

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA DA SILVA UGGIONI

**“OI, MEU NOME É JEFERSON E SOU UMA CRIANÇA”:
SER CRIANÇA SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2008.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JULIANA DA SILVA UGGIONI

**“OI, MEU NOME É JEFERSON E SOU UMA CRIANÇA”:
SER CRIANÇA SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, sob a orientação do Prof^o. Dr. Gladir da Silva Cabral.

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2008.

JULIANA DA SILVA UGGIONI

**“OI, MEU NOME É JEFERSON E SOU UMA CRIANÇA”:
SER CRIANÇA SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Gladir da Silva Cabral – Doutor em Letras – Inglês (UNESC) Orientador

Prof^o Celdon Fritzen – Doutor Literatura (UNESC)

Prof^a. Maria Isabel Leite – Doutora em Educação

Prof^a. Luciana Esmeralda Ostetto – Doutora em Educação (UFSC)

Criciúma, 15 de dezembro de 2008.

Às crianças e suas infâncias.

AGRADECIMENTO

Mestre são plácidas todas as horas que nós perdemos se no perdê-las, qual numa jarra, nós pomos flores.

Não há tristezas nem alegrias na nossa vida. Assim saibamos, sábios incautos, não a viver.

Mas decorrê-la, tranqüilos, plácidos, tendo as crianças por nossas mestras, e os olhos cheios de Natureza... (grifo meu)¹

Início meus agradecimentos com este trecho para homenagear as crianças-mestras dos locais por mim pesquisados, pois, tomando-as como mestras, permiti-me aprender que o limite entre o real e o imaginário pode ser imperceptível. Agradeço também à Pina, orientadora pedagógica do Centro Regional de Assistência Social (CRAS), porque sempre deixou as portas abertas para desenvolvermos a pesquisa. E ao Colégio Madre Teresa Michel.

Meu agradecimento especial a outra criança-mestra: Catarina, minha filha de seis anos, que tanto me inspirou e ajudou nesta jornada. E como ajudou! Afinal, eu não tinha experiência com crianças em sala de aula nem em pesquisas e ela foi o meu “piloto” dos *espaços de narrativas*: antes de cada encontro, propunha-lhe as atividades e nós brincávamos, nos divertíamos e imaginávamos...

Destaco, também, uma pessoa que amo muito, meu marido-parceiro Pedro, meu maior incentivador para realização desta dissertação. Caminhou de mãos dadas comigo: teve muita paciência nas horas que o deixei de lado para escrever e me deu apoio e carinho nas horas em que não conseguia escrever.

À minha família que tanto amo: a avó-mãe-amiga Wilma, a quem admiro muito e dedico todas minhas vitórias e conquistas; aos pais-companheiros Magda e Eloy, que sempre estão ao meu lado incondicionalmente; aos irmãos Bru e Juninho e à irmã e fiel escudeira Gigi pelas correções ortográficas e intermináveis trocas de e-mails; e ao tio Ciso pelo seu afeto e apoio nas horas imprescindíveis.

À minha orientadora-amiga-guru Bel, por me despertar para um assunto tão apaixonante e embriagante: infâncias. Obrigada, também, pela incansável dedicação à minha dissertação, pois sempre te demonstraste atenciosa, receptiva, incentivadora, mesmo a distância ou na ponte aérea SC/RJ (nossos encontros dominicais no Galeão: o Pedro e a Cata

¹ Poema *Mestre*, de Ricardo Reis (Fernando Pessoa). Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/reis.html>. Acessado no dia 8/11/2007.

me esperando no hall do aeroporto e o Márcio te esperando em Floripa). Muito obrigada por tudo!

Aos membros da banca de defesa: Professor Gladir, por orientar-me e caminhar juntamente comigo e com a Bel nesses últimos meses de finalizações da dissertação; Professor Celdon, pela participação ativa e pertinente na banca de qualificação; Professora Maria Isabel [Bel], pelas orientações; e Professora Luciana Ostettto, que aceitou, gentilmente, fazer parte dessa banca.

Às minhas amigas Gigi, Grayce, Cris Amaral, Cris Dias, Lara, Fabi, Dany, Rê e Ceneli, por estarem comigo em mais esta etapa de minha vida. Podem ter certeza que comemoraremos como nos “velhos” tempos: um jantar regado com muitos risos, confidências e, claro, um bom vinho! Aos meus eternos amigos que tanto admiro, Adilson e Lima pelas conversas frutíferas e pelo incentivo ao estudo.

Às colegas de mestrado e, hoje, minhas amigas que caminharam comigo lado a lado nestes dois anos de estudos e aprendizado: Sila, Lena, Karlinha, Anne. Saliento um agradecimento às duas primeiras: Sila, minha “mentora”, e Lena, minha “psicóloga” e “mãezona”, que carinhosamente me chama de “filhinha”.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, que me ensinaram muitas coisas, as quais levarei por toda a vida. Muito obrigada: Benoni, por fazer com que Bachelard me encantasse; Vidal, pelas reflexões fecundas nas segundas à noite; a dupla Celdon e Gladir, sempre com a dose certa entre “puxões de orelhas” e incentivos à escrita; Janine, por me reapresentar Foucault sob a ótica de sua delicadeza; e Ademir, pela sua dedicação ao Programa e sua disposição amável em nos ajudar.

Ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST), no qual tive o privilégio de conhecer pessoas maravilhosas como o Rodrigo e a Ariane, bolsistas da pesquisa que foram extremamente atenciosos e participaram de forma ativa e cativante neste trabalho, desde as idéias até a execução dos *espaços de narrativa*; pessoa marcante, a doce Ana Maria, com sua voz terna e sua delicadeza, nos guiou com maestria pelo mundo fascinante dos textos de Walter Benjamin; e pessoas queridas como: Lela, Lenita, Adriana, Rose e Ana Cristina, as quais me ajudaram muito nas reflexões produtivas sobre infâncias.

Obrigada a todos que citei nestes agradecimentos, lembrando-os que, de forma direta ou indireta, escreveram comigo este capítulo de minha vida que ficará marcado para sempre em minha história. Amo-os!

RESUMO

O intuito desta pesquisa é compreender o que é ser criança na ótica das crianças, através do intercâmbio dialógico entre as crianças e eu, e delas entre si, entrelaçando com os teóricos aqui evidenciados. Na etapa exploratória, os locais de pesquisa foram: o Colégio Madre Teresa Michel, escola de educação básica, particular e católica; e o espaço sócio-educativo Centro Regional de Assistência Social (CRAS), ambos na cidade de Criciúma, Santa Catarina. Os sujeitos pesquisados foram crianças na faixa etária de seis a doze anos. A investigação fundamenta-se nas concepções de infâncias de autores como Jobim e Souza (1994), Kramer (1996) e Sarmento (2007a). Ainda neste sentido, privilegia-se a visão de infâncias de Walter Benjamin (2002), que traz a não-infantilização da criança, bem como a desnaturalização da visão do senso comum sobre infâncias. A criança é aqui entendida como criadora de cultura e, por isso, traz-se à tona a fala dos próprios meninos e meninas sobre o que é ser criança. Teórico-metodologicamente falando, esta é uma investigação qualitativa, cujo instrumento de construção e compilação dos dados consubstancia-se em *espaços de narrativa*, seguidos pelo procedimento da *devolutiva*. Nessa investigação, dividi os dados em duas categorias privilegiadas de análise: relações crianças, brincadeiras e brinquedos, e relações adultos x crianças. Indiferente da classe social a que pertencem, os sujeitos das pesquisas brincam; e ao mesmo tempo em que concordavam em alguns pontos, discordavam em outros nessa relação: se há a divisão de programas para adultos e crianças na TV; se o adulto pode, ou não, participar das brincadeiras/devaneios/imaginação; se as brincadeiras são distintas para o sexo feminino e para masculino, entre outros. Nas relações adultos x crianças, as opiniões também eram, muitas vezes, antagônicas, mas em um momento as falas das crianças coadunaram-se: quando elas estabeleceram a diferença etária entre crianças e adultos, e quando elas próprias dividiram-se entre crianças-maiores e crianças-menores. A visão das crianças sobre o que é ser criança mostra que os sujeitos da pesquisa foram unânimes em responder: *infâncias* é uma categoria geracional, consubstanciada por relações que vêm imbuídas/atravessadas/permeadas por condições/dependências socioeconômicas, étnicas, de gênero, políticas e culturais – o que coincide com a concepção de infâncias dos autores/teóricos tomados aqui como base, exceto em dois quesitos: sobre a forma de educar e sobre a aceitação da não-fala por parte dos meninos e meninas. Esses dois pontos, contrários ao referencial teórico adotado, foram, algumas vezes, naturalizadas pelas crianças.

Palavras-chave: infâncias; pesquisa com crianças; *espaços de narrativa*; *devolutiva*.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de campo es comprender lo que es ser niño sob la visión de los niños, a través del intercambio dialógico entre los niños y yo, entrelazando con los teóricos aquí evidenciados. En la etapa exploratoria, la pesquisa ocurrió en: Colégio Madre Teresa Michel, escuela de educación básica, particular y católica; y el espacio socio-educativo, Centro Regional de Assistência Social – CRAS, los dos de la ciudad de Criciúma, Santa Catarina. Los sujetos pesquisados fueron niños de seis a doce años. La investigación se fundamenta en las concepciones de infancia de autores como Jobim y Souza (1994), Kramer (1996) y Sarmento (2007a). Aún en este sentido, se privilegia la visión de infancia de Walter Benjamin (2002), que propone que no se vea los niños con ojos infantiles, porque ellos son

criadores de cultura, y que se desnaturalice la visión de infancia del sentido común; y reverencia la visión del propio niño de lo que es real. Teórico-metodológicamente, es una investigación cualitativa, cuyo instrumento de construcción y compilación de los datos está en *espacios de narrativa*, seguidos del procedimiento de *devolutiva*. En esa investigación, dividi los datos en dos categorías privilegiadas de análisis: relaciones niños, juegos y juguetes; y relaciones adultos x niños. Indiferente de la clase social a cual pertenecen, los sujetos de la pesquisa juegan; y, al mismo tiempo que concordaban en algunos puntos, discordaban en otros en esa relación: si hay división de programas para adulto y niños en la televisión; si el adulto puede o no participar de los juegos/devaneos/imaginación; si los juguetes de los niños y de las niñas son distintos; y otros. En la relación adulto x niño, las opiniones también eran, muchas veces, antagónicas, pero en un momento las hablas de los niños se conciliaron: cuando ellas establecieron la diferencia de edad entre adultos y niños y cuando ellas propias se dividieron en niños mayores y niños menores. La visión de los niños sobre lo que es ser niño muestra que los sujetos de la pesquisa fueron unánimes en contestar: niñez es una categoría generacional consustanciada por relaciones imbuídas/atrasadas/permeadas por condiciones/dependencias sociales y económicas, étnicas, de género, políticas y culturales - lo que coincide con la concepción de niñez de los autores/teóricos tomado aquí como base, excepto en dos cuestiones: sobre el modo de educar y sobre la aceptación de la no-habla de los niños y niñas. Esos dos puntos, contrarios al referencial teórico adoptado, fueron, algunas veces, naturalizadas por los niños.

Palabras-clave: infancias, pesquisa con niños, *espacios de narrativa*, *devolutiva*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - À procura da ilha desconhecida	7
2 OS PRIMEIROS PASSOS	10
2.1 Concepções de infâncias	10
3 A DIREÇÃO	16
3.1 Pesquisa	16
3.2 Pesquisas com crianças	18
4 CAMINHO PERCORRIDO	21
4.1 Situando a pesquisa - Locus	21
4.1.1 Espaço de educação formal – Colégio Madre Teresa Michel	21
4.1.2 Espaço não-formal de educação – Centro Regional de Assistência Social (CRAS)	23
4.2 Estratégias da pesquisa de campo	25
4.2.1 Espaços de narrativa	25
4.2.2 Devolutiva	34
5 VISLUMBRAR DE UM RUMO: SER CRIANÇA	37
5.1 Categorias de análise	38
5.1.1 Relações crianças, brincadeiras e brinquedos	38
5.1.2 Relações adultos x crianças	49
6 ALGUMAS ROTAS... REFLEXÕES	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXO	71

1 INTRODUÇÃO - À procura da ilha desconhecida

[...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido [...] E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida [...] ²

Parti à procura da ilha desconhecida muito antes de começar a pesquisa de fato. A necessidade de fazer um mestrado era iminente, pois trabalhava em uma instituição de ensino superior, e a constante atualização do corpo técnico e docente era imprescindível. Entretanto, este não foi o único fator que me motivou a mergulhar de cabeça nesta experiência gratificante que é o aprendizado. Ao contrário, minha curiosidade e a vontade de voltar a estudar foram determinantes; afinal, há cinco anos egressara do curso de Direito.

Como trabalhava na área de Educação, achei por bem começar a estudar como aluna especial no Mestrado em Educação. Então, cursei uma matéria sobre História da Educação, o que contribuiu fundamentalmente para a minha escolha: entrar no curso. Por ter uma formação acadêmica jurídica, essa disciplina foi decisiva, já que me possibilitou ter um panorama sobre os autores referenciais do campo educacional. Em consequência dessa experiência, dei meu primeiro mergulho: às vezes ficava sem ar, pois era muita informação.

Nesse momento, com o curso escolhido, comecei a me perguntar o que queria pesquisar. Estudando as matérias oferecidas para o semestre seguinte, deparei-me com uma que me chamou a atenção: “Seminário de Pesquisa: investigação com crianças”. Então, um filme passou em minha mente: sempre quis fazer faculdade de Pedagogia; adoro crianças; elas também gostavam de mim, pois as tratava sem privilégios, por serem menores, ou ditatorialmente, por eu ser maior. Meu fascínio pelas crianças se localiza no fato de elas não se interessarem meramente em reproduzir as obras dos adultos, e aproveitarem tudo que há no universo adulto, desde os lixos abandonados, costumes, tradições e atitudes, mas sempre reciclando este universo através de suas brincadeiras, criando um mundo próprio dentro do mundo adultocêntrico em que vivemos. Pronto! É por isto que sou apaixonada! É isto que quero pesquisar, estudar e me dedicar.

² SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo, SP: Schwarcz, 2004, p. 16-17.

Comecei a fazer a matéria sobre infâncias³ e, a cada semana, me encantava mais pelo tema, embora uma coisa me incomodasse, mas ainda não sabia o que era. Ao fazer o trabalho final da disciplina, descobri que o assunto estudado durante todo o semestre situava-se em autores que trabalhavam o tema da desconstrução da visão adultocêntrica de infâncias; porém, nenhum trazia explicitamente a concepção que as crianças tinham. A partir de então, surgiu meu tema. Diante desse cenário, comecei a perscrutar no site www.capes.gov.br. Essa busca me motivou a perceber quantas dissertações existiam em relação à criança como sujeito de pesquisa, resultando em 43 (quarenta e três) dissertações.⁴ Entretanto, nenhuma delas tinha como premissa discutir as concepções de infâncias da própria criança. Partindo desse pressuposto, comecei a dar os primeiros passos em direção à ilha.

Antes, porém, saliento que essa investigação interligou-se com a especificidade de pesquisa em Educação, pois os locais da investigação foram dois ambientes educacionais, um formal e outro não formal, nos quais as crianças relacionavam-se com seus pares, com os adultos neles inseridos e comigo. Os campos de pesquisa configuraram-se, assim, num dos contextos de vida dos sujeitos depoentes, e também foram espaços fecundos de produções do conhecimento de infâncias. Afinal, quem dá visibilidade às infâncias são, fundamentalmente, as instituições família e escola.

A proposta desta pesquisa é contribuir para a desconstrução da visão adultocêntrica de infância existente no senso comum, a qual é infantilizada, romântica e frágil. Nesta investigação, contemplo a ótica de infâncias de Walter Benjamin (2002), Jobim e Souza (1994) e Kramer (1996), ou seja, a concepção de desnaturalização da criança, aquela que a considera criadora de cultura e sujeito histórico-social. Dialogo, ainda, nesta pesquisa, com as concepções de infâncias formuladas a partir da chamada Sociologia da Infância (Sarmiento, 2007a). Pretendo, dessa forma, identificar as crianças como sujeitos da pesquisa, ampliando sua voz, tratando-as e reconhecendo-as como produtoras de sentido, cultura e de conhecimento, e procurando conhecê-las mais através da problemática: **O que é ser criança na ótica das crianças?**

Esta opção traz, em si, um dilema: mesmo que a intenção fosse trazer à tona a fala das próprias crianças, fui eu – em minha condição adulta – que escrevi o texto; foram meus olhos e ouvidos que capturaram suas falas e gestos e, portanto, a seleção não foi isenta ou neutra, mas atravessada por mim. Isso, por si só, já se configura enorme dilema.

³ Utilizo neste trabalho o termo infância no plural (*infâncias*) por entender a necessidade de demarcar a pluralidade presente na concepção dos teóricos de base aqui presentes.

⁴ Busca realizada em outubro de 2006 e explicitada no capítulo 3.2 deste texto.

Este texto escrito à procura da ilha desconhecida sustentou-se em cinco momentos: nos primeiros passos, referenciei teoricamente as concepções de infâncias; em seguida, tracei a direção da pesquisa com crianças, descrevi a metodologia e aproveitei esta ocasião para deflagrar minha postura teórico-metodológica, na qual utilizei primordialmente as falas das crianças; após, expus o caminho percorrido através da pesquisa exploratória, salientando os instrumentos de pesquisa, os *espaços de narrativa*⁵ e o procedimento da *devolutiva*⁶; posteriormente, vislumbrei o rumo apontado nas análises das transcrições: “O que é ser criança?” e, por fim, fiz algumas rotas... reflexões.

⁵ Está em itálico por ser uma expressão utilizada dentro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST) e de outros, mas podendo aparecer com outra nomenclatura em pesquisas diversas.

⁶ Está em itálico, por ser uma expressão utilizada dentro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST). Outros grupos de pesquisa fazem o mesmo procedimento, mas nem sempre chamando de devolutiva.

2 OS PRIMEIROS PASSOS

2.1 Concepções de infâncias

Para dar os primeiros passos, busquei o significado das infâncias no decorrer da história e constatei que a base dessa discussão está nos estudos do historiador francês Philippe Ariès, no livro intitulado **História Social da Criança e da Família**.⁷ Ariès foi o primeiro pesquisador a mostrar um panorama geral do surgimento do sentimento de *infâncias*. Em seus estudos,

relata a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos. Seu trabalho, ao lado das conclusões quanto ao momento e às condições do surgimento da família nuclear, da escola e do sentimento de infância, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenham aquelas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram e existirão com uma mesma estrutura e com funções determinadas. (KRAMER, 1982, p. 17)

Nesse estudo, ele alegava que o aparecimento da criança como categoria social teve início vagarosamente, entre os séculos XIII e XVII. Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, esse sentimento não se referia à afeição, mas sim à consciência da particularidade infantil, característica distintiva entre a criança e o adulto.

Em virtude da alta taxa de mortalidade infantil, a criança que sobrevivesse, geralmente aos sete anos, passava diretamente ou ativamente a fazer parte do universo adulto. Nessa fase a criança “entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 28).

A partir dos séculos XVI e XVII, começou-se a separar as crianças dos adultos, pela distinção das roupas; e aí se deu início à visão de infância frágil, dócil, na qual os adultos exerciam a função de bajuladores, paparicando as crianças, e estas serviam de distração e diversão aos maiores. Nesse mesmo período surgiu à contramão outro sentimento: a exasperação de alguns adultos em relação a essa paparicação, pois achavam que as crianças eram mal educadas e, muitas vezes, serviam no papel de “micos de circo” (ARIÈS, 1979, p. 103).

⁷ ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Assim, Ariès fala sobre o primeiro sentimento de infância que emergiu no seio familiar como a fase da *adulação* e depois, fora dela, no meio social, através das escolas, que começaram a ter consciência da particularidade infantil.

Esse segundo sentimento, especificamente, “proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade” (1979, p. 103-104) – conhecido como sentimento de *moralização*.

Para Ariès, “[a] família e a escola retiraram juntas as crianças da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso” (p. 195) com o surgimento dos internatos. A partir do exposto, começaram a se concentrar nos assuntos psicológico e moral da infância, surgindo a disciplina para regular e educar as crianças para a vida adulta e para a sociedade.

Com a escola, não apenas houve o já citado surgimento da disciplina e da vigilância das crianças, mas também a infância passou a ter uma duração maior. Nessas instituições, apesar de ainda não se dividirem as crianças por faixa etária, elas já eram separadas dos adultos. Entretanto, essa nova percepção da particularidade infantil, por ter iniciado intrínseca e juntamente com a burguesia, somente disse respeito às pessoas que tinham condições financeiras de estudar; além disso, abrangeu apenas pessoas do sexo masculino, pois as do feminino, ainda, eram introduzidas diretamente na vida adulta através do matrimônio.

Assim, o conceito de infância foi-se modificando de acordo com as mudanças histórico-sociais político-econômicas do mundo: “se, na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura” (KRAMER, 1982, p. 19).

Desse modo, a concepção de infância está diretamente ligada historicamente às mudanças estruturais da sociedade, ou seja, fica difícil enquadrar um conceito único de infância tomando-se por base essa diversidade de situações/condições em que vivem as crianças do mundo.

Por sua vez, o direito da criança (a partir do direito do cidadão) teve seu primeiro e tímido indício em 1789, com a Revolução Francesa – esse foi acontecimento histórico que mudou o rumo da humanidade, com o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”. A idéia trouxe o conceito de cidadãos com direitos e deveres iguais perante o Estado, independentemente de sua condição social.

Em decorrência desses direitos dos cidadãos, no início do século XX, o ideal já havia se propagado pelo mundo, numa época de sérias mudanças estruturais na sociedade, na política e na economia, muitos avanços na área da medicina e da psicologia – tudo em decorrência da preocupação com o indivíduo. Todavia, foi somente em 1924 que a criança teve claramente seus direitos resguardados como cidadã, com a promulgação da “Declaração dos Direitos das Crianças”,⁸ cuja principal preocupação era garantir à criança seu crescimento, protegendo-a de qualquer exploração.

Em 20 de novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas – ONU criou a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”,⁹ vigente até hoje, cujo principal ideal era/é que as crianças têm direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade (Art. 1º Declaração Universal dos Direitos das Crianças do Fundos das Nações Unidas para a Infância – UNICEF); nas palavras de Ruth Rocha (2002), “toda criança do mundo, deve ser bem protegida, contra os rigores do tempo, contra os rigores da vida” (p. 6).

As discussões sobre os direitos infantis continuaram a ser pauta na ONU e UNICEF em 1989, na Convenção sobre os Direitos das Crianças. Muitos países participaram, inclusive o Brasil. Em decorrência dessa convenção, em 1990, no nosso país foi criado o “Estatuto da Criança e Adolescente – ECA”,¹⁰ que considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (Art. 2º do ECA).

Desde os autores aqui referenciados, aos dados históricos, às declarações e aos direitos das crianças, tudo isso ressalta o quanto essa discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga, e por mais que se explicita que se trate a criança como cidadã e que se respeite sua heterogeneidade, suas diferenças étnicas, econômicas, políticas e familiares, as pessoas ainda tentam emoldurar e olhar para a infância com uma lente única.

A *charge* abaixo foi escolhida para configurar essa visão unifocal de infâncias presente no senso comum e em algumas concepções pedagógicas nas quais a criança é percebida de cima para baixo, uma cópia minimizada do adulto, um ser humano incompleto.

⁸ Essa declaração foi criada pela Liga das Nações, criada no fim da Primeira Guerra Mundial; sendo essa Liga substituída pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 1946, que foi criada juntamente com a Fundação das Nações Unidas para Infância (UNICEF) com fim da Segunda Guerra Mundial (ROCHA, 2002).

⁹ DECLARAÇÃO Universal dos direitos das crianças (da UNICEF). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acessado em 21 de outubro de 2008.

¹⁰ ESTATUTO da Criança e do adolescente (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/L8069.htm. Acessado em 10 de agosto de 2006.

Figura 1: Charge (TONUCCI, 1997, p. 6)



Entretanto, este cenário está mudando, mais precisamente no campo da pesquisa com crianças, no qual elas são respeitadas por suas “diferença[s] não à *ausência[s]* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto” (SARMENTO, 2007a, p. 35), mas, principalmente, por possuírem outras características diversas, pertencerem a diferentes classes sociais, gênero, trazerem cada uma sua história – seja qual for o lugar em que vivem no globo –, tendo sua cultura de origem e sua etnia... Mesmo assim, acredito que as crianças tenham um elo em comum: as infâncias.

Dessa forma, *infâncias*, ao mesmo tempo, é “uma categoria social tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais” (SARMENTO, 2007a, p. 36). Completando essa premissa, entende-se *infâncias* como categoria social do ser criança. Javeau (2005, p. 380)

traz que “se esse conceito é reduzido ao termo criança, entra-se no campo psicológico; ao termo infância, no campo demográfico”.

Nesse sentido, esta investigação visa descortinar a criança em suas diversas infâncias, percebendo-a como um sujeito sociocultural, criadora e protagonista de sua própria história, interagindo com seus pares e com este mundo adultocêntrico em que vivem, ou seja, a criança por aquilo que ela é, e não aquilo que irá ser.

Evidencio a releitura de Kramer (1996, p. 31) sobre a visão de infâncias de Walter Benjamin, reconhecendo nele a “criança como indivíduo social e de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura”. Destaco ainda, nessa concepção benjaminiana, uma “espécie de olhar cinematográfico que a criança revela, mostra-nos, também, com grande sensibilidade e beleza, como objetos se tornam para ela um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 149).

Benjamin traz à tona a idéia de que as crianças fazem as suas histórias a partir do “lixo da história”... sucateiam, reciclam, criam. Contrariando este mundo feito por e para adultos, as crianças buscam outros aliados, “invertendo a ótica daqueles que as cercam, apropriam-se com interesse e paixão de tudo que é abandonado pelos mais velhos” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 149). Isto é, as crianças utilizam tudo o que o adulto menospreza (restos de coisas, entulhos, resíduos), usando sua imaginação para criar um mundo diferente do adultocêntrico.

Nessa vertente, Benjamin (2002, p. 104) afirma que elas “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente”. Para o filósofo alemão, a criança é uma colecionadora aficionada e dedicada por tudo aquilo que está presente e disposto no mundo, pois para a colecionadora “toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção (2002, p. 107).

Comecei a limpar a sala juntamente com as crianças e elas iam pegando do chão resto de tecidos, lantejoulas, fitas, tudo que iria para o lixo, pegavam e guardavam para levar para casa, com sorrisos de satisfação estampados nos rostos. (Caderno de Campo: 12/12/2007)¹¹

¹¹ Opto, metodologicamente, por trazer, no meio do texto, recortes do caderno de campo, seja com minhas observações, seja com a fala das crianças. Para destacar, essas citações estarão sempre em itálico.

Diante de todo esse contexto, o principal questionamento desta pesquisa será: Qual o olhar que a criança tem dela mesma? E a partir desse questionamento, farei um paralelo com outro que será: Esse olhar que busco na pesquisa, com ajuda das crianças, coincide ou não com a concepção de infâncias dos autores aqui citados e do meu? Para atingir esses objetivos, tentei na pesquisa ter “orelha verde” para poder perceber os diferentes significados de infâncias sob a visão da criança...

Um dia num campo de ovelhas
vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado
a fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
de um menininho tenho orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
o que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos
nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
compreendo sem dificuldades o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
me disse no campo de ovelhas.

“O Homem de orelha verde” (RODARI *apud* TONUCCI, 1997, p. 13)

3 A DIREÇÃO

3.1 Pesquisa:

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.

Walter Benjamin¹²

A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa, pois é a que mais se adequou aos aspectos que analisei. Estudei a fundamentação teórica sobre as concepções de infâncias e, também, trilhei o caminho a partir das falas das crianças. Essa abordagem partiu do pressuposto de que houve a existência da “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Nessa pesquisa, a estratégica metodológica foi “mais do que dar a voz [às crianças] trata[ou]-se, então, de escutar as [suas] vozes e observar as interações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (BAKHTIN *apud* SILVA; BARBOSA; KRAMER 2005, p. 55).

O caminho buscado situa-se naquele chamado por Triviños (1987) de “sócio-antropológico”, alicerçado num enfoque dialético “que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (p. 51). Nesse enfoque, “o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (FRIGOTTO, 2006, p. 82). Dessa forma, a investigação buscou esboçar um referencial para o estudo de infâncias no qual se procurou abordar os diferentes conceitos de infâncias construídos no decorrer da história.

Nesse sentido, vale salientar que “nenhum presente é construído sem um passado e nenhum futuro existe sem estes dois. O lugar que a criança ocupa, hoje, na história, nos

¹² BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 101.

quotidianos, não foi sempre o mesmo. Nem mesmo é igual para todas as crianças” (TREVISAN, 2007, p. 41).

Figura 2: *Charge* (TONUCCI, 1997, p. 97)



Nesta ótica sobre infâncias, a criança é concebida na sua condição de sujeito social e histórico, que produz e é produzido pela cultura, ou seja, posso iluminar “sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserida” (GALZERANI, 2002, p. 61). Afinal, para Benjamin, o sujeito “é sempre capaz de surpreender e é por isso que ele pode reverter a ordem estabelecida e institucionalizada, ou seja, interferir nos caminhos da história de seu tempo *escovando a história a contrapelo*” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 155), pois, na concepção benjaminiana, a historiografia não é fragmentada em passado, presente, futuro, não há uma linearidade, uma

seqüência; ele defende que o passado possuiu outros vindouros que o ocorrido e que a história é concebida num cruzamento entre passado-presente-futuro, para que assim possamos compreender o presente. Nesse sentido, a puerícia, a puberdade, a adultez e a vetustez não formam ou se apresentam linearmente, mas sim como categorias sociais e histórico-culturais que se reciclam/reorganizam/aprendem com a vivência de cada sujeito, pois cada um fez/faz/fará sua história nesta tessitura de temporalidades.

3.2 Pesquisas com crianças

Criança andando de Carrossel – Começa a música e num solavanco gira a criança, afastando-se da mãe. Primeiro, ela tem medo de deixar a mãe. Mas em seguida, nota como ela própria é fiel. Ocupa o trono, como fiel senhor, sobre um mundo que lhe pertence.

Walter Benjamin¹³

Diante das quarenta e três dissertações apontadas no site da CAPES,¹⁴ fiz a leitura dos resumos e selecionei os que mais se aproximavam com o tema *pesquisas com crianças*: 1. Alessandra Mara Rotta de Oliveira, **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. A dissertação baseia-se nas representações das infâncias que as crianças (cinco a seis anos) fazem do interior de uma creche pública do município de Florianópolis; 2. Débora de Barros Silveira, **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. O objetivo desse trabalho foi criar procedimentos metodológicos para uma aproximação da e com a criança de cinco anos de idade para a produção de falas e imagens delas sobre o cotidiano escolar em que estão inseridas; 3. Maria Tereza Barros Falcão Coelho, **Faz-de-conta: da realidade à ficção**. Esse trabalho investigou a brincadeira de faz-de-conta que ocorre entre crianças de duas faixas etárias (um grupo com idade média de dois anos e oito meses e outro com idade média de cinco anos e oito meses), tendo por objetivo observar os sujeitos da pesquisa e acompanhar as possíveis mudanças na sua estruturação (de sóciodramática à temática) e no uso dado aos objetos.

Outra busca feita no site da CAPES¹⁵ foi *concepções de infâncias*, a qual resultou um total em quarenta e oito dissertações. Percebi que sete baseavam-se nas concepções de infâncias que pretendia utilizar: 1. Beatriz Helena Furlanetto, **Infância em pauta: um estudo**

¹³ BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação, e notas de Marcus Vinicius; Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 105.

¹⁴ Disponível: www.capes.gov.br. Acessado em outubro de 2006.

¹⁵ Disponível: www.capes.gov.br. Acessado em outubro de 2006.

histórico sobre as concepções da infância presentes nas canções e na formação de professores. Esse estudo perscrutou as concepções de infâncias presentes na educação infantil brasileira no período de 1960 a 2000 e como elas se pronunciavam nas canções ensinadas na pré-escola e no processo de formação de professores; 2. Cleber Consoni Alves, **A Educação Infantil Brasileira: concepções psicológicas sobre infância e sua educação e interesses políticos-econômicos.** O estudo baseou-se na educação infantil brasileira, privilegiando os realinhamentos legislativos e pedagógicos que aconteceram, tendo como parâmetro a primeira etapa da educação básica, na década de 1980; 3. Ezir Mafra Batista, **Infância e Escola: uma análise das concepções presentes na produção discente.** A pesquisa teve por objetivo investigar, nas dissertações na área de educação no período de 1987 a 2003, um estudo dos conceitos infâncias, criança e escola, observando a apreciação como a criança, aluno/aluna do Ensino Fundamental, é vista no interior dessas dissertações; 4. Nathalye Nallon Machado Ribeiro, **Diálogos na Educação Infantil: concepções de infância.** O intuito dessa pesquisa foi compreender, por meio dos diálogos entre as crianças e seus pares e entre elas e a professora, o conceito de Educação Infantil em uma escola pública do município de Juiz de Fora (MG); 5. Renata Tardelli, **As concepções de infância dos docentes sobre as crianças de 0 a 6 anos.** Essa investigação vislumbrou quais concepções de infâncias têm as 151 professoras da Educação Infantil no Município de Petrópolis (RJ). O foco do trabalho foi o que representaram para essas professoras as crianças de zero a seis anos por meio de imagens, evidenciando representações que foram analisadas e basearam-se teoricamente em autores da Sociologia da Infância; 6. Sandrelena da Silva, **(Re)Descobrimo a(s) infância(s).** O intuito da pesquisa foi identificar as concepções de infâncias existentes na visão de onze profissionais de Educação Infantil do Programa de Creches Municipal de Juiz de Fora (MG), que trabalham com crianças deficientes; 7. Vânia Cristina Breganholi, **A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?** Essa pesquisa foi realizada com crianças de um bairro periférico de uma cidade de porte médio no interior do estado de São Paulo, com objetivo de observar a escola em sua diversidade, onde as partes posicionam-se a partir de suas vivências.

Na medida em que nenhuma delas investigou o que era ser criança para as próprias crianças, optei por buscar este problema tendo como fundamentação teórico-metodológica a pesquisa com crianças, tomando-as como sujeitos por meio de seus relatos orais, suas produções, suas encenações e seus desenhos desenvolvidos nos *espaços de narrativa* que, conforme escreve Leite (2008, p. 128), são espaços de “criação de sentidos, espaços de troca e

produção de conhecimento”, cujas bases alicerçam-se sobre o inesperado, a espontaneidade, a fantasia e os devaneios.

Refletindo sobre as pesquisas que utilizam os conhecimentos sobre infâncias, juntamente com a participação da criança nas pesquisas, dialogo com Alderson na afirmativa de que essas opções “envolve[m] uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (2005, p. 422).

Nesse cenário, ouvi suas vozes, tratando-as como sujeitos ativos e capazes, produtores de conhecimentos e que se expressam diversamente de nós, adultos. Vi-me no compromisso de ouvi-las com “orelhas verdes”, sem preconceitos, sem interrupções, até mesmo quando não quiseram dizer nada, pois seu silêncio também foi uma resposta.

4 O CAMINHO PERCORRIDO

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manoel de Barros¹⁶

4.1 Situando a pesquisa - Lócus

A pesquisa desenvolveu-se em dois espaços de educação: um formal, outro não-formal. A escolha desses locais de pesquisa foi proposital, pois procurava obter olhares e vivências diferentes dos sujeitos da pesquisa. Cheguei até ao Centro Regional de Assistência Social (CRAS) por intermédio do Rodrigo Ribeiro,¹⁷ bolsista da pesquisa, que já havia lecionado lá. O outro lócus, Colégio Michel, surgiu da necessidade de escolher uma instituição de ensino privada, e acabei optando por esse colégio porque sou ex-aluna e minha filha também estudava lá, o que facilitou o acesso ao mesmo.

4.1.1 Espaço de educação formal - Colégio Madre Teresa Michel

Figura 3: Imagem do pátio interno do Colégio Michel¹⁸



¹⁶ BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003, p. 1.

¹⁷ Rodrigo Ribeiro – Acadêmico do curso Licenciatura em Artes Visuais da UNESC e bolsista de pesquisa que me acompanhava nesse lócus, a quem agradeço pela ajuda e dedicação nos *espaços de narrativas* e pela sugestão da confecção dos bonecos de papel machê.

¹⁸ Disponível em: <http://www.burnweb.com.br/trabalhos/michel.jpg>. Acessado em 10 de agosto de 2008.

O espaço formal de educação perscrutado – Colégio Madre Teresa Michel – é uma escola de educação básica, particular e católica situada na cidade de Criciúma, Santa Catarina. Essa instituição é uma das obras da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, que tem como fundadora Madre Teresa Grillo Michel. A escola fez, no dia 21 de setembro de 2007, cinquenta e dois anos de existência. Além da grade horária normal, o colégio oferece atividades extracurriculares como: aulas de reforços; basquetebol; coral; dança; futsal; ginástica rítmica; grupo de flauta; grupo musical – banda; handebol; karatê; oficina de teatro; voleibol; e xadrez. Lá também foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas (CEPE), onde se desenvolvem trabalhos interdisciplinares com os alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio na Horta Escolar, no Mini Zoológico, na Cozinha Experimental e no Laboratório de Ciências. O Colégio também dispõe de profissionais que dão consultoria, como, por exemplo, fonoaudióloga e nutricionista.¹⁹

Essa escola localiza-se em uma quadra inteira do bairro Michel, um espaço de moradia de classe média e média-alta da cidade. A constituição familiar não tem uma denotação única, há uma mescla entre famílias uninuclear²⁰ e multinuclear.²¹ Os responsáveis familiares são, na maioria, assalariados de empresas de médio a grande porte com cargos desde operação à gerência; empresários; varejistas; militares; políticos; funcionários públicos; e donas de casa.

O Colégio tem um prédio de três andares com: salas de aula e banheiros femininos e masculinos em todos os andares; elevador; pátio interno para recreação; laboratório de informática e de ciências; três quadras esportivas (duas cobertas e uma descoberta); academia de ginástica (para pais, alunos e funcionários); auditório; biblioteca; cantina; sala de música. Na parte administrativa, tem recepção e salas individuais para: secretaria escolar; tesouraria; professores; orientação pedagógica; orientação psicopedagógica; direção geral; direção pedagógica; e três salas para coordenação pedagógica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio). No pátio externo há murais expositores; bancos de concreto e algumas árvores. Além do prédio principal, a Educação Infantil tem uma estrutura separada para as crianças de três a seis anos: salas de aula; brinquedoteca; laboratório de informática; sala de música; biblioteca; banheiros femininos e masculinos; dois parques (de areia e coberto); e espaço para recreação.

¹⁹ Disponível em: <http://www.mtm-sc.com.br>. Acessado em 10 de outubro de 2007.

²⁰ A chamada “família tradicional”, composta de pai, mãe e irmão bilaterais.

²¹ A chamada “nova família”, composta por pais separados, ou seja, dois novos casais e irmãos unilaterais.

4.1.2 Espaço não-formal de educação - Centro Regional de Assistência Social (CRAS)

Figura 4: Primeiro dia da pesquisa²²
(Acervo particular)



Outro lócus pesquisado foi o espaço não-formal de educação, Centro Regional de Assistência Social (CRAS), também da cidade de Criciúma, Santa Catarina. Ele é administrado pela Prefeitura, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Habitação²³ e atende a cerca de vinte bairros de classe baixa da região carbonífera.

O CRAS faz atendimento a cerca de cento e quarenta crianças e adolescentes com faixa etária entre sete e quinze anos, em turno extra-escolar. Esse espaço socioeducativo divide-se em três programas de atendimento: **1) Apoio Pedagógico às crianças com atividades de teatro, música, artes, dança, literatura, atividades esportivas e recreativas;** 2) Programa de Apoio Sociofamiliar; 3) Programa de Apoio à Mobilização e Organização Comunitária. E também, há profissionais na área de assistência social e de psicologia que atendem em horários pré-marcados, pela necessidade que a orientação pedagógica encaminha ou por solicitação dos responsáveis.

Contudo, esta investigação restringe-se ao primeiro item supracitado. Esse atendimento é feito em horário oposto àquele no qual as crianças estão nas escolas, e assim elas fazem atividades que as escolas municipais não oferecem. A proposta é dar a essas crianças e jovens a oportunidade de poderem desenvolver habilidades e talentos outros; de

²² Foto tirada por uma criança do CRAS, vespertino, no dia em que as conheci.

²³ Antes de tornar-se CRAS no de 2001, o centro já existia desde 1987 como Centro do Bem-Estar do Menor (CEBEM), oriundo da Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor (FUCABEM). Hoje a CEBEM e a FUCABEM estão extintas.

ficarem num local seguro enquanto seus pais ou responsáveis trabalham; e de fazerem suas refeições básicas diárias.

A constituição familiar, na sua maioria, é de famílias multinucleares, algumas crianças moram com os avós e também há mães solteiras. Os responsáveis familiares são trabalhadores assalariados; desempregados; presidiários; ex-presidiários; trabalhadores domésticos; e alguns recebem a remuneração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).²⁴

O CRAS está num terreno de esquina no bairro de Santa Luzia – espaço que tem uma grande avenida de comércio, com ruas de moradia simples atrás. O terreno é cercado por um muro alto e na entrada há um portão com grades e cadeado que fica aberto nos horários de entrada e saída das crianças. Ao entrar no terreno, avista-se a casa retangular emoldurada por calçadas de concreto, com duas salas de aula (uma delas também serve de sala dos professores); a sala da direção e a coordenação pedagógica; a cozinha e dois banheiros – um feminino e outro masculino. No meio há uma pequena área para circulação, recreação e apresentações das crianças em datas festivas. No espaço físico externo, há algumas árvores e um pequeno gramado com duas mesas e bancos de concreto nos quais as crianças também fazem atividades, além de outra área com um campinho de futebol e outro de vôlei cobertos de areia grossa de construção.

Dessa forma, a investigação foi realizada nos espaços acima descritos, nos quais os sujeitos da pesquisa no Colégio Michel foram crianças que cursavam, em 2007, a primeira série do Ensino Fundamental – crianças de seis a sete anos; e no Centro Regional de Assistência (CRAS) foram crianças de sete a doze anos. O conceito etário de criança está disposto no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diz ser “criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleta”. O referido conceito legal somente foi utilizado como recorte geracional para determinar a categoria infância.

²⁴ “O PETI tem como objetivo contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no País, atendendo famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos se encontrem em situação de trabalho. O Programa está inserido em um processo de resgate da cidadania e promoção de direitos de seus usuários, bem como de inclusão social de suas famílias. A família que for inserida no PETI recebe uma bolsa mensal para os filhos com idades de 7 a 15 anos que forem retirados do trabalho. Para isso, as crianças e os adolescentes devem estar freqüentando a escola e a jornada ampliada –, ou seja, em um período eles devem ir para a escola em no outro participar das ações realizadas na jornada ampliada, onde terão reforço escolar e atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer”. (Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-especial/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti>. Acessado em 27 de outubro de 2008).

4.2 Estratégias da pesquisa de campo

As estratégias elencadas foram os *espaços de narrativa* e o procedimento da *devolutiva*. Neles, diversos instrumentos foram utilizados, como gravador de voz, filmadora, máquina fotográfica, caderno de campo, além de recursos plásticos variados para as propostas expressivas.

4.2.1 *Espaços de narrativa*

Utilizei como estratégia de pesquisa os *espaços de narrativa* nos quais, por meio de temática e formas expressivas diferentes e lúdicas, pretendi dar lugar e fazer emergir o pensamento infantil. Neles as crianças interagiram com seus pares e comigo de uma forma não direcionada; as atividades por mim propostas (contação de histórias, teatro, confecção de bonecos etc.) foram realizadas apenas para estimular as falas delas nos nossos encontros – no momento em que suas mãos trabalhassem e/ou brincassem, suas falas ficariam mais soltas e sem tantas interferências, e mais facilmente elas poderiam trazer à tona, em suas conversas, desenhos e ações, o que é ser criança para elas.

Essa estratégia coaduna-se com Benjamin (1994, p. 205) em relação à importância de “fiar ou tecer enquanto se ouve uma história”, ou no caso dos *espaços de narrativa*, não somente na contação, mas também em todas as atividades propostas, pois “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (Idem), ou seja, sua participação não será dirigida/engessada, mas se torna voluntária/autoral.

A opção de propor os *espaços de narrativa* era para que, com as atividades por mim estimuladas, apoiando-me em Leite (2008), elas ressignificassem “o próprio conceito de narrativa para além da oralidade e/ou da leitura e escrita” pela “experiência viva em diálogo com a teoria” (p. 135). Nesses *espaços de narrativa*, propus atividades, e o consentimento da criança foi além da aceitação, uma vez que ela teve uma participação ativa, intensa e espontânea, pois uma característica dos *espaços de narrativa* é que eles não sejam obrigatórios – a qualquer momento os sujeitos poderiam participar ou não das atividades sugeridas. E foi o que aconteceu: houve momentos em que algumas crianças não quiseram participar. Às vezes só queriam ficar observando e, também, mudavam de opinião no decorrer das atividades e começavam a fazê-las.

As propostas foram em grupos, para que as crianças interagissem com seus pares e cada participação pudesse favorecer a possibilidade de ecoarem vozes diferentes. Esses *espaços* desenvolveram-se a partir de propostas de narração de histórias; de feitura da massa de modelar; de confecção do boneco de papel machê e, ainda, de desenhos de suas brincadeiras e brinquedos favoritos. A relevância dos *espaços de narrativa* é que eles permitem uma “troca entre os sujeitos e o pesquisador [...], eles constituem uma forma diferenciada de ouvir o que, num momento de entrevista estruturada, não é dito” (HONORATO, 2008, p. 117).

Como pesquisadora, busquei utilizar a *exotopia*, conceito bakhtiniano (*apud* SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005) que implica em sair de mim e colocar-me no lugar dos sujeitos da pesquisa para visualizar o que eles vêem e depois retornar ao meu lugar, de co-produtor de conhecimentos. Para propor essas atividades, além de buscar desenvolver a perspectiva da *exotopia*, procurei portar-me como adulto atípico do lócus, o que significou agir de forma diferente dos adultos do lócus escolhido para pesquisa: professores, coordenadores e diretores. Esse comportamento por mim adotado baseia-se em Corsaro, ao defender que “a melhor maneira para torna-se parte dos universos das crianças” é “não agir como um adulto típico” (2005, p. 446).

Essas duas estratégias foram escolhidas em razão da minha inexperiência em pesquisas com crianças. Esses autores me deram um norte, e esses recursos possibilitaram-me relacionar com os sujeitos da investigação. No decorrer da pesquisa foi constante o movimento bakhtiniano da *exotopia*, que me permitia olhar com os olhos das crianças e voltar em mim para descrever o que via/ouvia, ao mesmo tempo portando-me como um adulto diferente dos locais pesquisados, deixando os sujeitos participarem sem interrupção e sem o didatismo pedagógico tão fortemente presente nessas instituições educativas.

Portanto, pensar criticamente de que forma eu era vista/percebida pelas crianças era fundamental. Não agir como adulto típico não me destituía da posição de adulta, tampouco diluía as relações de força social e historicamente estruturadoras da interação criança-adulto. Assim, mesmo ciente de que nada do que eu fizesse apagaria essas marcas, mas a fim de favorecer nossa relação, uma das minhas preocupações era me colocar na altura de seus olhos e só então olhá-las, para nos comunicarmos melhor, pois “observar nosso corpo, nossa voz, entonação, uso da linguagem, vocabulário – tudo isso entra na composição das relações e vai acentuar ou diluir as tintas do poder já anteriormente abordadas” (LEITE, 2008, p. 132). Tanto que constatei, desde os primeiros encontros, que meu tamanho em relação às

crianças era gritante. Isto eu já sabia que não seria passível de modificação, e sim de adequação.

Figura 5: *Espaços de narrativa* – Massa de modelar
(Acervo particular)



Maicon - Oh, Juli! Quantos metros tens?
(Data 7/11/2007 – CRAS, matutino)

Além dos cuidados supracitados, para a realização da pesquisa, em primeiro lugar, busquei a autorização das crianças. Isso já se difere da maioria das investigações, pois as crianças, geralmente nas pesquisas, não são consultadas antes de seus responsáveis, por ser um “pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (ALDERSON, 2005, p. 4).

Mas criança também tem o direito de [...]

Lamber fundo da panela

Ser tratada com afeição

Ser alegre e tagarela

Poder também dizer não [grifo meu]²⁵

Mas se nessa investigação eu pretendia perceber o que as crianças falam sobre o ser criança, a intenção do pedido de autorização primeiro às crianças foi para mostrá-las que elas têm os direitos: à liberdade para participar ou desistir da pesquisa; para opinar e se expressar na pesquisa; e que seus consentimentos seriam livres e esclarecidos – primeiramente verbais e depois por escrito. O objetivo dessa autorização escrita foi ter a permissão para que se utilizem os nomes, falas, desenhos e/ou imagens das crianças. A partir de sua aceitação, encaminhei a autorização a seus responsáveis, na qual explicitiei minhas

²⁵ ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002, p. 16.

intenções com o estudo, a metodologia, desde os *espaços de narrativa* até o procedimento da *devolutiva*,²⁶ e salientei que as crianças já entenderam e aceitaram participar da pesquisa como sujeitos. Assinadas as autorizações - pelas crianças e seus responsáveis -, optei pela autoria das crianças, por tratá-las como sujeitos da pesquisa dotados de nome e também porque suas falas, suas histórias, suas opiniões não os melindravam. Porém, em um único momento, num diálogo descrito no final do item 5.2, optei pelo anonimato dos meninos e das meninas, pois a situação descrita por eles tinha caráter denunciativo e os expunha.

Os *espaços de narrativa* promovidos no Colégio Michel ocorreram nas quintas-feiras, no período das 17h às 18h, porém a minha apresentação (primeiro contato com as crianças) foi feita em horário de aula. Apresentei-me como aluna da UNESCO e expliquei que estudei uma matéria sobre infâncias e percebi que só adultos falavam de infâncias. Então, decidi fazer a pesquisa *com* as crianças e ouvir o que elas falam sobre infâncias; por isso, propus os *espaços de narrativa* para conversar com elas e elas com seus pares. Em seguida, li a autorização (Anexo) com eles, expliquei que primeiro eles deveriam assinar e, depois, seus responsáveis. Todos quiseram participar e escreveram seus nomes.

No primeiro *espaço de narrativa*, a atividade escolhida para ser desencadeadora do encontro com as crianças foi uma contação de história: **A curiosidade premiada**.²⁷ Esse encontro foi difícil, pois as crianças não se interessaram pela história, e preferiram aproveitar o momento para brincar pela sala de aula.

Figura 6: *Espaços de narrativa* – Boneco de papel machê
(Acervo particular)



²⁶ Este procedimento será minuciosamente discutido mais adiante, no item b.

²⁷ ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LINARES, Aley. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1978.

No encontro seguinte, propus a confecção de um boneco de papel machê e disponibilizei para as crianças papel higiênico, jornal, fita adesiva e cola; eles participaram picando papel higiênico e colocando na água para fazer uma massa; depois torceram a massa numa camiseta, esfarelaram a pasta de papel, acrescentando, em seguida, cola e amassando. Depois de feita uma bola de jornal com fita adesiva, prenderam no palito de churrasquinho e moldaram as bolas com massa. Surgiram muitas formas: bonecas, dinossauros, mosca... O acabamento do boneco foi feito no encontro posterior. Os materiais disponibilizados foram retalhos, guache e lã.

Era chegado o *espaço de narrativa* seguinte e a atividade por mim proposta foi o desenho de suas brincadeiras preferidas a partir de materiais como canetas hidrocor, lápis de cores e giz de cera. A atividade era para desenhar suas brincadeiras favoritas, mas juntamente com elas surgiram os brinquedos, utilizados nesta pesquisa como objetos para desencadear as brincadeiras. Muitos davam palpites uns aos outros, e começaram a surgir várias brincadeiras e brinquedos como: *skate*, boneca, escorregador, princesa, futebol, entre outras.

Os *espaços de narrativa* no Centro Regional de Assistência Social (CRAS) se desenvolveram em dois horários: matutino, das 8h30min às 9h30min, e vespertino, das 13h30min às 14h30min. No período matutino, minha apresentação foi para vinte crianças com faixa etária entre sete a doze anos. Apresentei-me como aluna da UNESC e falei sobre autorização, porém o que chamou a atenção das crianças foi que esta era primeiro pedida para elas e todas assinaram. Apresentei também os equipamentos: filmadora, máquina fotográfica e gravador de voz. Eles despenderam atenção especial ao gravador por poderem gravar e ouvir suas vozes:

Menino 1 – Já está gravando? Como foi o jogo? Quem ganhou?

Menino2 – São Paulo ganhou de 300 a zero.

Menino1 – Tá! Como assim, 300 a zero?

Menino2 – São Paulo ganhou!

Menino 1 – Acho que isto é papo.

Menino2 – No Brasileirão.

Menino1 – E agora? Espera! Faz assim, quando queres gravar aperta aqui e espera um pouquinho.

Menino 2 – Agora vamos escutar!!

(Data 24/10/2007 – CRAS, matutino)

No encontro seguinte, contei a história²⁸ de uma menina chamada Glorinha, que era muito curiosa, mas ninguém a ajudava a sanar suas dúvidas, que sofria de curiosidade acumulada. Insisti na contação de histórias – apesar de não ter sido tão bom no primeiro grupo (Colégio Michel), pois entendo que esse contato com a história significa, para as crianças, “o reencontro simbólico com um padrão organizado – temporal e mesmo rítmico – que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário” (GIRARDELLO, 2007, p. 41). O faz-de-conta contém um constante vai e vem entre imaginação e lembranças e, no caso dessa pesquisa, menos importam se os dados são “verdades” ou não – o que interessa é captar a expressão de meninos e meninas acerca da questão por mim investigada e, neste sentido, favorecer a imaginação e a produção de sentido é importantíssimo.

Aproveitei esse encontro e peguei as autorizações: havia trinta crianças na sala e dezesseis autorizações. Expliquei que todas iriam participar dos *espaços*, mas só poderiam colocar o nome, dar autoria, as que trouxeram as autorizações, pois eles são menores de idade e legalmente seus nomes só poderiam aparecer na pesquisa se seus responsáveis tivessem assinado a autorização. Mas como elas tinham autorizado antes de seus responsáveis, identificá-los-ia na pesquisa como *menino* e *menina*, caso assim o desejassem:

Menina – Oh! Juli, não podes colocar o meu nome no teu trabalho.

Juli – Não queres que eu coloque?

Menina – Não! Minha mãe não deixou.

Juli – Mas se deixares, posso colocar tuas falas e teus desenhos, só não coloco teu nome. Pode ser?

Menina – Ah! Assim pode.

(Data 7/11/2007 – CRAS, vespertino)

No *espaço de narrativa* no qual propus a atividade de fazer desenhos de suas brincadeiras preferidas, as crianças mostraram interesse, desde a proposta de confecção dos desenhos, aos materiais oferecidos: revistas, cola, giz de cera, as folhas, caneta hidrocor 24 cores, lápis de cor 36 cores – esses dois itens despertaram atenção especial das crianças, pois como muitos falavam: “Nossa! Que tantas cores!”; “Nunca tinha visto tantas assim!”.

Nos desenhos das meninas, predominaram a amarelinha e a corda; nos dos meninos, futebol e *videogame*:

Juli – Do que gostas de brincar?

²⁸ ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LINARES, Alcy. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1978.

Menina – De amarelinha, pular corda, brincar de pegar.

Juli – Vais desenhar o quê?

Menina – Pular corda.

Juli – Com quem gostas de brincar?

Menina – Com as amigas.

Juli – Só com as amigas?

Menina – É!

(Data: 7/11/2007 – CRAS, matutino)

Éricles – Oh, Juli! Desenhei um videogame.

Juli – Qual jogo que mais gostas?

Éricles – Não sei. Só gosto do videogame.

(Data: 7/11/2007 – CRAS, matutino)

Fotografei todos e mostrei na TV. Mesmo com os nomes expostos, muitos faziam questão de ratificar sua autoria: “Olha, esse é meu desenho!”.

Figura 7: *Espaços de narrativa – Massa de modelar*
(Acervo particular)



No encontro seguinte, expliquei que faríamos massa de modelar. Prepararam a massa com farinha de trigo, água e pó de gelatina para dar cor e começaram a modelar. E foram dando formas, surgindo bonecos, colares, pulseiras... Ia fotografando um a um. Elas criaram todo um cenário imaginário, no qual exerciam pastéis de todos os sabores e era como se estivessem degustando-os; enfeitavam-se com as pulseiras e colares para pousar para serem fotografadas. A atmosfera estava cheia de brincadeiras, harmonizando-se com a concepção benjaminiana de que a criança solta/vive seu imaginário, pois ela deseja o tempo todo “puxar

alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e tornar-se um padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda” (2002, p. 93).

*Menina – Juli! Estou fazendo bolinho de banana.*²⁹

(Data 21/11/2007 – CRAS, matutino)

Desmanchavam suas criações, faziam outras formas e... mais *flash!*

Esther – Oh, Juli, agora fiz uma cobra. Bate uma foto dela enrolada no meu pescoço?

Lucas – Ah! Fiz uma lagartixa. Acho!?!

(Data 21/11/2007 – CRAS, matutino)

Essa brincadeira de imaginar e modelar bichos como cobras e lagartixas pode ser incentivada e pontuada por adultos, como também ocorre “quando as crianças conseguem pequenas quantidades de água para, às escondidas, misturarem com a terra existente no acanhado espaço do parque ou, ainda, quando brincam nesse mesmo espaço após um dia de chuva” (OLIVEIRA, 2007, p. 76).

No outro encontro, já estavam lá me esperando. Ajudaram-me, e como viram os materiais, começavam a indagar o que faríamos naquele dia. Havia: papel higiênico, jornal, fita crepe e cola. Comecei a contar que esses materiais eram para confeccionarmos a cabeça do boneco de papel machê. Como não tinham feito ainda esse boneco, demonstraram interesse. Foram surgindo muitas formas: alienígenas; muitas meninas; e alguns personagens da televisão foram fortemente lembrados pelas crianças como, por exemplo: Juninho Play;³⁰ monstros, como o Shrek³¹ e a Bruxa Keka.³² Nessas criações as crianças acabavam mostrando/dividindo/compartilhando seus repertórios e “suas experiências mais freqüentes, as quais se limitam, na maioria das vezes, ao contato com o outro televisivo, remoto, virtual e maquínica” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 38).

Os *espaços de narrativa* propostos no Centro Regional de Assistência Social (CRAS) no período vespertino aconteceram com vinte e cinco crianças na faixa etária entre oito a doze anos. Repeti o que tinha falado para a turma da manhã: que era aluna da UNESC; expliquei que, assim como eles têm matérias na escola – Português, Matemática, etc. –, eu tinha estudado sobre infâncias, o que me permitiu ler sobre crianças e perceber que eram sempre adultos falando sobre crianças e, por isso, decidi, por meio da pesquisa, perguntar

²⁹ Referindo-se à massa de modelar.

³⁰ Personagem de um dos quadros do programa humorístico, **Zorra Total**, exibido aos sábados à noite pela emissora de TV Globo.

³¹ Shrek é um ogro, personagem com o nome homônimo do filme norte-americano da *DreamWorks*.

³² Personagem interpretada por Xuxa [apresentadora de programa infantil] no extinto **TV Xuxa**, que era exibido diariamente, no horário matutino, pela emissora de TV Globo.

diretamente para as meninas e meninos o que eles achavam sobre ser criança. Explanei que a cada encontro faríamos atividades diferentes, como teatro, fantoche, desenho, filmes, entre outros que eles também poderiam me sugerir. Aproveitei, nesse instante, e falei sobre autorização.

No primeiro *espaço de narrativa*, peguei as autorizações: havia vinte e cinco crianças na sala e somente seis autorizações. Fiz contação da mesma história³³ e disse que precisava da ajuda deles. Todos se mostraram motivados.

Figura 8: *Espaços de narrativa* - Desenhos sobre brincadeiras (Acervo particular)



No encontro seguinte, quando viram as folhas, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera e revistas, quiseram começar logo a atividade. Expliquei que era para desenhar a brincadeira que mais gostavam e com quem brincavam. Além das brincadeiras, surgiram brinquedos também: entre as meninas predominaram a amarelinha e a corda; entre os meninos, igualmente, futebol e *videogame*.

Chegado o dia combinado, as crianças me aguardavam na sala para começarmos mais uma atividade norteadora do *espaço de narrativa*. Quando viram os pacotes de trigo, ficaram curiosas. Uma menina disse que sabia o que íamos fazer, pois já tinha feito em casa massa de modelar com farinha de trigo. Aproveitei e falei que realmente faríamos a massa, e separamos os ingredientes. Expliquei que primeiro usaria farinha de trigo, depois sal, água e por último pó de gelatina, para dar um colorido à massa. Prepararam a massa e começaram a modelar.

³³ ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LINARES, Alcy. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1978.

Mais um encontro e lá estavam elas novamente, parecendo ansiosas para outro *espaço de narrativa*. Assim que viram papel higiênico, jornal, fita crepe e cola, todas queriam saber o que íamos fazer. Comecei a contar que esses materiais eram para confeccionarmos a cabeça do boneco de papel machê. Começaram a fazer o boneco ao som de muitas conversas e risadas. Fizeram os acabamentos dos bonecos em outro encontro, com lantejoulas, tinta guache, lã e retalhos. Ficaram perplexos com tanta coisa e a todo o tempo comentavam o que fariam. Eram esses os momentos privilegiados de conversa, nos quais vários assuntos diversos emergiam – são exatamente essas as razões de ser dos *espaços de narrativa*. Pintaram, recortaram, colaram e até costuraram. Os bonecos que predominaram foram meninos e meninas. Depois que confeccionaram seus bonecos, brincaram e fizeram pose para fotos.

4.2.2 Devolutiva

A *devolutiva* é, basicamente, o re-encontro da criança com ela mesma, com suas falas, gestos e produção cultural. É o fruto de um “procedimento de registro de informações para fins posteriores de análise, por meio de seu equipamento técnico e das relações que se estabeleceram entre pesquisador-pesquisados, sujeitos ativos, no cenário investigativo” (HONORATO, 2006, p. 11) – uma vez registrado, o material colhido é transcrito e lido para as/junto das crianças envolvidas; e/ou as imagens são para elas veiculadas. Nesse momento a criança-sujeito expõe, ou não, suas idéias; revê o que falou, e – se desejar – arruma sua fala, procurando, assim, sublinhar “uma sensibilidade àquilo que corresponde à consciência da particularidade infantil” (PIACENTINI, 2006, p. 5). Nesse procedimento, foram feitos encontros com as crianças, nos quais elas puderam ouvir suas falas através de minha leitura, para, então, editarem e/ou confirmarem as mesmas.

Além de ser estruturalmente um compromisso ético com as crianças, Leite (2008) afirma que a possibilidade de verem e refletirem, na *devolutiva*, “suas falas e ações é o que entendemos como **parte do caráter formador** dos *espaços de narrativa*” (p. 132, grifo meu). Isso se aplica não apenas às crianças-depoentes, mas é o momento crucial no qual o pesquisador contempla tudo o que foi feito/dito/escrito na pesquisa, tendo assim a possibilidade de ver-se em ação, analisar criticamente a forma como está agindo e entender o que efetivamente está pesquisando, aprendendo com a pesquisa e com os sujeitos, ou seja, desde os *espaços de narrativa* até o procedimento da *devolutiva* o pesquisador fica inserido num processo de percepções, descobertas, crescimento e transformações.

Em relação aos locais pesquisados, a *devolutiva* fluiu de forma diferente. No Colégio Michel, não a realizei, porque não consegui me encontrar com as crianças novamente em virtude da indisponibilidade da agenda escolar.

Em contrapartida, no Centro Regional de Assistência Social (CRAS), consegui, embora nem todas as crianças estivessem presentes, pois haviam mudado de série e conseqüentemente de horário escolar. Logo, essa mudança de turno escolar acarretou alteração do horário freqüentado por elas no CRAS. Mas, felizmente, no horário matutino, estava a maioria das crianças que participaram dos *espaços de narrativa* e que poderiam ter seus nomes na pesquisa. Ao chegar, no CRAS, já estavam me esperando e, assim que me sentei, começaram as perguntas!

*Lucas – Moras no Rio? Já foste na Portelinha?*³⁴

*Já viste Juvenal Antena?*³⁵

Menina – Tem muita violência lá? Muitas favelas?

Menino – E o mosquito da dengue?

(Data: 8/5/2008 – CRAS, matutino)

Essas perguntas surgiram devido à minha mudança domiciliar para o Rio de Janeiro, pois já havia me despedido deles e avisado que voltaria para finalizarmos a pesquisa. À medida que respondia suas dúvidas, as inquietações iam diminuindo; eles foram se acalmando e expliquei para eles que naquele dia contaria a história da pesquisa no Centro Regional de Atendimento (CRAS), que lia os diálogos e que eles poderiam: confirmar, corrigir, retirar ou acrescentar as falas. Então comecei a ler para eles, e percebi que muitas crianças que fizeram os *espaços de narrativa* à tarde estavam ali. Lembrei-as que não colocaria o nome de todas na pesquisa, somente as que tinham autorização assinada pelos responsáveis. Elas estavam atentas à leitura e identificaram-se suas falas e algumas até pediam para colocar seus nomes.

Elas participavam, riam, concordavam com as falas, acrescentavam falas, corrigiam-nas; além de interagir na construção livre/voluntária com os sujeitos da pesquisa, o procedimento da *devolutiva*, com essas idas e vindas ao texto, a leitura, a descrição, a tessitura, as costuras... Esse constante distanciamento e aproximação textual/vivencial me possibilitaram vislumbrar o **caráter formador** que Leite (2008) propunha nos *espaços de narrativa*: o aprendizado e a transformação autoral – não apenas em mim, mas também nas crianças.

³⁴ Nome da favela fictícia da novela das oito da Rede Globo de TV – **Duas Caras**.

³⁵ Nome do personagem que era o líder comunitário da favela Portelinha, da novela **Duas Caras** transmitida pelo canal de TV aberta – Globo.

5 VISLUMBRAR DE UM RUMO: SER CRIANÇA

*Oi meu nome é Jéferson e sou uma criança.*³⁶

Diante de todo o material recolhido, vem o maior desafio da investigação: analisar os dados. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 55), para a interpretação dos dados levantados na pesquisa, “não basta que as crianças apareçam; é preciso descrição densa, cuidando para que as interpretações não sejam mais fortes que as falas”. Nesse sentido, procurei respeitar sempre a especificidade das infâncias – o ser criança – e, com esta investigação, busquei descortinar um novo rumo nas pesquisas com crianças, juntando-me àqueles que se propõem a ouvi-las e a tomá-las como sujeitos histórico-culturais, deixando-as livres e respeitando-as por aquilo que são e fazem na sua plenitude. Não se trata de inverter papéis e poder entre adulto e criança, mas de pensar criticamente essa relação, de rever formas de interação.

Para Leite (1996), a criança cria e vive sua história concomitantemente com a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade,³⁷ ou seja, ela tem seu “espaço-criança” (p. 75). Já Sarmiento (2004) chama esse espaço de “entre-lugar” (p. 10), no qual a criança constrói socialmente interagindo entre si e com adultos, mas renova esse entre-lugar com suas ações. Além do exposto, percebi na pesquisa que ela vive nas bordas, nas margens da sociedade: reivindicando, subvertendo, cedendo, negociando, impondo-se como detentora de sua identidade social, como sujeito histórico-cultural.

Mergulhada nesse cenário... imersa em movimentos “exotópicos” bakhtinianos, conciliando-os com as tentativas de adulez atípica junto aos pesquisados e com uma postura de “narrador” benjaminiano que tenta incorporar as narrações à vivência de seus ouvintes, li e reli as falas dos diferentes sujeitos desta investigação, buscando atentamente ouvi-las com a “orelha verde” e, assim, procurei sublinhar os temas recorrentes de forma a fazer um recorte das falas das crianças e, juntamente com minhas observações, dividi-as em categorias de análise que pudessem me ajudar a costurar um mosaico de informações com sentido que me levasse a perceber o que é ser criança nas vozes dos meninos e meninas da pesquisa.

³⁶ Aluno de doze anos do Centro Regional de Atendimento (CRAS), matutino, no dia 24/10/2007.

³⁷ Benjamin (2002) traz que a criança faz “parte do povo e da classe de que provém”. BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 70.

5.1 Categorias de análise

Assim, nesse compasso, inspirei-me no conceito bakhtiniano da *fronteira flutuante entre o dito e não-dito* que Girardello (2003) complementa alegando que na pesquisa deve-se “levar em conta esse poder, não ver nas palavras das crianças aquilo que elas viram com seu olhar interior – o que seria impossível – mas para compartilhar em alguma medida daquela clareira imaginativa, daquele sentido comum” (p. 4). Desse modo, também utilizei na análise essa ‘fronteira flutuante’ ou essa ‘clareira’ para dividir as duas categorias privilegiadas: relações crianças, brincadeiras e brinquedos; e relações adultos x crianças, que estão detalhadas e subdivididas abaixo.

Mas antes, vale salientar que optei por nomeá-las *relações*, pois os sujeitos das pesquisas mostraram na investigação uma conexão/ligação forte tanto na primeira categoria – relações criança, brincadeiras e brinquedos –, por sua dedicação/envolvimento/comprometimento com este recorte, quanto na segunda – relações adultos x crianças –, nas suas interações/confrontamentos com os adultos. Nessa segunda categoria, porém, o símbolo *versus* foi propositalmente colocado na intenção de mostrar a tensão, muitas vezes velada, mas existente nessa relação.

5.1.1 Relações crianças, brincadeiras e brinquedos

*Hei, aí é para brincar! Adulto não brinca!*³⁸

Após a leitura das transcrições, percebi que as brincadeiras repetiram-se entre as crianças dos diferentes locais de pesquisa. Isto é, as crianças-sujeitos desta investigação, independentemente de sua classe social, brincam. São unânimes em manter a memória da cultura infantil por meio de brincadeiras como, por exemplo, a amarelinha. Para Kishimoto, a brincadeira é a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo*” (2006, p. 21 – grifo no original).

Nos *espaços de narrativa* em que a atividade proposta foi desenhar as brincadeiras favoritas, as crianças também desenharam os brinquedos. Percebi nessa atividade, bem como através dos desenhos e das falas das crianças, que “seus brinquedos não

³⁸ Fala do Gustavo no Colégio Michel no dia 26/10/2007.

dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 94), e que não imprimem somente um objeto, mas um reflexo da totalidade social.

Os dados sobre suas brincadeiras apareceram fortemente em seus desenhos: como já foi dito, nos dos meninos predominaram *videogame* e futebol; e nos das meninas, massivamente, as brincadeiras tradicionais como amarelinha e pular corda. Acredito que estas se sobressaíram porque fazem parte de uma cultura, principalmente escolar, na qual essas brincadeiras são desenvolvidas nos horários do recreio ou de atividades físicas. Também fazem parte do contexto familiar, sendo “transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil” (KISHIMOTO, 2006, p. 38), tendo como principais funções “perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar” (Idem).

Juli – Qual a brincadeira que mais gostas?

Menina – Pular corda!

Juli – Com quem estás pulando?³⁹

Menina – Ela ali!⁴⁰ Esther está aqui, a Estefani lá, e eu no meio.

Juli – Elas bamboleiam⁴¹ bem?

Menina – Sim.

(Data 7/11/2007 – CRAS, matutino)

Dentre as muitas formas de viver as infâncias, a televisão foi fortemente lembrada pelos sujeitos da pesquisa. A televisão está tão presente no cotidiano familiar das crianças que ela é referenciada também como uma brincadeira:

Juli – De que gostas de brincar?

Pedro – Eu gosto de ficar parado.

Juli – É mesmo? Ficar parado? Sem fazer nada? É bom?

Pedro – Fico vendo TV e comendo.

(Data: 29/11/2007 – Colégio Michel)

Meninos e meninas assistem à TV, indiscriminadamente. A televisão está em todos os espaços, tanto escolar quanto familiar, exercendo um papel significativo de entreter os espectadores, neste caso as crianças, que estão tão familiarizadas que sabem identificar e comentar as programações dos canais.

³⁹ Desenho de um parque com três meninas pulando corda.

⁴⁰ Apontando para Esther.

⁴¹ Duas crianças seguram a corda em cada ponta e a balançam pra outra pular.

Menino – Filma aqui o Jornal da Globo!⁴² Agora vamos ver o tempo com Ronaldo Coutinho.⁴³ Amanhã em Santa Catarina vai dar muita chuva, chuva de 28 graus, em Curitiba.

Menino 2 [filmando] – Não são 28 graus! (Risos)

Menino – Vamos falar com Ronaldinho Gaúcho⁴⁴ [vai na direção do menino que está incorporando o personagem RG]. Beleza?

Menino RG – Daí, beleza! Fiz muitos gols, vamos tentar fazer mais no segundo tempo. Estou fazendo sucesso na minha carreira de futebol.

Menino – E aquele golaço que fizeste bicicletinha. Gostaste? Muita sensação?

Menino RG – Muita sensação! Muita emoção.

Menino – É verdade que o gol que você fez chupetinha⁴⁵ para seu filho?

Menino RG – Aham!

(Data: 24/10/2007 – CRAS matutino)

A familiarização entre criança e televisão “desperta opiniões apaixonadas, há mais de 40 anos, quando a TV começou a se estabelecer como foco do ritual doméstico, em boa parte do mundo” (GIRARDELLO, 2005, p. 4), principalmente em relação à imaginação. Existia uma crítica ferrenha sobre o “receio de que a televisão anesthesiasse a imaginação, fazendo com que as nossas capacidades imaginativas como que adormeçam, submersas pelas imagens da tela” (Idem). Embora hoje ainda haja a preocupação da influência da TV sobre a criança, ela se coloca em menor escala, pois mudou a concepção de criança como uma mera receptora passiva, que assistia à programação, inerte a tudo. Atualmente, entende-se que, “vendo TV, a criança dela retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que interpreta e reconstrói à sua maneira” (SOUTO-MAIOR, 2007, p. 105).

Em diversos momentos, a relação com a televisão mostrou-se peculiar, em cada lócus a relação com TV era distinto; e até no mesmo local de pesquisa, as opiniões das crianças eram divergentes. Creio que essas divergências mostram ainda mais a desconstrução da visão de infância única e padronizada. Nesses diálogos, ficou explícito que as crianças têm diferentes infâncias, embora pertençam à mesma classe geracional. As crianças desta pesquisa detêm conhecimentos e habilidades para se expressar sobre variados assuntos, e os expõem de acordo com suas vivências – diferentes infâncias como instrumentos diversos de representação do real. Completando essa assertiva, Souto-Maior (2007, p. 93) explana que “em todo processo de aprendizagem, os significados, as leituras e a compreensão são diferentes para cada criança, pois vários fatores estão envolvidos: a idade, o meio familiar em

⁴² Telejornal noturno exibido pela Rede de TV Globo.

⁴³ Meteorologista da RBS TV, uma filiada da Rede de TV Globo em Santa Catarina.

⁴⁴ Jogador de futebol da seleção brasileira.

⁴⁵ Fazer simbolicamente uma chupeta ou um bico de bebê, para comemoração do gol.

que a criança vive, suas condições afetivas, psicológicas e intelectuais, bem como seu meio social e escolar”.

Para elucidar, trago o recorte abaixo com os diálogos dos meninos de um dos locais pesquisados, no qual eles opinaram sobre programas televisivos que assistem freqüentemente e os que não assistiam:

Juli – Na TV tem alguma coisa específica pra crianças?

João Pedro – Tem TV Xuxa⁴⁶ e alguns desenhos.

Juli – E adulto pode assistir?

Arthur – Não!

Juli – Por quê?

Arthur – Porque não!

Juli – Então, tem alguma coisa na TV que é só para adulto?

João Pedro – Jornal.

Arthur – Mas eu assisto jornal, acho que novela.

[...]

Gustavo – Juli, olha aqui, o urubu do programa, Regalia⁴⁷.

Juli – Qual programa? Não conheço.

Gustavo – Da Linha Verdade.⁴⁸ Aquele urubu. Meu pai vê. Olha o Regalia!

Juli – O que é Regalia?

Gustavo – É um urubu.⁴⁹

Juli – Qual canal que passa?

Gustavo – Na minha casa não sei, acho que é.

Juli – O que passa nesse programa?

Gustavo - É da Linha Verdade.

Juli – O que passa? Não sei!

Gustavo – Vejo com meu pai quando volto da escola.

Ainda nesse norte, quando já havia terminado as atividades, Artur (Colégio Michel) me mostrou na porta da sala uma árvore na qual as crianças colocavam um desejo. Antes de alguém perguntar, ele falou que o seu desejo é que no Brasil haja paz, pois acha que tem muita violência no Rio de Janeiro e alertou que a *tropa de elite*⁵⁰ mata todo mundo. Perguntei onde ouviu isso e ele respondeu que ouviu no jornal [da TV]. Pedro, que estava ao lado brincando com seu boneco, diz que jornal é uma porcária, muito chato. Perguntei a eles

⁴⁶ Programa matutino destinado ao público infantil, exibido pela Rede de TV Globo e apresentado por Maria da Graça Meneghel, conhecida por “Xuxa”.

⁴⁷ Referindo-se ao desenho que ele fez.

⁴⁸ Programa de TV aberta local, “Jornalismo Sensacionalista”, no qual o apresentador ridiculariza os criminosos na hora em que estão sendo presos.

⁴⁹ Comentarista fantasiado.

⁵⁰ Polícia especialidade do Rio de Janeiro.

se criança assiste a jornal. Artur respondeu que todo mundo pode ver jornal; Pedro disse que, apesar de ser chato, às vezes assiste. Então, perguntei se Pedro já tinha assistido ao jornal e ele me respondeu que não sabia. Artur completou que Pedro já deve ter assistido, nisso entra João Pedro e fala enfático que *todo mundo assiste*. Artur completou que todo mundo assiste, menos os **pobres**, porque não têm dinheiro para comprar televisão.

Nesse desfecho, Artur dá sua opinião de acordo com sua vivência, o que ele ouve na TV ou talvez dentro da própria casa, de uma forma ou de outra, mostra como ele percebe o mundo: que os pobres não assistem televisão, pois não podem comprá-la. A fala desse menino vem carregada de sua experiência... “vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade, pelo conhecimento e pela cultura da pessoa [nesse caso, criança] que narra” (GIRARDELLO, 2003, p. 7).

Penso que a questão aqui colocada não se centra na idéia de a criança assistir, ou não, ao jornal televisivo, mas à maneira como ela recebe as notícias do mundo no qual está inserida. Para Souto-Maior (2007, p. 93),

A capacidade de entendimento e de interpretação da criança e o significado que ela dá àquilo que vê na televisão são bastante influenciados pela possibilidade ou não de poder comentar com a família o que viu. É a persistência das crianças, sua curiosidade, a vontade de ter suas dúvidas esclarecidas (para compreender melhor o que estão vendo) que as levam, com alguma freqüência, a procurar o adulto durante ou após o programa.

O que chama atenção nas falas das crianças é que a toda hora, em nossos encontros, elas queriam falar/opinar/dialogar e, conseqüentemente, serem ouvidas/respeitadas. Respeitar suas falas significa escutá-las de forma qualitativa, afinal elas estão mostrando que são consumidoras críticas não só da TV, mas daquilo que ocorre à sua volta, em casa, na escola, na rua, na cidade, ou seja, no mundo. Ouvir as crianças poderia, talvez, nos dar pistas para uma significativa mudança social... ao menos podemos chamar a atenção dos adultos para forma como lidam com os meninos e meninas que os cercam. Claro que não se trata de propor uma inversão de papéis e passarmos a nos “submeter” às crianças – mas percebermos que elas não vivem aquém nem nas bordas da sociedade, tampouco num mundo cor-de-rosa: elas vivem neste mundo (adultocêntrico) no qual estamos todos inseridos e buscam muitas formas de nos mostrar que são capazes de dar significado e de compreender o mundo a partir de sua ótica.

Trago a *charge* abaixo a fim de ilustrar criticamente a visão, ainda tão entranhada no senso comum, de que a criança é um ser ingênuo, que vive no mundo do faz-de-conta e que precisa ser apartado do “mundo real”:

Figura 9: Charge (TONUCCI, 1997, p. 90)



Não se trata, portanto, de uma questão exclusiva ou eminentemente etária, mas de entender que as formas de ser/estar das crianças no mundo diferem daquelas dos adultos. Se em algumas inserções no campo de pesquisa essa questão mostrou-se mais relevante, em outros ela foi minimizada. No Centro Regional de Assistência Social (CRAS), matutino, algumas crianças não separaram os programas por idade, tampouco isso apareceu como forte componente em seus brinquedos.

Partindo do entendimento de Kishimoto de que “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (2006, p. 18), foi facilmente perceptível o quanto os brinquedos confeccionados pelas crianças incorporaram “um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e

robôs, mundo encantado dos contos de fada...” (idem) – portanto, o quanto a TV se consubstancia como elemento de ampliação do repertório representativo desses meninos e meninas. Também as produções culturais para criança, por levarem em conta o campo mercadológico, estão cada vez mais híbridas, no sentido de atenderem a um público misto de adultos e crianças.

Juli – É o Shrek⁵¹, ainda, Maicon?

Maicon – É. Tens o filme dele?

Juli – Não. Assisti no cinema. E assististe onde?

Maicon – No filme.

Juli – Em casa?

Maicon – É.

Juli – Assiste com quem a esse filme?

Maicon – Meus irmãos, meus amigos.

Juli – Gostas de ver filmes?

Maicon – Sim.

Juli – O filme que mais gostas é o Shrek?

Maicon – Não sei.

Juli – O Shrek é para crianças verem, ou para adultos?

Maicon – Não sei.

Juli – Que achas?

Maicon – Para os dois. Meu pai vê.

Juli – Ele gosta? Acha engraçado?

Maicon – Acha. Ele gostou mais do 3.

Juli – E tu?

Maicon – Do 2.

Juli – Por quê? O que tem no segundo que mais gostas?

Maicon – Acho legal porque a namorada do burro ganha filhotes.

(Data: 12/12/2007 – CRAS, matutino)

Ainda sob a ótica do brincar, não é unânime a posição, do ponto de vista infantil, quanto ao papel do adulto na brincadeira. No Colégio Michel, algumas crianças identificaram que somente as crianças poderiam brincar. Isso foi no primeiro dia de pesquisa, assim que eu e o Rodrigo chegamos à sala de aula para conversar com elas. Ele foi sentar-se perto de uns meninos que estavam brincando de carrinho, e foi veemente advertido; logo depois foi minha vez:

Gustavo – Hei, aí é para brincar! Adulto não brinca!

⁵¹ Referindo-me ao personagem que ele fez com papel machê.

Rodrigo – Mas eu gosto de brincar!
Gustavo – Então, tá!
 [...]
 Menina – Vais brincar com a gente?
Menino – Vais encolher?
Juli – Posso brincar sentada.
*Menina 2 – Podes usar o pó pirlim-pim-pim!*⁵²
*Menino 2 – Podes usar produto das Organizações Tabajara!*⁵³
 (Data: 26/10/2007 – Colégio Michel)

Fiquei surpresa com essas observações, pois sempre acreditei que brincar e imaginar não fossem uma faculdade especificamente infantil. Suponho que talvez, para essas crianças em seus contextos de vida, seja atípico os adultos brincarem, se divertirem, imaginarem. Entretanto, no decorrer dos *espaços de narrativa*, alguns relatos iam no sentido oposto, pois muitas crianças brincavam com seus pais:

Júlia – Gosto de brincar de Pônei.
Juli – Brincas com quem?
Júlia – Com meu pai.
Juli – Brincas de pônei com teu pai?
Júlia – Eu não tenho um pônei lá em casa, daí brinco de um monte de coisas.
*Maria Luíza – Gosto de brincar de pônei e Barbie.*⁵⁴
Juli – Quem brinca contigo?
Maria Luíza – Minha mãe.
Júlia – Minha mãe tem que fazer crochê, é por isso que meu pai brinca comigo.
Maria Luíza – Porque ela vende coisinha lá na praça.
Anny – Oh, Juli! Gosto de brincar de amarelinha com minha mãe.
 (Data: 29/11/2007 – Colégio Michel)

As brincadeiras são “reveladoras de um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos para vida humana” (PRADO, 2005, p. 99). Essa idéia de que os adultos brincam, e que brincam com as crianças, também foi perceptível em alguns relatos das crianças do Centro Regional de Atendimento (CRAS), matutino.

*Juli – É uma praia,*⁵⁵ *Esther?*
Esther – É!

⁵² Referindo-se ao pó mágico do seriado infantil da TV Globo, **Sítio do Pica Pau Amarelo**.

⁵³ Marca utilizada para criações mirabolantes pelos comediantes do seriado Global, Casseta e Planeta.

⁵⁴ Boneca da empresa Mattel, criada em 1958 e lançada na Feira Anual de Brinquedos de Nova York em 9 de março de 1959. Disponível: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm>. Acessado em 27 de outubro de 2008.

⁵⁵ Referindo-me ao desenho que ela tinha feito.

Juli - Adoras brincar na praia? Com quem brincas?

Esther - Com minha mãe.⁵⁶

(Data: 7/11/2007 – CRAS, matutino)

Percebe-se, nessa fala e no desenho de Esther, que o simples ato de “brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer satisfação da manipulação do objeto” (KISHIMOTO, 2006, p. 13), e também promove uma ligação de afeto e carinho entre adulto e criança, mãe e filha. Naquele momento, sobressaiu a junção de seus mundos: o mundo do faz-de-conta. Saliento que o brincar e o faz-de-conta são plenos de imaginação e podem, também, aflorar na trajetória de nossas vidas. E mais: que a imaginação “não se constitui numa essência da infância, nem tampouco a fase da vida adulta representa, por si só, seu aniquilamento” (OLIVEIRA, 2007, p. 76); ela está presente na adultez, porém de forma diferente e menos constante.

Entretanto, o fato de a brincadeira favorecer o afloramento da imaginação não a leva para um campo de liberdade infinita, no qual não há regras ou formas de fazer consideradas certas ou erradas. Tampouco podemos atribuir aos adultos, exclusivamente, o papel de repressão e restituição de ordens e moldes, de aniquilamento da liberdade expressiva. Para Benjamin (2002, p. 87), “há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar”. Assim como outros tantos meninos e meninas, o diálogo de Luiz Henrique, que trago abaixo, mostra essa cobrança já internalizada pela própria criança:

Luiz Henrique – Aí! Eu erro toda hora.

Juli – Por que achas que está errando?

Luiz Henrique – É que agora lembrei como quero fazer.

Juli – Por que não continuas? Cria outra coisa?

Luiz Henrique – É porque eu queria fazer jogando “play”⁵⁷ em pé. Costumo jogar em pé, aqui desenhiei sentado.

(Data: 29/11/2007 – Colégio Michel)

Outro ponto de destaque nessa categoria foi o gênero, pois nesse quesito também as relações do sexo, feminino e masculino, não estão cristalizadas e dividiram as opiniões das crianças, umas achavam que há distinção clara, além, lógico, do caráter biológico; e outras opinaram que não existia. Parece que a família, a escola e as demais relações sociais exercem

⁵⁶ As duas estavam fazendo castelo de areia.

⁵⁷ Referindo-se ao videogame *Play Station*.

papel fundamental na construção de papéis, mas isso não foi foco particular a ser explorado nesta pesquisa.

Menina 1 – Gostas de brincar?

Menina 2 – Gosto!

Menina 1 – Gostas de futebol?

Menina 2 – Não!

Menina 1 – Gostas de ficar no CRAS?

Menina 2 – Gosto!

(Data: 24/10/2007 – CRAS, matutino)

Cabe ressaltar que as crianças entendem e representam as distinções de gênero entre elas por meio das brincadeiras e dos brinquedos, tudo que as “inundam cotidianamente, pois as identidades femininas e masculinas infantis estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos” (CUNHA, 2005, p. 3). As brincadeiras, aparentemente tão simples, são dos muitos aspectos de grande complexidade na constituição das identidades de gênero, exatamente por sua volatilidade e sua poderosa atmosfera imagética e lúdica, aberta a diferentes papéis.

Ao brincar, da mesma forma que a criança pode morrer e ressuscitar, casar e procriar; comprar e vender, sem que nada disso altere sua cotidianidade, também pode tornar-se menino ou menina, rei ou rainha, fada ou mago, podem dirigir caminhão e trator, cuidar da casa, cozinhar e trocar fralda do bebê, independentemente de seu sexo biológico. Dessa forma, exercita poderes diversos e questiona códigos sociais pré-estabelecidos.

Trazendo para a análise o campo do Colégio Michel, percebe-se a tensão em torno da relação de gênero nas brincadeiras que a menina e o menino podem ou não podem brincar.

Juli – O que estás desenhando?

Anny – Uma boneca.

Juli – Gostas de brincar de boneca?

Anny – Gosto!

Juli – Com quem brincas?

Anny – Com minha mãe e com meu pai! Mas com meu pai também brinco de carrinho.

Guilherme – Que engraçado, uma menina ter carrinho!

Anny – O carrinho é de meu pai, mas brinco com ele com meu primo também!

(Data: 29/11/2007 – Colégio Michel)

Na fala de Guilherme, foi possível perceber que os papéis sociais do ser menino x ser menina estão mais amarrados previamente. Esse posicionamento dualista-arbitrário está presente no contexto social que a criança vive, distinguindo, rotulando e, segundo Cunha (2005, p. 5), engendrando “modos específicos de feminilidade e de masculinidade; ensinam formas corretas de viver a sexualidade; ensinam maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos pelos quais tais identidades são representadas”. Nesse sentido, explica a autora, “quando acontecem estas invasões territoriais, há uma tentativa entre e os pares de fazer com que o transgressor volte à sua identidade sexual. Há um controle de enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções pré-estabelecidas” (idem, p. 6). Voltando ao diálogo acima, é interessante perceber que, mesmo assim, Anny não voltou atrás, provavelmente porque no seu contexto familiar não há engessamentos de lado feminino e masculino, e sim espaços de brincadeiras, de exercício de significações.

Em contrapartida, no Centro Regional de Assistência Social (CRAS), matutino, as crianças não separam algumas brincadeiras desenhadas, como, por exemplo, jogar futebol:

Juli – Tua brincadeira favorita é jogar futebol? Com quem jogas?

Josias – É! Com pessoal aqui do CRAS.

Juli – As meninas também brincam?

Josias – Sim.

Éricles, Guilherme e Lucas – É verdade. Elas quase se matam.

(Data 7/11/2007)

Sinalizando o que já foi dito, que a tensão está posta e que não há unanimidade entre as crianças sobre isso, trago outro recorte do campo – desta vez do Centro Regional de Assistência Social (CRAS), vespertino. Nele, os desenhos de brincadeiras repetem o que percebi no Colégio Michel: a distinção de gêneros.

Menina – Eu gosto de brincar com minhas primas, são todas crianças.

Juli – Só brincas com crianças?

Menina – Somente meninas.

Juli – E com os meninos?

Menina – Não gosto. Só se ele for o motorista.

(Data 7/11/2007)

Além desse posicionamento binário – masculino e feminino – que transpareceu nas brincadeiras, nas quais os meninos brincam utilizando a força e as meninas têm suas

brincadeiras relacionadas à fragilidade, alguns sujeitos da pesquisa ultrapassaram essa posição aparentemente estagnada:

*Menino – Fizeste muitos gols para a seleção feminina do Brasil?*⁵⁸

Menina – Fiz.

*Menino – E aquele de bicicletinha?*⁵⁹

Menina – O quê? Não sei o que é isto!

Menino – Não sabes o que é bicicletinha?

Menina – Não!

Menino – Ah! Que pena!

(Data 7/11/2007)

Portanto, também não se trata pura e simplesmente de uma questão de classe social, mas de algo mais complexo tramado em intrincada rede de vetores. Algo que não convém generalizar, mas apenas perceber que paira no ar como tensão.

5.1.2 Relações adultos x crianças

*Sei mais de dinossauros que minha mãe.*⁶⁰

Nessa categoria foram descritas várias situações/momentos dessas relações muitas vezes veladas, mas outras tantas expostas. Todas elas derivaram dos recortes/análises que fiz das falas dos meninos e meninas: desde a determinação entre as crianças da faixa etária, passando pela sexualidade, até as relações de poder e suas formas de expressão.

Ainda no sentido de perceber o que é ser criança na ótica das próprias crianças, o primeiro item de análise dessa categoria foi que nos locais da pesquisa as crianças foram unânimes: a idade é um divisor de águas entre a fase adulta e a infância, ou seja, entendem infâncias como uma classe geracional.

*Juli – Josias, é o Bruno?*⁶¹ *Ele é um pintor e um desenhista?*

Josias – É.

Juli – Ele é criança ou adulto?

Josias – Adulto.

Juli – Por que ele é adulto?

⁵⁸ Fingindo entrevistar uma jogadora famosa.

⁵⁹ Chute de bicicleta é quando o jogador pula de costas para o chão e chuta a bola no ar.

⁶⁰ Fala do Artur no Colégio Michel no dia 21/11/2007.

⁶¹ Referindo-me ao seu boneco.

Josias – Não, ele é criança com vinte anos. Não! Com dez! Uma criança com vinte anos?? He he!

(Data: 12/12/2007 – CRAS, matutino)

Juli – Ela⁶² está de bolsa?

Esther – Ela vai ao centro.

Juli – Ela é menina ou mulher?

Esther – Menina. Ela tem quinze anos e vai no centro.

Juli – O que ela vai fazer no centro?

Esther – Passear!

Juli – E quem passeia no centro é criança, ou adulto?

Esther – Adulto!

Juli – Por que a criança não vai ao centro?

Esther – Pode!

Juli – E o que a criança faz no centro?

Esther – Bagunça.

(Data: 12/12/2007 – CRAS, matutino)

Como visto, os sujeitos desta pesquisa mostraram que a idade é um fator determinante das infâncias, porém eles também fazem uma subdivisão entre as crianças maiores e menores, ou melhor, o que elas podem ou não fazer estaria, segundo sua experiência, pautado em sua faixa etária.

Ariane⁶³ – À medida que eu contar a história, podem me interromper para fazer perguntas. Esta história é sobre uma menina chamada Glorinha. Olha ela aqui desenhada! Que idade acham que ela tem?

Coro – Sete!

Outras – Oito, cinco, nove.

(Data 31/10/2007 – CRAS, vespertino)

Nesse norte, no período vespertino, ressaltou uma transcrição da irmã mais velha de onze anos, sobre sua irmã de sete anos, na qual fica claro que dentro do grupo geracional *infâncias* ainda há uma subdivisão feita pelas próprias crianças. E essa relação criança-maior *versus* criança-menor não é tranqüila e parece transparecer o reflexo da relação adulto-criança:

Menina – Adoro brincar de médica.

Juli – Brincas com quem?

⁶² Referindo-me à boneca.

⁶³ Ariane Azambuja – Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UNESC e bolsista de pesquisa, que me acompanhava nesse lócus, a quem agradeço pela ajuda e dedicação nos *espaços de narrativas* e pela sugestão da massa de modelar de farinha de trigo.

Menina – Ninguém! Com a boneca.

Juli – E brincas com tua irmã?

Menina – Ah! Ela é uma ‘pirralha’.⁶⁴

Juli – Sério?

Menina – Ela começa a brincar de uma coisa, mas depois não quer mais brincar.

Juli – Ela muda de brincadeira ou não quer mais brincar?

Menina – Fica mudando toda hora de brincadeira!

(Data: 12/12/2007 – CRAS, vespertino)

Parece haver, mesmo entre as crianças, uma relação de poder que se estabelece a partir da capacidade – ou falta dela – de fazer determinadas coisas, excluindo do subgrupo aquelas que não o sabem:

Juli – Andas de bicicleta sozinho ou com alguém?

João Pedro – Ando sem rodinhas.

Maria Luíza – Eu tenho que andar de rodinhas, porque comecei quase agora.

[Gustavo riu]

Maria Luíza – É que ganhei agora, no ano novo. Não tenho tempo e o terreno da minha casa é bem pequenininho, não dá para andar.

(Data: 29/11/2007 – Colégio Michel)

Penso que o melhor modo de explicar esses pontos de tensão nas relações adultos x crianças – tensão velada, exposta ou reflexa – seja através das culturas das infâncias, uma vez que as culturas⁶⁵ infantis se compõem e se destacam como um ponto na diferenciação de infâncias em relação à vida adulta, pois as meninas e meninos, por se expressarem de forma diferente e às vezes por não saberem fazer as coisas que os adultos fazem, são produtoras de cultura a partir de suas maneiras específicas de ser criança, utilizando o mundo que as cerca como repertório de apoio. Nesse sentido, suas culturas “vivem do vaivém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações ‘adultas’ dominantes” (SARMENTO, 2007 b, p. 23).

Numa atividade de dramatização, por exemplo, a imitação do *outro* representa também como ela vê a si mesma, isto é, ao percebermos como a criança define um adulto, podemos estar diante de uma chave de percepção de seu entendimento sobre o ser criança...

Menina – Farei uma mãe e um filhinho, para depois fazer um teatro!

(Data: 28/11/2007, CRAS – vespertino)

⁶⁴ Expressão utilizada para indivíduo de baixa estatura ou criançaola.

⁶⁵ Neste trabalho entendo cultura como “criação/recriação de si, do outro e do mundo” (PERROTTI *apud* MARTINS FILHO, 2005, p. 16).

Salienta-se que essa relação adulto *x* criança é uma via de mão dupla em que as crianças “aprendem o que os adultos lhe ensinam, mas interpretam e recriam as situações vividas no cotidiano, elas por meio das relações que estabelecem com seus pares não reproduzem inteiramente os fatos da realidade [...]” (MARTINS FILHO, 2005, p. 23). Ou seja, “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Felipe – Desenhei uma casa.

Juli – Mora alguém nesta casa?

Felipe – Não! É alugada.

Juli – Mas quem alugou esta casa?

Felipe – Uma mulher.

Juli – Ela vai morar sozinha?

Felipe – Com seus cinco filhos: quatro filhos e uma filha.

Juli – Eles brincam do quê?

Felipe – De bicicleta. Ah! Mas fiz um rio grandão aqui.

Juli – É?

Felipe – Para eles tomarem banho.

(Data: 7/11/2007 – CRAS, tarde)

Ainda nesta perspectiva, ressalta-se que as crianças “não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas” (SARMENTO, 2007b, p. 23). Nessa vertente, fiz um recorte nessas formas de relação em cada lócus de pesquisa. No Colégio Michel, destaco a inversão da relação saber-poder do adulto:

Artur – Sei mais de dinossauros que minha mãe.

Juli – Tem mais alguma coisa que sabes mais que tua mãe?

Artur – Acho que mais nada.

[...]

Arthur – Oh, Juli! Sabes aonde ficavam as Torres Gêmeas?

Juli – Em Nova York, nos Estados Unidos. Por que estás me perguntando? Já sabias?

Arthur – Já! Sabes qual o país de quem atirou o avião nas torres?

Juli – E esta, sabes também?

Arthur – Sei! Arábia.

Juli – Onde ouviste esta história?

Arthur – Na TV!

(Data: 22/11/2007 – Colégio Michel)

Outro ponto de destaque nessa relação são as crenças/ritos populares dos adultos, as quais se perpetuam nas crianças, pois elas captam da convivência com seus familiares, na comunidade, na escola, tudo aquilo que está à sua disposição, porém interpretam e interagem a seu modo. Numa das atividades, no Centro Regional de Atendimento (CRAS), matutino, logo atrás de mim, fora da roda,⁶⁶ estavam três crianças: duas meninas e um menino. Percebi que começou um murmurinho e prestei atenção. Uma das meninas estava chateada com o menino, pois ele passou por cima dela quando ela estava deitada ouvindo a história. Perguntei para ela qual o motivo da sua irritação, e ela me responde que ele não quis passar de volta por cima dela. Não tinha entendido ainda. Mas a menina me disse aflita que se ele não passar novamente, ela ficará anã, pois sua mãe já tinha lhe falado. É nesse viés que Sarmiento (1983, p. 21) afirma:

As crianças recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais.

Também se fez presente nessa categoria a imitação do mundo adulto, constatada pelos desenhos das brincadeiras e brinquedos. Para Benjamin, o brinquedo é considerado como criação para as crianças, ou às vezes das crianças, assim como o brincar “tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob ponto de vista da imitação” (2002, p. 100).

Juli – Júlia, quem são estes no desenho?

Júlia – Pai, Mãe e Padre.

Juli – Ah, ela está com véu... é noiva? São adultos ou são crianças?

Júlia – Adultos.

Juli – Por quê?

Júlia – Porque criança não pode casar.

Juli – Mas nas brincadeiras?

Júlia – Daí casa.

(Data 29/11/2007)

Trago Vigotsky (2006, p. 12) para elucidar o cenário acima, no qual o papel da imaginação na constituição da realidade para a criança vem por meio de seus jogos:

Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão as reelaborando criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas

⁶⁶ Eu e as crianças estávamos sentadas no chão em forma de uma roda.

realidades conforme seus interesses e necessidades. O ímpeto que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como em seus jogos.⁶⁷

Para a criança, a fantasia, as brincadeiras e os brinquedos não são apenas despertados pelo mero prazer ou diversão que possibilitam, mas sim por uma necessidade, de cuja realidade a imaginação e o ato criativo derivam. Entretanto, cabe salientar que a realidade coloca-se apenas como um parâmetro, e não como uma fonte única, pois a criança nas brincadeiras repete seu cotidiano, mas também pode criá-lo ou reinventá-lo de acordo com seus anseios. Nesse viés, Oliveira (2007, p. 76) salienta que as crianças “tendem a se envolver, a se entregar mais livremente e intensamente à fantasia que os adultos, o que não significa dizer que a imaginação infantil seja mais rica do que a dos adultos”.

Juli – Josias, que fizeste? Um time de futebol? Gostas de jogar?

Josias – É Brasil contra Argentina.

Juli – Quem está ganhando?

Josias – Brasil!

Juli – De quantos?

Josias – De quatro a zero.

Juli – Nossa! Que chocolate⁶⁸ hein! Que sorte a minha! Hoje vim até com camiseta do Brasil. Estou torcendo no teu futebol! E adoras jogar futebol? Com quem jogas?

(Data: 7/11/2007 – CRAS, matutino).

Além do papel diferenciado em relação ao brincar,⁶⁹ a pesquisa parece apontar alguns outros indícios de caracterização das infâncias e suas diferenças em relação à adultez. A sexualidade, por exemplo, aparece claramente como um item de diferenciação: os adultos estão autorizados a ver/fazer coisas diferentes das crianças.

Maria Luiza – Oh, Juli! A filha está espiando.⁷⁰

Juli – O quê?

Maria Luiza – Eles.

Juli – Quem são eles?

Maria Luiza – Pai e mãe.

Juli – O que estão fazendo?

Maria Luiza – Tomando banho.

Juli – Por que ela está espiando?

⁶⁷ No original: “No se limitan em sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como em los juegos”, tradução pessoal livre.

⁶⁸ Expressão utilizada para demonstrar quando um time ganha com uma grande diferença de gols.

⁶⁹ A questão do brincar já foi desenvolvida no item 5.1.

⁷⁰ Referindo-se à personagem de seu próprio desenho [Figura 10] .

Gustavo – És tu, Maria Luiza.

Maria Luiza – Não sei porque criança faz isso.

Júlia – Olha a torneirinha.

Juli – Do chuveiro?

Júlia ri – Não, dele,⁷¹ né?!

Juli – Por que a menina não pode tomar banho com pai e mãe?

Maria Luiza – O pai não pode olhar.

Juli – Por quê?

Maria Luiza – E a filha também.

Júlia – Mas meu pai me vê, mas tomo banho com minha mãe.

Maria Luiza – Eu também.

(Data 29/11/2007)

Essa proibição deriva de concepções sobre a sexualidade infantil, e o que predominam é a negatividade e a obscuridade da realidade para as crianças, concepções fundamentadas nos métodos educativos, principalmente, no meio escolar através de “práticas nem sempre conscientes, permeadas por preconceitos e saberes considerados inquestionáveis, constituem-se práticas sutis de controle, as quais atuam no sentido de modelar e adestrar os corpos e mentes das crianças” (CABICEIRA; MOREIRA, 2005, p. 363). Nem por isso as crianças se mostraram menos interessadas no tema, ao contrário, deixaram claro que esse é um ponto de tensão adulto/criança: em alguns momentos tentaram subverter as proibições e moralizações que lhes eram impostas.

Figura 10: *Espaços de narrativa* – Desenhos de brincadeiras [Colégio Michel]
(Acervo particular)



No Michel, a sexualidade aflorou quando eles fizeram os desenhos das brincadeiras que mais gostavam. Primeiramente, tentaram me afrontar, imaginando que eu

⁷¹ Referindo-se ao pênis do personagem desenhado por Maria Luiza.

não gostaria. Mas depois que viram que achei uma coisa normal, acalmaram-se. Observei que o que realmente os incomodava e também os instigava era a proibição, e esta vem sempre diretamente ligada ao adulto.

João Pedro – Vou desenhar uma mulher pelada.

Juli – Gostas de desenhar mulher pelada? Por quê?

João Pedro – Te enganei!

Luiz Henrique – Eu vou.

Juli – Por quê?

Luiz Henrique – Deixar mulher pelada colada na parede.

Juli – Onde viste?

Menino – Eu espiei meu tio, estava no computador vendo mulher pelada.

Pedro – Vi na TV.

Juli – O que é teu desenho? Mulher Pelada? E por que estás rindo? Qual o problema de desenhar mulher pelada?

Luiz Henrique – É engraçado.

Juli – Por que não podes ver mulher pelada?

Luiz Henrique – Não.

Juli – Quem pode ver?

Luiz Henrique – Homem.

Juli – Por que homem?

Luiz Henrique – Porque é grande.

(Data 29/11/2007)

Essa questão da sexualidade mostra a relação ambígua e contraditória que se estabelece entre criança e adulto, pois mesmo depois de ter dito que não haveria problemas de desenhar pessoas peladas, um menino não ficou confiante se realmente poderia ou não fazer este desenho, porém o fez. Mas receoso não assinou seu nome, só colocou suas iniciais:

Figura 11: *Espaços de narrativa – Desenhos de brincadeiras [Colégio Michel]*
(Acervo particular)

LH



No Centro Regional de Assistência Social (CRAS), matutino, destaco a relação de poder, de castração da professora-adulta e da sexualidade calada da criança. Presenciei esta situação nos *espaços de narrativa* sobre desenhos de brincadeiras. Um menino foi retirado abruptamente por uma professora que o viu fazer a colagem, levando-o com seu trabalho até a orientadora. Surpreendi-me e fui saber o que estava acontecendo. Ela me narrou que ele tinha pego fotos de mulheres nuas e colado. Ela ficou irritada com atitude do garoto, alegando que ele foi grosseiro comigo e que ficaria *linda* (deboche) a contribuição dele para pesquisa. Pedi para ela não intervir nos encontros, pois a produção deles me interessaria sempre, indiferente do que fosse. E quando olhei para porta, ele estava rasgando sua colagem, jogou no lixo e silenciou suas mãos.

Naquele momento percebi, nesse gesto silencioso, a impotência do aluno em relação ao professor – uma relação de poder estruturada há anos e retratada por Benjamin (1995, p. 119) em seus relatos sobre a infância: “era com prazer que revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, **que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor**, que teria direitos sobre eles” (grifo meu).

Outro ponto digno de nota foi observar o quanto os devaneios das crianças incomodavam os adultos, mas mesmo assim elas subvertem a ordem estabelecida. Em um dos encontros, após as atividades, mostrava para as crianças as filmagens, e uma cena chamou a atenção de um menino: quando alguém ia para fora da sala aparecia um clarão.

Menino – É a porta do céu!

Professora riu – Sim, já foste lá para saber que é assim?

Menino – Não, mas imagino que seja assim.

Coro – Olha, ele está entrando no céu! [Risos]

Nesse trecho transparece a cumplicidade das crianças, pois elas buscam asilo/proteção nos seus iguais... elas procuram/tentam o tempo todo “‘resistir, subverter ou transgredir’ as determinações definidas pelos adultos que apresentavam posturas que desconsideravam seus contextos diários da vida social entre seus iguais” (MARTINS FILHO, 2006, p. 21-22).

E novamente mostraram através de um teatro⁷² sua subversão, ao invés de simplesmente basearem a encenação no livro “A curiosidade premiada” – história de uma menina, a Glorinha, que perguntava tudo o que não sabia aos adultos – as crianças inverteram as posições e quem fez as perguntas foi o adulto-personagem para as crianças-personagens:

⁷² *Espaços de narrativa* - Contação da história: A curiosidade premiada, no dia 31/10/2007.

Natacha⁷³ – O que é ser criança?

Estefani – É a maneira que as crianças aproveitam a vida. E nossa responsabilidade é estudar e aproveitar para ser alguém na vida.

Natacha – Por que tantas crianças falam palavrão?

Jeferson – Porque escuto muito em casa, na escola etc. E as crianças são parecidas com um gravador, tudo que falam a gente repete.

Natacha – O que é brincar para vocês?

Menina – É se divertir, ser alegre, aproveitar cada coisa que tem de brincadeiras.

Natacha – Por tanta briga na escola?

Menino – Porque, com tanta violência e desordem, as crianças ficam traumatizadas com isso e aprendem. E na escola eles se provocam.

As crianças, por meio do teatro, se comunicaram e mostraram a narrativa benjaminiana pela qual ela “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (1994, p. 201). A narrativa vai além, mostra a vontade e a determinação de as crianças superarem e redirecionarem as relações que elas vivem diariamente, não descoladas de seus contextos sócio-político-econômico-culturais, que muitas vezes são deflagradas pelo distanciamento, pelo esquecimento, pela rigidez e pela incoerência. As respostas acima, portanto, não são generalizáveis, mas mostram o recorte de um ponto de vista, a realidade de *uma determinada* infância...

É sabido que a infância teve vários sentidos e várias nomenclaturas no decorrer da história, porém para Sarmiento (1983) nenhuma delas englobou ou definiu o significado da infância, pois, as representações eram no sentido da negatividade e ao invés do conteúdo:

A infância **não é**: a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por se expressarem. [...] a idade da não-razão: para além da racionalidade técnica-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. [...] a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua⁷⁴. [...] a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.⁷⁵ (p. 25) [grifo meu]

Nesse prisma, até o próprio significado da palavra *infância* descreve a situação da criança, ou seja, “a infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina

⁷³ Representando um personagem adulto.

⁷⁴ No início do século XX, retiraram-se as crianças das fábricas por causa da exploração da mão-de-obra infantil em decorrência dos movimentos sociais progressistas.

⁷⁵ Para Sarmiento (1983, p. 24), em decorrência da tentativa de superar a negatividade, o excesso de modelos via mídia de violência, exploração, erotização que acabam num “processo de adultização precoce e irreversível”.

que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala” (SARMENTO, 2007a, p. 33). E esse ponto também foi predominante entre as crianças depoentes da pesquisa, que se descrevem e se submetem a serem tratadas como sujeitos sem vozes, sem fala, explicitando o predomínio de um preconceito acerca do que viria a ser uma “natureza infantil” e não o respeito pela “condição infantil” que se encontram no momento.

Há, na sociedade, uma divisão de coisas permitidas aos adultos e que se encontram negadas às crianças. Infelizmente, algumas delas, como por exemplo, o direito à palavra, mereceriam ser revistas e não o foram ainda.

Ariane – As perguntas só aumentavam. A mãe dela teve uma idéia, procurar a Dona Domingas. Era uma professora já velhota para saber sua opinião. Dona Domingas falou:

Juli – O que vocês acham que ela falou?

Coro – Tapar a boca dela!

Josias – Colocar cola de cano.

Lucas – Super-bonder.

Outras – Band-aid

Juli – Mas vocês não acham se todos respondessem suas perguntas não iria ser melhor?

Coro – Sim!

Lucas – Tem que calar a boca dela!

Juli – Por quê?

Lucas – Porque muitas perguntas irritam.

Vanielen – E dá dor de cabeça na mãe.

(Data: 31/10/2007 – CRAS, matutino)

Essa situação transpareceu na narração da história “A curiosidade premiada” (a história de Glorinha, a menina que sofria de curiosidade acumulada), em que elas se mostraram *in-fans*, sem fala, tanto no seio familiar quanto no escolar. Segundo as crianças, embora tentassem se expressar, o interdito “Vai incomodar outro com tuas perguntas!” predominava; e elas não eram ouvidas. Esse cenário no qual a criança assiste ao monólogo mostrou-se ponto de tensão: conflitos relacionados ao exercício do poder, muitas vezes resvalando para o autoritarismo, formas de educar às vezes envolvendo “métodos” de adestramento, outras de negociações, bem como diferentes formas de cuidados e zelos.

Os diálogos acima e abaixo foram retirados dos *espaços de narrativa* de contação da história supracitada. Acho oportuno abrir o diálogo trazendo Benjamin, para quem “a criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que adulto. É

atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível [...]” (2002, p. 105).

Juli – Vocês sabem o que é ser curioso?

Vanielen – É quando os pais estão falando e a gente fica escutando as conversas e se mete nela.

Juli – Achas que é se meter na conversa? Como assim? Podes me explicar?

Vanielen – Querer saber tudo o que é!

(Data: 31/10/2007 – CRAS, matutino)

Por mais que se façam leis resguardando o direito da criança de expressar-se, como Ruth Rocha (2002, p. 4) poetiza: “toda criança tem o direito de perguntar... Ter alguém pra responder. A criança tem direito... De querer tudo saber”, em muitos momentos ainda a criança não é ouvida:

Juli – Vocês perguntam em casa?

Coro – Não!

Juli – Por quê?

Paloma – Até pergunto, mas ela [mãe] não me responde quase nada e me manda para fora [de casa].

Ana Beatriz – Minha mãe pergunta para mim.

Juli – O quê?

Ana Beatriz – Se tenho tarefas.

Jonathan – A minha [mãe], o que comi no almoço [Eles almoçam no CRAS].

(Data: 31/10/2007 – CRAS, matutino)

Inegavelmente, a criança pertence a uma categoria geracional que congrega marcas sociais, culturais, políticas e econômicas. A categoria social *infância* é marcada, sobretudo, pela dependência econômica do adulto – mesmo as crianças que trabalham. Essa relação de sobrevivência está diretamente ligada ao poder (econômico) decisivo que adulto tem em relação à criança. Essa relação é de tal ordem, que muitas vezes a criança passa a gostar daquilo que tem que fazer:

Juli – O que um adulto poderia te perguntar?

Menina2 – Se gosto de trabalhar.

Juli – Trabalhar? Como assim?

*Menina2 – Eu **gosto** de limpar a casa, nas sextas-feiras não venho para CRAS, para limpar a casa.*

Juli – Por quê?

Menina2 – Minha mãe trabalha fora. [grifo meu]

(Data: 31/10/2007 – Colégio Michel)

Mas essa complexa relação também envolve cuidados:

Juli – Estás melhor? Na semana passada passaste mal.

Menina – Estou bem melhor. Minha mãe começou a me dar remédio.

Juli – O que tinhas? Gripe?

Menina – Não sei explicar. Mas estou melhor!

(Data 12/12/2007)

Nessa cena de zelo, criança-doente e adulto-curador exercem papéis distintos. Benjamin (1995) traz situação análoga, poeticamente narrada: “mentalmente via a colher, cuja borda era povoada pelas súplicas de minha mãe, e como, após ter se aproximado de meus lábios, irrompia de súbito seu verdadeiro caráter, ao me deitar à força na garganta o remédio” (p. 107). Portanto, muitas vezes os cenários são outros... a criança inverte os papéis e coloca-se “cuidadora”:

Estefani – Oh, Juli! Sabias que um dia quase que minha mãe me esqueceu? É porque eu estava no centro com minha mãe, porque eu tinha que operar minha garganta.

Juli – Operaste a garganta?

Estefani – É. Minha garganta fechava. Eu ia quase todo dia ao médico ver minha garganta. Daí um dia eu fui e o ônibus já estava vindo e minha mãe saiu correndo, minha mãe entrou e me perdi toda. É porque eu estava tomando água no bebedouro, me perdi dela.

Monalisa – E daí, ela te achou?

Juli – Também pensei isto quando ela me contou.

Estefani – Não! Eu a achei! Entrei correndo no ônibus, comecei a procurar e achei!

(Data 12/12/2007 – CRAS, matutino)

No Centro Regional de Assistência Social (CRAS), vespertino, não ficam explícitas, nas falas das crianças, os cuidados e zelo do adulto em relação a elas, envolvendo carinho, atenção e escuta atenta. Todavia, de outra forma, a atenção dos pais/responsáveis aparece em relação a tarefas, obrigações etc. Martins Filho defende que são necessárias outras formas de relacionamentos com as crianças “para além dos verbos – mandar, decidir, dominar, ensinar, transmitir... que sempre predominam na infância e estão atrelados à concepção de desenvolvimento infantil” (2006, p. 37).

Juli – O que vocês acham que os adultos perguntariam a vocês?

Menina – Um monte de coisas.

Juli – Como o quê?

Menina – Como vão os estudos?

Juli – Que responderias?

Menina – Não sei.

Jonathan – Como vão as notas na escola?

Juli – Responderias?

Jonathan – Muito bem! Obrigado!

Juli – E fora perguntas de escola, não tem mais nada para perguntar?

Menina – Se gosto de ser pequena.

Juli – Gostas? Por quê?

Menina – Para ganhar presentes.

[...]

Não é simplesmente o adulto fazer perguntas as crianças, mas dar a elas oportunidades e condições para se expressarem. A intenção aqui não é dar soluções, fórmulas ou receitas prontas, mas salientar o quanto as crianças querem ser ouvidas e, talvez, despertar em alguns a necessidade de ter escuta atenta, de dar crédito a quem fala indiferente de qual classe geracional pertença.

Trago como ilustração um diálogo que nos faz pensar sobre a concepção adultocêntrica de infâncias e a forma como a criança é moralizada, castigada, *adestrada* – independentemente de sua classe social, etnia, religião ou gênero. Para essa reflexão, “nada melhor do que o texto da criança para nos surpreender com a imagem do mundo que se manifesta na sua palavra” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 116).

Menino⁷⁶ – É verdade que não bates na Catarina?⁷⁷ [procurando-me espontaneamente fora da atividade]

Juli – Não bato nela. Mas como sabes?

*Menino – Ela me falou, [na apresentação teatral, realizada uma semana antes] mas **desconfiei** e achei melhor te perguntar. **Mas como a educas?***

Juli – Conversando.

*Menino – **Está gravando?***

Juli – Está! Mas por que perguntaste? Apanhas em casa?

Menino – Apanho.

Juli – Por que apanhas?

Menino – Porque apanho.

Juli – Não tem motivo?

Menino – Não! Que lembro.

Juli – Quem bate em ti?

Menino – Minha mãe.

Juli – E ela brinca contigo também?

Menino – Não!

Menino 2 – A minha mãe não bate muito em nós!

⁷⁶ Nesse diálogo específico, optei pelo anonimato dos sujeitos da pesquisa por causa do caráter denunciativo.

⁷⁷ Referindo-se a minha filha.

Juli – E ela brinca contigo?

Menino 2 – Não!

Menino – Lá em casa minha mãe desce a porrada!

Menino 3 – A minha [mãe] só briga.

Juli – E teu pai?

Menino 3 – Nós não moramos com meu pai.

(Data 28/11/2007)

O desafio que se coloca permanentemente para a pesquisa em questão é tratar/respeitar as crianças como sujeitos históricos, socioculturais e cidadãos, e também observar seus direitos fundamentais; direitos estes retratados pela autora Ruth Rocha (2002), “Os direitos das crianças”, como se observa nas seguintes estrofes (grifos meus):

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm que respeitar.

6 ALGUMAS ROTAS... REFLEXÕES

[...] fosse como fosse natural que ali estivessem, imaginemos que ilha desconhecida é, como tantas vezes o foi no passado, uma ilha deserta, o melhor será jogar pelo seguro, todos sabemos que abrir a porta da coelheira e agarrar um coelho pelas orelhas sempre foi mais fácil do que persegui-lo por montes e vale [...].⁷⁸

Neste momento de finalização, a intenção é apontar os caminhos percorridos – nem sempre os mais seguros –, assinalar as dificuldades, os tropeços, os acertos, descrever algumas rotas e tecer reflexões. A priori, trago à tona as maiores vicissitudes enfrentadas no campo: as interferências – algumas vezes, no sentido educacional/escolar – dos adultos do lócus; o desenvolvimento dos *espaços de narrativa* e o procedimento da *devolutiva*.

Em relação aos adultos envolvidos, em alguns momentos, percebi que tentavam interferir nas propostas a fim de que as crianças ficassem mais *educadas*, para assim participarem de forma *certa* da minha pesquisa. Outro aspecto foi que minha inexperiência como pesquisadora fez com que os *espaços de narrativa* não fluíssem sempre como o esperado, somente nas transcrições consegui enxergar que muitas vezes tive de aguçar a vontade das crianças em falar sobre as concepções de infâncias que elas tinham, ou seja, acabei agindo como se as estivesse entrevistando – diferentemente, a idéia seria que as propostas criassem um clima favorável à narrativa e suas falas pudessem emergir de maneira menos diretiva. E, talvez por essa dificuldade de condução, algumas crianças, em particular no Centro Regional de Atendimento Social (CRAS), não me identificaram como um *adulto atípico* do lócus: “Meu nome é Maicon. A **professora** Juli é muito legal para o Maicon. Ela dá atividades e um monte de coisas legais!”; ou nas palavras de Vanielen: “Oh ‘sora’, bate uma foto da minha?”. Ainda nesse prisma de entrave, no Colégio Michel não foi possível realizar o procedimento da *devolutiva*, logo as falas descritas não passaram pelo crivo dos sujeitos depoentes desse lócus.

Destaquei acima os percalços, mas também sublinho as conquistas: o quanto as crianças compreenderam seu papel de co-autoras e participaram/ajudaram na investigação, respondendo comigo à minha inquietação inicial de pesquisa. Também mostraram-se extremamente colaboradoras e ativas nos momentos em que eu copiava suas respostas e,

⁷⁸ SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo, SP: Schwarcz. 2004, p. 53-54.

muitas vezes, nos dois locais de pesquisa, as crianças falavam pausadamente para eu descrever melhor suas falas: “Estás **copiando**? **Anota** aí no teu caderno!”.

Traçados e percorridos alguns caminhos, li e reli as transcrições – que fiz – dos diferentes sujeitos desta investigação e procurei dar destaque aos assuntos mais recursivos decorrentes das falas das crianças, recortando-os e costurando-os com minhas anotações/observações. Nessa tessitura, dividi-os em duas categorias privilegiadas: relações crianças, brincadeiras e brinquedos, e relações adultos \times crianças. Nas relações das crianças com as brincadeiras e os brinquedos, percebi que, indiferente da classe social a que pertencem, os sujeitos das pesquisas brincam. Isso, de alguma forma, abre novas questões sobre a apologia do fim da infância e/ou de que as crianças hoje em dia não brincam mais... Ainda neste aspecto, destaco, mesmo sem poder generalizar, que as brincadeiras e os brinquedos por eles eleitos também coincidiam: nas dos meninos, *videogame* e futebol; nas meninas, amarelinha e pular corda. Essas últimas brincadeiras mostram o quanto e como as crianças mantêm a memória da cultura infantil, por estímulos diversos – tanto na escola, quanto em casa.

Mas ao mesmo tempo em que as crianças co-autoras desta investigação concordavam em alguns pontos, discordavam em outros nessa relação: se há a divisão de programas para adultos e crianças na TV; se o adulto pode, ou não, participar das brincadeiras/devaneios/imaginação; se as brincadeiras são distintas para o sexo feminino e para masculino, entre outros. Acredito que essas divergências descritas assinalaram ainda mais a desconstrução da visão de infância única e padronizada. Ficou evidente que as crianças têm diferentes infâncias, embora pertençam à mesma classe geracional. Essas infâncias são constituídas nas e a partir das suas vivências/repertórios, o que permite a elas se expressarem diferentemente de seus pares e também dos adultos que as cercam.

Vale salientar que, nas relações adultos \times crianças, as opiniões também eram, muitas vezes, antagônicas, mas em um momento as falas das crianças coadunaram-se: quando elas estabeleceram a diferença etária entre crianças e adultos, e quando elas próprias dividiram-se entre crianças-maiores e crianças-menores. Nesse aspecto, essa relação parece um reflexo da relação adulto \times criança em que vivem, mas em nenhum momento quero dizer que o reflete é o adulto em miniatura, mas sim que, a seu modo, elas transportam essa relação adultocêntrica que convivem, porém resignificada. Outro ponto digno de nota dessa relação é a sexualidade, que apareceu na investigação como proibição/negatividade/obscuridade para as crianças, entretanto elas não se mostraram menos interessadas – nos dois locais de pesquisa esse assunto nasceu voluntariamente delas nos *espaços de narrativa*.

Na medida em que ia, ao longo da investigação, percebendo diferentes indícios, vislumbrei o rumo traçado desde o início: a visão das crianças sobre o que é ser criança mostra que, de uma forma ou de outra, mais livres ou mais dirigidas, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em responder comigo: *infâncias* é uma categoria geracional, consubstanciada por relações vêm imbuídas/atravessadas/permeadas por condições/dependências socioeconômicas, étnicas, de gênero, políticas e culturais.

Esse olhar descrito pelas crianças coincide com a concepção de infâncias dos autores/teóricos tomados aqui como base, exceto em dois quesitos: sobre a forma de educar e sobre a aceitação da não-fala por parte dos meninos e meninas. Esses dois pontos, contrários ao referencial teórico adotado, foram, algumas vezes, naturalizadas pelas crianças. Num diálogo, a criança se surpreende de o “bater” não ser implícito na autoridade dos pais e em muitas outras falas os depoentes achavam que não tinham mesmo direito a voz. Mas mesmo com esse cenário, a investigação feita indica que as crianças tentavam, na maioria das vezes, subverter a concepção adultocêntrica de infâncias que ainda insiste em prevalecer no contexto social em que elas vivem, seja na escola ou em suas casas.

Minha intenção, nestas considerações finais, não é militar em favor das crianças e contra nós, adultos, mas mostrar que essa tensão na relação existe – como já dito antes – às vezes veladamente, outras mais explicitamente. Entretanto, o que proponho é um singelo desafio de abirmos o canal de diálogos: abaixarmo-nos até a altura das crianças, olharmos nos seus olhos e nos permitirmos ter *orelha-verde*, pois ela “é uma orelha-criança que [nos] ajuda[rá] a compreender, o que os grandes não querem mais entender”.⁷⁹

⁷⁹ TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 13.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LINARES, Alcy. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1978.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. DOSSIÊ Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, Cedes, v. 26, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador; considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CABICEIRA, Geisa Orlandini; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Representações sociais de crianças sobre Gênero e sexualidade. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças – **Educação e Cultura**, Campinas, SP, Cedes, v. 26, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. **ANAIS do III Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais – SEILAC**, Criciúma /Santa Catarina de 2 a 4 de julho de 2007, p. 1-9.

DECLARAÇÃO Universal dos direitos das crianças (da UNICEF). Disponível: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acessado em 21 de outubro de 2008.

ESTATUTO da Criança e do adolescente (ECA). Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/L8069.htm. Acessado em 10 de agosto de 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 80 - 97 .

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI,

Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 49-68.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. A Imaginação no contexto da recepção. **Anais do XII Encontro da Compós.** XII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Recife /Pernambuco de 2 a 6 junho de 2003.

_____. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. **ANAIS do I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais - SEILAC,** Criciúma /Santa Catarina de 5 a 7 de setembro de 2005. p. 1-10.

_____. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lúcia Helena Correa *et al* (orgs.). **Imagem:** intervenção e pesquisa. Florianópolis, SC: Editora UFSC; NUP/CED/UFSC, 2006. p. 51-61.

_____. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (orgs.). **Infância:** Imaginação e Educação em Debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 39-57.

HONORATO, Aurélio *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **ANAIS 29ª Reunião Anual da ANPED,** Caxambu / Minas Gerais de 15 a 18 de outubro de 2006.

_____. A formação de professores (re) significada nos *espaços de narrativa*. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-118.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), criança(s): que objetivo dar a uma ciência social da infância. Dossiê Sociologia da infância: pesquisas com crianças – **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, Cedes, v. 26, p. 379-403, maio-ago. 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. p. 13-38.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da Pesquisa de campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 73-96.

_____. Espaços de Narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira da. (org). **A criança fala: a escrita de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 118 – 140.

MARTINS FILHO, Altivo José. Culturas da Infância: traços e retratos que as diferenciam. In: _____. **Criança pede respeito.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 13-26.

_____. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: _____ *et al.* **Infância Plural: crianças do nosso tempo.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 13-37.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Escultura e imaginação entre as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (orgs.). **Infância: Imaginação e Educação em Debate.** Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 73-90.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância e Produção Cultural.** Campina, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

PESSOA, Fernando. **Mestre.** Disponível: <http://www.revista.agulha.nom.br/reis.html>. Acessado em 08 de novembro de 2007.

PIACENTINI, Telma Anita. A Questão do Método: A dialética como condutora do pensamento científico. Fragmentos de imagens de infância. Ensaio para pesquisadores do NICA/UFSC e da GEDEST/UNESC. Florianópolis, SC, maio e agosto de 2006.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

PROGRAMA de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-especial/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti>. Acessado em 27 de outubro de 2008.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida.** São Paulo, SP: Schwarcz, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, SC: Editora UFSC/NUP/CED, v. 1, n. 1, p. 17-39, dez. 1983.

_____. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.** Portugal: ASA Editores, 2004. p. 9-33.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007a. p. 25-49.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 19-40.

SILVA, Juliana P.; BARBOSA, Sílvia N.F.; KRAMER Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC: Editora UFSC/NUP/CED, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2005.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. As mídias no contexto da Educação Infantil. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. p. 91-115.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

ANEXO

AUTORIZAÇÃO

Eu, MARQA LUIZA, concordo em participar da pesquisa - Pesquisas com crianças: O que é ser criança na visão das crianças da mestranda em Educação Juliana da Silva Uggioni; e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Autorizo, também, que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UNESC as minhas falas (identificadas por meu nome completo), os meus desenhos e/ou outros trabalhos feitos por mim.

MARQA LUIZA

Assinatura

Eu Patricia da Silva Laranjeiras autorizo meu/minha filho/filha Maria Luiza Laranjeiras a participar da pesquisa proposta por Juliana da Silva Uggioni, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, sobre Pesquisas com crianças: O que é ser criança na visão das crianças, estamos ciente de que ela/ele poderá desistir de participar em qualquer momento.

Esta pesquisa se realizará entre os meses de outubro de 2007 a junho de 2008, envolvendo, neste período, a inserção de alguns encontros de 1 hora, as quintas-feiras, das 17h às 18h no Colégio Michel. Posto isto, o calendário de pesquisa seguirá o calendário escolar.

Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, bem como a gravação de suas falas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Todo o material de minha/meu filho poderá ser identificado com seu nome completo.

Por ser verdade, firmo o presente.

Criciúma, 29 / 10 / 2007

Patricia da Silva Laranjeiras

Assinatura

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)