

PRÁTICAS INSTITUCIONALIZADAS E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA CIDADE

*PRACTICES OF CHILDREN IN THE INSTITUTIONS
OF THE CITY AND THEIR SOCIALIZATION
PROCESSES*

Valéria Milena Rohrich Ferreira
Universidade Federal do Paraná - UFPR



Resumo

Este artigo discute a relação entre práticas institucionalizadas de crianças e a dimensão espacial de seus processos de socialização. Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada com seis crianças de escolas da rede municipal de educação de Curitiba, moradoras de regiões centrais, periferias e favelas. Foram realizadas entrevistas com os pais, conversas longas com as crianças, observações e fotografias dos locais de moradia das famílias. Os dados foram analisados a partir de referenciais da sociologia urbana e da socialização. As práticas institucionalizadas da maioria das crianças após o horário escolar são relativamente variadas, mas, no bairro ou nas proximidades, com destaque para práticas relacionadas à igreja católica e à guarda municipal. Cada instituição desenvolve estéticas, linguagens e performances próprias e tanto o convívio com a diversidade de instituições do bairro quanto as possíveis contradições existentes entre elas, já nas primeiras socializações das crianças, trazem indícios sobre a formação de um homem plural (Lahire).

Palavras-chave: Infância. Instituições. Socialização.

Abstract

This study presents the relationship of children's practices in the institutions of the city and the spatial dimension of their socialization processes. It is an exploratory research that was made with six children enrolled in public schools in Curitiba, who live in central, suburbs and slum suburbs locations. Parents were interviewed, children were submitted to long talks and observations and photographs of the places their families live were taken. The collected data were analyzed on the perspectives of urban sociology and socialization. Most children's practices in the institutions of the city after school time are varied, however, practices concerning Catholic Church and the city security guard are given greater prominence in the neighborhood or around it. Each institution develops esthetic notions, languages and its own performances and living with the diversity of neighborhood institutions as well as the possible contradictions between them bring clues about the development of a plural human being (Lahire).

Keywords: Childhood. City institutions. Socialization.

Introdução

Este artigo discute dados que fazem parte de uma pesquisa exploratória sobre a socialização de crianças em contextos urbanos. Nesta primeira fase da pesquisa foram coletados dados qualitativos a partir de longas entrevistas com seis crianças estudantes do 5º ano de escolas da rede municipal de educação de Curitiba, bem como com suas mães (e em alguns casos também os pais), além de observações, passeios e fotografias das regiões visitadas. As crianças eram, na maioria, de classe popular, com dez anos¹ no momento da entrevista e assim distribuídas por região de moradia: duas em regiões centrais, duas em regiões periféricas e duas em regiões consideradas favelas². Assim os quase 1 milhão e 800 mil habitantes da cidade dividem-se em 75 bairros organizados em nove regiões, das quais quatro³ regiões puderam ser, a partir da pesquisa, melhor

1 Optou-se por trabalhar com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal porque estas, dispondo de um acervo tanto de experiências vividas na cidade quanto de discussões curriculares sobre Curitiba, promovidas nas escolas, tornavam tal recorte de idade interessante de se analisar. Solicitou-se à escola que sugerisse nomes de crianças que morassem no bairro e que pudessem participar da pesquisa. Foram tomados todos os cuidados éticos relacionados à pesquisa com crianças.

2 Embora em Curitiba algumas regiões, consideradas favelas, sejam também chamadas de Áreas de Risco, Ocupações ou em alguns casos, Vilas, optou-se por nominá-las como aparecem na maioria dos estudos, como favelas.

3 Relação entre Regiões, Bairros e Habitantes do bairro e o nº de crianças entrevistadas de cada região- 2011:

N. de crianças	Regiões	Bairro	Habitantes no bairro
1	Matriz (Região Central)	Alto da XV	8.683 hab.
2	Santa Felicidade (Norte da cidade)	Vista Alegre	9.930 hab.
	Boa Vista (Norte da cidade)	Pilarzinho (<i>Vila Nori</i> / Região de favela)	27.907 hab.
3	Boqueirão (Sul da cidade)	Alto Boqueirão (<i>Pantanal</i> / Reg. favela)	51.155 hab.
		Xaxim	54.691 hab.
		Xaxim	54.691 hab.

conhecidas.

De início, optou-se por pesquisar o uso que as crianças faziam do tempo livre após o horário escolar (foram entrevistadas crianças que estudavam pela manhã), verificando aspectos sobre a mobilidade nos bairros e na cidade, a autonomia nos deslocamentos e as aprendizagens obtidas nestas saídas. Sobre esta questão, a pesquisa⁴ demonstrou que o universo espacial de mais da metade das crianças é composto por muitas horas dentro de casa e que estas brincam mais no quarto e na sala (com brinquedos, TV e vídeo game) do que no quintal.

Quase todas as crianças saem somente acompanhadas por um adulto, sendo que apenas uma delas tem certa autonomia para vivenciar, sozinha, o bairro. A pesquisa verificou também que a mobilidade infantil está quase sempre relacionada ao medo. Brincar na “*rua lá em cima*” é perigoso, em frente de casa só com o pai “*de olho*”, nas “*ruas do bar*” sempre “*cumeça aquele fervinho*”⁵. Os pais, neste sentido, socializam as crianças a partir de uma ampla reflexão sobre cuidados e perigos nos deslocamentos.

Esta forma de socialização tem efeitos: a maioria das crianças aprende a refletir sempre que sai, negocia com os pais para tentar ir sozinha e mais longe a determinados lugares (como a vendinha próxima de casa ou ir de ônibus a um bairro vizinho), tem consciência dos perigos e sabe julgar onde é “*bom de ir*” e onde não é e algumas crianças tomam decisões sozinhas frente a perigos reais (como, por exemplo, uma das crianças que volta rápido para casa quando começa a agitação nos bares próximos de sua casa). Supõe-se que estas experiências, uma vez que continuam sendo sistemáticas, possam

4 Esta parte da pesquisa foi relatada no artigo: Deslocamento de crianças nos bairros e na cidade de Curitiba e sua relação com processos de socialização (no prelo).

5 Optou-se por manter na transcrição a fala coloquial tanto das entrevistadoras quanto das crianças e famílias para preservar as tensões do discurso.

vir a ser incorporadas aos seus estoques de experiência como hábitos reflexivos (no sentido proposto por LAHIRE, 2002).

Mas, a pesquisa verificou também a existência de uma série de instituições centrais no cotidiano das crianças, nos bairros de moradia ou próximos a ele, cuja frequência é grande e as aprendizagens, diversas. É sobre tais instituições, portanto, que este artigo tratará e, necessariamente, na relação com o fenômeno urbano, uma vez que muitas escolhas e preferências relacionadas à ocupação do tempo livre por parte das famílias e das crianças também se fazem frente a condições concretas oferecidas pela cidade - a cidade aqui compreendida como um espaço que tem “propriedades próprias”, no sentido durkheimiano do termo (apud AUTHIER, 2006). Os dados foram analisados a partir de autores das sociologias da socialização, urbana e da infância.

1. Espaço, instituições e socialização

Darmon (2010), ao lembrar da proposta de Elias no livro *Sociedade dos Indivíduos*, e analisar o personagem Robson Crusoé, observando o quanto ele carrega as marcas de uma determinada sociedade, de um determinado povo e categoria social, ajuda a que melhor se compreenda a socialização humana. Elias destaca que, impedido de todo o contato com outras pessoas e perdido na ilha, Robson Crusoé “adota, então, seus próprios comportamentos, formula seus próprios desejos e concebe seus próprios projetos de modo diferente dos de Sexta-feira, mesmo se, sob a pressão da situação nova, eles fazem tudo para se adaptar um ao outro e se transformam mutuamente para se aproximar”⁶. (ELIAS apud DARMON, 2010, p. 5) Tanto Robson (da pequena burguesia inglesa) quanto Sexta-feira (que

cresceu na ilha ou no ambiente próximo) “portam certamente *neles* ‘a constelação humana’ na qual eles viveram e cresceram” (p. 5). No caso de Robson, por exemplo, sua tenda, sua cozinha, seu diário, o tempo de trabalho e de repouso na ilha, testemunham uma relação com o mundo, com o espaço e com o tempo que lhe foi precedentemente inculcada e que ele “‘leva’ com ele para a ilha” (p.6). O processo que produziu este Robson chama-se, assim, socialização.

A socialização poderia ser definida então como “o movimento pelo qual o mundo social -tal ou tal ‘parte’ deste- forja -parcialmente ou globalmente, pontualmente ou sistematicamente, de maneira difusa ou de modo explícito e conscientemente organizado- os indivíduos vivendo em seu seio” (LAHIRE, 2010, p.432). É ainda, “o processo pelo qual um ser biológico é transformado, sob o efeito das múltiplas interações que este entretém desde seu nascimento, com outros indivíduos e com todo um mundo material resgatado da história, em um ser social adaptado a um universo sócio-histórico determinado” (p. 432).

E, se por um lado, as primeiras socializações vividas por um ser humano, na infância, têm “uma influência mais profunda” em suas vidas (ELIAS, 2010, p.76), sendo um período marcado por uma forte identificação emocional das crianças com relação às pessoas significativas do seu cotidiano (BERGER; LUCKMAN, 1996, p.180), por outro, na contemporaneidade, tem se tornado difícil defender a tese de que as formas de socialização primárias das crianças seriam exclusivamente familiares e as secundárias, estas sim, mais diversas e plurais (na escola, igreja, meio profissional). Para Lahire (2010, p. 439), por exemplo, “A sucessão primária-secundária é frequentemente questionada nos fatos, pela ação socializadora muito precoce (e, em alguns casos, cada vez mais

6 Tradução livre deste trecho do francês e de outros neste artigo, realizada pela autora e com revisão técnica de Cláudia Maia.

precoce) de universos sociais diferentes do universo familiar, ou de atores estranhos ao universo familiar”.

E ainda segundo Lahire (2002, p.27), diferente das sociedades tradicionais, as sociedades contemporâneas são “incomparavelmente mais extensas do ponto de vista tanto espacial como demográfico, com forte diferenciação das esferas de ação, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização e com menos estabilidade das condições de socialização”.

Assim, se a socialização é um processo que não cessa jamais (LAHIRE, DARMON, ELIAS), a cada novo grupo frequentado, o ser humano se transforma “À medida que um ser humano passa de um grupo a outro, ele sofre mudanças na sua individualidade. Neste sentido, o processo de socialização -se é que se pode chamá-lo assim- nunca cessa. Ele dura enquanto o indivíduo está vivo” (ELIAS, 2010, p.76).

E com relação à socialização produzida a partir das instituições, alguns pesquisadores, como, por exemplo, Dubet (2002), têm observado que, na contemporaneidade, as instituições, pela quantidade, variedade, grande concorrência e extensão do seu poder, estão em declínio, elas têm perdido a centralidade na vida dos indivíduos. E vale a pena pensar também que a socialização é um processo que não ocorre somente a partir das instituições, mas também - e hoje talvez até muito mais- pelo contato com outros atores, grupos de amigos, indústria cultural, universo tecnológico e espaços de moradia e de convívio na cidade e nos bairros. Assim, talvez seja pertinente pensar que as interações ocorridas em todas estas instâncias socializadoras estejam forjando, neste período histórico, um “homem plural” (LAHIRE, 2002).

Mas, embora na pesquisa sobre criança-cidade, justamente, tenha se evidenciado a existência desta pluralidade

de atores e instâncias oferecidas nos bairros da cidade, o foco neste artigo se projetará por sobre as instituições frequentadas, pois, como se verá à frente, estas apareceram ainda de maneira significativa no cotidiano da maioria das crianças da pesquisa.

Para se pensar sobre o processo de socialização vivido a partir das instituições sociais, a princípio, pode-se pensar que toda instituição, se, por um lado, preocupa-se com o indivíduo e lhe oferece certo bem-estar e saúde (GOFFMAN, 2010; SIMÉANT, 2009), por outro, espera ser reconhecida por este trabalho e requer que o indivíduo se sinta como tendo obrigações para com ela, ou seja, lhe impõe “compromissos e adesão” (GOFFMAN, 2010, p.148).

Para Goffman (2010), muitas vezes, o vínculo criado entre o indivíduo e a instituição supõe, por parte desta, uma concepção ampla do participante, uma determinada concepção de homem que ela formula e, sendo assim, “uma organização pode ser vista como um local para criar suposições a respeito da identidade” (p. 158). Neste sentido, um indivíduo:

ao participar de uma atividade no estabelecimento, aceita a obrigação de, no momento, integrar-se na atividade. Através dessa orientação e participação da atenção e do esforço, visivelmente estabelece sua atitude com relação ao estabelecimento e às suposições implícitas sobre o seu eu. Participar de determinada atividade com o espírito esperado é aceitar que se é um determinado tipo de pessoa que vive num tipo determinado de mundo. (GOFFMAN, 2010, p. 158)

E sobre os aspectos metodológicos relacionados ao uso do termo “instituição” em pesquisas, encontram-se pesquisadores que a utilizam em um sentido mais restrito, outros, mais amplo. Ravel (1995) percebe

três tipos de uso do termo em pesquisas históricas e sociais. O primeiro, mais restrito, técnico e antigo define a instituição como uma realidade jurídico-política; o segundo uso, mais alargado, visa a toda organização, funcionando de modo regular na sociedade, conforme regras explícitas e implícitas, presumindo-se que ela responda a uma demanda coletiva particular; e um terceiro uso, mais alargado ainda e suscetível de uma extensão quase indefinida, diria respeito a formas de organização social que ligam valores, normas, modelos de relações, condutas e papéis, sendo que toda forma social que apresentasse certa regularidade seria passível de uma análise institucional. Ravel observou que, na prática, nem sempre tais usos são claramente separados, mas, demonstram como cada pesquisador construirá as relações entre a instituição e o social.

Ravel (1995) chama a atenção também para a forma aberta, plástica e relacional com que Norbert Elias define uma instituição. Ao seio de uma dada configuração, as instituições não são pensadas como existindo em tanto que tais, acima da sociedade ou ainda lhe englobando: “elas traduzem e explicitam formas de dependência recíprocas que são a matriz do jogo social e que são permanentemente atualizadas entre aqueles que lhe são parceiros” (p. 81). Neste sentido, os homens têm necessidade de instituições, o que é outra maneira de dizer que eles se servem delas tanto quanto a servem.

2. Diferentes instituições, diferentes aprendizagens

No cotidiano das crianças entrevistadas, uma das instituições que mais apareceram foi a igreja. Tal fato talvez possa ser explicado porque se escolheu entrevistar crianças que estudavam no último ano das escolas da rede municipal e, tendo a maioria delas por volta de dez anos, estas

provavelmente estariam em idade apropriada para determinadas atividades oferecidas, por exemplo, pela Igreja Católica. Desta forma, três das seis crianças faziam aulas de catequese nesta igreja (a Católica) uma vez por semana e estas também frequentavam aulas semanais para aprender o ofício de “coroinha da missa”. Assim, uma série de experiências e modos específicos de compreensão do mundo parecem se construir a partir destas práticas, como fica claro no relato de uma das crianças:

Talita⁷: Daí à noite, chega a noitezinha... aí das vez em quando eu sirvo o padre, essas coisas, quando eles precisam de mim... Porque das vez em quando, a Cláudia, ela já vai escolhendo as pessoa que vai...

Entrevistadora 1⁸: Que vai fazer esse trabalho?

T: Ahã...

Entrevistadora 1: De coroinha?

T: De ser coroinha... Servir o padre...

Ou ainda outra criança:

Entrevistadora 1: E o que é que o coroinha faz?

J: A gente serve o padre... Ajuda o padre... A gente leva a comunhão pra ele, coloca o vinho né... um pouquinho de vinho... ou coloca um tanto assim de vinho [demonstra com a mão a quantidade de vinho]. As mulher coloca num vidrinho daí... ele

7 Os nomes de crianças, pais, instituições e alguns lugares foram alterados para preservar crianças e famílias.

8 As entrevistas foram realizadas com a ajuda de duas bolsistas de Iniciação Científica da UFPR, Sonia M. Fernandes e Magna M. Cruz, a quem agradeço. Registrou-se assim, na transcrição, Entrevistadoras 1, 2 ou 3.

despeja água ou o padre deixa a gente despejar um pouco de água também, né? Daí ele vai falando... daí a gente lava a mão dele, lava a ponta, né?

Tais práticas parecem ensinar muito sobre hierarquia, submissão, questões de gênero, enfim, elas demonstram a construção de todo um poder simbólico (BOURDIEU, 2009) por parte da instituição. E, neste sentido, a diversidade e repetição da oferta de atividades parece ser um dos investimentos dos mais eficazes para a garantia de um *habitus* católico (SIMÉANT, 2009) e, portanto, da continuidade do contato ou da frequência das crianças à igreja, quando estas forem jovens e adultas. O empenho de uma das coroinhas demonstra sistematicidade e dedicação à atividade:

Como eu sou coroinha, tem escala, eu já fui esse mês, eu fui sábado retrasado, aí depois eu fui na quarta e depois no sábado; eu fui nestes três dias do mês, mesmo quem não for coroinha [pois] às vezes alguém pode faltar (...). No final de semana sempre de manhã [vou à] catequese; eu almoço ao meio dia, onze e meia quando chego em casa (...) [aí] eu já vou me arrumando pro coroinha.

Sobre a variedade de ações propostas, outra criança (a que mora na favela da região norte e que faz catequese e é também coroinha na missa), fazia ainda uma terceira atividade na igreja, mas precisou interromper:

Entrevistadora 2: Tudo no sábado?

Talita: Tudo no sábado de manhã. De tardezinha eu faço catequese... Depois da catequese

eu fazia Jack Deff [não se sabe se a grafia está correta]. Que eu tava ficando muito tarde, que eu tinha que ir pra casa...

Entrevistadora 1: E o que é isso?

T: Jack Deff? É uma aula de dança que a gente apresentava nas outras igreja.

Outra criança ainda frequentava o “Terço” na casa de vizinhos, à noite, uma vez por semana:

José: segunda eu tenho o Terço pra ir, né? (...)

Entrevistadora 1: Como é que é isso?

J: É os Terço que a gente reza na casa e daí meu padrinho canta também... pega o violão dele e canta também.

Esta quantidade e variedade de atividades evidenciam o forte enquadramento realizado pela instituição e parece contribuir significativamente para disciplinar e organizar o tempo das crianças. Já as explicações de mundo são feitas intensamente por meio de símbolos e gestos, mas também a partir de toda uma linguagem apropriada:

Quem quer ser coroinha vai lá e se inscreve, você vai vendo as âmbulas (...). Como eu já estou na média, os mais novos não podem subir já no altar, eu já posso subir as galhetas, a água e o vinho (...). A gente entra com a cruz, com as velas (...).

E neste tipo de experiência socializadora, as crianças desenvolvem também uma performance e uma estética próprias: “No dia eu vou correndo pra casa eu faço *babyliss* no cabelo, me arrumo pra missa das seis”.

A respeito deste tipo de experiência

da criança nos momentos da missa, sabe-se que determinadas instituições cobram, como parte das obrigações do indivíduo, que ele participe “visivelmente”, nos momentos adequados, das atividades da organização, “o que exige uma mobilização da atenção e de esforço muscular, certa submissão do eu à atividade considerada. Esta imersão obrigatória na atividade da organização tende a ser considerada como símbolo do compromisso e da adesão do indivíduo” (GOFFMAN, 2010, p. 150).

Sobre a centralidade da instituição na vida das famílias, verificou-se que, no caso de uma delas, a Igreja Católica tem um peso praticamente central. Assim, a mãe que sai da favela todos os dias para não conviver em um ambiente hostil, refugia-se em cursos oferecidos por uma das igrejas (lá onde também troca serviços de limpeza na casa das Irmãs por uma cesta básica), depois, ensina o que aprendeu em outra mais próxima da favela. Assim mãe e filha têm contato com esta instituição em quatro dos cinco dias úteis da semana além das atividades de Talita nos sábados em que faz aulas de catequese e de coroinha (e fazia aulas de dança para apresentação em outras igrejas) e da frequência à missa aos domingos.

No caso desta família, moradora da favela e com uma condição socioeconômica difícil, pode-se imaginar que a mãe, com toda esta dedicação, possa, entre outras coisas, ter a expectativa de encontrar dentro da instituição certo conforto e *status*, uma vez que fora se encontra deslegitimada. Sobre essa questão, Goffman (2010), embora falando de instituições totais, percebeu muitas vezes haver uma inversão parcial entre o status interno e externo vivido pelos participantes, ou seja, pessoas que tinham um *status* elevado fora da instituição passavam a não poder contar, necessariamente, com esse *status* dentro da instituição, assim, como outras pessoas, com pouco *status*

externamente, poderiam vir a obtê-lo lá dentro. Além disso, segundo o autor, o contato com determinada instituição pode vir a dar ao participante de classe baixa, por exemplo, o maior contato que já teve com um mundo culto.

Aqui outro fator talvez possa ser também considerado, que é a atenção que a igreja vem dispensando às mulheres e inclusive, às da classe popular, ao longo do tempo. Verret (1988) na obra *La culture Ouvriere* (A cultura operária) comenta que, perdendo os operários por muito tempo na história do catolicismo, a igreja passa a resgatar a mulher, dividindo com ela o preconceito de sua inferioridade social (embora não com relação à sua inferioridade espiritual): “Assim as mulheres, mulheres de operários incluídas, puderam elas encontrar na Igreja ao curso do século [refere-se à III República, 1870-1940] um apoio de dignidade sexual, familiar, educativa, que elas não encontraram fora” (p. 211). E, se fora da igreja ela se encontrava ignorada, negada e desprezada, dentro será o local “onde os mais pobres encontrarão nos apelos, lamentos e gritos de fé, o último recurso de uma confiança esgotada” (BONNET apud VERRET, 1988, p. 214).

Neste sentido pode-se pensar no sentido weberiano, em uma “ética da esperança messiânica”, “onde os mais excluídos procurarão, frequentemente nos setores periféricos das igrejas, a inversão de sentido de sua desqualificação sensível (que aqui ao menos os últimos sejam os primeiros)” (VERRET, 1988, p. 214).

Enfim, ainda sobre a influência da igreja na vida das crianças pesquisadas, das outras três crianças que não tinham uma influência direta com a Igreja Católica, uma planejava fazer a catequese no ano seguinte ao da entrevista, uma não gostava de acompanhar a mãe à igreja (protestante) e outra não frequentava nenhuma igreja

específica embora tenha ido uma vez a um encontro espírita e visite frequentemente uma Benzedeira que mora em uma cidade da região metropolitana. Este tipo de atividade, se, por um lado, parece diferente das relacionadas à Igreja Católica, por outro, evidencia uma mesma necessidade que as famílias parecem ter de desenvolver com seus filhos uma formação de valores. Os pais que levam seus filhos à benzedeira explicam:

Pai: Tem uma outra coisa que a gente faz, que é mostrar uma outra realidade pra eles... Então a gente pega e arrecada roupa, comida, principalmente roupa e leva pra Itaperuçu... Então, móveis... Se você tem um guarda roupa velho que não quer mais... uma cômoda, (...), eu vou, pego... Arrumo e levo...

Entrevistadora 1: Pra uma instituição?

Pai: Não... Isso é nosso... pra uma senhora que mora em Itaperuçu... Ela é uma benzedeira da cidade... (...)

Pai: Ela é uma pessoa, digamos assim, da classe D pra E... e ela faz muita coisa... pra ajudar os outros... Então o que acontece... Chega lá, você leva as coisas e ela vai distribuindo... (...)

Mãe: Eu tô lá direto... Direto, direto eu tô lá...

Entrevistadora 1: É uma rotina da vida da Karla?

Mãe: É, é... Faz o quê? Seis, sete anos que a gente vai direto.

Pai: A Karla vai sempre...

Mãe: Sempre, sempre...

Entrevistadora 1: Quer dizer, vocês vão pra doar [roupas, mantimentos...] e também pra ter

esse benzimento?

Mãe: Também... Não, e também porque... Pra ensinar pra eles que eles têm tudo... eles têm tudo mas tem criança que não tem na-da! Porque, que nem a gente fala... Você hoje tem um prato de feijão e arroz pra comer.. tem uma criança lá que não tem o que você tá comendo agora!

Mas, este quadro religioso e simbólico vivido por muitas das crianças da pesquisa se contrapõe, em alguma medida, a outro quadro socializador vivido por algumas delas. Jéssica e Cláudio faziam, na época da entrevista, também, atividades relacionadas à Guarda Municipal. Esta atividade é oferecida em diversas escolas, em período contrário ao da aula, geralmente no espaço escolar, durante todo o ano e têm o objetivo de trabalhar com as crianças “a hierarquia e a disciplina, promovendo a valorização pessoal e da comunidade”⁹. Ainda segundo o site da Associação dos Guardas Municipais:

A idade dos alunos varia entre 07 a 18 anos e são divididos por faixa etária. Cada faixa etária corresponde a uma graduação, iniciando como aspirante a Guarda Mirim podendo chegar até a Inspetor Coronel. A cada 6 meses é efetuado o processo seletivo de promoção, de acordo com o número de vagas disponível em cada escola. (<http://www.agmuc.com.br/?p=655>)

⁹ Este projeto teve início em uma escola da rede municipal, em 2001, porque “havia uma grande preocupação dos pais e professores com o tempo ocioso das crianças no período em que não estavam na escola. Elas poderiam se tornar alvo fácil da ação das gangues e dos traficantes que agiam na região. Outra questão levantada, foi a falta de patriotismo, disciplina e respeito dos jovens nos tempos atuais, trazendo sérias conseqüências para o convívio social e familiar”. Hoje o projeto se desenvolve em 38 escolas. In: site da Associação dos Guardas Municipais de Curitiba (<http://www.agmuc.com.br/?p=655>).

E no caso das crianças entrevistadas, curiosamente, o Guarda Municipal desenvolvia suas atividades -sem obter remuneração e, portanto, fora de seu horário de trabalho- na igreja próxima por não haver espaço suficiente na escola. Desta forma, voluntários, polícia, igreja e escola aparecem se sobrepondo nos espaços do bairro, formando uma rede que talvez até dispute pelo ensino das melhores explicações de mundo e de valores cidadãos aos pequenos curitibanos.

Assim, nesta nova atividade, outra estética, aparência pessoal, entonação de voz, tipo de vestimenta e linguagem parecem se desenvolver. Uma das crianças (a mesma que faz *babyliss no cabelo* para ser coroinha na missa e que aparece em fotos com uma imagem angelical) demonstra performances completamente diferentes nas assim chamadas aulas da Guarda Mirim. Uma das entrevistadoras, ao assistir a uma destas aulas ao mesmo tempo em que aproveitava para fazer algumas perguntas à criança, obtém a seguinte cena:

Entrevistadora 2: O que você mais gosta daqui?

Jéssica: Quando eu sou líder.

Entrevistadora 2: É sempre você?

Jéssica: Não, todo mundo. Deixa eu falar! (Nesta hora todos querem falar). Esta semana sou eu (fala muito rápido e continua repreendendo a todos para deixá-la falar), toda sexta-feira é uma pessoa.

Entrevistadora 2: E o que é ser líder?

Jéssica: É quando eu tô com a prancheta (e ela estava), daí eu falo, por exemplo: falo: “Jéssica”, bato sentido, aí depois que eu apresento todo mundo, eu

bato sentido, aí eu apresento pro guarda, aí depois o guarda é que comanda, depois que o guarda dá o comando pra gente aí a gente faz sentido: “ordem unida” , (neste momento ela dá esta ordem ao grupo). E “grupo dois não se mexe. Olha pra frente! Dois passos em frente, marcha!”

Entrevistadora 2: Há quanto tempo você tá aqui?

Jéssica: Faz desde o ano passado (enquanto responde, não para de comandar o grupo: “grupo dois: dez passos a frente, marche!”)

Entrevistadora 2: E o que você mais aprendeu aqui?

Jéssica: Tudo. (...). “Bater continência”, olha eu vou falar e eles vão fazer (então ela começa a mostrar). “Apresentar arma! Baixar! Descansar arma! Direita volver! Esquerda volver! Frente, pré-retaguarda não existe, é só quando está em descansar” (fazendo pegadinha com os colegas).

E dentre as diversas experiências que Jessica parece estar incorporando, parecem estar também hábitos reflexivos, como se percebe na seguinte fala:

Entrevistadora 2: E no seu dia a dia no que essa atividade [do Guarda Mirim] vai ajudar pra sua vida?

Jéssica: Tem dois caminhos, eu tô indo pro caminho bom, daqui a vinte e cinco anos eu sei bater continência, eu sei respeitar os outros. “Vai! Descansar! Sentido! Atrasou os dois” (e vai dando a ordem unida).

Sobre esta questão da incorporação de

hábitos reflexivos ao estoque de experiências das crianças, Lahire (2002), referindo-se às ações do indivíduo, explica que estas são impulsionadas por uma combinação de propriedades contextuais e disposicionais, sendo que as experiências vividas e acumuladas são compostas tanto por hábitos não reflexivos (um senso prático produzido justamente a partir destas experiências passadas, incorporadas) quanto reflexivos (fruto de um planejamento, de um cálculo). Desta forma, para conhecer o modo de agir dos indivíduos, torna-se necessário conhecer, entre outras coisas, qual é a parte que os hábitos reflexivos têm no estoque de hábitos incorporados de uma pessoa. Será necessário indagar, então, “quais são as condições sócio-históricas que tornam possível uma ação racional, em quais situações sócio-históricas os atores podem pôr em ação estratégias completamente conscientes, agir de maneira intencional e calculada” (LAHIRE, 2002, 154).

E, ainda sobre a incorporação de experiências com lógicas tão diversas, Lahire (2008, p. 97) comenta que “em uma sociedade caracterizada pela multiplicidade de quadros de socialização e de representação concorrentes, os indivíduos estão, de fato, raramente protegidos do contato mais ou menos durável com pessoas, situações, instituições cujas crenças não são aquelas que eles incorporaram até o momento”. Para melhor compreender esta questão, pode-se pensar na imagem de um indivíduo como uma folha de papel dobrada, uma metáfora utilizada por Lahire (2002, p.198), a partir de Gilles Deleuze: “o ator individual é o produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais etc., que interiorizou”.

Essa ideia de um ser humano formado a partir destas operações de dobramento fica

ainda mais claro quando se inclui na discussão outras facetas da socialização de uma criança como Jéssica, por exemplo. Neste sentido, o *Shopping* - situado em um lugar próprio e contando com atores que convidam o “participante” insistentemente a frequentá-lo, por meio de imagens, discursos, representações e imposições pela mídia, e instruindo-o a comportar-se de uma determinada maneira, como o modo como ele deve visitar vitrines, circular, falar, se mover, comprar, consumir etc., e operando a partir de uma determinada visão do participante - poderia comportar uma análise institucional, pensando-se em um uso alargado do termo, como já visto anteriormente a partir de Ravel (1995). Neste sentido, o consumo apareceria aí como uma outra instituição, ao lado da igreja e da polícia, muito frequentada por Jéssica:

Quando eu vou nas minhas amigas, eu vou no cinema, sempre na quinta feira, quando não tem lição. Cada uma leva dinheiro. (...) É bem difícil ir no Paladium. No Cidade e no Total eu vou. No Shopping Sports a gente chama de shoppinho. Sabe o Big, o Jacomar? Acho que é perto da Nichele, eu vou sempre com a minha amiga Carmem.

Jéssica tem toda uma aprendizagem em casa, com a mãe e com a avó, de como guardar dinheiro no cofrinho para garantir passeios sistemáticos ao *shopping* e a outros lugares e também tem liberdade de escolher os novos lugares a visitar na cidade.

Ainda sobre as práticas infantis, no caso de Jéssica, seria necessário incluir também a grande influência da televisão na sua rotina, do computador e da *internet* e das brincadeiras, o que não cabe aqui explorar, mas, que tornam o cotidiano da criança ainda mais rico e variado para uma análise sobre os quadros socializadores vividos na infância.

3. Outras contradições nas aprendizagens cotidianas

Os dados empíricos até aqui apresentados demonstram que as práticas das crianças entrevistadas são heterogêneas e muitas, até mesmo contraditórias. Mas, como a criança pode incorporar ideias e práticas tão diferentes entre si? Lahire (2008), distanciando-se de explicações naturalistas sobre as práticas humanas e destacando o papel do social no indivíduo, explora a questão da variedade das lógicas da ação:

O que pode igualmente explicar a coabitação, no seio de um mesmo indivíduo, de conceitos e de crenças mutualmente incompatíveis, é a variedade das lógicas cognitivas presentes no seio da mesma sociedade e a pluralidade das influências socializadoras sofridas-vividas pelos indivíduos que podem interiorizar maneiras de crer, de sentir, de ver e de agir diferentes em contextos diferentes. (LAHIRE, 2008, p. 97)

Pensar na relação entre as instituições e a socialização espacial de outra criança como Talita, por exemplo, ajuda a refletir sobre esta questão acima levantada. Talita sai com a mãe todos os dias da favela da região norte da cidade onde mora, para não conviver com o cotidiano complicado do local de moradia, pelas questões relacionadas ao tráfico de drogas, apresentando uma socialização espacial e cultural variada em bairros próximos. Assim, além de ter uma semana lotada de atividades na igreja, ainda brinca de *Barbie* com amigas nestes espaços, faz lição de casa ou tenta realizar alguma atividade do curso de artesanato que a mãe faz. No seu cotidiano ainda fazia aulas de tênis à tarde na escola, mas, interrompeu-as mantendo somente as aulas de reforço escolar e nos sábados, embora tenha parado de fazer as aulas de dança para apresentação

em outras igrejas, manteve as aulas de coroinha, a catequese e a frequência à missa. Mas, a relação entre o bairro em que Talita mora e os outros espaços de socialização é problemática. A criança tem aprendido, por exemplo, que em certas instituições que frequenta precisa omitir qual é o seu local de moradia. Na escola, com as amigas, ela comenta: “Quando as minhas amiga perguntam onde que eu moro, eu invento outra coisa, né? Eu falo bem assim... Ela vai me perguntar onde que eu moro... E eu falo bem assim ‘*Vamos brincar mais?*’... Nós vai lá e brinca...”. E, mais à frente explica:

Talita: Tem umas amigas minha que começa assim a fala: ‘Ai!’ Elas começam falarem assim: ‘Ai, sabe, acho que eu não vou ser, sabe, acho... Quería descobri quem que daqui da sala que for nossa amiga, eu não vou ser amiga daquelas que mora na favela’. (...) Daí eu tenho vergonha de falar...

Este tipo de omissão faz parte de difíceis e contraditórios ensinamentos feitos pela mãe e por outros familiares e que procuram preservar minimamente a autoestima da família. Segundo a mãe:

Mãe de Talita: Porque eu falo pra Talita: “Talita, quando alguém perguntar pra você aonde que você mora, você não conte que é na favela... Se eles perguntar cê fala que é na rua João Teodoro”
Entrevistadora 1: Falar o nome da rua... pra evitar o quê?
Mãe: Porque igual ao que eu te falo... porque existe gente que tem preconceito das pessoa que mora na favela...

Assim, atores sociais, em universos diversos, aprendem muito rápido “que aquilo

que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto” (LAHIRE, 2002, p.37). Quando a mãe de Talita fala de sua relação com o pessoal do Posto de Saúde ou com a Cohab, por exemplo, fica claro, que, nestas outras instituições, é mais do que necessário falar do lugar de moradia, explicar os problemas e fazer uma enorme pressão:

Lá onde que eu moro mesmo... é uma área de risco sabe? Faz onze ano que eu moro lá... Onze ano eles tão prometendo... Que diz que vão arrumar, tirar as pessoa que tem alto risco, sabe? (...) E ai agora não sei se é por causa da eleição então volti-meia tá lá ... (...). Daí eu falei pro cara anssim: “Escuta aqui... Você é da Cohab? Ele falou “sim”... E essas casa vai sai ou não vai? [Risos] Vão tirar a gente daqui ou não? Ou é só porque tá chegando a eleição vocês tão por aí? [Ri nervosa]

E ainda sobre a socialização espacial de Talita na cidade e nos bairros próximos à moradia, esta acontece, na quase totalidade das vezes, a partir de interações femininas (a mãe; as freiras da igreja que dão curso; as professoras de catequese, de coroinha e de dança da igreja; as professoras da escola no turno, no contraturno e nas aulas de tênis que fazia).

As interações com o universo masculino são mais raras no seu cotidiano, sendo que o pai chega sempre mais tarde em casa (pai e filha têm vergonha de sair juntos, pois, o pai, tendo idade avançada, é percebido como se fosse o avô da criança), o irmão é mais velho e já trabalha e caso se pense na relação com o padre, ela é perpassada por valores religiosos e por uma visão (que precisará ser ainda aprofundada

na pesquisa) de subserviência, a ideia, por exemplo, de “servir o padre”, que aparece por diversas vezes nos relatos da criança e que, embora se refira a um determinado momento do ritual da missa, provoca necessariamente indagações sobre questões de gênero.

E ainda as visitas aos *shoppings* da cidade parecem ser também relativamente sistemáticas no caso de Talita, demonstrando que tal “instituição” tem influenciado também as camadas populares. Mas Talita, ao se referir a estes passeios, apresenta certa frustração: “*Shopping Total, a gente só vai... porque às vezes só tem coisa cara. A gente só vem naqueles shoppinzinho lá... no Sulcenter...*”. Ela demonstra assim, as tensões próprias da sociedade de consumo que apresenta o indivíduo como alguém que tem ampla margem de escolha, quando, na verdade, somente uma minoria pode satisfazer seus desejos de compra. Desta forma, é claro que “frente à sensação de auto-realização de uns poucos, a maioria manifeste um mal-estar de viver caracterizado pela apatia, o vazio e a culpa” (VARELA, 2002, p.105).

Ainda sobre a visita a *shoppings*, estas aparecem como um tipo de prática sistemática e importante para as meninas. Já os meninos, um falou apenas de idas ocasionais, um não mencionou este tipo de prática e outro disse não gostar de sair com a mãe para este tipo de lugar.

Outras tantas contradições ou, no mínimo, diferenças entre as instituições frequentadas nos bairros, apareceram também no cotidiano de diversas crianças. Retomando o caso de Jéssica, além das performances “angelical” na igreja e dura e firme nas aulas de Guarda-Mirim, ela precisa ter ainda uma performance descontraída para passear no *shopping* e também para lidar com os “200 amigos” adicionados à sua rede social de relacionamentos na *internet*, além de manter uma postura de boa aluna na escola e de irmã paciente em casa com

a irmã. E como filha, precisa ainda cumprir tarefas em casa, como arrumar cama, mesa e cuidar dos cachorros.

Outro cotidiano a se pensar é o de José, que foi criado em um ambiente familiar com muita influência masculina, pois fora a mãe e a tia, mora ainda com o avô (que é motorista de ônibus e com o qual ele sai em muitos sábados, fazendo a rota do transporte público para conhecer uma parte diferente da cidade) e ainda com três tios “bombadões” (diz ele sobre um dos tios: “*Era um moreno, bombadão? Então era ele que trabalha no Muller*”).

Desta forma, apresenta um universo linguístico rico em detalhes sobre mecânica, carros e motores. Mas, esta mesma criança, fora as aulas de coroinha, de catequese e da reza do terço na casa de vizinhos, fazia à noite também, na escola, aula de sapateado e anteriormente, de balé. Quando perguntado sobre este uso do tempo livre e o que ele achava da atividade que fazia, diz: “*Gosto... Bem legal. Melhor do que ficar em casa parado... Prefiro dançar balé do que ficar em casa... (...). Não fazia nada... Ficar vadiando na rua...*”

Ou seja, assim como Jéssica, José também se vê confrontado nas instituições do bairro, por diferentes estéticas corporais, linguagens e performances: a do universo familiar (com grande influência masculina); a da igreja (linguagem específica, postura contida e gestos cuidadosos); a da dança (com agilidade e uma postura alongada e ambientada por um universo feminino); a escolar (que requer concentração e uma postura sistemática de estudos); e o universo benevolente (José fazia aulas de violão, na igreja com um voluntário). E todas estas experiências vividas por José, se, por um lado, apresentaram-se variadas, por outro, talvez ofereçam determinadas aprendizagens semelhantes, como -a partir da frequência à igreja, à escola e às aulas de

dança, por exemplo- uma certa disciplina e a hierarquia.

Mas, assim como no cotidiano de outras crianças, no caso de José, tais ensinamentos institucionais parecem disputar com outras aprendizagens e práticas não tão disciplinadas e institucionalizadas e muito mais autônomas. Desta forma, ele é visto sempre empinando pipa no campinho, passeando pelo bairro, indo à casa dos primos para jogar videogame ou no Bar do Márcio “*jogar papo fora*”, o que põe em questão a força das instituições como grandes responsáveis pela socialização humana e abre caminho para a pesquisa sobre outros processos de socialização que ocorrem no cotidiano infantil.

Conclusões

A pesquisa exploratória evidenciou a potencialidade de se continuar pesquisando na direção da socialização das crianças em contextos urbanos. E, embora tenham sido coletados cuidadosamente dados qualitativos a partir de longas entrevistas com crianças e suas famílias (e realizadas fotos e observações), a pesquisa aponta para a necessidade de uma coleta de dados mais abrangente. Assim, por uma prudência crítica, as considerações abaixo devem ser compreendidas muito mais como pistas e pautas para a continuidade dos trabalhos do que como aspectos conclusivos.

Interessou-se aqui por discutir a socialização das crianças a partir da frequência a determinadas instituições e sua relação com os bairros da cidade e, neste sentido, em primeiro lugar, o que se evidenciou foram diferenças e contradições nestas socializações, podendo-se dizer que a vida das crianças não é uma única e mesma cena (LAHIRE, 2002). Elas têm uma inserção no bairro completamente diferente umas das outras e a socialização produzida a partir das diferentes instituições frequentadas ajuda a

produzir sujeitos plurais, no sentido do que se discutiu anteriormente.

Tais diferenças tornam difícil o esforço de síntese. Caso se quisesse argumentar, por exemplo, que as instituições que apareceram na pesquisa desenvolvem mais seus trabalhos nos bairros com menores condições socioeconômicas e culturais do que em outros, não se poderia afirmar isso a partir dos dados coletados até aqui, sendo possível dizer somente que instituições como a Igreja (e em especial a Católica) apresentam forte presença, frequência e variedade de atividades em diferentes bairros, bem como as atividades sistemáticas da Guarda-Mirim. A relação entre as ofertas de atividades institucionais e os diferentes bairros da cidade deverá continuar a ser investigada.

Quanto à ideia de que crianças moradoras de regiões centrais estariam mais propícias a frequentar instituições culturais também centrais da cidade, como o museu Oscar Niemeyer, por exemplo, ainda não se confirma. Os dados que se tem até o momento são paradigmáticos e a partir somente de duas crianças, uma que mora em região bem central (Alto da XV), mas, que quase nunca sai de casa e outra que mora em uma das regiões mais pobres e relativamente distantes do centro da cidade (Vila Nori) e que foi a única a ter relatado visitar o maior museu da cidade. Isso traz pistas para se procurar compreender se pessoas que moram em regiões distantes estariam impulsionadas, pela própria situação geográfica de moradia, a sair com maior frequência do bairro e conhecer outros lugares, ou se, pelo contrário, ficam mais restritas a ele. Será necessário verificar também como a escola tem podido proporcionar este tipo de passeio (frequência, dificuldades e facilidades de visita, locais mais escolhidos etc.).

Sobre as instituições, parecem existir algumas consonâncias entre elas, ou seja, igreja, polícia e voluntários, por exemplo,

além da intenção visível de ocupar as crianças contendo-as nos seus bairros de moradia, parecem construir certos valores cidadãos com as crianças. Porém, resta compreender também as dissonâncias entre elas como, por exemplo, os tipos de coações corporais a que submetem as crianças (como a tensão entre o corpo angelical e o policial).

E nestas socializações parecem se desenvolver esquemas cognitivos mais ligados à obediência, submissão, hierarquização (adulto-criança, masculino-criança, mulher-meninas) do que ligados à reflexão. Sobre este último aspecto será necessário, portanto, investigar como a própria criança se posiciona, reflete, questiona e altera tais instituições.

Enfim, sobre a relação entre instituição e espaço, a investigação demonstrou ser, metodologicamente, fértil. Nesta pesquisa ficou claro, por exemplo, que a mãe de Talita frequenta a igreja e o posto de saúde por questões relacionadas à doença, mas, também pela questão espacial que a impede de ficar no espaço de moradia e a impele a sair da região. Já José faz aula de sapateado por gostar, mas, também, como ele mesmo relatou, para não ficar no bairro “*vadiando*”, o que demonstra uma escolha consciente da ocupação do tempo livre no bairro. E Jéssica sai bastante de casa para obter capital social, utilizando diferentes espaços e instituições, mas, também, por que ela tem todas estas ofertas perto de casa. E no caso de Karla (moradora de um bairro central) e Rafael (morador de uma favela situada na região sul), que ficam quase sempre em casa, o fazem justamente pelo grande medo que os pais têm de que seus filhos saiam. Assim, na maioria dos casos a frequência e a não frequência a instituições parece ter relação com o aspecto espacial dos processos de socialização.

Referências

- AUTHIER, J-Y. La question des “effets de quartier” en France. Variations contextuelles et processus de socialization. In : AUTHIER, J-Y; BACQUE, M-H; GUERIN-PACE, F. *Le Quartier: enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*. Paris: La Découverte, 2006.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin, 1996.
- DUBET, F. *Le déclin de l’institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- ELIAS, N. *Au-delà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: La Découverte, 2010.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2010, 8 ed.
- LAHIRE, B. *Homem plural. Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. La nature du cognitif en questions. In: LAHIRE, B; ROSENTAL, C. *La cognition au prisme des sciences sociales*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2008.
- _____. La socialisation: cadres, modalités, temps et effets. In: MICHEL, H; ROBERT, C. (Org.) *La fabrique des “européens”*: processus de socialization et construction européenne. Presses Universitaires de Strasbourg: Strasbourg, 2010.
- RAVEL, J. L’institution et le social. In: LEPETIT, B. (dir). *Les forms de l’expérience*. Paris: Albin Michel, 1995.
- SIMÉANT, J. Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises. *Le mouvement social*. Clamecy, France: Nouvelle Imprimerie Laballery, p. 101-122 Avril-juin, 2009.
- SIROTA, R. (org). *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VERRET, M. *La culture ouvrière*. Saint-Sébastien: ACL Édition et Société Crocus, 1988.
- Textos:**
- (B2) FERREIRA, Valéria Milena Rohrich . Políticas de cidade e políticas curriculares: a papel do currículo oficial da rede municipal de ensino na conformação do projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 e início do século XXI. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 7, p. 38-50, 2013.
- (A1) Knoblauch, A. ; RATTO, Ana Lúcia ; OLIVEIRA, Luciane Paiva A. de ; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich . Tendências da pós-graduação brasileira sobre Ensino Fundamental e Cultura Escolar: um início de debate. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 557-573, 2012.
- (B1) FERREIRA, Valéria Milena Rohrich ; ROMANO, Evellyn. B. R. . Literatura outsider para uma cidade estabelecida: a influência do campo literário e do campo curricular na construção do projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 e início do século XXI. **Línguas & Letras** (Online), v. 12, p. 9, 2012.
- Título das pesquisas em andamento:**
1. Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI.
 2. Políticas Educacionais e processos de socialização na infância.

Sobre a autora

Valéria Milena Rohrich Ferreira

Professora do Setor de Educação (DEPLAE) da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora pela PUC/SP, Programa: História, Política, Sociedade. Estágio de pós-doutorado entre 2011 e 2012 na Universidade Lumière Lyon 2, Grupo de Pesquisa: Modos, Espaços e Processos de Socialização. Parte dos dados aqui apresentados fazem parte do projeto de estágio de Pós-doc realizado com bolsa CAPES. E-mail: valeriarohrich@gmail.com
Endereço: Rua Luiz Leduc, 93. Vista Alegre, Curitiba, Paraná, Cep :82100- 010

Recebido em 10.04.2015

Aceito em 17.05.2015