Núñez (2002, p. 215) assevera que sem a noção de sujeito “o discurso pedagógico naufraga”. Do referencial teórico estudado, da investigação histórica e também a partir da minha experiência, sou levada a pensar em qual a pessoa – adulto ou criança – que queremos em nossa convivência, atuando no mundo. Sujeito que tenha oportunidades para desenvolver-se como sensível, criativo, espiritual, imaginativo, inteligente, alegre, cooperativo, solidário, concreto, político, curioso; um ser humano que escuta, que fala, que se compromete; que faz carinho, que sonha, que cuida, que sente, que se organiza, que constrói para o coletivo, que se movimenta livre junto com outros e que tem esperança.

A meu ver, deveríamos perguntar e efetivamente tentar responder: Uma sociedade que almejasse um sujeito assim, onde deveria fazer seus investimentos de pesquisa, de definições políticas, de relações internacionais, de filosofias e conteúdos educacionais, de oferta de cursos, de trabalho? Como seria a escola formal que apostasse nesse sujeito? Admitir-

se-iam espaços preparados para crianças que não promovessem um rico contato com a natureza? Qual seria o tempo de trabalho obrigatório no mundo adulto? Como seriam os espaços públicos como praças e ruas para frequência dos sujeitos no seu tempo de não obrigação com escola ou trabalho? Que espaços, além das igrejas, seriam oferecidos para o acolhimento grupal e para as manifestações místicas?

O conhecimento sobre a criança

Precisamos poder contar uma história da infância com testemunho direto das crianças. Quase que a totalidade da história disponível sobre a infância é a partir de registros de adultos sobre ela. Agora, com o desenvolvimento tecnológico já temos filmes, gravações, onde podemos observá-las diretamente. Temos que escutar suas palavras, conhecer seus pareceres, registrar a infância também a partir das crianças.

Muitas pesquisas já vêm acontecendo e acredito que ainda temos muito a superar nesse sentido, porque esse jeito típico de nos aproximarmos como pesquisadores, que colhemos informações, ficamos um tempo medido com elas e depois saímos para estudar os dados e elucidar sozinhos sobre seus significados, acho que é um modo interessante para diversas situações, mas insuficiente como método para compreender e ao mesmo tempo dar o retorno, a contrapartida à situação concreta das crianças.

Penso que na pesquisa *sobre* as crianças ou a infância é muito importante que, na medida do possível, a investigação resulte quase como consequência de um trabalho realizado *com* as crianças. Quero dizer, que para entender a infância seria importante também fazer trabalhos de longa duração, ao mesmo tempo em que seria valioso enquanto conseqüente, antepor à vontade de saber do intelectual o seu compromisso com a intervenção social. Por outro lado, se faz imprescindível que os significados das temáticas investigadas superem o entendimento disciplinar e se ampliem para

a comunicação transdisciplinar. O que me ancora para essas reflexões é exatamente a experiência continuada, há diversos anos, no Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Ali atuamos com profissionais da Pedagogia, Educação Física, Psicologia, História, Direito, Assistência Social e outros interessados e temos reconhecido a riqueza de reflexões e a conseqüente coerência de ações que resultam dos diferentes olhares comprometidos com a criança.

De outra parte, o Projeto *Brincadeiras*, citado no início deste livro, existe desde 1997. A partir dele, em 2002, escrevemos o livro *Reflexões de quem navega na educação social – uma viagem com crianças e adolescentes* onde comentamos princípios, conteúdos, metodologia e resultados de nossa práxis em determinado bairro de Maringá. Atualmente, o projeto continua e encontramos um contexto diferente, um bairro modificado, aquelas crianças já são adolescentes, hoje participam crianças novas, são outros os educadores que fazem seus registros e ações do projeto e também a ação está ampliada para outros bairros com outras crianças. Sempre observamos no grupo de trabalho que, se tivéssemos parado a investigação em alguns meses ou até anos, não nos daríamos conta da variedade, da amplitude e da profundidade do mundo vivido pela criança naquele contexto. E certamente não teríamos podido captar minimamente a consequência do impacto de nossos encontros semanais naquele bairro. Hoje seria necessário outro livro para falar daquelas crianças.

A organização política

A criança e o adolescente no Brasil já são pela Constituição Brasileira (Art. 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prioridade absoluta. É muito importante que, além da lei, a concepção da criança como cidadã seja cada vez mais assumida nas instituições, nas políticas e na

comunidade em geral. É claro que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação. Não estou defendendo que as crianças devam assumir suas próprias lutas sozinhas, e que têm responsabilidade sobre elas. Não. Digo que a cultura deve ir incorporando nas crianças a formação política, e uma das formas indispensáveis é que aprendam sobre seus direitos, no caso do Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, colocando-o em prática no seu cotidiano, acompanhadas por adultos. A organização política das crianças a partir do conhecimento dos direitos é uma experiência que tem acontecido em vários lugares do Brasil, principalmente promovida por educadores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, baseada na teoria de Paulo Freire e em outros autores cujos discursos vão na direção de um projeto emancipatório para o ser humano.

Essa tarefa do ensino prático e teórico dos direitos para a criança é também tarefa da escola, sobretudo são as ações cotidianas de cada adulto que devem revelar a importância do exercício da defesa dos direitos infantis. Quanto aos espaços formais previstos para cada cidade pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Volpi (2002) observa que:

A formalização dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, enquanto espaços de participação popular e de exercício de democracia direta não pode esgotar-se numa atividade rotineira de reuniões e resoluções, mas precisa ser enriquecida com as audiências públicas, a interlocução social, as conferências e principalmente a abertura de espaços para ouvir e dialogar com as próprias crianças e adolescentes. A globalização como processo de desconstrução das culturas locais e de relativização de categorias e conceitos não há de nos assustar no empe-

nho de nossas críticas ao capitalismo e de nossa perspectiva de construir relações e valores mais éticos [...].

Acompanhando todo este trabalho está a busca e a chamada de atenção para a responsabilidade sobre as crianças. A problemática da infância em todo o mundo é grave e precisa de atenção continuada em caráter de urgência, com modificações substanciais. A história ensina que a realidade infantil era diferente em lugares e tempos; ensina também que muitos fatores interferiram para que assim se caracterizasse. Mostra em que circunstâncias e em que cultura a criança crescia. É visível que aquelas condições culturais, econômicas, sociais, científicas interferiram na infância, mas era também o contexto do adulto. Parece que o sujeito adulto e o sujeito criança foram mais mutilados do que promovidos no decorrer da história, tanto se pensamos na condição de vida da maioria deles, como se pensamos no aspecto subjetivo de suas existências. A busca da promoção da criança como ser no mundo deve passar inevitavelmente pela busca e implicação consistente da melhoria de condições da vida de todos nas suas comunidades e cidades, o que significa, entre outros aspectos, a "reinvenção de modos de vida" (MÜLLER, 2006).

Na atualidade, existem as crianças cidadãs e outras crianças. A criança cidadã é uma conquistada em vários sentidos, até na lei, entretanto falta muito para que todas as crianças tenham concretamente uma vida digna. A infância foi materialmente construída e continua em construção objetiva e simbólica. Somos parte disso e seria bom que, como intelectuais, como professores, como advogados, como conselheiros, como economistas, como estudantes, como pesquisadores, como diretores de instituições, como políticos, como artistas, como adultos, como cidadãos sujeitos de nossa história, todos nos juntássemos para a luta sem trégua em favor das crianças. Tem de ser rápido, pois, como de forma tão

bonita me recitou o professor Triviños, em uma conversa informal, em 1992, em Porto Alegre:

muitas coisas podem esperar.

A criança não.

...para ela não podemos responder: "amanhã".

Seu nome é "hoje".

Gabriela Mistral, poetisa chilena. Prêmio Nobel de Literatura.

Em tempo

6 de agosto de 2006 – Hoje uma menina, que vive na rua, teve seu filho no banheiro da rodoviária em Florianópolis. Deixou o pequeno na cesta do lixo e se foi [...].

Passado se mistura com presente. Duas crianças abandonadas, próximas da morte. Infanticídio, abandono, a rua como casa do pobre, a infância cortada pela necessidade da sobrevivência e a imprensa assaz querendo filmar a desumanidade da mãe. A pequenina terá uma fila de boas famílias para a adoção e a um pouquinho maior, mulher mãe, sofrerá as acusações da sociedade sobre sua irresponsabilidade.

7 de agosto de 2006 – De manhã circula na internet pelos meios midiáticos não oficiais a imagem de uma criança morta na guerra de Israel e Estados Unidos contra os povos libaneses e palestinos. A imagem arrebatadora mostra uma criança de poucos meses, segurada pelos pezinhos por um adulto que a recolhia. Seu corpo era só as bordas. Havia um buraco tão grande no seu tórax, que se podia ver a paisagem do outro lado.

7 de agosto de 2006 à noite – Um evento promovido pelo Movimento Negro da cidade de

Maringá reúne as diferentes etnias na/da cidade e de mãos dadas índios com suas famílias, croatas, senegaleses, negros, e tantos outros cantaram e falaram uma mensagem comum de desejo de transformação, de justiça social e de necessidade de cuidado do mundo. Nessa ocasião, os pequenos percussionistas do nosso Projeto, acompanhados de seu professor, tocaram seus tambores alegres e orgulhosos, fazendo a esperança acontecer de novo.

Referências

- ALVAREZ-URIA, F. (1994). La cuestión del sujeto. In: FOUCAULT, M. *Hermenéutica del sujeto*. Madri: La Piqueta.
- ALVES, I. (1942). *Vida e obra do Barão de Macahubas*. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.
- ANCHIETA, J. (1988). Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões. Porto Alegre: Nacional.
- ARENDT, H. & FINKELKRAUT, A. (1989). *Las crisis de la cultura*. Barcelona: Espai.
- ARIÈS, P. (1987). *El niño en el Antiguo Régimen*. Madri: Taurus.
- ARNAUD-DUC, N. (1994). Las contradicciones del derecho. In: *Historia de las mujeres*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 91-127.
- AYMARD, M. (1993). *Amistad y convivencia social*. Barcelona: Santillana, p. 455-500.
- AZCUY, E. (1994). *Juicio ético a la revolución tecnológica*. Madri: Acción Cultural Cristiana.
- BALLARIN, P. (1994). La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica. In: *Historia de las mujeres*. Vol. 4. Barcelona: Santillana.
- BENTHAM, J. (1989). *El panóptico*. 2. ed. Madri: La Piqueta.
- BERRIO, J.J. (2005). No una, sino varias infancias – Vidas de niños en la España del Antiguo Régimen. In: DAVILA, P. & NAYA, L.M. (coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. 2. San Sebastián: Donostia/Erein, p. 80-89.
- BRASIL (1988). *Constituição Brasileira*. Brasília: Senado Federal.

- BUARQUE DE HOLANDA, S. (1994). **Raízes do Brasil**. Vol. 1. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio [Coleção Documentos Brasileiros].
- CHAMBOULEYRON, R. (2000). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 55-83.
- CHARTIER, R. (1993). Las prácticas de lo escrito. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 3. Barcelona: Santillana, p. 113-162.
- CORBIN, A. (1993). El secreto del individuo. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 425-508.
- COROMINAS, J. (1994). **Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana**. 3. ed. Madrid: Gredos.
- DEL PRIORE, M. (2006). Família na colônia, um conceito elástico. In: **História viva**, edição 35 – set. [http://www2.uol.com.br/historiaviva/conteudo/materia/materia_76.html – Acesso em 2006].
- _____. (2000). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 84-102.
- DeMAUSE, L. (1991). **Historia de la infancia**. Madrid: Alianza.
- DONZELOT, J. (1990). **La policía de las familias**. Madrid: Pre-textos.
- DORNELLES, L.V. (2005). **Infâncias que nos escapam – Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes.
- DUBY, G. (1993). Convivialidad. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 2. Barcelona: Santillana.
- _____. (1992). **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Debate.
- ELIAS, N. (1994). **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1982). **Sociología fundamental**. Barcelona: Gedisa.
- FARGE, A. (1993). Familias: el honor y el secreto. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 3. Barcelona: Santillana.
- FOSSIER, R. (1984). **La infancia de Europa – Aspectos económicos y sociales: siglos X-XII**. Barcelona: Labor.
- FOUCAULT, M. (1989). El ojo del poder. In: BENTHAM, J. **El panóptico**. Madrid: Piqueta, p. 9-28.
- _____. (1988). **Un diálogo sobre el poder**. Madrid: Alianza.
- _____. (1985). **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1970). **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI.
- FRAISSE, G. (1994). El Siglo XIX. In: **Historia de las mujeres**. Vol. 4. Barcelona: Santillana.
- FREYRE, G. (1992). **Casa grande & senzala**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (1961). **Sobrados e mocambos**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- GALDÓS, B.P. (1994). **La de Bringas**. 4. ed. Madrid: Cátedra.
- GAMA LIMA, L.L. & PINTO VENÂNCIO, R. (2000). Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 61-75.
- GARCIA VAZQUEZ, F. (1985). Foucault: la historia como crítica de la razón. Madrid: Montesinos.
- GUENÉE, B. (1985). **Occidente durante los siglos XIV y XV**. 2. ed. Barcelona: Labor.
- GUERRAND, R. (1993). Espacios privados. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 53-93.
- HALL, C. (1993). Sweet home. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 53-93.
- HUNT, L. (1993). La vida privada durante la Revolución Francesa. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 21-52.
- LASPALAS, J. (2005). Infancia y castigo durante el siglo XVII: el nacimiento de una pedagogía correctiva. In: DAVILA, P. & NAYA, L.M. (coord.) (2005). **La infancia en la historia: espacios y representaciones**. Vol. I. San Sebastián: Donostia/Erein, p. 406-429.
- LEBRUN, F. (1993). Las reformas: devociones comunitarias y piedad personal. In: **Historia de la vida privada**. Vol. 3. Barcelona: Santillana, p. 71-112.

- LE GOFF, J. (1981). *El nacimiento del purgatorio*. Madri: Taurus.
- LINS DO REGO, J. (1943). *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MAGALHÃES, E. & GIACOMINI, S. (1983). A escrava ama-de-leite: anjo ou demônio? In: BARROSO, C. & COSTA, A. (org.). *Mulher, mulheres*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- MANSON, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos – Brincar através dos jogos*. Lisboa: Teorema.
- MARCILIO, M.L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M.C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 51-76.
- MAYEUR, F. (1994). La educación de las niñas: el modelo laico. In: *Historia de las mujeres*. Vol. 4. Barcelona: Santillana.
- MESQUITA SAMARA, E. (1986). *A família brasileira*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MIRANDA, M.J. (1989). Benthams en España. In: *Jeremias Betham*. 2. ed. Madri: La Piqueta, p. 129-145.
- MOREIRA LEITE, M. (1997). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M.C. (org.). *História social da infância*. São Paulo: Cortez, p. 17-50.
- MORELLI, A. (2002). A criança diante da lei. In: MÜLLER, V.R. & MORELLI, A. *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem.
- MÜLLER, V.B. (2006). *Música, comunidade e subjetivação: um estudo de caso*. Florianópolis: Udesc/Dep. de Música [Relatório final de pesquisa – www.ceart.udesc.br].
- MÜLLER, V.R. (1996). Los niños ciudadanos y otros niños – Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con “el niño” ciudadano de Porto Alegre. Barcelona: Universidad de Barcelona [Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação].
- MÜLLER, V.R. & MORELLI, A. (2002). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem.
- MÜLLER, V.R. & RODRIGUES, P.C. (2002). *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec.
- Museu da Casa Brasileira [http://www.mcb.sp.gov.br/ – Acesso em 2006].
- NIZZADA SILVA, M.B. (1981). *Cultura no Brasil Colônia*. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA DA SILVA, M.R. (1988). *Negro na rua*. São Paulo: Hucitec.
- NÚÑEZ, V. (2002). Conversación a modo de epílogo. In: ID (co-ord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- PERROT, M. (1993a). La vida de familia. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 193-198.
- _____. (1993b). Dramas y conflictos. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 269-292.
- _____. (1993c). Formas de habitación. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 313-329.
- _____. (1993d). Figuras y funciones. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 127-192.
- _____. (1993e). Introducción. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 4. Barcelona: Santillana, p. 9-13.
- PIEDRAHITA, M.V.A. (2005a). Concepciones e imágenes de la infancia [Disponível em http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm – Acesso em 2005].
- _____. (2005b). El “descubrimiento” de la infancia – I: Historia de un sentimiento [Disponível em http://www.utp.edu.co/~chumana/revistas/revistas/rev30/alzate.htm – Acesso em 2005].
- PLATT, A. (1992). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. Bogotá: Siglo XXI.
- POLLOCK, L. (1993). *Forgotten children – Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRADO JÚNIOR, C. (1993a). *História econômica do Brasil*. 40. ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1993b). *Evolução política do Brasil*. 20. ed. São Paulo: Brasiliense.

- QUEVEDO, F. (1982). *La vida del buscón*. Madri: Edaf.
- RANUM, O. (1993). Los refugios de la intimidad. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 3. Barcelona: Santillana, p. 211-265.
- RIBEIRO JUNIOR, J. (1981). *A independência do Brasil*. São Paulo: Global.
- RODRIGUES, N. (1935). *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional.
- RONCIÈRE, C. (1993a). La vida em casa. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 2. Barcelona: Santillana, p. 164-174.
- _____. (1993b). Lo privado personal dentro de lo privado del ámbito familiar. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 2. Barcelona: Santillana, p. 20-215.
- _____. (1993c). Las otras solidariedades. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 2. Barcelona: Santillana, p. 216-237.
- _____. (1993d). La célula privada: matriz de la vida interior. In: *Historia de la vida privada*. Vol. 2. Barcelona: Santillana, p. 256-266.
- ROUSSEAU, J.J. (1995). *Discursos* – Contrato social. Madri: Opera Mundi.
- _____. (1990). *Emilio o de la educación*. Madri: Alianza.
- SANTOS, B.R. (1996). *A emergência da concepção moderna da infância e adolescência*: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. São Paulo: PUC [Dissertação de mestrado em Antropologia].
- SCHNEIDER, R.P. (1993). *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS.
- SEGALEN, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madri: Taurus.
- SESC & SEC. DA ED. DO EST. DE S. CATARINA (1987). *As leis da abolição* – A Lei do Ventre Livre. Florianópolis: Senai.
- SILVA, K.L. et al. (2004). Influence of psychosocial needs in the mental health of the children. In: *Online Brazilian Journal of Nursing* [Disponível em www.uff.br/nepae/objn303silvaketal.htm – Acesso em 07/07/2006].

- SOTOMAYOR, T.H.A. (2003). Una reflexión histórico-antropológica sobre el maltrato infantil en Colombia. *De las sociedades prehispánicas a la actual*, vol. 38, n. 2 [Disponível em <http://www.encolombia.com/medicina/pediatria/pediatria38303-contenido.htm> – Acesso em 2006]
- TOURAINÉ, A. (1988). Modernidad y especificidades culturales. In: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- _____. (1973). Historicidad y clases sociales. In: *Las clases sociales*. México: Siglo XXI.
- VARELA, J. (1993). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madri: La Piqueta.
- VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madri: La Piqueta.
- VIDART, D. (1996). *El mundo de los charruas*. 2. ed. Montevideo: Banda Oriental.
- VIDIGAL MORAIS, C.S. (2000). A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set.-dez. São Paulo.
- VIEIRA, Pe. A. (1960). *Cartas* – Clássicos Jackson. Vol. XIV. São Paulo: Brasileira.
- VIOTTI DA COSTA, E. (1979). *A abolição*. 2. ed. São Paulo: Global.
- _____. (1966). *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difel.
- VOLPI, M. (2002). Prefácio In: MÜLLER, V.R. & MORELLI, A. (org.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem.
- WERNECK SODRÉ, N. (1994). *Síntese da história da cultura brasileira*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CULTURAL

Administração
Antropologia
Biografias
Comunicação
Dinâmicas e Jogos
Ecologia e Meio-Ambiente
Educação e Pedagogia
Filosofia
História
Letras e Literatura
Obras de referência
Política
Psicologia
Saúde e Nutrição
Serviço Social e Trabalho
Sociologia

CATEQUÉTICO PASTORAL

Catequese
Geral
Crisma
Primeira Eucaristia

Pastoral
Geral
Sacramental
Familiar
Social
Ensino Religioso Escolar

TEOLÓGICO BÍBLICO

Biografias
Devocionários
Espiritualidade e Mística
Espiritualidade Mariana
Franciscanismo
Autoconhecimento
Liturgia
Obras de referência
Sagrada Escritura e Livros Apócrifos

REVISTAS

Concilium
Estudos Bíblicos
Grande Sinal
REB (Revista Eclesiástica Brasileira)
RIBLA (Revista de interpretação Bíblica Latino-Americana)
SEDOC (Serviço de Documentação)

PRODUTOS SAZONAIS

Folhinha do Sagrado Coração de Jesus
Calendário de Mesa do Sagrado Coração de Jesus
Almanaque Santo Antônio
Agendinha
Diário Vozes
Meditações para o dia-a-dia
Guia do Dízimista

VOZES NOBILIS

O novo segmento de publicações da Editora Vozes.

CADASTRE-SE

www.vozes.com.br

EDITORA Vozes LTDA.

Rua Frei Luis, 100 – Centro – Cep 25.689-900 – Petrópolis, RJ – Tel.: (24) 2233-9000 – Fax: (24) 2231-4676 – E-mail: vendas@vozes.com.br

UNIDADES NO BRASIL: Aparecida, SP – Belo Horizonte, MG – Boa Vista, RR – Brasília, DF – Campinas, SP – Campos dos Goytacazes, RJ – Curitiba, PR – Florianópolis, SC – Fortaleza, CE – Goiânia, GO – Juiz de Fora, MG – Londrina, PR – Manaus, AM – Natal, RN – Petrópolis, RJ – Porto Alegre, RS – Recife, PE – Rio de Janeiro, RJ – Salvador, BA – São Luis, MA – São Paulo, SP

UNIDADE NO EXTERIOR: Lisboa – Portugal



Verônica Regina Müller, graduada em Educação Física, especialista em Educação Psicomotora, mestre na área de Educação, mais especificamente em Métodos e Técnicas de Ensino, é doutora em História da Educação Social Contemporânea pela Universidade de Barcelona, onde também fez pós-doutorado. Autora de diversos livros sobre o assunto, é, também, coordenadora do grupo de pesquisa *Infância, Adolescência e Juventude*, do CNPq, coordenadora do *Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente*, coordenadora do *Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua* e participa no *Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Criança e do Adolescente*.

Neste livro se fala da história de crianças e de infâncias desde a Idade Média até o século XIX em lugares como a Espanha, a França, a Inglaterra, a Itália e o Brasil. São apanhados fragmentários de infâncias situadas em diferentes épocas, perseguindo os âmbitos da produção intelectual, das instituições em geral e da família.

É no enredamento dos grandes períodos históricos com a história privada que está composta esta obra singular, que privilegia as exemplificações de época para ilustrar as afirmações que resultam em sólidos argumentos. Considerando os autores clássicos da área e trazendo um viés muito próprio do olhar investigativo da autora, somos levados a percorrer uma história interessante, original nos detalhes, que é no final analisada e trazida para o presente. Da primeira letra ao último ponto somos acompanhados pela sensibilidade e comprometimento da autora com as crianças da atualidade, categorias que quase poderiam definir este livro.

www.vozes.com.br



**EDITORA
VOZES**

Uma vida pelo bom livro

vendas@vozes.com.br

ISBN 978-85-326-3510-5



9 788532 635105