
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Revista
Didática Sistemática

SEMESTRAL

ISSN: 1809-3108

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Mara Lúcia de Barros Longaray¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas concepções de crianças e infâncias que foram se constituindo ao longo dos tempos, como também relatar um pouco da institucionalização da infância no Brasil. Sendo que a partir dessas exposições teóricas, concluo fazendo uma crítica ao atual modelo de educação vigente, que se estabeleceu em algumas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Institucionalização; Sociedades Contemporâneas.

ABSTRACT

This article aims to present some ideas of children and childhoods were that is constructed over time, but also report a bit of institutionalization of children in Brazil. And the theoretical basis of this exhibition, making a critical conclude the current model of education legislation, which was established in some contemporary societies.

Keywords: Children, Children, Institutionalization; contemporary societies.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla algumas questões teóricas que estão relacionadas as concepções de crianças e infâncias, e sua institucionalização, que foi se constituindo ao longo dos tempos. Para isso, recorro a uma bibliografia que trata especificamente dos referidos assuntos.

¹ Pedagoga licenciada em Pedagogia Educação Infantil pela FURG e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG. E-mail: maralongaray@yahoo.com.br

Partindo do pressuposto que foi a partir da idade média que a infância foi oficialmente institucionalizada, meus estudos serão teoricamente embasados em duas concepções de infância, a concepção moderna e a concepção pós-moderna. Pois, acredito que serão essas duas concepções que me darão suportes teóricos suficientes para concluir com êxito a investigação proposta.

2 CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

Primeiramente, antes de teorizar a respeito dessas concepções, é preciso distinguir criança de infância. Crianças sempre existiram desde o início da vida humana na Terra. A infância é uma construção histórico-social.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997):

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (p.13)

2.1 A Imagem de Criança Construída na Antiguidade

Através de registros podemos inferir como na antiguidade as crianças eram percebidas pelos adultos. Na antiguidade, através da arte pré-helenística, as crianças eram retratadas, na sua maioria, em forma de cupidos, que para os gregos eram os erotes. Estes erotes eram representados em diversas poses e atividades na sua maioria ligada à natureza, aos elementos (terra, fogo, ar e água), ao amor e à morte. Os erotes eram deusinhos que acompanhavam por toda parte as atividades humanas mais instintivas da vida. Eles se apresentavam na fronteira entre o animal, o humano e, o divino.

Os erotes não tinham somente uma misteriosa nascença, eles também eram filhos ilegítimos, órfãos, enjeitados (crias aparentemente insignificante, mas com tremendo poder). Essas crianças eram muitas vezes perseguidas por adultos malévolos (reis e padrastos), e eram recolhidas e protegidas por figuras da natureza, como animais e ninfas, lá elas cresciam em profunda solidão. Quando eram capturadas, por figuras malévolas, não lhes acontecia nada, pois, eram invencíveis.

A criança que era caracterizada pelos adultos na antiguidade, ficava entre o animal, o humano, e o divino e entre o sagrado e o profano.

Kennedy (2000), diz que:

Na arte pré-helenística encontramos algumas crianças a partir de 300 a.C, mais ou menos, as representações mais características consistem em uma multiplicidade de criancinhas, que nós conhecemos por “cupidos” mas os gregos chamam *erote* e os romanos *amoretti*. Esses *erotes* helenísticos, diferentemente do deus helênico Eros, que era representado como um jovem, são criancinhas em diversas poses e atividades, a maioria delas vinculadas à natureza, aos elementos, ao amor e à morte. Eles são os “deusezinhos” que acompanham por toda parte as atividades humanas mais instintivas da vida. (p. 146)

2.2 A Imagem de Criança Construída na Idade Média

Na Idade Média com o surgimento do cristianismo medieval, os erotes desaparecem da arte ocidental por algum tempo. E o mito da criança divina é condensada na figura do menino Jesus, pois, este era o protótipo dos erotes, porque também teve um nascimento misterioso, era ilegítimo, perseguido por figuras malévolas e protegido por forças naturais.

No início da Idade Média a figura de Jesus era retratada quase como um mini adulto. Pois, nas pinturas da época ele está ileso e rigidamente sentado no colo de sua mãe. Só no século XIII, no início da Renascença italiana, é que esta imagem real começa a ser representada com mais ternura.

Segundo Ariès (1981), na Idade Média, não existia um sentimento de infância, pois as crianças eram retratadas como mini adultos, não havia diferença nas roupas de adultos e crianças:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma característica da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. (p. 50-51).

Para esse autor, a personalidade medieval, era constituída num ambiente psicossocial, onde adultos e crianças dividiam o espaço comum do lar, das ruas e das feiras-livres. Isto também ficava evidente na arquitetura da época, no qual o espaço era comum e multifuncional.

Ariès também diz que as crianças que não dependiam mais dos cuidados de suas mães e avós, por volta dos sete anos, ingressavam na sociedade adulta e, não mais se distinguia destes.

Na Idade Média não havia um sentimento de infância, porque naquele período havia uma mortalidade muito alta, assim, esta criança poderia desaparecer, morrer e, assim que ela superasse esta fase de mortalidade ela ingressava direto no mundo dos adultos.

Outro aspecto que deixa claro, que neste período histórico não havia um sentimento de infância, era a maneira como era ministrado o ensino. Este não tinha separação de idades, isto é, todas as idades eram misturadas numa mesma sala de aula, comprovando que nesta época não existia uma preocupação maior com a criança.

2.3 Com a Modernidade Surge o Sentimento de Infância

É com a sociedade moderna que vai surgir o primeiro sentimento de infância que se tem registro. A concepção de infância, na perspectiva moderna é centrada na criança e, prega um indivíduo transformado pelo conhecimento. Ela valoriza as crianças por aquilo que elas virão a se tornar: em cidadãos livres.

A prática pedagógica centrada na criança é o resultado do trabalho pedagógico de quem pensamos que a criança pequena seja. Nesta perspectiva, a criança é considerada como um vaso vazio, como um ser que não sabe nada e que está pronto para ser construído, por aqueles que se consideram informados. Estes irão depositar nas crianças seus conhecimentos. Desta maneira, a criança na perspectiva moderna é considerada como um mero reproduzidor, que reproduz um conhecimento produzido por outra pessoa. A criança na perspectiva moderna é passível e, não desafiadora.

Para complementar as críticas feitas acima, sobre como é percebida a criança na perspectiva moderna, trago Dahlberg (2003):

Nas instituições dedicadas à primeira infância, muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que nossa prática pedagógica é

centrada na criança. O que queremos dizer com isso? A centralidade da criança parece ser um conceito bastante concreto e não-problemático. Mas, na prática, é muito abstrato e problemático. Pode-se considerar que a própria expressão “centrado na criança” incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto. (p. 63)

Desta maneira, na perspectiva moderna, por mais que esse processo pareça democrático, a criança não tem capacidade para discernir, o certo do errado, por si próprio, é o adulto que tem papel fundamental na tomada das principais decisões.

2.4 A Concepção Pós-moderna de Criança e Infância

A perspectiva pós-moderna contrapõe-se a perspectiva moderna, na maneira de conceber as crianças. A perspectiva pós-moderna questiona a idéia e a esperança trazidas pelo Iluminismo, que considerava o conhecimento como objetivo, inocente, cuja acumulação, pode dizer como o mundo é, quem somos e como devemos agir no mundo de maneiras universais e verdadeiras. A perspectiva pós-moderna oferece outro entendimento, como o de um conhecimento ambíguo e dependente de perspectivas, contextualizado e localizado, incompleto e paradoxal, produzido de maneiras diferentes.

O olhar pós-moderno descentraliza a criança. As crianças na perspectiva pós-moderna são vistas de maneira individual, as quais precisam se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como mudanças contínuas. A perspectiva pós-moderna dá a criança a possibilidade de produzir construções alternativas, em vez de encontrar construções cientificamente aceitas.

Desta maneira, o conhecimento seria mutável e não mais universal e absoluto. Nesta perspectiva não há verdades absolutas, somos nossos próprios agentes morais. Através destas escolhas as crianças formam sua identidade, seu estilo de vida, atingindo a individualização. Estas identidades são construídas e reconstruídas em contextos abertos a mudanças.

Apesar da perspectiva pós-moderna proporcionar processos de individualização, ela coloca também em primeiro plano os relacionamentos, ou seja, o conhecimento, a identidade e as culturas são construídas e reconstruídas em relação aos outros. São co-construídas, através de diálogos, de conversas, negociação, encontro, confrontação, conflito.

Portanto, neste contexto o mais importante é ouvir, significando-se ouvir idéias, mas não idéias pré-concebidas como certas ou erradas. Para Dahlberg (2003):

[...] A perspectiva pós-moderna [...] *descentralizaria* a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...] A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é *produtiva*, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições. (p. 63-64)

Partindo das concepções transcritas, acredito também ser importante contextualizar meus estudos. Para isso, recorro a um breve resgate histórico de como a infância se institucionalizou no Brasil, com intuito de entendermos melhor como chegamos atualmente nas concepções de ensino-aprendizagem vigentes, que direcionará o presente estudo.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

As primeiras instituições de Educação Infantil surgem primeiramente no continente europeu na metade do século XIX, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, decorrentes da industrialização e urbanização. No Brasil, somente a partir de 1870 começam a chegar às primeiras instituições educacionais preocupadas com a criança pequena.

A primeira referência da criação de creches no Brasil se dá em 1899, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, 1901, surge a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, que tinha a função de criar escolas maternas, creches e asilos para órfãos.

Entre 1932 e 1937, época de efervescência política e de idéias, as instituições tradicionais defendiam a pedagogia religiosa, separação de sexos, e o ensino particular para as elites. Os adeptos das idéias novas defendiam o ensino leigo, a co-educação e gratuidade do ensino primário para todos, passando a responsabilidade da educação para o poder público, onde todo o indivíduo tinha o direito de ser educado.

Na década de 40, foram criados em Porto Alegre os jardins de infância, inspirados em Froebel, localizados em praças públicas destinados a atender crianças entre 4 a 6 anos de idade, em meio turno.

Já, em 26 de novembro de 1947 o Decreto de número 17698, primeiro decreto relativo à Educação Infantil, que se refere às escolas maternais e aos jardins de infância, afirma que a finalidade das escolas maternais é de receber os filhos das mulheres operárias. E seus objetivos seriam oferecer às crianças na primeira infância, oportunidade de desenvolvimento harmônico, em ambiente tanto quanto possível igual ao do lar, uma educação como prolongamento do lar.

Portanto, esse decreto irá orientar o ensino pré-escolar até 1961, quando é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a LDBEN, a educação pré-primária será ministrada em jardins de infância e escolas maternais, destinadas atender as crianças menores de sete anos de idade. E, as empresas que tenham ao seu serviço mães com filhos menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em regime de cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-escolar.

Mas, foi, somente no final dos anos 70 e início dos anos 80 que uma nova mentalidade, a respeito das especificidades da Educação Infantil, começa a emergir no país.

Neste período de tempo acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômica do país, que tem na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possíveis, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo. (BRASIL, 1996, p.7)

Porém, essa crescente expansão de instituições, não vem acompanhada de condições necessárias para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, como profissionais habilitados e qualificados, infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das crianças. Essas instituições de cunho assistencialistas, não tinham um comprometimento maior com os direitos das crianças e também com um atendimento de qualidade.

Assim, a Educação Infantil no Brasil surge sem nenhuma intencionalidade educativa, explicitada numa proposta pedagógica pré-estabelecida.

Após diversos movimentos de grupos organizados em defesa da criança, e com a promulgação da Constituição de 1988, alguns direitos são garantidos às crianças da Educação Infantil, entre eles: prevê políticas de financiamento para Educação Infantil; a Educação Infantil como dever do município e, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1990 o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), vem somar forças, juntamente a Constituição de 88. O ECA foi elaborado a partir dos direitos reunidos na constituição, sob a Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. Esse estatuto garante alguns direitos às crianças, dentre eles destacamos: a criança como sujeito de direitos.

Mas, é com a nova LDB 1996 (Leis de Diretrizes e Bases), que finalmente a Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte da educação básica. A LDB traz uma nova perspectiva para a Educação Infantil. De acordo com a LDB/96 Artigos 29 e 30:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...] A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Desta maneira, a Educação Infantil começa a ganhar espaço no território nacional, e inúmeros autores, começam a delinear propostas pedagógicas para esse nível de ensino.

Com a intenção de delinear uma proposta pedagógica para Educação Infantil, o MEC em 1994, deu início a um projeto de pesquisa que tinha como um dos objetivos, desenvolver uma metodologia, para analisar as propostas pedagógicas em vigor nas secretarias de educação dos estados e municípios das capitais. Mas, primeiramente acreditou ser coerente fazer uma discussão com especialistas da Educação Infantil, sobre o que entendem por proposta pedagógica. Para reforçarmos esse termo, recorremos a Kramer:

Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana; vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o lugar”, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é uma pergunta. Aponta, isto sim, um

caminho também a construir [...] Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos [...] levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. (BRASIL, 1996, p. 18)

Desta maneira, toda proposta pedagógica precisa estar contextualizada histórica e socialmente. Deve também, explicitar valores e concepções, assim como considerar os aspectos institucionais na sua implantação. E, principalmente deve ser dinâmica e aberta, realizada com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, como crianças, profissionais, famílias e comunidade.

Assim a infância se institucionalizou no país. Primeiramente as crianças recebiam uma educação voltada para o assistencialismo, onde a preocupação maior era com o cuidar do que com o educar.

Passando após, para uma educação como prolongamento do lar. Em seguida, a Educação Infantil ganha um caráter compensatório, ou seja, a preparação das crianças para os primeiros anos do ensino fundamental.

A partir daí começam a ser delineadas novas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar as crianças uma educação de qualidade. Com este novo pensamento, a educação começa a ganhar nova conotação, tanto pelos profissionais da área, como pelos pais e, principalmente pela própria sociedade em geral. A Educação Infantil começa a ser mais valorizada e com ela os níveis de ensino posteriores.

Com essa valorização, a educação começa a ser vista por muitos como um meio seguro de ascensão social. O pensamento, na sua maioria, das sociedades contemporâneas, passa a ser: aquele que consegue ter uma educação de qualidade, em todos os seus aspectos, diante de uma sociedade capitalista, totalmente competitiva e, individualista, quase sempre consegue assegurar um futuro melhor para si.

Porém, em nome desse futuro, nossas crianças começam a ser massacradas pelo sistema, que lhes atribui uma infinidade de atividades educativas, quase todas pensadas por adultos que acreditam estar fazendo o melhor para elas.

Para Behera e Pramanik (2001) “As crianças de nossas sociedades contemporâneas estão sobrecarregadas”. (p. 154). Já, para Wintersberger (2001) a infância contemporânea em nossas sociedades representa uma série de interesses e exigências totalmente divergentes, mas que se sobrepõem e concorrem umas com as

outras, que são: a exigência sócio-política da instrução do capitalismo; os pais que se auto-realizam através da felicidade dos seus filhos bem-sucedidos; e as próprias crianças através da garantia de sua qualidade de vida, pelo meio do consumo.

Diante desses interesses, as instituições educativas ganham cada vez mais espaço, e um papel maior na vida das crianças. Elegemos essas instituições como o principal meio para se atingir o objetivo proposto, impondo as crianças um ritmo de vida estressante, muitas com uma carga horária de atividades, muitas vezes maior que a carga horária de trabalho executado por um adulto.

Qvortrup (2001) define essas atividades educativas, executadas pelas crianças, como um trabalho, o trabalho escolar. Para ele “[...] O número de horas passadas pelas crianças no trabalho escolar a cada semana ultrapassa por larga margem o número de horas passadas no trabalho manual”. (p. 142)

Entretanto, tenho convicção que não é através desse modelo de educação “estressante”, para as nossas crianças, que conseguiremos proporcionar para elas um futuro melhor. Para isso, é preciso essencialmente dar vozes as nossas crianças, precisamos escutar seus anseios, traçando uma metodologia de trabalho onde sejam contemplados seus interesses e necessidades, pois trabalhamos com a criança cidadã que tem sim seus deveres, mas também têm seus direitos garantidos por lei.

Portanto, em nossas práticas educativas, precisamos lançar a essas crianças um olhar especial, não somente um olhar adultocêntrico, mas o olhar de um profissional especializado, que consiga perceber nelas a sua verdadeira especificidade de atores sociais que são. Atores sociais, que participam ativamente na construção de uma sociedade futuramente melhor.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BEHERA, Deepak Kumar; PRAMANIK, Rashmi. **A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia**. In: CASTRO, Lúcia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001;

BRASIL, **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990.**

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1996.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura.** In: CASTRO, Lúcia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001;

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org). **Investigação com crianças perspectivas e práticas.** Porto: Ediliber Ltda, 2005;

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas /** Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** Portugal: Cedic, 2004.

FONSECA, CLÁUDIA. **O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família.** In: SOUSA, Edson Luiz André de (org). Psicanálise e colonização: Leituras do sistema social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999;

KENNEDY, David. **As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião.** In: KENNEDY, David. Filosofia e infância: possibilidades de um encontro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. **A infância da educação: o conceito de devir-criança.** In: KOHAN, Walter O. (org). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro. DP&A, 2004;

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

QVORTRUP, Jeans. **O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar.** In: CASTRO, Lúcia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 11ª ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

WINTERSBERGER, Helmut. **Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças.** In: CASTRO, Lúcia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001;