

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bruna Maria Souza Gomes

**A compreensão das práticas educativas no contexto
familiar, sob o olhar de crianças: um estudo
fenomenológico.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bruna Maria Souza Gomes

A compreensão das práticas educativas no contexto familiar sob, o olhar de crianças: um estudo fenomenológico.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como Exigência Parcial para Obtenção do Título de Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Doutora Heloísa Szymanski.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

***Dedico à minha família, fonte primeira de inspiração deste trabalho.
Para onde o meu olhar se volta sempre que decido ir à busca de novos
desafios. De onde meu olhar parte, sem ser necessário olhar para trás.***

***À minha mãe, Maria de Fátima, ao meu pai Carlos Alberto e ao meu
irmão Rodrigo, meu amor incondicional.***

AGRADECIMENTOS:

Tantas pessoas embarcaram nesse sonho junto comigo e, de alguma maneira, me ajudaram a chegar até aqui. A estas pessoas vão os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente, a minha mãe, pela coerência, generosidade, disponibilidade, e por acreditar e lutar pelos meus sonhos, sempre!

Agradeço de todo meu coração, ao meu pai, que junto de minha mãe, ainda de forma mais silenciosa me apoiou nessa jornada;

Ao meu irmão, pela surpreendente pessoa que ele tem se mostrado, especialmente nesses dois anos pra cá;

Ao Kim, por tornar mais ameno o silêncio dos momentos solitários de escrita;

Agradeço ao De, pelo companheirismo, pelo apoio, por entender minhas ausências, e pela singela forma de demonstrar seu amor ao tornar minha vida mais leve, fazendo de cada dia ao seu lado, um momento de alegria;

À tia Valéria, ao tio Milton e a Jan, por cuidarem de mim como uma filha;

Agradeço ao Cuca, que sempre soube a palavra exata para me acalmar e pela imensa paciência e auxílio a cada novo desafio;

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Heloisa Szymanski pela confiança depositada desde o início, pelas conversas, pela paciência com minhas inquietações e por me incentivar e acreditar que minha caminhada não termina aqui;

Não posso deixar de agradecer à Profa. Dra. Raquel Guzzo e ao Prof. Dr. Mauro Amatuzzi, dois professores que contribuíram não só com a minha

formação acadêmica, mas principalmente com a minha formação como pessoa;

Aos professores do programa Sérgio Luna; Carlos Ronca, Cláudia Davis, Melania Moroz e Mimi que abriram espaço para que eu me tornasse uma pessoa melhor;

Às Prof.^{as} Vera Cury e Vitória Espósito por fazerem parte dessa etapa do meu crescimento participando, com grandes contribuições desde a qualificação até a defesa.

Às minhas amigas que se tornaram não mais colegas de turma e sim amigas, companheiras, confidentes e colaboradoras;

À Vi em especial por aceitar ser fotógrafa por um dia;

Ao Edu, pela elaboração dos desenhos;

À Irene e a Helena pela disponibilidade e pela acolhida sempre que necessário;

Ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa, permitindo que eu me dedicasse integralmente.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Data: _____

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

(Hannah Arendt)

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças compreendem as práticas educativas utilizadas no contexto familiar. Pautou-se numa concepção existencial do ser humano, concebendo o homem como um ser de possibilidades, relacional, entendido como pro-jeto. A compreensão de desenvolvimento adotada fundamentou-se no pensamento de Merleau-Ponty que pressupõe o polimorfismo infantil e a infância como um fenômeno plural. Nos estudos da sociologia da infância buscaram-se as especificidades das pesquisas realizadas com crianças. Apoiou-se ainda na prática dialógica de Paulo Freire e no processo educativo como humanização.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica. Participaram deste estudo nove crianças de quarta série de uma escola pública de ensino fundamental. Realizou-se um encontro coletivo para dar voz às crianças. Como procedimento, foi elaborada, primeiramente, uma atividade de aquecimento, que consistiu na escolha e descrição de gravuras contendo diferentes configurações familiares. Além disso, solicitou-se que as crianças fizessem um desenho coletivo, tendo a família como temática e, em seguida, discutiu-se o desenho elaborado.

A análise dos dados desvelou o sentido das práticas educativas familiares para as crianças. Os resultados alcançados apontam para uma apropriação e reprodução, por parte das crianças, das práticas educativas utilizadas na família. O cuidado foi basicamente associado ao cuidado físico e às crianças pequenas. A figura dos irmãos mais velhos como cuidadores apareceu fortemente atrelada à experiência das crianças. As práticas educativas não se desvincularam de uma forma de cuidar autoritária a não ser pelo desejado.

A descoberta da prática dialógica como algo desejado mostra-se como um estímulo para novas investigações e abre perspectivas para trabalhos com famílias e com as próprias crianças, calcados numa educação humanizadora, com igualdade de valores na relação entre seres humanos, porém sem negar a autoridade que cabe aos adultos.

Palavras-chave: Práticas educativas; Famílias; Crianças; Fenomenologia.

Abstract:

This paper aimed to investigate how family educational practices are perceived by children. The study was based on the existential conception of the human being, in a context of co-existence and as a project. It adopted the ideas of Merleau-Ponty's about childhood, considered as a plural phenomenon. It is also considered sociological studies of childhood as well as the dialogical practice of Paulo Freire's humanize educational process.

It is a qualitative phenomenological research, developed with nine participants from the fourth grade of a public school. Procedures involved a first moment as a group conversation and, after that, there was a warm up, in which the children had to choose and describe a picture of a family among many pictures of different families structures. In addition, as a group, they had to draw a family and discuss about it.

The data analysis revealed the conceptions of educational practices for those children. The results showed that they had reproduced properly their own families educational practices. They basically cared about the little ones and the eldest children were the ones responsible for it. The educational usage shows an authoritarian kind of education.

The dialogical practice of education is shown as a desire, and this finding it lead to a new perspective of work with families and children based on a humanized education, a better relationship among human beings, however not denying parents authority.

Key words: educational practices; families; children; phenomenology.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- APRESENTAÇÃO	p. 13
1.1 – O caminho percorrido	p. 13
1.2 - Contexto da Pesquisa	p.15
1.3 – Um olhar para o ser humano - homem como ser no mundo	p. 17
CAPÍTULO 2 – INTRODUÇÃO	p. 22
2.1 – Concepção de família	p. 22
2.2 – Concepção de criança	p. 27
2.3 – As práticas educativas	p. 32
CAPÍTULO 3 - MÉTODO	p. 39
3.1 – Fundamentos Teórico- Metodológicos	p. 39
3.1.1 – A fenomenologia	p. 39
3.1.2 - O desenho	p. 42
3.2 – Cenário da Pesquisa	p. 47
3.2.1 – A Comunidade.....	p. 48
3.2.2 – A Escola	p. 48
3.3 – Participantes	p. 49
3.4 – Procedimentos de coleta de dados	p. 55
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE	p. 60
4.1 – Procedimentos de análise	p. 61
4.2 - O início	p. 62
4.3 - O durante	p. 63
4.3.1 – Aquecimento	p. 64
4.3.2 – Desenho coletivo	p. 69
4.3.3 – Discussão sobre o desenho	p. 74
4.4 – O depois	p. 81
4.4.1 – Constelações	p. 81
4.4.2 – Interpretação e Discussão	p. 82

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	p. 90
5.1 - Referências -----	p. 92
5.2 - Anexos -----	p. 96

1- APRESENTAÇÃO

“(...) e ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está (...)”

(Toquinho; Vinícius de Moraes; G. Morra; M. Fabrício)

1.1 – O caminho percorrido

Meu interesse pela Educação surgiu ainda antes de iniciar minha graduação. Desde menina, tinha curiosidade em saber o que nos faz combinar inúmeras informações até escolhermos aquelas que se eternizarão dentro de nós. Do prazer de dar, com perfeição, o primeiro laço no sapato, ao prazer de escrever a última linha de uma dissertação. Momentos que trazem, em si, um enorme grau de importância, sofisticação e felicidade. Quando e como passamos a perceber que acrescentando e combinando conhecimento tornamos nosso cotidiano mais confortável? Essas e outras questões, de alguma forma, me acompanharam até a universidade. Daí talvez a minha escolha pela Psicologia, mas, sobretudo, por meu profundo interesse pelo ser humano e suas possibilidades.

Ao longo do curso, e mais nos dois últimos anos, me dediquei ao estudo, não por acaso, dos temas relacionados à Psicologia da Educação e optei por desenvolver o meu projeto de iniciação científica sobre família e práticas educativas. No decorrer de um estágio em uma EMEI¹, ao conviver com a dinâmica da escola, freqüentando-a semanalmente, me chamou atenção o modo pelo qual as crianças eram vistas pelos funcionários e pelos educadores em particular.

¹ EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil.

Percebia que, na maioria das vezes, as crianças eram subestimadas, entendidas como um ser inacabado, incapaz de participar ativamente da vida cotidiana, denotando uma distorção na relação adulto/criança.

Um episódio ocorrido na escola me fez refletir ainda mais sobre tal questão. Eu acompanhava uma sala de crianças de quatro a seis anos quando uma das crianças foi classificada, pela professora e por outros funcionários, como portadora de retardo mental leve. A afirmação era de que a criança não fazia as tarefas de maneira adequada, era bastante dispersa e desobediente. Os colegas de turma, quando me viam ao lado dele empenhada em conhecê-la um pouco mais diziam: “Tia, ele não sabe fazer”.

Aos poucos, fui notando que a criança ouvia diariamente que não era capaz, que não sabia fazer, que não conseguia, e que para ela não era possível. Certo dia, em um momento de parque, eu estava sentada observando as brincadeiras, quando a criança citada me questionou se poderia tirar os sapatos. Como estagiária, não podia contradizer as ordens da professora, que estava sentada do outro lado do parque. Assim sendo, fui perguntar-lhe se a criança podia tirar os sapatos. Enquanto ia ao encontro da professora, pude perceber que as demais crianças estavam descalças.

Aproximei-me e questionei por que a criança não podia ficar descalça como as outras e, surpreendentemente, ela respondeu que não porque ela não conseguiria colocar os sapatos de volta, sozinha.

Discordando da reação da professora, voltei, com a criança, para o local onde estávamos. No percurso, ouvia das outras que brincavam no gira-gira que, só poderia rodar com eles quem estivesse sem os sapatos. A criança sentou-se ao meu lado, desolada, desistindo de brincar com as demais.

Diante de tal cena, não resisti e tornei a perguntar à professora se, caso eu me propusesse a calçar os sapatos da criança ao final do momento parque, ela poderia tirá-los. Sendo assim, e só assim, ela concordou.

Ao término do horário, em vez de calçá-la imediatamente, apenas agachei-me para ver até que ponto ela era capaz de fazê-lo sozinha, para então ensinar o restante. Para minha total surpresa, a criança calçou-se sozinha, afirmando incisivamente, que sabia se calçar!

Como afirma Brum (2006):

“Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva. (...) O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. (p. 22).

1.2 - Contexto da Pesquisa

Minha grande satisfação com a realização de tal estágio e com o desenvolvimento do meu projeto de iniciação científica, fez com que me decidisse a ir buscar novos rumos que possibilitassem a continuação dos estudos na área, procurando o mestrado para atingir tal anseio.

Entrei então para o grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Heloisa Szymanski, que trabalha com Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade. O grupo desenvolve um

projeto amplo (do tipo guarda-chuva), com pesquisadores de diversos níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado) e com atuação em 5 linhas de pesquisa: Educação DE e PARA famílias; Intervenção Institucional na Abordagem Fenomenológica; Prática Psicológica em Instituições; Contribuições da Supervisão de Apoio Psicológico na Promoção da Aprendizagem Significativa e Práticas Educativas na Família, Escola e Comunidade.

Desde 2006, ele vem desenvolvendo o projeto “Diálogo e Participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade”, que inclui pesquisas em uma EMEF, uma creche comunitária, uma ONG comunitária (que atende adolescentes no período extra-escolar) e as famílias dessas organizações educacionais. O projeto tem como objetivos: a) Identificar práticas educativas tais como se realizam em diferentes contextos educacionais numa comunidade de baixa renda; b) Acompanhar, durante a implementação da proposta, como é compreendida a prática dialógica pelos participantes (crianças, adolescentes, educadores e pesquisadores); c) verificar se nessa etapa já ocorrem algumas modificações nas práticas educativas em diferentes contextos socializadores (família, creche, educação complementar e escola do ensino fundamental ao médio); d) verificar se as diferentes instituições, responsáveis pela formação da criança e adolescentes, iniciam um contato entre si com vistas a proporcionar-lhes uma educação em tempo integral; e) contribuir para a formação de pesquisadores e produzir conhecimento científico abordando diversos aspectos teóricos envolvidos nas questões estudadas.

1.3 - Um olhar pra o ser humano – homem como ser no mundo

O grupo de pesquisa citado, no qual estou inserida, trabalha com a concepção existencial do ser humano. Essa concepção permeia o presente trabalho e, desta forma, o olhar para a criança, para a infância e para a família. Torna-se interessante explicitar essa concepção para melhor compreensão dos capítulos que se seguem.

Critelli (1996), ao falar sobre a fenomenologia e sobre seus fundamentos aponta que *“a fenomenologia não é uma teoria ou um capítulo de visão de mundo, mas ela mesma é essa visão abrangente do mundo, esse modo fundante de se compreender a existência”* (p.129).

Fazendo um resgate histórico, Akkari, Mesquida e Valença (2003) dão grande contribuição quando relacionam o existencialismo e as práticas educativas. Os autores destacam duas fontes remotas do pensamento existencialista: uma atéia, tendo como representantes Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty e Sartre, e outra teísta, com Buber e Gabriel Marcel como dois nomes importantes.

Todos esses, como apontam os autores, desenvolveram suas idéias em torno da reflexão sobre a existência e alguns elementos comuns podem ser apreendidos.

O homem, como ser no mundo, ou sendo no mundo, como destaca Heidegger (1981), é o ponto de partida e de chegada de toda reflexão existencialista. Ele *“corresponde ao modo básico do ser humano existir”* (p.16). É um ser relacional, o que diz respeito às diversas maneiras que o ser humano está possibilitado a viver, o que Heidegger (1981) denomina como *Dasein*. Em

outras palavras, o ser-no-mundo corresponde às “*múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver, os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam*” (p.16)

É válido pontuar que, o homem visto nessa perspectiva, conforme Marcel (1944 citado por Akkari, Mesquida e Valença, 2003), é um ser em constante auto-criação, sempre inacabado. Assim, se de uma forma o existencialismo enfatiza a experiência pessoal, de outra põe em evidência a comunhão desse homem com o mundo e, particularmente, com os outros homens. (Akkari, Mesquida e Valença, 2003).

Essas duas formas, se assim podemos dizer, não são experienciadas nem devem ser entendidas de forma dicotomizada, ao contrário, relacionam-se entre si. Isso porque a relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo, o ser-si-mesmo, é influenciada pela relação que estabelece com o mundo e vice versa.

“O homem dispõe em sua existência de uma ampla gama de possibilidades para escolher suas relações com o mundo; o ser-si-mesmo é esta possibilidade de se perceber, abrindo caminho entre essas variadas e inúmeras possibilidades.” (Forghieri, 2004, p. 33)

A autora aponta que não consiste em um ensimesmamento, pois como já dito, o homem é um ser-no-mundo. Sendo assim, ao mesmo tempo em que é uma pessoa com características próprias, existe em relação a algo ou a alguém. À medida em que vou descobrindo quem sou, esse autoconhecimento ou consciência de mim também vai propiciando uma perspectiva ou um modo

peculiar de visualizar as situações que vivencio no mundo. Precisamos do mundo para saber quem somos e onde estamos. Desta forma, o homem pode ser simultaneamente sujeito e objeto.

“Sempre que penso ou sinto, isto acontece em relação a algo ou a alguém, concretamente presente, ou apenas lembrado ou imaginado. Por outro lado, o mundo não é apenas um conjunto de objetos ou pessoas, existindo por si mesmos, pois cada um deles se torna um determinado objeto ou pessoa em virtude de ter um significado para quem o percebe.” (Forghieri, 2004, p. 28)

O fundamento de todas as formas de comunicação é o ser-com, ou seja, *“ser com os outros, sendo com os outros, é a característica fundamental e genuína, mais especificamente, o como me relaciono, atuo, sinto, penso, vivo com os meus semelhantes – o ser humano.”* (Heidegger, 1981, p.18).

Refletir sobre a comunicação e sobre a relação do ser com o mundo implica falar em comportamento, sendo ele a unidade que configura a potência que o homem é para projetar-se no mundo. (Veríssimo e Furlan, 2007). Por isso um homem entendido como pro-jeto, como um ser de possibilidades.

Merleau-Ponty (1945/2006) deixa claro que o primeiro dos objetos culturais existentes é o corpo como portador de um comportamento. Corroborando, Forghieri (2004) refere que

“A relação e a comunicação entre as pessoas é propiciada, inicialmente, através de seu próprio corpo; a princípio percebemo-nos e comunicamo-nos mutuamente por meio de contatos e expressões corporais, gestos e

atitudes. Além dessas formas de comunicação temos a capacidade de comunicar, também, pela linguagem; esta é peculiar aos seres humanos.” (p. 32).

Entende-se que o corpo é nosso meio de comunicação com o mundo ou, nas palavras de Merleau-Ponty (1945/2006), “(...) *meu corpo é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio do meu corpo.*” (p. 469)

Desta forma, o corpo, o mundo e a cultura estão intimamente relacionados. A natureza, ou ainda, a cultura não aparece somente nos objetos, ela é visível no centro da subjetividade. (Merleau-Ponty, 1945/2006). O autor afirma que “*a cultura deveria ser considerada como uma concepção de mundo, que se inscreve até nos utensílios ou nas palavras mais usuais.*” (Merleau-Ponty, 2001/2006, p.378).

“Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural. Não tenho apenas o mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana à qual ele serve.” (Merleau-Ponty, 1945/2006, p. 465)

Tendo agora mais clareza da concepção que perpassa essa pesquisa, bem como o contexto em que ela está envolvida, dedico-me adiante aos estudos sobre família, criança e as práticas educativas. Tais reflexões serão

articuladas aos resultados do presente trabalho, na tentativa de compor mais uma trama do conhecimento.

2 – INTRODUÇÃO

“crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo, mas nem todas as respostas cabem num adulto.”

(Arnaldo Antunes)

Neste segundo capítulo serão apresentadas as pesquisas sobre as quais me debrucei, referentes ao contexto familiar e às práticas educativas. Serão explicitadas as concepções de criança, de infância e do desenvolvimento, que permearam o presente trabalho. Os estudos da sociologia da infância e as idéias de Maurice Merleau-Ponty mostraram-se um solo fértil no qual, a pesquisadora, depositou a semente deste estudo.

2.1 – Concepção de família

A relação familiar e mais especificamente a relação entre pais e filhos é uma temática que gera grandes discussões. Nesse embate, é possível encontrar diferentes concepções que perpassam as relações familiares. A compreensão desse fenômeno não é tarefa fácil. Segundo Szymanski (2004a) diversas relações estão envolvidas, tanto intrafamiliares quanto extrafamiliares.

Ao refletirmos sobre tal temática, uma representação de família rapidamente se forma em nosso pensamento. É o que a autora define como a *família pensada*, ou seja, o modelo de família ideal fornecido por nossa sociedade.

“Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia de poder, e a mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole.”
(Szymanski, 2004a, p.6)

Apesar de termos um modelo de família construído em nosso imaginário, historicamente a família passou por uma série de transformações. Samara (2002) nos oferece um panorama do contexto familiar no Brasil desde a época da colônia até os dias de hoje. No que diz respeito à estrutura, destaca que até algumas décadas atrás, pouco conhecíamos sobre o perfil da família, predominando na literatura uma imagem vinculada ao modelo patriarcal. A autora afirma que, para várias gerações de estudiosos, esse modelo funcionou como critério e medida de valor para entendermos a vida familiar brasileira.

No início dos séculos XVI e XVII, nas uniões legítimas, o papel dos sexos estava bem definido por costumes e tradições apoiados nas leis. *“O poder de decisão formal pertencia ao marido, como protetor e provedor da mulher e dos filhos, cabendo à esposa, o governo da casa e a assistência moral à família.”* (Samara, 2002, p.31). A autora aponta que desde o primeiro Censo geral do Brasil até os dias de hoje, percebe-se uma tendência no aumento da população feminina em relação ao total de habitantes.

“Isso, somado ao fato de que a expectativa de vida das brasileiras é superior à dos homens tem tido reflexos no mercado matrimonial, alterando, conseqüentemente, o quadro de organização das famílias e domicílios.” (p.29).

Sobre o aumento da participação feminina no mercado de trabalho formal, Samara (2002) lembra ser um processo que ao longo do século XX foi se acentuando, mas sempre há de se considerar a inserção delas nos setores informais e a importância do trabalho domiciliar que contribui para o orçamento familiar, porém não aparece contabilizado. As mudanças econômicas e de gênero que ocorreram a partir dessa época afetaram sociedade e provocaram alterações no estilo de vida de seus habitantes.

Apresentando um cenário mais abrangente, Ariès (2006), em seu livro a História Social da Criança e da Família faz um interessante apanhado histórico sobre a família ao longo dos séculos. Destaca que, até por volta do século XV, as crianças se afastavam cedo de seus pais. Elas permaneciam em suas casas até a idade de 7 a 9 anos. Nesse período, tanto meninos quanto meninas iam para a casa de outras pessoas para fazerem o serviço pesado. Eram chamadas de aprendizes. Permaneciam nessa condição até por volta dos 14 ou 18 anos. Os pais, independentemente de sua condição social, tomavam tal atitude para que suas crianças aprendessem boas maneiras.

É importante pontuarmos tais hábitos com cautela, pensando no contexto sócio cultural vigente na época.

“Quando examinamos esses contratos sem nos despojarmos de nossos hábitos de pensamento contemporâneos, hesitamos em decidir se a criança era colocada em casa alheia como aprendiz (no sentido moderno da palavra), como pensionista ou como criado.” (Ariès, 2006, p.155)

O autor nos atenta para o fato de que, naquela época, o serviço doméstico não era visto de forma degradante e não despertava nenhuma repugnância. Além disso, tal experiência não era considerada um estado definitivo, e sim um estágio, um período de aprendizagem. Era a forma comum de educação. Por meio do serviço doméstico, o mestre transmitia a uma criança, que não seu filho, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano.

Não havia, nesse período, a escola como local de aprendizagem direta de uma geração para outra. Assim sendo, a família não podia alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Ariès (2006) deixa claro que isso não significava que os pais não amarem seus filhos, pois, a família era mais uma realidade moral e social do que sentimental.

A partir do século XV, ainda que de forma lenta e gradual, a realidade e os sentimentos na família começaram a se transformar. A educação passou, cada vez mais, a ser fornecida pela escola. Entretanto, isso não afetou instantaneamente toda população infantil. As meninas continuaram a ser educadas de acordo com as antigas práticas de aprendizagem, isto é, em casa, na casa de outras pessoas ou em conventos.

Segundo Ariès (2006), foi por volta do século XVII que o costume da educação como aprendizes caiu em desuso, sendo substituído pelas Academias. A educação prática foi substituída por uma instrução mais especializada e mais teórica. Com a volta da criança ao lar, nesse período, ela tornou-se um elemento indispensável na vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com a educação da criança, a carreira e o futuro

delas. A partir do século XVIII, segundo o autor, se pensarmos de forma ampla, o sentimento da família modificou-se muito pouco.

Todas essas mudanças foram de grande influência no contexto familiar atual, seja na estrutura ou nos padrões de interação. Contudo, vale pontuar que, ao descrever tais transformações, não pretendemos chegar a um modelo ideal da família contemporânea.

Ainda que tenha sofrido mudanças, a família nunca deixou de ter sua função na sociedade. Nesse sentido, Soares (2006) evidencia uma convergência na literatura no que diz respeito às funções exercidas pela família. Elas podem ser de ordem biológica e demográfica, garantindo a reprodução do ser humano; função de ordem econômica dada no campo do trabalho; função de segurança física, moral, afetiva, criando uma dimensão de tranqüilidade; função recreativa, que se dá em atividades diversas e, a que mais interessa ao presente trabalho, a função de ordem educadora e socializadora, que transmite conhecimentos, valores e afetos por meio das comunicações verbal e corpórea, tão importantes nas relações interpessoais.

Parafraseando Szymanski (2004a) *“é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito.”* (p.7). Esse processo de socialização que ocorre no contexto familiar é permeado pelas práticas educativas. São modos de agir que, *“em geral, são aprendidos por imitação e tendem a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem (...)”* (p.6). Todavia, os modos de se relacionar com o outro podem ou não corresponder ao que é pensado.

Revela-se então o que a autora denomina como a *família vivida*, desconsiderando os percalços do cotidiano e pautando nos modos de agir habituais de determinada família. Ela “*se desvela nos múltiplos arranjos que homens e mulheres constroem para conviverem, oferecerem cuidados às crianças e adolescentes e terem um espaço de intimidade e acolhimento afetivo.*” (Szymanski, 2004a, p.7)

Ao falarmos em família como contexto de desenvolvimento, torna-se necessário pontuar não só a concepção de desenvolvimento a que nos referimos, mas também de infância e a nossa forma de olhar para a criança.

2.2 – Concepção de criança

Conforme aponta Merleau-Ponty (2001/2006), a noção de desenvolvimento é uma noção central na Psicologia da criança, uma vez que criança é desenvolvimento. Entretanto, essa noção é paradoxal, pois não se supõe continuidade absoluta e nem descontinuidade absoluta, sendo assim, o desenvolvimento não é nem a soma de elementos homogêneos nem uma seqüência de etapas sem transição.

O autor menciona que, comumente, há duas concepções de desenvolvimento da criança. A primeira, a *mecanicista*, entende que o desenvolvimento consiste na aquisição de uma série de reflexos condicionados². Nessa concepção, a socialização é uma inserção mecânica, o

² Merleau-Ponty elucida o que é o reflexo condicionado. “*O organismo é sensível a certas excitações exteriores às quais responde pelo mecanismo do circuito reflexo. Este pode ser modificado quando o estímulo natural é freqüentemente associado a um chamado estímulo condicionado; a reação é obtida*

meio social intervém de fora, sem preparação nem solicitação por parte da criança. Supõe-se que as respostas dadas dependem essencialmente de fenômenos exteriores.

Já a segunda, chamada de *idealista*, parte do princípio que o desenvolvimento supõe tomada de consciência, compreensão da situação, aspecto que a perspectiva mecanicista ignora. Considera que o advento da personalidade adulta não é preparado pelo psiquismo infantil e surge subitamente quando a criança chega à idade devida. Ela nega que haja transição entre o estado de criança e o estado de adulto.

Merleau-Ponty (2001/2006) afirma também que essas duas atitudes, mecanicista e idealista, não se excluem e são até complementares, mas entende-as como insuficientes. Atualmente, a postura de muitos pais e educadores vai ao encontro da concepção idealista do desenvolvimento, que enxerga a criança como um ser inacabado, incompleto, incapaz de realizar determinadas tarefas antes de certa idade, entendendo a mentalidade infantil como algo fechado em si mesma.

Tal aspecto merece ser ressaltado, pois, como destaca o autor, as relações das crianças com os pais ou cuidadores são mais do que relações estabelecidas com duas pessoas. Os pais são os mediadores das relações desta criança com o mundo, têm um caráter de infra-estrutura. “*Os pais são eixos, os pontos cardinais da vida infantil. Os outros adultos são também considerados personagens parentais. A criança recomeça com o adulto sua experiência da vida familiar.*” (p.374)

por substituição de um estímulo por outro, sem que haja conscientização dessa substituição no sujeito.” (p.242).

Os pais, na relação, comunicam aos filhos sua marca pessoal. Eles também são responsáveis por boa parte da integração da criança com sua cultura.

“Todo o mundo cultural com o qual a criança já tem relações induz certo modo de existência (estilo de uma sociedade). Graças à conduta dos pais com a criança, esta entra imediatamente em contato com os fenômenos coletivos. A cultura deveria ser considerada como uma concepção de mundo que se inscreve até nos utensílios ou nas palavras mais usuais.” (Merleau-Ponty, 2001/2006, p. 378)

Não se pretende, com tais afirmações, fazer uma análise causalista, ou não pelo menos de forma linear. Como destaca Merleu-Ponty (2001/2006) *“o caráter fundamental das relações parentais não significa que elas sejam causa primeira e nem causa única: não são incondicionadas.”* (p. 376)

O presente trabalho compartilha o pensamento de Merleau-Ponty (2001/2006) que propõe uma visão diferenciada a respeito do desenvolvimento, evitando qualquer concepção rígida e estática sobre ele.

Entende-se que

“o meio do desenvolvimento não é (...) nem o corpo – pois não se poderia explicar o elemento interior da conduta – nem a consciência, pois não se entenderia como ela se integra cada vez mais. É um terceiro elemento: a estrutura total da conduta.” (p.284)

O autor esclarece que precisamos levar em conta fenômenos psicológicos e fenômenos sociais, sem, porém, reduzir um ao outro.

Dentro desta perspectiva,

“a criança não é um ‘adulto em miniatura’, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa idéia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo.” (p.165)

Merleau-Ponty (2001/2006) destaca que não há uma natureza infantil a priori. Os traços do que, habitualmente chamamos de natureza infantil são resultado da história e do tipo de educação a que a criança está submetida. As condutas infantis, na visão de muitos psicólogos, resultam, quase que fatalmente, de sua idade mental. Todavia, o autor afirma que é necessário considerar outro aspecto, a história. Não basta dizermos que a criança não tem atenção, é preciso dizer em que ela pensa, ou para que sua atenção é atraída quando dizemos que ela não é atenta. É preciso reintegrar a criança junto ao meio social e histórico no qual ela vive e em face do qual reage.

Ainda, não devemos congelar o que o autor chama de “*condição de infância*” (p.466), nem considerar a criança como não participante da vida humana. Ela não é nem um “*outro absoluto*”, um ser completamente estranho a nós, nem “*o mesmo*” que nós. Pressupõe-se o polimorfismo³ infantil.

A presente pesquisa endossa a idéia de que “*o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças*” (Javeau, 2005, p.352). As crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em constante formação. É necessário superar o mito da existência da pessoa

³ Polimorfismo: qualidade ou estado de ser capaz de assumir diferentes formas. (Houaiss, 2007).

autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências (Delgado e Muller 2005).

Ao levar em conta tal multiplicidade, é válido destacar que, nessa perspectiva, a infância, bem como a criança, não é singular e nem única⁴. Essas devem ser entendidas no plural, infâncias e crianças, sem buscar a generalização desses conceitos.

Ao pensarmos na dinâmica familiar e em suas práticas educativas, no geral, somente os adultos são considerados, como se esta fosse uma relação unilateral. Merleau-Ponty (2001/2006) nos lembra que “*quando observamos uma criança, é difícil subtrair de seu comportamento o que está ligado a nossa presença de adulto*” (p. 463). Ainda assim, Delgado e Muller (2005), afirmam que é de grande importância o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que exige um não centrar o olhar somente no ponto de vista do adulto, pois ele, muitas vezes, nos impede de aceitar as categorias específicas da experiência social infantil. (Rayou, 2005).

Embora haja, atualmente, um grande número de pesquisas ligadas a temática das práticas educativas familiares, a maioria delas, como destaca Montandon (2005), não responde às questões essenciais: como a própria criança vive tudo isso? Quais são seus próprios sentimentos? Quais as idéias a respeito dessas práticas destinadas a elas? Leva-se em conta, na maioria das vezes, características da criança como sexo, idade e índole, contudo, dificilmente se interessam por seu ponto de vista.

⁴ James & Prout (1997 apud Delgado e Muller 2005) elucidam alguns pontos que caracterizam um paradigma emergente da infância. As análises de diferentes culturas revelam uma variedade de infâncias ao invés de um fenômeno único e universal. A infância é plural, isto é, infâncias.

A autora destaca que trabalhos (Corsaro, 1997; Mayall, 1994; James et al., 1998; Sirota, 1998; Montadon, 1998; Montadon, 2001) mostram que as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que se sabe sobre processos educativos. “*O que estas [as crianças] pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam. Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior.*” (Montadon, 2005, p. 495)

Não basta apenas saber o que fazer para educar bem os filhos, mas também saber se o que está sendo feito é interpretado pela criança como se espera. Pode ocorrer uma incompatibilidade de percepções e pensamentos, isto é, a visão que o filho tem sobre os comportamentos dos pais é diferente da visão que os pais têm deles próprios. (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004).

2.3 – As práticas educativas

Considerando o exposto acima, pensemos nas práticas educativas e no ser humano que se desenvolve em meio a tais práticas. No que se refere às estratégias educativas, ao fazer um levantamento bibliográfico, a pesquisadora deparou-se com uma variedade de termos como práticas de socialização, estilos e práticas educativas. Parte delas diferencia duas dimensões distintas de interação entre pais e filhos as práticas educativas dos estilos parentais. (Pacheco, Teixeira e Gomes, 1999; Cecconello, De Antoni e Koller, 2003; Weber, Prado, Viezzer, Brandenburg, 2004; Bem e Wagner, 2006).

Esses autores definem as práticas educativas como técnicas utilizadas pelos pais e mães para orientar o comportamento de seus filhos, tentando atingir comportamentos específicos em determinadas situações. Os estilos parentais, por sua vez, referem-se a uma tendência global de comportamento. O estilo é mais do que uma conduta, ou seja, o conjunto de práticas vai formar o estilo parental.

Essas pesquisas pressupõem a existência de duas categorias de estratégias educativas ou dois tipos de práticas educativas: as indutivas e as coercitivas. As indutivas indicam às crianças as conseqüências de seu comportamento para as outras pessoas, fazendo-as refletir sobre a situação. Propiciam à criança a compreensão dos motivos que justificam a necessidade da mudança de comportamento. As estratégias coercitivas utilizam a aplicação de força e poder parental, incluindo punição física, ameaças e privação de privilégios e afeto. Não fazem a criança compreender as implicações de suas ações, mantendo controle por ameaça de sanções.

Duas pesquisas em especial chamaram a atenção da pesquisadora por iluminarem a criança no processo educativo. Uma delas, foi um estudo realizado na França por Durning e Fortin (2000), cujo objetivo era validar uma versão do inventário Parent Perception Inventory e verificar se a percepção das crianças a respeito das práticas educativas diferia por sexo das crianças e o nível sócio econômico da família.

Os resultados desse estudo, além de confirmarem a validade e fidedignidade do inventário, mostraram que a percepção das crianças estudadas (francesas, de idade entre 8 e 11 anos) a respeito das práticas dos dois parentes (pai e mãe) apesar de bidimensional (suporte e controle) é

apreendida de forma interligada. Isso ocorre tanto para os comportamentos de suporte quanto para os de controle, mas a correlação é ainda mais forte nos de controle.

Com relação ao sexo das crianças, os autores afirmam que os meninos são, com maior frequência, alvo de práticas educativas de controle e, em particular de punição corporal. Percebeu-se que as mães obtiveram escores mais altos de suporte e afeição do que os pais. Concluiu-se também que a utilização de punição física influencia na percepção de controle pelas crianças, tanto para as mães quanto para os pais, isso porque os escores de controle foram significativamente mais elevados no grupo que se utilizava de sanções físicas.

Quando relacionam o nível sócio econômico das famílias com as práticas educativas, conclui-se que os pais (pai e mãe) provenientes de níveis sócio econômicos mais modestos se utilizam com maior frequência de ameaças, desaprovação e ordens (práticas de controle) do que as famílias sócio-econômicamente mais elevadas.

A outra pesquisa, realizada no Brasil por Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), tinha como objetivo investigar o modo como os pais educam seus filhos por meio das categorias dos estilos parentais, verificando o nível de concordância entre as crianças e seus pais (pai e mãe) e também a concordância entre as mães e os pais.

Na amostra estudada (239 crianças de quartas séries) foi encontrada uma proporção similar entre os estilos dos pais e o das mães. A maioria dos pais e das mães foi classificada como negligentes (escores baixos em responsividade e em controle).

Os resultados apontaram também que, mesmo sendo pequena a diferença, os pais (pai e mãe) são mais exigentes com a filha do que com os filhos. Na comparação entre pais e filhos houve uma discrepância significativa entre as respostas. Entre as mães, 66% se consideraram totalmente exigentes com seus filhos, mas apenas 22% dos filhos as consideraram como tal. Entre os pais, 46% se consideraram totalmente exigentes com seus filhos, mas apenas 5% dos filhos os consideraram como tal. Já na comparação entre pais e mães, as respostas atribuídas aos pais e às mães apresentaram um mesmo padrão. Assim, pode-se afirmar que a maior parte das crianças consegue detectar um padrão relativamente consistente na dupla parental, ou seja, percebem as práticas educativas paternas e maternas de forma interligada.

A partir do exposto, antes de buscarmos uma compreensão das relações da criança, seja com os pais, com os irmãos ou mesmo com o meio escolar, uma questão deve ser analisada: em que condições a criança entra em relação com o outro? Qual é a natureza dessa relação e como ela se estabelece? Que seres humanos determinadas práticas propiciam?

Merleau-Ponty (2001/2006) traz uma interessante discussão a respeito da relação parental. Segundo o autor, entre o adulto e a criança, a igualdade de situações não existe nem pode ser criada.

Durante os primeiros dois anos de vida, a criança está completamente desprovida de poder, o que dá aos pais uma espécie de hábito de dominação. Depois, há uma grande dificuldade em ajustar tal situação, ocorrendo uma oscilação de um extremo ao outro, ora respeitando demais a liberdade da criança ora não o suficiente. (Merleau-Ponty, 2001/2006).

“Mesmo sem querer, não se pode evitar invadir a liberdade delas. O dever do adulto é, porém, reduzir essa invasão ao que é estritamente necessário. Não respeitar todos os caprichos da criança, mas não considerar tudo como capricho. Precisamos examinar nossa própria atitude e ter o cuidado de evitar o que, em nossa conduta, não é ditado pela situação presente, mas provém de traumas antigos.” (Merleau-Ponty, 2001/2006, p. 102).

Ao descrevermos a relação entre adulto e criança, devemos então reconstituir uma dinâmica interpessoal, buscando uma relação de igualdade com outrem, sem que haja superestimação ou subestimação da criança. (Merleau-Ponty, 2001/2006). Busca-se aqui uma igualdade de valor na relação entre seres humanos, crianças ou adultos, mas não se pode negar a desigualdade de experiência cultural entre eles.

Merleau-Ponty (2001/2006) assim como Arendt (1954/2001) entende que, entre o adulto e a criança não existe uma igualdade completa de situações e essa nem pode ser criada. O adulto não deve ser retirado da educação, pois *“a educação de pura imanência, em que a criança é deixada ao sabor de suas próprias forças, não é melhor do que a educação autoritária”* (Merleau-Ponty, 2001/2006, p.466).

Nesse sentido, Arendt (1954/2001) destaca o aspecto conservador da educação, pois

“(...) o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger de alguma coisa, seja, a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo.” (p.242)

A autora destaca que, na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, sendo que essa não deve ser recusada pelos adultos e, uma vez que autoridade exige obediência, é comumente confundida com violência. Todavia, a *“autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou.”* (p.129)

Ainda, a autoridade é incompatível com a persuasão, pois, ao contrário da persuasão, que opera mediante um processo de argumentação, ela é hierárquica.

“A relação [de autoridade] entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado.” (Arendt, 1954/2001, p.129)

Szymanski (2004a), numa perspectiva fenomenológica, destaca que as práticas educativas têm *“a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir os padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem (...).”* (p.6)

“Práticas educativas são aqui entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas na família ao longo de trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma

proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família.” (Szymanski, 2004a, p. 12).

Retomando aqui, o homem como um ser de possibilidades, as práticas educativas se mostram como modos de ser-com, de se relacionar com os outros e, conseqüentemente, com o mundo. Além disso, de acordo com Szymanski (2006), as práticas educativas influenciam na transmissão de sentidos para a constituição de si mesmo na compreensão do mundo e dos outros.

Partindo da reflexão de Paulo Freire (2005) de que o processo educativo, independentemente do espaço no qual ele ocorra, tem como finalidade a humanização, este trabalho concorda e enseja as práticas que possibilitem essa forma de ser-com-os-outros.

Entende-se que essa deve ser uma forma de socialização, de transmissão de valores, de comunicação, que promova igualdade de valor, disponibilidade em relação ao outro, que proporcione um clima de reciprocidade, de respeito e de escuta. Esta se faz possível por meio do diálogo. *“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia.”* (Freire, 2005, p.94). A educação dialógica permite ao sujeito assumir-se como sujeito autônomo, livre, responsável, ético e criador.

Considerando os apontamentos acima, o presente estudo tem por objetivo investigar como as crianças compreendem as práticas educativas utilizadas no contexto familiar.

3 – MÉTODO

“A fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica”

(Merleau- Ponty)

3.1 – Fundamentos Teórico-Metodológicos

3.1.1 – A fenomenologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e de base fenomenológica. Mas de que maneira caracteriza-se a pesquisa qualitativa e de base fenomenológica?

Primeiramente, é necessário definir o significado da palavra fenômeno. Esta vem da expressão grega faino-menon e deriva-se do verbo fainestai que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, fainestai significa aquilo que se mostra, que se manifesta, ou ainda, trazer a luz do dia. No entanto, pode mostrar-se a si mesmo de várias formas, dependendo do acesso que se tem a ele (Martins e Bicudo, 2005).

Espósito (1993) nos ajuda a entender a fenomenologia (fenômeno + Logos) resgatando a origem do termo grego Logos. A autora sugere que Logos, em um primeiro momento, significa palavra, discurso. Discurso que “é sempre revelação de um sentido do ser e do existir humano” (p.35). O Logos, portanto, pode ser interpretado como aquilo que é dito, pois o discurso é uma formulação lógica que revela uma compreensão do mundo.

Desta forma, a fenomenologia está preocupada com a compreensão (entendida como uma capacidade própria do homem compreender) particular daquilo que estuda, dando atenção ao específico e ao individual. Está interessada na subjetividade oriunda das experiências vividas. (Martins e Bicudo, 2005).

“A pesquisa fenomenológica está dirigida para os significados, ou seja, para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe.” (p.93)

Por querer captar o sentido ou significado que as pessoas passam, em situações por ela experienciadas no cotidiano (Forghieri, 2004), fica difícil separar sujeito e objeto. A autora destaca que as situações que alguém vivencia não possuem um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido para quem as experiencia, sendo que este se encontra relacionado à sua própria maneira de existir. Porém, conforme destacado no início deste estudo, o ser, ainda que singular, não deixa de estar-no-mundo. Ao mesmo tempo em que é uma pessoa com características próprias, existe em relação a algo ou a alguém.

Entendendo que a *“fenomenologia só é acessível como método fenomenológico”* (Merleau-Ponty, 1945/2006, p.2), é importante pontuar que este tipo de pesquisa não possui princípios explicativos, teorias, ou qualquer definição a priori. O pesquisador inicia seu trabalho interrogando o fenômeno, para depois conseguir fazer uma descrição do mesmo.

Conforme Critelli (1996) interrogar é perguntar. A autora destaca que não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida. Assim, investigar não é uma aplicação sobre o real do que eu já sei a seu respeito, ao contrário, é a ele que devemos perguntar o que queremos saber dele.

A postura fenomenológica pretende:

A “suspensão de qualquer julgamento, ou parada, após haver saído da maneira comum vigente de olhar as coisas e abandonar os pressupostos com respeito a elas.” (Martins, 1984, p.81)

Esta abertura que coloca em suspensão as teorias, as idéias pré-concebidas, os preconceitos, os julgamentos é chamada de redução fenomenológica. O que se busca é “retornar as coisas mesmas”.

“Retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente (...)” (Merleau-Ponty, 1945/2006, p. 4)

Contudo, como afirma Merleau-Ponty (1945/2006), “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa.” (p.10).

Desta forma, estes significados podem variar de sujeito para sujeito, e assim, o pesquisador se depara com um conjunto de significados.

Assim, a articulação da fenomenologia com a Psicologia e ainda com a Educação não se faz de forma simples e direta. A pesquisadora acredita que esta se apresenta como uma forma diferenciada de olhar o mundo, como uma possibilidade. Ela permite uma nova postura para interrogar os fenômenos psicológicos, pois procura inquirir as experiências vividas e os sentidos que o sujeito lhes atribui, sem priorizar sujeito ou objeto. (Bruns, 2003). Esta postura que implica em não julgar, não é *“um privilégio de uma abordagem em particular, mas sim um modo de ser que se revela para além de um recorte teórico ou metodológico.”* (Gomes, 2006, p. 187). Todavia, a fenomenologia prioriza essa atitude, exigindo uma aceitação da condição humana como processual, implicando em movimento e mudança.

3.1.2 – O desenho

O desenho infantil é compreendido de diferentes maneiras, mesmo dentro da ciência psicológica. Merleau-Ponty (2001/2006) traz uma grande contribuição a esse respeito ao fazer uma análise das concepções e das três posturas possíveis diante do desenho da criança.

A primeira postura, dita como a do homem clássico, rejeita o desenho infantil, considerando-o algo sem grande importância. Nele só é visto o aspecto negativo, ou seja, o que lhe falta para ser perfeito. Já os que apresentam a segunda postura, como a maioria dos psicólogos, entendem que o desenho merece ser estudado, uma vez que tem uma estrutura original. Contudo, esse é estudado em função do adulto, como sendo um ensaio do desenho adulto, ele

sim capaz de representar uma visão “verdadeira” do objeto. (Merleau-Ponty, 2001/2006)

A terceira postura apresentada por Merleau-Ponty (2001/2006), e com a qual a pesquisadora concorda, é a atitude desejável. Ela reconhece um sentido positivo no desenho, pois ainda que haja insuficiência perceptivo-motora “*a criança é capaz de adotar certas condutas espontâneas que se tornam impossíveis para o adulto por influência e obediência aos esquemas culturais*”⁵ (p.167).

Quando se destaca que a criança adota condutas espontâneas não se está negando o contexto cultural. Segundo Merleau-Ponty (2001/2006) os desenhos de crianças de diferentes países produzem diferenças essenciais, sendo mais adequado, então, falar em influência.

“As atividades de cunho artístico dos adultos têm repercussão sobre o meio da criança: assim, os anúncios publicitários, as vitrines e até o mobiliário difundem modos de expressão lançados há vinte ou trinta anos; há sempre essa assimilação e essa difusão das atividades artísticas, e a criança é muito sensível a essa forma de comunicação.” (p.204).

Merleau-Ponty (2001/2006), ainda pensando sobre o desenho, analisa alguns aspectos da obra de Luquet (1972 apud Merleau-Ponty, 2001/2006). Reconhece o valor dos fatos apresentados por ele, porém contesta as interpretações sobre os desenhos.

⁵ Como, por exemplo, a aprendizagem do desenho em perspectiva.

Luquet (1972 apud Marleau-Ponty, 2001/2006) refere como primeiro fato que o desenho para a criança é um jogo, ou seja, uma obra ou uma performance pessoal. Esse, segundo o autor é sempre orientado para as coisas (realismo do desenho). Como segundo fato, destaca a plasticidade do desenho, pois a criança raramente corrige algum traço que considere incorreto, ainda que não esteja completamente satisfeita com ele. Desta forma, o sentido do desenho é plástico, porque a significação dada pode mudar no meio do caminho. Ainda, como terceiro fato aponta a impermeabilidade ao olhar a experiência, sendo que não se trata de reproduzir o que ela vê, mas como se obedecesse a um ritual, um tipo de desenho, ainda que ela reconheça como diferente na realidade. Como quarto e último fato, destaca a presença de um modelo interno, uma vez que ela desenha o que acredita ser elemento constituinte do que quer representar, uma reconstituição do objeto (o que o autor chama de realismo intelectual).

Assim, Luquet (1972 apud Marleau-Ponty, 2001/2006) entende que a criança precisa percorrer quatro estágios antes que consiga representar algo de maneira adequada⁶.

No primeiro, denominado realismo fortuito, a criança chama de desenho o traçado feito ao acaso. Ela, a posteriori, interpreta de acordo com as vagas semelhanças que ele tem com um objeto. O realismo malogrado, segundo estágio, se dá quando a criança percebe que pode representar alguma coisa, esforçando-se para atingir tal anseio. No terceiro estágio, chamado realismo intelectual, a perícia motora e a atenção estão melhores, e a criança insere em seu desenho tudo o que pode explicitar suas intenções, contudo, faltando

⁶ Luquet (1972 apud Marleau-Ponty, 2006) defende que a fotografia é a representação mais exata da natureza da maneira que a percebemos.

perspectiva e usando transparências. No quarto e último estágio, denominado por Luquet (1972 apud Merleau-Ponty, 2001/2006) de realismo visual, a criança é capaz de articular elementos entre si, buscando a exatidão visual, isto é, utilizando-se do princípio da perspectiva geométrica.

Para Merleau-Ponty (2001/2006), há alguns problemas nas conclusões de Luquet (1972 apud Merleau-Ponty, 2006).

Pode-se concluir que tais apontamentos trazem uma concepção de infância que considera a criança como um ser incompleto, tomando sempre a perspectiva e a percepção do adulto como referência. Destaca-se nela o que lhe falta, o que ainda não é capaz de fazer.

Merleau-Ponty, enfatizando o aspecto negativista de Luquet (1972 apud Merleau-Ponty, 2001/2006), afirma que *“não tomando o desenho infantil do modo como ele se apresenta, mas julgando-o em relação ao futuro de adulto, sua descrição é obrigatoriamente negativa já nos termos escolhidos (“fortuito”, “malogrado”)*” (p.209).

O desenho é um modo de síntese, e *“nosso [dos adultos] modo de síntese é uma abstração que suprime do mundo tudo o que não se pode ver de um único ponto de vista”* (Merleau-Ponty, 2001/2006, p.211). Por outro lado, o desenho infantil, é um modo de síntese diferente do nosso, todavia não deixa de ser uma forma de sintetizar. O desenho é, para a criança, uma expressão do mundo, e não uma simples imitação.

A criança, diferentemente do adulto, tenta representar o objeto de forma completa, como ele realmente é, reunindo, muitas vezes, em uma única imagem diferentes momentos do tempo. *“(…) os dois procedimentos devem sacrificar alguma coisa, mas, enquanto o adulto sacrifica tudo pela aparência*

visual, a criança sacrifica esta última para exprimir o objeto em sua totalidade.” (Merleau-Ponty, 2006, p.211).

Dando continuidade sobre sua análise do desenho infantil, Merleau-Ponty (2001/2006) articula os conceitos de Luquet (1972 apud Merleau-Ponty, 2001/2006) com os de Prudhommeau (1947, apud Merleau-Ponty, 2001/2006).

O autor concorda com Prudhommeau (1947, apud Merleau-Ponty, 2001/2006) quando ele afirma que o desenho é um elemento da atividade total da criança e que há um paralelismo entre o desenvolvimento do desenho e os diferentes aspectos do desenvolvimento psíquico.

“É nesse sentido que se orientam a maioria dos autores modernos. Eles querem demonstrar que o desenho exprime a personalidade total da criança, mais que sua inteligência (...). O desenho exprime o posicionamento afetivo da criança.” (Merleau-Ponty, 2001/2006, p.213).

Por posicionamento afetivo das crianças entende-se que elas representam tudo aquilo que faz parte de sua experiência emocional, pois os objetos apresentam-se a elas intimamente relacionados ao aspecto afetivo. Desta forma, o desenho para a criança, tem uma realidade própria e está intimamente ligado a quem o desenha. Nas palavras de Merleau-Ponty, (2001/2006, p.512) *“desenhar é tanto exprimir-se quanto exprimir a coisa”*. Ou ainda, a criança *“desenha como quem canta”*. (p.511).

3.2 – Cenário da Pesquisa

3.2.1 – A Comunidade

Como em um impecável cenário de obra de ficção, em que se pretenda retratar um grande aglomerado de pessoas formado por famílias de baixa renda, habitando a periferia de uma metrópole, assim vi este lugar em meu primeiro contato.

Morros altos, áreas alagadiças, urbanização precária emolduram a cidade que parece insistir em mantê-los fora de sua topografia. São 22 Km² que abrigam por volta de 254.000 habitantes onde o cinza predomina, ainda que as árvores insistam em crescer. Suas casas permanentemente inacabadas definem, não o desapego ao belo, mas sim uma constante reformulação do espaço habitável, na tentativa de melhor acomodar seus moradores. Esses são, em sua maioria, migrantes nordestinos, famílias do interior do Estado em busca de melhores condições de trabalho, e, ainda, antigos moradores removidos do centro da cidade para execução de políticas públicas de urbanização.

Embora traga dentro de si todas as mazelas dos grandes aglomerados humanos atuais, a história da comunidade é marcada pela luta contínua, por melhores condições, tanto físicas quanto sociais. Iluminação, água, esgoto, telefone e pavimentação são conquistas recentes.

Em suas ruas estreitas, com algumas casas de alvenaria, outras de madeira, erguidas em terrenos de não mais que 15 m², as pessoas utilizam o

espaço coletivo como extensão de seu privado. Nessas mesmas ruas, o já pequeno espaço é dividido por crianças, que fazem da calçada, quando há, sua área de lazer; cães em grande número que circulam livremente de um lado para o outro, carros particulares e de serviços, que por ali trafegam, cada qual, exercitando sua particular regra de trânsito.

O espaço físico ocupado se apresenta em constante expansão. Transformação é a palavra que melhor define a comunidade. A cada visita vemos algo de novo no bairro. Em grupos de trabalho, a cada reunião, novas idéias.

3.2.2 – A Escola

A escola, inaugurada em 1993, por movimento de moradores, homenageia em seu nome um historiador. Em um prédio de dois pavimentos, atende, atualmente, por volta de 1370 alunos, sendo 17 turmas de fundamental I e 14 de fundamental II. Seu corpo docente é fixo em quase sua totalidade, o que facilita o desenvolvimento do apoio pedagógico à escola.

Seu corpo administrativo conta com um diretor, um assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas. Além disso, conta com 51 professores e 14 funcionários. Há um conselho escolar pequeno, mas atuante. A relação escola comunidade é bastante satisfatória, de modo que a escola não apresenta problemas de violência nem sinais de depredação.

Apresenta um histórico de parcerias tanto com Universidade quanto com ONGs, o que demonstra o interesse por parte de seus gestores em contribuir

para a educação e formação de seus alunos e docentes. A atual diretoria busca o trabalho em equipe, discutindo os problemas, propondo soluções, e dando abertura para que o diálogo ocorra em todos os segmentos.

3.3– Participantes

A escolha de crianças, como participantes desta pesquisa, se deu concomitantemente à escolha do problema a ser investigado. Isto porque, apesar de haver um grande número de estudos com interesse em compreender as práticas educativas familiares, a maioria deles tem seu olhar voltado para o adulto.

A presente pesquisa acredita que dar voz às crianças é de extrema importância, sobretudo pelo fato de as crianças serem o “alvo” das práticas em questão. Ainda assim, é válido lembrar que a participação de crianças envolve uma mudança de postura por parte do pesquisador, abandonando o olhar voltado somente para o adulto e buscando a relação que se estabelece entre adulto e criança.

Implica em reconhecer a criança como capaz de relatar compreensões e experiências válidas e, como descreve Javeau (2005), “*pôr em evidencia as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam*” (p.385).

Nesse sentido, concluiu-se que o grupo seria um rico espaço de discussão e interação entre a pesquisadora e as crianças, e entre as próprias crianças. Esse, contudo, não poderia ser demasiado extenso para garantir a

participação de todos. Desta forma, decidiu-se que 10 crianças de quarta série do ensino fundamental seriam participantes desta pesquisa. Elas foram sorteadas dentre todos os alunos das três quartas séries do período da manhã, sendo três crianças na primeira sala, três na segunda e quatro na terceira, para que não houvesse distinção com nenhuma das salas. Entretanto, no dia da realização da atividade em questão, uma das crianças sorteadas faltou, por conta disso, o grupo ficou composto por 9 crianças.

A escolha por crianças de tal série ocorreu ao longo da vivência das atividades relativas ao grupo de pesquisa. Como já explicitado na apresentação desse trabalho, esse estudo está ligado a um projeto maior, em 2007, como parte do projeto de intervenção na alfabetização de crianças das quartas séries ainda não alfabetizadas. Para isso, formou-se uma parceria do Grupo Diálogo⁷ com as professoras, coordenadoras pedagógicas e direção da escola. Como a pesquisadora acompanhou essa intervenção e já mantinha contato e uma boa relação com as professoras, optou-se pela realização da atividade com as crianças dessa série.

Ainda que de forma não proposital, o grupo formou-se, inicialmente, com um número igual de meninas e meninos (cinco de cada sexo). Contudo, com a ausência de uma das meninas no dia combinado, ficaram cinco meninos e quatro meninas.

Cada criança será brevemente descrita abaixo para melhor discussão dos resultados. Tal descrição tornou-se possível já que a pesquisadora optou pela utilização de três formas de registro do procedimento: gravação de áudio, de vídeo e fotografia. Acredita, com isso, na importância não somente do

⁷ Forma abreviada de chamar o grupo “*Diálogo e Participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade*”.

conteúdo das falas de cada uma das crianças, mas também da maneira com que cada fala é trazida, a manifestação do corpo, as expressões, gestos, risos, silêncios, traduzindo-se no clima estabelecido ao longo da relação que se construiu naquele momento.

Como afirma Forghieri (2004)

“a relação e a comunicação entre as pessoas é propiciada, inicialmente, através de seu próprio corpo; a princípio percebemo-nos e comunicamo-nos mutuamente por meio de contatos e expressões corporais, gestos e atitudes. Além dessas formas de comunicação temos a capacidade de comunicar, também, pela linguagem; esta é peculiar aos seres humanos.”
(p.32)

José: de estatura mediana, vestindo calça jeans e moletom preto, mostrou-se um pouco tímido no início, respondendo quando solicitado. Ao longo da atividade foi interagindo mais, fazendo comentários e dando idéias. Antes mesmo de iniciar seu desenho, enquanto aguardava seus colegas, afirmava já saber quem iria representar. Fez seu desenho de forma calma e, conforme os colegas iam dando palpites sobre seu desenho, ele respondia com a cabeça se estava certo ou não. Chamou atenção por fazer um coração em volta do personagem desenhado. Ao longo da discussão, respondia aos comentários dos outros e ajudava na composição daquela família a partir de suas experiências.

Paulo: de olhos vivos e riso fácil, vestindo calça jeans e uma jaqueta pesada bege, mostrou-se bastante participativo. Canhoto, comentou já saber o

que pretendia representar antes mesmo do início da elaboração do desenho, contudo sem revelar para o restante do grupo. Pretendia realizar seu desenho próximo ao centro da folha, mas aceitou a sugestão do colega para fazê-lo no canto mais vazio. O fez com uma rotação de praticamente de noventa graus, como se estivesse deitado. Preferiu fazer somente a cabeça de seu personagem. Já na segunda rodada, acrescentou novos elementos ao desenho, mostrando-se preocupado em saber se ele estava ficando bom. Contribuiu bastante com a discussão, trazendo suas experiências pessoais.

Danilo: de estatura alta, magro, com um semblante sério e postura ereta, vestindo calça jeans e um casaco preto forrado, falava basicamente quando solicitado, mas com contribuições pertinentes. Ao elaborar seu personagem, iniciou um desenho e, em seguida, desistiu dele, fazendo outro logo ao lado. Não demonstrou muita preocupação com os detalhes. Na segunda rodada, enquanto seus colegas acrescentavam novos personagens ao desenho, permaneceu sentado apenas observando. Participou pouco da discussão, respondendo basicamente quando questionado.

Tiago: alto, magro, vestindo calça jeans e jaqueta mostrou-se inicialmente acanhado, respondendo o que era perguntado ou apenas sinalizando com a cabeça. Ao longo da atividade, por diversas vezes, ocupava suas mãos mexendo em alguma coisa e tamborilando sobre a mesa. Elaborou seu desenho de forma concentrada, contudo sem preocupar-se tanto com detalhes. Na segunda rodada de desenhos, acrescentou novos elementos e ao

longo da discussão mostrou-se mais participativo, contando suas experiências pessoais.

Antônio: de estatura mediana, usando calça jeans e moletom, falava baixo, apresentava uma expressão amena e sorriso discreto. Levantava-se algumas vezes para ver melhor o que estava sendo feito, mostrando-se bastante atento à atividade. Apesar de fazer um desenho menos detalhado do que o de seus colegas, mostrou-se cuidadoso ao longo da elaboração dele.

Maria: alta, magra, usava calça jeans, moletom fechado e trança baixa nos cabelos. Sorridente e participativa, com tom de voz baixo, pontuava suas opiniões sempre que julgava necessário e não somente quando questionada. Canhota e de traçado forte, mostrou-se concentrada na elaboração de seu personagem, sem deixar que os palpites dos colegas interferissem em seu desenho. Deu atenção aos detalhes. Participou ativamente da discussão e contou suas experiências para ajudar a pensar sobre a temática em questão.

Ana: usando calça jeans, blusa de malha com gola alta e cabelos longos, mostrou-se, desde o início, participativa, agitada e falante, expressando suas opiniões e também tecendo comentários a respeito das falas dos colegas. Antes mesmo de iniciar seu desenho, fez diversos comentários a respeito dele, com o intuito de justificá-lo. Primeiramente, fez seu desenho apenas com seus elementos essenciais e, em seguida, após um comentário da amiga, resolveu acrescentar mais detalhes para composição do mesmo. Já na parte da discussão, mostrou-se bastante ativa, ajudando na descrição do cenário e na

caracterização da família em questão. Além disso, deu opiniões e contou suas experiências a respeito das situações.

Juliana: alta, magra, vestindo calça, dois casacos, um gorro e capuz, desde o início mostrou-se falante, participativa e risonha. Parecia bastante entusiasmada para fazer seu desenho, mostrando-se concentrada ao longo de sua elaboração. Dava atenção especial a cada detalhe, como se estivesse compondo a caracterização de seu personagem. Prestou bastante atenção também na elaboração do desenho de seus colegas, levantando-se em determinados momentos para enxergar melhor. Enquanto os últimos colegas desenhavam, ainda na primeira rodada, essa foi a primeira a manifestar a vontade de acrescentar novos personagens para a família que se formava, tentando também compor o cenário para a família em questão. Mostrou-se participativa na discussão.

Daniela: baixa, vestindo camiseta, moletom e com cabelos escuros e presos, mostrou-se mais contida, com tom de voz mais baixo, contudo não deixava de expressar suas opiniões e de dar sua contribuição. Quando iniciou seu desenho, mostrou-se encabulada, talvez pelo fato de ter sido a primeira. Ainda assim, o fez sem pressa e preocupando-se com os detalhes, esforçando-se para fazer o melhor possível. Depois da primeira rodada de desenhos, foi a primeira que verbalizou a vontade de pintar os personagens que ali estavam.

3.4– Procedimentos de coleta de dados

Considerando os objetivos do trabalho, pensou-se em como criar condições de diálogo que propiciassem a palavra à criança em relação à experiência delas.

Nesse sentido, Alderson (2005) aponta que o uso de abordagens lúdicas é um aspecto marcante na pesquisa com crianças. A autora sinaliza que as crianças podem contribuir com dados detalhados por meio de modelos, desenhos ou mapas sobre sua mobilidade e as rotinas cotidianas.

Conforme os procedimentos éticos (Vide anexo nº 01 e 02), primeiramente, a presente pesquisa foi apresentada à direção da escola e às coordenadoras pedagógicas que, de imediato autorizaram a realização dela, bem como ofereceram apoio para o que fosse necessário. Em seguida, a pesquisa foi explicada para as professoras responsáveis pelas 4^{as} séries que também se dispuseram a ajudar no que fosse preciso.

Esse contato inicial com as professoras ocorreu no final do primeiro semestre letivo, sendo que a pesquisadora precisou aguardar o período de férias escolares (mês de julho) para poder dar início à atividade proposta. Após o início do segundo semestre, a pesquisadora retomou o contato com a escola e com as professoras, lembrando o que havia sido combinado antes do término das aulas.

A primeira visita à escola se deu numa quinta-feira. A pesquisadora chegou ao início da manhã e foi conversar com a coordenadora pedagógica para que essa autorizasse sua subida às salas de aula para a realização do sorteio, que determinaria quais seriam as crianças participantes da pesquisa.

Antes do sorteio, em cada sala, a pesquisadora se apresentou e explicou para as crianças brevemente a pesquisa e as atividades que seriam realizadas.

Feito o sorteio, a pesquisadora explicou que, para que elas pudessem participar, era necessário que os pais ou responsáveis autorizassem. Para isso, o termo de consentimento livre e esclarecido (de acordo com o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), que seria encaminhado aos pais, foi lido junto com as crianças e elas ficaram com as duas cópias necessárias. Foi explicado que uma cópia ficaria com os pais e a outra elas deveriam trazer assinada, caso contrário, não seria possível contar com a participação delas.

Além disso, por se tratar de um estudo com crianças, elas também precisariam expressar seu próprio consentimento ou recusar a participação na pesquisa. (Alderson, 2005; Delgado e Muller, 2005).

No dia da realização da atividade com as crianças, uma quarta-feira, a pesquisadora chegou à escola por volta de 8:30 hs da manhã, juntamente com o técnico, que filmaria o procedimento, e com a fotógrafa. A coordenadora pedagógica, sempre gentil, perguntou se precisávamos de alguma ajuda e disse que a sala já estava a nossa disposição. Caminhamos para a sala para organizar as mesas, cadeiras e o material antes de chamar as crianças.

Enquanto organizávamos as coisas, as crianças desceram para o recreio, que é o momento de diversão delas e também de grande barulho no pátio. Sendo assim, preferiu-se aguardar o término do intervalo para chamá-las.

Em seguida, na sala de leitura, as crianças se sentaram e todas entregaram os termos de consentimento assinado pelos responsáveis. Antes

do início da atividade, elas foram apresentadas ao técnico de filmagem e à fotógrafa. Mostraram-se também a elas os equipamentos a elas para que pudessem sanar a curiosidade e fazer perguntas. A pesquisadora explicou que isso seria feito para que ela pudesse se lembrar melhor de tudo o que eles iriam fazer e falar.

Tinha-se pensado em realizar uma atividade dividida em dois momentos. Para o primeiro, a pesquisadora levaria uma série de gravuras (de revistas, jornais, ou retiradas da internet) que retratassem diversas configurações familiares. Elas seriam apresentadas às crianças para que elas escolhessem uma ou mais gravuras e, em seguida, descrevessem a (s) figura (s) escolhida (s).

Contudo, é muito interessante destacar que, ao longo da busca pelas gravuras descritas acima, a pesquisadora não encontrou os arranjos familiares que pretendia. Foram encontradas somente figuras retratando um modelo familiar, ou seja, aquele descrito no início desse trabalho como família pensada.

Diante de tal dificuldade, a pesquisadora, que tinha a preocupação de retratar um número grande de configurações familiares e especialmente, aquelas que se mostrassem mais próximas da realidade dos participantes desse estudo, optou por contratar um desenhista. Ele recebeu uma lista das pessoas que apareceriam nos desenhos, bem como dos agrupamentos que seriam realizados.

O desenhista que, mesmo sendo muito atencioso, não tem relação com a área da educação, fez uma primeira prova dos desenhos com as pessoas determinadas. Nessa etapa, a pesquisadora percebeu que os desenhos

deveriam ser mais pedagógicos e menos estereotipados. Para isso, foi entregue a ele um livro de educação infantil, a fim de que ele visualizasse melhor o tipo de desenho almejado. Além disso, pediu-se para que todos os personagens estivessem com a mesma feição, isto é, todos sorrindo, independentemente de raça, classe social ou arranjo familiar, na tentativa de que isso não interferisse na escolha das crianças.

Dadas as orientações, o profissional pode finalizar os desenhos, que foram impressos (ver gravuras anexadas – nº 03), recortados e plastificados para facilitar o manuseio das crianças.

Na primeira parte da atividade, a pesquisadora distribuiu as gravuras em cima da mesa, de maneira que as crianças conseguissem visualizar e manusear as figuras. Após alguns minutos, pediu para que cada criança escolhesse uma ou mais gravuras. Elas olharam, trocaram as gravuras entre si até que todas escolheram a que mais os atraiu.

Foi pedido então para que cada um descrevesse a gravura escolhida, dizendo quem eram as pessoas que ali estavam e o que chamou a atenção deles naquela figura. Cada criança, por sua vez, descreveu o (s) desenho (s) escolhido (s).

Dando continuidade, a pesquisadora iniciou o segundo momento da atividade. Colocou sobre a mesa um papel grande (craft) e pediu para que as crianças desenhassem uma família. Explicou que, um de cada vez, desenharia uma parte dessa família. Depois de o desenho passar por todas as crianças, a pesquisadora perguntou se alguém ainda queria acrescentar alguma coisa, e assim eles fizeram.

Finalizado o desenho, foi pedido para que as crianças explicassem o que haviam feito, ou seja, quem eram aquelas pessoas, como elas viviam, como elas cuidavam umas das outras, como eles fariam se estivessem no lugar daquelas pessoas e como eles gostariam de ser tratados quando estão sendo cuidados. A conversa com as crianças, a respeito do desenho, foi muito rica, confirmando o que a literatura aponta sobre a capacidade da criança de expressar suas experiências.

Por fim, a pesquisadora agradeceu a participação de todos e perguntou o que eles tinham achado e as crianças disseram ter gostado muito.

4 – ANÁLISE

*“Luz quer luz
Sei que além das cortinas
São palcos azuis
E infinitas cortinas com palcos atrás
Arranca, vida
Estufa, veia
E pulsa, pulsa, pulsa
Pulsa, pulsa mais.
Mais quero mais
Nem que todos os barcos
Recolham ao Cais
Que os faróis da costeira
Me lancem sinais
Arranca, vida
Estufa, veia
Me leva, leva longe
Longe, leva mais”*
(Chico Buarque de Holanda)

Neste capítulo, primeiramente, são descritos os passos que constituíram a análise do material coletado. Em seguida, elaborou-se uma primeira organização do conjunto de dados. Dessa organização emergiram os agrupamentos denominados constelações. Finalmente, a pesquisadora, a luz dos autores que fundamentaram esse estudo, estruturou o texto interpretativo, buscando desvelar o sentido do fenômeno estudado, apresentando assim os frutos colhidos ao final dessa empreitada, para que venham a ser possíveis sementes para germinar novos estudos.

4.1 – Procedimentos de Análise

Primeiramente, visando à compreensão das crianças a respeito das práticas educativas utilizadas no contexto familiar, a pesquisadora, por meio de leituras e releituras dos registros e visualização da gravação, buscou familiarizar-se com todo o conjunto de informações. Em seguida, foi feita uma apresentação dos dados, dividindo o procedimento em três momentos: aquecimento, elaboração do desenho e discussão do desenho. Nessa etapa, elaborou-se uma síntese, mantendo-se editadas as falas originais⁸ e a dinâmica da atividade.

O terceiro momento consistiu no agrupamento em constelações, termo sugerido por Szymanski (2004b) no lugar de categorias⁹, uma vez que, como explica a autora, para a elaboração delas “há tão somente uma organização da compreensão do pesquisador, que pode assumir as mais diferentes formas, variando de analista para analista” (p. 5). O termo constelações é preferível para o agrupamento de dados, pois pode ser entendido analogamente ao agrupamento de estrelas.

“Consta que os índios guaranis vêem outras configurações de nosso céu e definem outras constelações (...). Índios do Xingu nomeiam inclusive os vácuos, onde não se vê nenhuma estrela e usam outros referenciais para se orientarem pelas estrelas e definirem seu calendário.” (Szymanski, 2004b, p.5)

⁸ A transcrição integral da filmagem encontra-se no CD disponibilizado para a banca e sob poder do grupo de pesquisa.

⁹ Categoria: “conjunto de pessoas ou coisas que possuem muitas características comuns e podem ser abrangidas ou referidas por um conceito ou concepção genérica; classe (...)” (Houaiss, 2007, p. 652)

“É preciso saber em que lugar nos encontramos, de que lugar falamos, pois nossa compreensão é circunstancial, é situada.”

(Szymanski, 2004b, p.6)

Soma-se a isso mais uma diferença. As constelações apontam para o sentido do fenômeno, elas emergem, e não podem ser definidas a priori. É importante pontuar que, para elaboração das constelações, subjetividade e intersubjetividade estão presentes. Ao mesmo tempo em que a constelação está intimamente ligada à compreensão do pesquisador, há um sentido comum e coerente, pautado na intersubjetividade. Tal flexibilidade não quer dizer falta de seriedade nem de rigor. Entende-se, desta maneira, a necessidade de um procedimento cuidadoso de análise para subsidiar a comunicação com outras pesquisas e possibilitar a troca intersubjetiva.

Como quarta e última etapa, a pesquisadora estruturou um texto interpretativo, buscando desvelar o sentido do fenômeno estudado. Buscou-se, para isso, um diálogo com os autores que já se debruçaram sobre a mesma temática e que iluminaram o trabalho.

Vale lembrar que os momentos citados acima não devem ser entendidos de forma rígida ou fragmentada. Ao contrário, a pesquisadora, ao longo do processo, esteve num constante vai e vem, movimento que visa uma melhor compreensão do fenômeno.

O início...

Ao entrarem na sala, as crianças se sentaram ao redor das mesas, com a disposição de meninas de um lado e meninos de outro, disposição essa

escolhida por eles. Desde o início criou-se um clima bastante acolhedor, de modo a propiciar a fala e a escuta de cada uma das crianças. Para resguardar a identidade delas, foram criados nomes fictícios para a redação do presente trabalho.

Vale destacar que, no dia programado para a realização deste procedimento, as crianças tiveram que sair mais cedo do encontro, fato que não foi avisado com antecedência à pesquisadora. De alguma forma, isso pode ter influenciado na realização da atividade, uma vez que ela teve de ocorrer num tempo menor do que o planejado.

O durante...



Disposição escolhida pelas crianças.

Para melhor organização dos dados, a pesquisadora dividiu o procedimento realizado em três momentos:

- aquecimento
- elaboração do desenho
- discussão sobre o desenho.

4.3.1 – Aquecimento





Atividade de aquecimentos – observação das gravuras

Para a atividade de aquecimento, a pesquisadora distribuiu as 29 gravuras, com diversas configurações familiares, sobre a mesa de modo que as crianças conseguissem visualizá-las e manuseá-las. Poucos minutos depois, pediu para que cada uma escolhesse uma ou mais figuras e por fim descrevesse a (s) figura(s) escolhida (s).

A fala das crianças (em azul) revelou uma escolha fortemente relacionada com a semelhança física dos personagens das gravuras com os familiares delas. Oito das nove crianças (José, Paulo, Danilo, Tiago, Antônio, Maria, Juliana e Daniela) disseram que eles se pareciam com algum parente.

“Essa daqui parece um pouco minha mãe, baixinha”

“Meu tio. E esse daqui é meu primo, só que meu primo é mais magrinho”

”Porque parece um pouquinho a minha mãe”

“Esses daqui...minha avó e meu avô”

“Minha mãe e meu pai”

“Essa daqui parece com a minha avó um pouco”

“Esse aqui parece com meu pai, esse meu irmão, aqui minha tia, minha prima e a outra prima pequena”

“Que essa parece minha irmã e esse meu irmão mais velho”

“Porque esse daqui parece meu irmão, e esse meu pai”

“Essa daqui parece com a minha tia, parece com a minha avó e essa menininha parece com a minha prima. Ah, e esse daqui parece com meu tio”

“Minha tia Rosa, minha priminha Sara, minha prima Bianca, quer dizer, minha prima Bianca e esses aqui são meus primos”

“Essa daqui parece a minha prima, a Lizandra. Esse daqui parece com o Lucas, meu primo”

“Que esse daqui parece com meu tio também, meu tio Márcio”

As cores utilizadas no material também se mostraram um fator que chamou muito a atenção delas, sendo que 7 das 9 crianças mencionaram esse aspecto.

“Ah, as cores um pouquinho”

“As cores”

“As cores das roupas”

“As gravuras e as cores”

“Ah, só isso. E por causa das cores”

“As cores só”

“As cores e isso”

Um fato interessante destacado na descrição de Danilo foi a cor da pele dos personagens, argumentando que em um dos cartões havia duas famílias, pois nele estavam pessoas negras e brancas.

“Que aqui tem duas famílias. Uma família de negro e uma família branca.”

Além disso, Maria mencionou o tipo de relação estabelecida entre os personagens.

“Que eles estão unidos”

Ainda sobre as gravuras, Ana descreveu a semelhança física dos personagens com dois professores da escola.

“Esse aqui. Esse aqui parece com o professor Jonas¹⁰, mas o professor Jonas é maior e essa daqui parece com a professora Dirce¹¹, a substituta”.

Por fim, Daniela apontou a semelhança de um personagem com um astro de rock.

“Esse aqui parece um astro, sei lá. Risos. Um cantor de rock antigo.”

4.3.2 – Elaboração do desenho coletivo

¹⁰ Nome alterado pela pesquisadora.

¹¹ Nome alterado pela pesquisadora.



Momento de elaboração do desenho.

Nesta etapa, a pesquisadora colocou sobre a mesa um papel craft e pediu para que as crianças desenhassem uma família, explicando que cada um iria desenhar uma pessoa ou um personagem para essa família, de tal forma que todos participassem.

A foto do desenho realizado está anexada (nº 04).

A primeira criança, Daniela, representou um irmão para a família. Enquanto o desenho era feito, as outras crianças ficaram observando e tentando adivinhar com quem aquela pessoa parecia. Quando indagada sobre quem era a pessoa, Daniela responde:

“Meu irmão”.

O desenho foi feito em uma única cor (canetinha preta).

Quando Juliana iniciou seu desenho, as outras crianças começaram a palpitar sobre quem ela estaria fazendo, identificando primeiramente que seria um menino, e em seguida dando um nome para o personagem.

“É um menino.”

“É o João.”

Neste momento, a pesquisadora questionou quem era o João, e uma das crianças respondeu que era o irmão dela, sendo que Juliana confirma. Pelo vídeo podemos perceber que Juliana se preocupou com cada detalhe, compondo minuciosamente a caracterização de seu personagem.

Logo após, Ana afirma que vai desenhar uma casa. Instantes antes, ela já havia perguntado para a pesquisadora se poderia fazer a casa, e a pesquisadora lhe respondeu que a escolha era dela, podendo decidir o que acrescentaria naquela família. As outras crianças observaram a elaboração da casa. Essa continha, primeiramente, os elementos essenciais, apenas depois do comentário de uma das colegas é que Ana complementou o desenho com outros detalhes como janela e chaminé.

A quarta criança, Maria, iniciou seu desenho e, novamente, as outras tentaram adivinhar o que ia ser feito. Conseguiram perceber, ao longo da elaboração, que era uma mulher, arriscando vários palpites possíveis.

“Pode ser a tia também.”

“A prima.”

“A avó.”

“É a irmã dela.”

Quando questionada a respeito da pessoa desenhada Maria afirmou que era uma irmã.

No desenrolar da atividade, as crianças iam fazendo comentários a respeito da família que foi se formando, como por exemplo:

“Só falta a mãe. Meu pai! Essa mãe tem um monte de filhos.”

“Nossa, já são 4 filhos!”

Muitos desses comentários eram feitos por Ana que, a todo tempo, expressava suas opiniões.

Em seguida, Antônio fez seu desenho enquanto os colegas iam contando histórias de conhecidos ou familiares com muitos filhos. Ao longo do desenho, uma das crianças percebeu que era uma mulher, e em seguida descobriu-se pela escrita de Antônio que a nova integrante era a mãe.

A próxima criança, Tiago, fez seu desenho de forma concentrada, mas não se ateve tanto aos detalhes na elaboração de seu personagem. Quando questionado sobre quem seria, respondeu:

“Minha irmã.”

Danilo iniciou seu desenho e, neste momento, já com vários personagens no papel, uma das crianças comentou a respeito da cor utilizada, o preto, pois até então, ninguém havia trocado a cor na hora de fazer. Ainda assim ele opta por manter a mesma cor. Pela filmagem, podemos perceber que Danilo fez um primeiro traçado, desistiu dele e iniciou um novo desenho bem ao lado. Quando ele terminou, a pesquisadora perguntou quem era a pessoa desenhada, e Danilo responde:

“Meu irmão.”

A oitava criança, Paulo, fez o seu desenho, dizendo, desde o começo, que iria fazer a tia. Canhoto, ele fez seu desenho com uma rotação de quase 90° em relação ao corpo dele. Além disso, optou por desenhar somente a cabeça de seu personagem. Naquele momento, uma das crianças comentou que alguém deveria fazer um pai, figura que não havia aparecido até então.

Além disso, depois dessa primeira rodada, as crianças perguntaram à pesquisadora se poderiam fazer outros elementos, mostrando entusiasmo com a elaboração do desenho.

Por fim, a última criança, José, representou a prima. Fez seu desenho com calma e colocou um coração em volta dele. Desta forma, ao término da primeira rodada, o desenho era composto, por ordem de aparecimento:

- irmão
- irmão
- casa
- irmã
- mãe
- irmã
- irmão
- tia
- prima

Devido ao entusiasmo das crianças, a pesquisadora decidiu dar mais alguns minutos para que elas completassem com o que desejassem, pois entendeu que tais elementos poderiam trazer mais riqueza para a discussão posterior. Isso posto, é interessante pontuarmos que, se o procedimento fosse mantido conforme o planejamento inicial, a figura do “pai” não apareceria no desenho.

A pesquisadora então perguntou se mais alguém gostaria de acrescentar algo na família. As crianças, empolgadas, começaram a falar ao mesmo tempo e pediu-se para que elas se acalmassem e falassem uma de cada vez.

Juliana questionou se aquela família morava na cidade ou não e a pesquisadora devolveu a pergunta para as crianças, interrogando onde eles

moravam. Uma delas afirmou que era em uma fazenda, deslocando assim todo aquele cenário para o ambiente rural.

Aos poucos, outros elementos foram incorporados ao desenho. Juliana desenhou uma vaca, que posteriormente virou cabrita. Paulo acrescentou a árvore, o sol e o céu. Daniela pintou alguns desenhos já existentes. Ao lado da mãe, Maria adicionou o pai. Tiago desenhou um touro e ainda uma das crianças desenhou um ônibus.

Sendo assim, na segunda rodada foram acrescentados:

- cabrita
- touro
- pai
- ônibus
- céu
- sol
- árvore
- flor

Podemos perceber que os novos elementos acrescentados pelas crianças na “segunda rodada” foram de grande ajuda para a caracterização do contexto da família em questão.

4.3.3 – Discussão sobre o desenho



Momento de discussão do desenho.

A discussão iniciou-se antes mesmo do término da elaboração do desenho. Isso ocorreu devido aos comentários que as próprias crianças faziam a respeito do desenho delas e dos colegas.

A primeira questão apontada por elas foi referente ao número de filhos.

“Só falta a mãe. Meu pai! Essa mãe tem um monte de filhos!”

“Nossa, já são 4 filhos! Essa mãe, meu pai!”

“A Avó da minha mãe teve 12.”

“A minha avó teve 15.”

“A prima da minha avó acho que teve 14.”

“O Igor da minha sala tem 18 irmãos.”

“A mãe dele misericórdia!”

“Essa mãe gosta de filho. Deve ser o pai.”

“Imagina quantos bisnetos ela vai ter.”

“Sabia que a minha avó teve dez filhos?”

“O povo agora só tem um.”

“Família de antigamente.”

Observando a fala das crianças, podemos perceber que, a partir de um aspecto do desenho, elas trouxeram informações a respeito da própria experiência.

Posteriormente, pensou-se no ambiente no qual aquela família morava e como as pessoas viviam. Podemos perceber que houve um deslocamento daquela família para um ambiente rural, fictício, que não correspondia a realidade vivida pelas crianças. A família elaborada por elas vive basicamente dos produtos cultivados na fazenda, isto é, de forma auto-suficiente no que diz respeito à alimentação.

“(…) Mas é na cidade essa casa ou não sei...”

“É uma fazenda.”

“A gente mora na roça.”

“Elas vivem do leite da vaca...”

“Tem que ter plantação.”

“Colhendo as coisas que eles plantaram, pegando leite da vaca.”

“Tem que ter um cachorro nessa família.”

“Na fazenda tem mato.”

“Não pode ter cachorro e gato que eu sou alérgico.”

“De comida. Eles plantam a comida, tipo assim, é, por exemplo, chuchu, batata, cenoura, é assim. Agora só não sei como eles fazem pra arrumar arroz. Aí isso eu não sei.”

“Colheita...”

“Eles podem pegar os legumes as frutas e outras verduras.”

“Eles plantam grãos pra quando crescerem eles poderem colher e comer.”

Quando questionadas sobre o cuidar, isto é, sobre quem cuidava das crianças daquela família e como eles cuidavam uns dos outros, elas relataram que o cuidado fica por conta da mãe, da tia e do irmão mais velho (figura central no desenho). O pai também contribui, porém só de noite quando chegava do trabalho:

“A mãe.”

“A mãe e a tia.”

“Meu pai! Só a mãe, pra tudo isso aí só a mãe?”

“Tem que fazer um pai.”

“A mãe e a tia.”

“E agora o pai.”

“Chegou o pai da cidade.” (quando este foi adicionado ao desenho)

“E o irmão que é mais velho.” (sobre quem cuida das crianças)

“O tio foi trabalhar.” (justificando a ausência do tio)

“O João.” (nome dado ao irmão mais velho)

“Esse é o irmão novinho. O irmão mais novo.”

“O mais novo é sempre o bonzinho da história.”

Em seguida a pesquisadora indagou sobre como essas pessoas que eles citaram (mãe, tia, pai e irmão mais velho) cuidavam das crianças e elas responderam em primeiro momento associando o cuidar somente aos bebês e crianças pequenas:

“Cuidando.”

“Troca...”

“Troca, dá comida, põe pra dormir e põe pra arrotar.”

“Deixa eu explicar o que ele queria dizer. E se não tem nenhum bebê recém nascido, como ele vai trocar, arrotar...”

“Bater nas costas também.”

Perguntou-se então como cuidavam se a criança fosse mais velha e pode-se concluir que, para elas, estas não necessitam de maiores cuidados, e mais do que isso, elas assumem a responsabilidade de cuidar das mais novas:

“Não precisa nem...”

“Podem ajudar a cuidar, quem nem eu, eu cuido da minha irmã, a mais nova.”

“Ela tem 6, mas parece que ela tem uns 3 por ai, porque ela é maior baixinha.”
(respondendo sobre qual era a idade da irmã)

Quando questionadas sobre o quê esses cuidadores faziam quando as crianças daquela família se comportavam mal, elas responderam espelhando-se na experiência pessoal. É possível notar que a prática do “bater”, em diferentes intensidades, é vista com certa naturalidade por elas e, com o vídeo, é possível perceber que as agressões sofridas nem sempre são narradas com indignação pelas crianças:

“Bate.”

“Põe de castigo.”

“Põe de castigo, porque vai bater aí também não né...”

“Coloca na cadeirinha.”

“Dá uns tapinhas.”

“Dá um tapa, dá 4 tapas na mão.”

“Meu irmão mais velho, cada vez que eu apronto, ele me bate com o cabo de vassoura.” (rindo)

“29. Só quando eu to, só quando eu to no meu...aí eu pego uma barra de ferro e dou nele.” (respondendo sobre a idade do irmão)

“Um dia eu tava na casa da minha tia, aí minha irmã levou eu pro escuro e me deu dois socos.”

“Coloca de castigo.”

“Tem que por de castigo.”

“Coloca de castigo, mas se aprontar na rua vai pra FEBEM.”

“Se o irmão dele fizer bagunça, ele pega, briga com ele, fala que não é pra fazer mais isso, põe de castigo, depois quando sai não faz mais.”

“Se a criança tiver fazendo bagunça, fica chantageando a criança, se você não parar você não joga vídeo-game, não te dou nada. Fica falando um monte de coisas.”

“Ai ela fica de castigo no quarto.”

Em contrapartida, a pesquisadora questionou o quê os cuidadores faziam quando as crianças se comportavam bem. É interessante notar que as práticas são relatadas unicamente em relação aos irmãos. Há uma omissão da figura da mãe e do pai. Apareceram também algumas histórias confusas e outras ambíguas:

“Falar que se não fizer bagunça eu te dou isso e aquilo.”

“Ahã. Dá um chocolate, bolacha...”

“Ih, subornou!” (uma das crianças comenta sobre a resposta da outra)

“Dá uma recompensa.”

“Quando eu faço alguma coisa legal meu irmão me dá 10 conto, 15.”

“Ele me dá dinheiro.” (falando sobre o irmão)

“Teve um dia que meu irmão foi muito legal, peguei 50 conto na carteira de um...” (conversa paralela)

“Um dia, eu achei 50 reais no lixo... Aí eu peguei e coloquei no bolso, aí mostrei pra todo mundo que era 50 reais, aí minha irmã, vamos embora, aí corremos, deixamos meus amigos lá e saímos correndo. Aí, pai eu achei 50 reais, dei pra

ele, aí minha mãe pegou um dia, mexeu na carteira dele que ele tava dormindo, daí ele pegou e falou assim, esse dinheiro é do meu filho.”

“Ah, eu faço alguma coisa pra comer de bom, que ela gosta, eu deixo ela brincar, eu levo ela no parquinho.”

“Aí eu deixo ele quieto lá.”

Questionou-se ainda como elas agiriam se fossem as cuidadoras das crianças daquela família. Nota-se pelas respostas que elas assumem a autoridade e a responsabilidade do cuidar, de modo que não há questionamento em relação a isso por nenhuma das partes. Além disso, podemos perceber que meninos e meninas são cuidadores:

“Eu ia fazer igual eu faço com a minha irmã.”

“Eu cuido. Eu não bato nela.”

“Eu já fui na casa dela, ela faz miojo pra irmã dela.” (amiga contando como ela cuida da irmã)

“Eu dava comida pra o neném, depois batia nas costas pra ele arrotar e colocava ele pra dormir.”

“Eu trocava a fralda também.”

“Quando a minha irmã mais velha vai pra escola eu fico cuidando do meu irmão, só eu e ele, aí eu faço um monte de coisas pra ele comer. Aí quando ele faz bagunça eu deixo ele 10 minutos trancado dentro do quarto, aí se ele fica chorando lá dentro eu coloco mais 5 min.”

“Ah, quando eu to cuidando do meu irmão eu brinco com ele, se ele faz alguma coisa de errado eu tranco ele do lado de fora.”

“Quando meu irmão ele fica bagunçando, eu ponho ele de castigo dentro do quarto, quando ele para de se espernear, para de jogar as coisas no chão, aí eu deixo ele jogar vídeo-game. Aí se ele começar de novo eu tranco ele no quarto de novo.”

“Um dia eu avancei na minha irmã. Aí... Ai eu puxei o cabelo dela, dei varias guarda-chuvadas no cabelo dela e ela não para, aí ela entrou no banheiro a hora que eu ia dar a ultima guarda-chuvada ela fechou a porta.”

“Meu irmão tem vezes que ele bate em mim ele vem pra cima de mim, né. Teve uma vez que eu entrei no quarto e tranquei a porta ele pegou a vassoura bateu na porta e a vassoura quebrou. Eu abri e bati nele.”

“Eu e meu irmão de 14 anos a gente brinca de lutinha, mas ele mais me bate do que outra coisa.”

“Uma vez eu tava descendo a rua com a minha prima que tava chovendo, começou a garoar, eu tava com o guarda chuva só que ela não abriu. Aí eu tava segurando na mão dela nós descemos correndo, ela ao invés de segurar o cabinho do guarda chuva ai pegou num poste fininho de ferro aí o guarda chuva foi La e prendeu ai nós dois caímos no chão. Todo mundo começou a rir.”

Por fim, a pesquisadora interrogou de que maneira eles gostariam de ser cuidados, pelos pais, irmãos, avós tios ou qualquer outro cuidador. As respostas nos mostram que, apesar de serem cuidadas, muitas vezes, com utilização da violência e também utilizarem tal prática quando estão como figura de autoridade, as crianças querem ser tratadas com atenção, afeto e respeito:

“Com carinho.”

“Com educação.”

“Quando eu era pequena, quando eu era pequena não porque eu sou pequena, quando eu tinha 6 ou 7 anos a minha mãe ia trabalhar e ela me deixava com uma mulher, né. A mulher sabe o que ela fazia, ela ficava dormindo no sofá e eu lá assistindo televisão. Eu que pagava a comida, senão morria de fome.”

“Tinha uma mulher que ela ficava cuidando de mim e da minha irmã, quando a minha irmã fazia bagunça ela batia. Aí teve uma vez que eu falei pra minha mãe e minha mãe quase bateu nela.”

“Eu gosto de ser cuidado quando uma pessoa cuida bem de mim.”

O depois...

4.4.1 - Constelações:

Após a leitura e releitura cuidadosa do material e da organização em pequenas sínteses, agrupando as falas que diziam respeito a cada tema identificado, três grandes constelações emergiram para a pesquisadora. Elas foram intituladas da seguinte maneira:

- concepção de família – a família pensada;
- a experiência como referência - a família vivida;
- compreensão de cuidado.

A primeira, *concepção de família – a família pensada*, abarcou o modelo de família que faz parte do imaginário das crianças, ou seja, “as teorias” que as crianças têm a respeito da família. Fazem parte deste imaginário a composição familiar, o número de filhos, o tipo de alimentação, o tipo de moradia, o papel de cada membro da família e as práticas de socialização.

Já a segunda constelação, denominada *a experiência como referência – a família vivida*, contém uma reflexão sobre os modos de agir habituais dessas crianças, a partir do que foi relatado por elas. O vivido apareceu, ao longo da discussão, emaranhado em meio ao relato dos personagens.

Por fim, a terceira constelação, *compreensão de cuidado*, discute como as crianças entendem o cuidado na relação familiar e, mais especificamente, por meio das práticas educativas.

4.4.2 – Interpretação e Discussão

Procede-se, neste momento, à interpretação dos sentidos das práticas educativas familiares, desvelados na compreensão dos participantes, as crianças, discutindo-os à luz do referencial teórico apresentado anteriormente.

Sobre a primeira constelação, *concepção de família – a família pensada* pode-se concluir que as crianças possuem algumas “teorias” a respeito das famílias. São diretrizes que aparecem principalmente no discurso das pessoas, como modos de ser na família estabelecidos a priori, e que se manifestam como expectativas de modos de agir concretos nas situações do dia a dia. (Gomes-Szymanski, 1988).

No que diz respeito ao número de filhos, é possível apreender que as crianças associam um grande número de filhos às famílias de antigamente. Famílias mais numerosas são percebidas como diferentes, pitorescas e até engraçadas (as crianças riam quando contavam histórias de famílias com muitos filhos). Demonstraram isso quando disseram que atualmente as famílias têm poucos filhos e ao se espantarem cada vez que o número de filhos no desenho aumentava.

A temporalidade aparece ao longo das falas. As crianças identificam que houve uma mudança na estrutura familiar ao longo dos tempos e se

expressam em relação a isso, como mencionado no parágrafo anterior. Ao mesmo tempo, a espacialidade se mostra quando as crianças deslocam o cenário da família construída no desenho para um ambiente rural, uma fazenda como eles mesmos disseram. Tal deslocamento espacial e temporal aponta para uma idealização. A elaboração desse “cenário” vai fornecendo elementos para a expressão do modo de ser de cada uma das pessoas que eles desenharam. Propicia a expressão de uma forma de cuidar, de ser-com-os-outros e uma forma de se relacionar com o mundo, de habitar.

Outra “teoria” pode ser apreendida da fala das crianças. Como relatado por uma delas na atividade de aquecimento, entendem que a família deve ser unida. Cada um deve exercer seu papel e, conseqüentemente, assumir determinadas responsabilidades. Acredita-se que deve haver uma relação de cooperação. A mãe surge, inicialmente, como a figura cuidadora central. No decorrer do procedimento, há uma iluminação da figura dos irmãos, em que os mais velhos aparecem como cuidadores. O pai, por sua vez, também é citado como cuidador, no entanto, quando as crianças descrevem as práticas educativas utilizadas pela família desenhada, quando descrevem também as experiências pessoais, referem-se somente a figura dos irmãos.

Como referido por Merleau-Ponty (1945/2006), a cultura aparece visível não só nos utensílios, mas no centro da subjetividade. A influência sócio-econômica se mostra na figura dos irmãos como cuidadores. A idéia de que aos mais velhos cabe a tarefa de cuidar dos mais novos, está presente no que é *pensado* por esse grupo de crianças. Tal prática, comum em famílias de nível sócio econômico mais modesto, é pouco freqüente em níveis sócio-econômicos mais elevados.

Apreende-se também a idéia de que, ao homem, cabe o papel de provedor, que trabalha fora de casa, sendo este trabalho remunerado e à mulher, o cuidado dos filhos em casa. Em dado momento, as crianças comentam que a mãe e a tia cuidam das crianças daquela família, e que o pai cuida quando chega da cidade. Mencionam também que o tio, apesar de não aparecer no desenho, foi trabalhar.

A alimentação é outro tema abordado pelas crianças. Criam uma condição para a família em questão, em que os personagens vivem uma situação de auto-suficiência. O leite é ordenhado da vaca. Eles comem aquilo que plantam, sendo que frutas, legumes e verduras são citados. Percebe-se assim um entendimento de que, a família, deve se preocupar com uma alimentação saudável.

Ainda como parte desse imaginário, estão as práticas educativas aceitas e incorporadas. Nota-se aqui uma fluidez entre o pensado e o vivido, mas esta será mais discutida na constelação sobre o cuidado. Tais apontamentos corroboram os resultados obtidos por Matins e Szymanski (2004), na pesquisa que pretendia investigar como a família é apresentada em crianças institucionalizadas. As autoras identificaram que a “família brincada” pelas crianças segue um modelo bastante semelhante ao que é definido no presente estudo como a família pensada. Há uma “teoria da prática” que é explicitada por meio dos personagens. É um modelo idealizado oferecido por nossa sociedade.

Revela-se então a segunda constelação, chamada de *a experiência como referencia - família vivida*. Diferentemente da primeira, da qual se extraem as concepções que as crianças têm sobre a família, nesta, o vivido se

mostra como referência. São os modos de agir habituais da família, que podem ou não ser coerentes com o que é pensado. (Gomes-Szymanski, 1988).

Esse movimento entre o pensado e o vivido ocorreu desde a atividade de aquecimento, na qual a grande maioria das crianças escolheu as gravuras a partir da semelhança física dos personagens com os respectivos familiares. Essa alternância aparece, sobretudo, quando a pesquisadora questiona a respeito das práticas educativas utilizadas pelos cuidadores da família desenhada.

As crianças iniciam relatando as práticas utilizadas pelos personagens, mas, em seguida, narram a própria experiência, como eles cuidam dos mais novos e como são cuidados pelos mais velhos. O estilo parental, definido nas pesquisas de Pacheco, Teixeira e Gomes, (1999); Cecconello, De Antoni e Koller, (2003); Weber, Prado, Viezzer, Brandenburg, (2004); Bem e Wagner, (2006) como tendência global de comportamentos é identificado na figura dos irmãos. O papel de responsabilidade pelo mundo, descrito por Arendt (1954, 2001) como autoridade é, aqui, exercido pelos irmãos. Tanto os mais velhos, cuidadores quanto os mais novos, reconhecem a legitimidade da hierarquia que ocupam. Percebe-se, nesta hora, uma não presença da figura dos pais (pai e mãe). Os irmãos são colocados em evidência, a relação de cuidado é apresentada por meio destes.

Resgatando o que foi dito na primeira constelação, diferentemente da idéia de que, ao homem, cabe o papel de trabalhar fora de casa, e à mulher, o cuidado dos filhos em casa, uma das crianças conta sua experiência, falando de como foi cuidada por outra pessoa enquanto a mãe estava trabalhando.

Merleau-Ponty (2001/2006), quando discute o desenho infantil, descreve o posicionamento afetivo das crianças. Ao longo da atividade pode-se notar que as crianças, como afirma o autor, representam tudo aquilo que faz parte da experiência emocional delas. O desenho, assim sendo, está intimamente relacionado com quem o desenha. Ao se expressarem, em vez de colocarem o artigo na construção da frase, ou seja, “o irmão”, “a irmã”, para explicitar cada novo personagem no desenho, utilizaram-se dos pronomes possessivos “meu” irmão, “minha” prima. Mais do que isso, uma das crianças chega a dar nome ao personagem desenhado, chamando-o com o nome do próprio irmão.

A terceira constelação aborda a *compreensão do cuidado*. O ser humano entendido como relacional, será sempre o ser-com. As práticas educativas, experienciadas das mais diversas formas, se mostram como modos de se relacionar com o outro e com o mundo.

O movimento entre o pensado e o vivido desvelou-se também em relação ao cuidado. Quando relatam a própria experiência, podemos perceber que a punição física é vivida com frequência e encarada com naturalidade. Novamente podemos relacionar o nível socioeconômico com as práticas educativas. A pesquisa de Durning e Fortin (2000) indica que famílias provenientes de nível socioeconômico mais modestos utilizam-se com mais frequência de práticas de controle, como ameaças, sanções e punições físicas do que as famílias de nível socioeconômico mais elevado.

O bater apareceu em diferentes intensidades sendo tapas, tapinhas, socos ou até mesmo bater com guarda-chuva, cabo de vassoura e barra de

ferro. O castigo e as ameaças são vistos como práticas eficientes de controle. A recompensa apareceu como prática utilizada e aceita.

O cuidar é basicamente associado ao cuidado físico e às crianças pequenas. Descrevem como trocar, alimentar, colocar para dormir, não atender a porta para estranhos. A pesquisadora questionou como seria o cuidado com as crianças mais velhas e elas responderam que esses não precisam de cuidados, mas sim podem ajudar a cuidar dos menores. É a experiência delas inseridas em um (no) mundo. É a maneira pela qual elas existem no mundo. Um mundo que as faz simultaneamente sujeito e objeto. A experiência delas como cuidadoras as constitui como sujeitos, as faz pessoas com características próprias, o *ser-si-mesmo*. Simultaneamente o mundo se coloca como facticidade. À medida que elas se descobrem como cuidadoras elas se relacionam com o mundo de forma diferente, compreendem o mundo sendo cuidadoras, em determinada família, em determinado país, com tal nível socioeconômico, assentada sob tais valores.

Quando elas descrevem como os personagens cuidam uns dos outros, há uma predominância do cuidar como pensado. Nesse pensado, vale ressaltar, há uma aceitação e utilização, transmitida de geração para geração, das práticas que envolvem punições físicas entendidas como “leves”. Definem como tapinhas, palmadas ou tapa na mão. Contudo, não se mostram confortáveis em relação a isso. Descrevem que os personagens se utilizam de tais práticas, mas rapidamente voltam atrás, reelaborando a própria fala.

“(Bruna) – E quando eles cuidam, por exemplo, se a criança fizer alguma coisa errada, que eles não gostaram, o que eles fazem?”

(Ana) – Bate.

(Paulo) – Bate.

(Maria) – Põe de castigo.

(Ana) – Põe de castigo, porque vai bater, aí também não, né?!”

Revela-se assim, um novo aspecto que emergiu dos dados, chamado neste trabalho de desejado. Esse se mostra quando as crianças são questionadas sobre como gostariam de ser cuidadas.

O que estamos denominando como desejado pode ser entendido como uma forma de se relacionar, em que não haja superestimação nem subestimação da criança, com igualdade de valor entre seres humanos, sendo esse um modo de ser-com-os-outros. Diferentemente do que eles mencionam para os personagens, do que relatam como experiência e, até mesmo, do modo de agir que utilizam quando são cuidadores, eles afirmam que gostam de serem cuidados com carinho, atenção, educação e respeito, palavras sequer citadas anteriormente por eles. Nota-se que, a punição física não aparece, seja ela caracterizada como leve ou não.

Tais apontamentos direcionam para uma forma de socialização que proporcione essa relação horizontal, na qual possam emergir o amor, o afeto, a confiança e o respeito. A pesquisadora entende que o diálogo se mostra ao homem como possibilidade de estabelecer com o outro uma relação livre, contribuindo para a formação de pessoas reflexivas, autônomas, críticas, responsáveis por suas escolhas. É o que Freire (2005) refere como disposição para “ser mais”.

“O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo. (...) pronunciando o mundo, os homens o transformam. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o

diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas (...) (Freire, 2005, p.91)

5 – Considerações finais:

Tecendo a manhã

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.”*

(João Cabral de Melo Neto)

Ao longo desses dois anos de estudos, permeados pelo objetivo de investigar como as crianças compreendem as práticas educativas utilizadas no contexto familiar, a pesquisadora encontrou algumas respostas e outras tantas indagações e inquietações.

Para realizar tal tarefa, preocupada em elaborar um procedimento cuidadoso que permitisse dar voz às crianças, a pesquisadora utilizou-se de gravuras retratando diversas configurações familiares e da elaboração de um desenho coletivo pelas crianças, sendo a família o tema a ser representado. Tal procedimento possibilitou uma rica discussão sobre a temática, e é percebido pela pesquisadora como a primeira contribuição desta pesquisa.

A análise dos dados desvelou o sentido das práticas educativas familiares para as crianças. Os resultados alcançados apontam para uma apropriação e reprodução, por parte das crianças, das práticas educativas utilizadas na família, isto foi percebido quando as crianças relataram a experiência delas como cuidadoras.

O cuidar foi basicamente associado ao cuidado físico e às crianças pequenas. A figura dos irmãos mais velhos como cuidadores apareceu fortemente atrelada à experiência das crianças. Tal consideração abre caminhos para novas investigações dentro do contexto familiar.

As práticas educativas não se desvincularam de uma forma de cuidar autoritária, a não ser pelo que conceituou-se aqui como desejado. Não só quando as crianças descreveram as práticas utilizadas pelos personagens, mas também quando contaram a experiência delas, percebeu-se que a utilização da punição física faz parte do cotidiano delas.

A descoberta da prática dialógica como algo desejado mostra-se como um estímulo para novas investigações e abre perspectivas para trabalhos com famílias e com as próprias crianças, calcados numa educação humanizadora, com igualdade de valores na relação entre seres humanos, porém sem negar a autoridade que cabe aos adultos.

5.1 – REFERÊNCIAS

- Akkari, A.; Mesquida, P. & Valença, R. B. (2003). Prolegômenos para uma prática educativa existencialista. *Diálogo Educacional*. Curitiba: 4 (9): 115 – 120. Mai/Ago.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ.Soc.*, 26(91): 419-442. Mai/Ago
- Arendt, H. (1954/2001). *Entre o passado e o futuro*. (Tradução de Mauro W. Barbosa). São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (2006). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC. 2ª edição.
- Bem, L. A. e Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em estudo*. V.11, n.1. Maringá: jan/abr.
- Brum, E. (2006) *A vida que ninguém vê*. Ed. Arquipélago Editorial.
- Bruns, M. A. T. (2003). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. Campinas: Alínea. (65-75)
- Cecconelo, A. M.; Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas Educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. especial.
- Critelli, D. M. (1996). *Analítica do Sentido: Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC/Brasiliense.

- Delgado, A. C. C. e Muller, F. (2005). Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. *Educ.Soc.*, 26(91): 351-360. Mai/Ago.
- Durning, P. e Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*. N.4 (375-391).
- Espósito, V. H. C. (1993). *A escola – um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta.
- Forghieri, Y. C. (2004). *Psicologia Fenomenológica – Fundamentos, Método e Pesquisas*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 41ª Ed.
- Gomes-Szymanski, H. (1988). *Um estudo sobre o significado da família*. São Paulo. PUC/SP. (Tese de Doutorado).
- Gomes, L. S. R. (2006). *O pensamento fenomenológico na formação do psicólogo: uma experiência de ensino na graduação*. São Paulo. PUC/SP. (Tese de Doutorado).
- Heidegger, M. (1981). *Todos nós...ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. (Tradução e comentário de Dulce Critelli). São Paulo: Moraes.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância (s), crianças: que objetivo das a uma ciência social da infância? *Educ.Soc.*, 26(91): 379-389. Mai/Ago
- Martins, E. e Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de famílias para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*. V. 9. N. 1 (177-187).

- Martins, J. (1984). *Psicologia da Cognição*. In: CEFSP. Temas de Fenomenologia. São Paulo: Moraes.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: Centauro. 5ª Ed.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2006). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2001/2006). *Psicologia e Pedagogia da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ.Soc.*, 26(91): 485-507. Mai/Ago.
- Pacheco, J. T. B.; Teixeira, M. A. P. e Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento das habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V.15, n.2 (117-126).
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender? *Educ.Soc.*, 26(91): 465-484. Mai/Ago.
- Samara, E. M. (2002). O que mudou na família brasileira? (Da colônia à atualidade). *Psicologia.Usp*. V. 13, n. 2. (27-48).
- Soares, E. (2006). *Fenomenologia do diálogo familiar como um caminho possível para a construção da cidadania*. Franca: Unesp.
- Szymanski, H. (2004a). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.21, n.2, maio/ago.

- Szymanski, H. (2004b). A prática da pesquisa participante junto a famílias de baixa renda: o jogo cotidiano do vivido e do pensado. Anais do II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. *A pesquisa qualitativa em debate*. Bauru: USC.
- Szymanski, H. (2006). Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia*, v.16, n.33.
- Veríssimo, D. S. e Furlan, R. (2007). Entre a filosofia e a ciência: Merleu-Ponty e a Psicologia. *Paidéia*, v. 17, n. 38. (331-342).
- Weber, L. N. D.; Prado, P. M.; Viezzer, A. P. e Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3).

5.2 – ANEXOS

Nº. 01 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Direção da Escola.

Nº. 02 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis.

Nº. 03 – Gravuras utilizadas.

Nº 04 – Foto do desenho elaborado pelas crianças.

Anexo nº 01:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

NOME: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: A compreensão das práticas educativas no contexto familiar, sob o olhar das crianças.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Profª. Dra. Heloisa Szymanski e Bruna Maria Souza Gomes.

UNIDADE: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

III–EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios: Os resultados deste estudo podem ajudar os pesquisadores a entenderem como as crianças compreendem as práticas educativas familiares.
2. Procedimentos: Construção de um desenho conjunto com as crianças e encenação de um filme elaborado pelas crianças, segundo uma abordagem reflexiva na qual todos os participantes e responsáveis têm acesso aos dados da pesquisa.
3. Riscos e desconfortos: Não existem riscos ou desconfortos associados com o projeto, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
4. *Sigilo*: Fica garantido aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados do estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Heloisa Szymanski.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

ENDEREÇOS: Rua Ministro de Godoy, 969 – Perdizes – São Paulo

Como coordenadora pedagógica dessa escola, ou representante legal, compreendo os direitos dos participantes de pesquisa (crianças). Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /

Assinatura do Responsável

Pesquisador(a)

Anexo nº 02:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL

NOME: _____

GRAU DE PARENTESCO: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº. _____

DATA DE NASCIMENTO...../...../.....

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: A compreensão das práticas educativas no contexto familiar, sob o olhar das crianças.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Prof^a. Dra. Heloisa Szymanski e Bruna Maria Souza Gomes.

UNIDADE: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

III–EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Benefícios: Os resultados deste estudo podem ajudar os pesquisadores a entenderem como as crianças compreendem as práticas educativas familiares.

Procedimentos: Construção de um desenho conjunto com as crianças e encenação de um filme elaborado pelas crianças, segundo uma abordagem reflexiva na qual todos os participantes e responsáveis têm acesso aos dados da pesquisa.

Riscos e desconfortos: Não existem riscos ou desconfortos associados com o projeto, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.

Sigilo: Fica garantido aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados do estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

4. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
5. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
6. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Heloisa Szymanski.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

ENDEREÇOS: Rua Ministro de Godoy, 969 – Perdizes – São Paulo

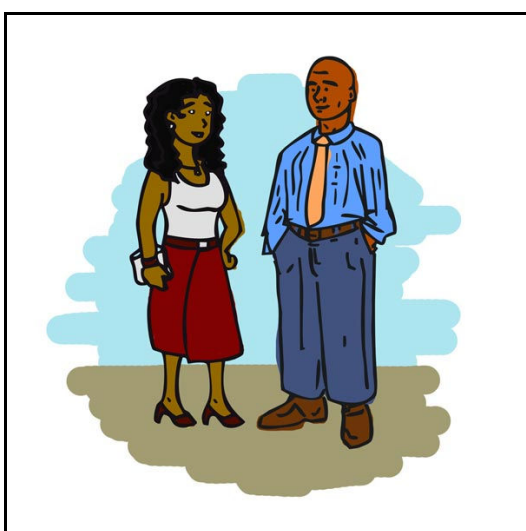
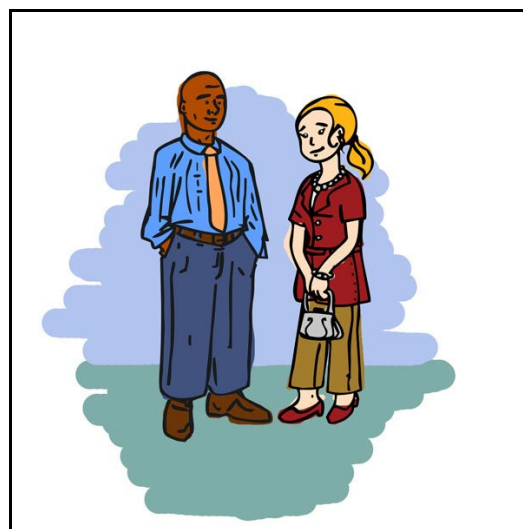
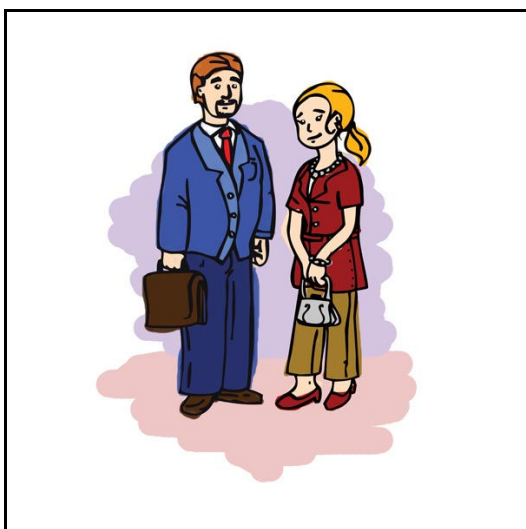
Como pai, mãe ou responsável pela criança, compreendo os direitos dos participantes de pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

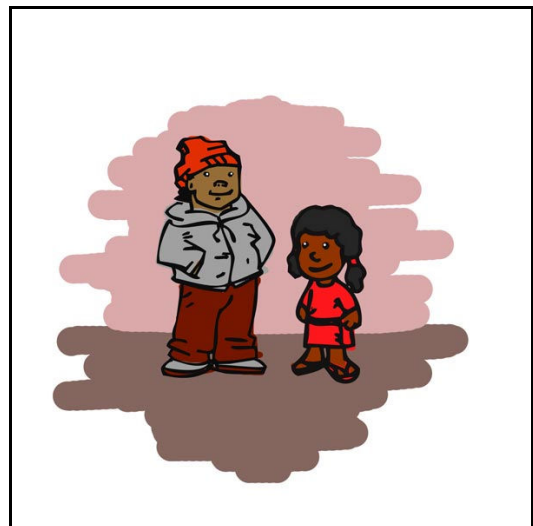
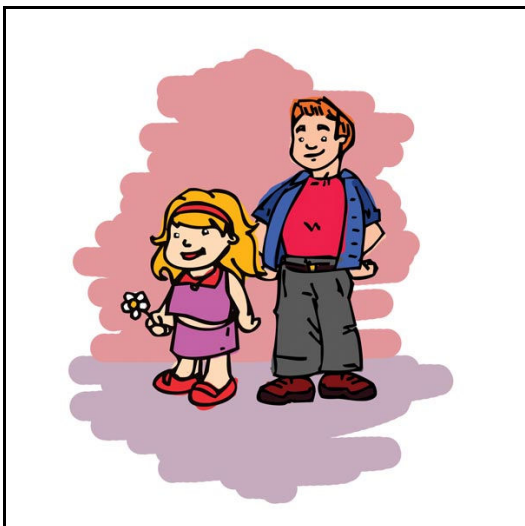
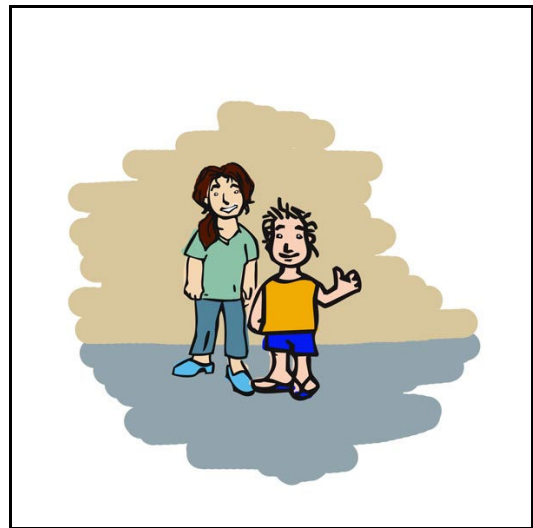
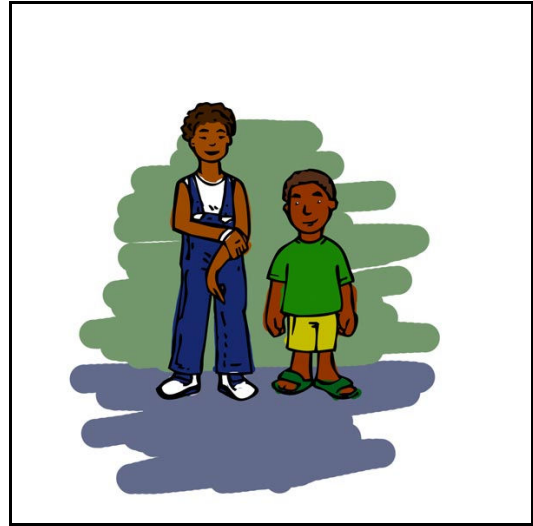
S.Paulo. / /

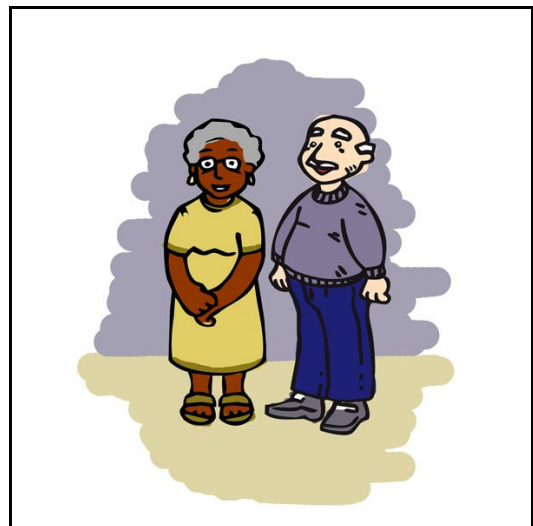
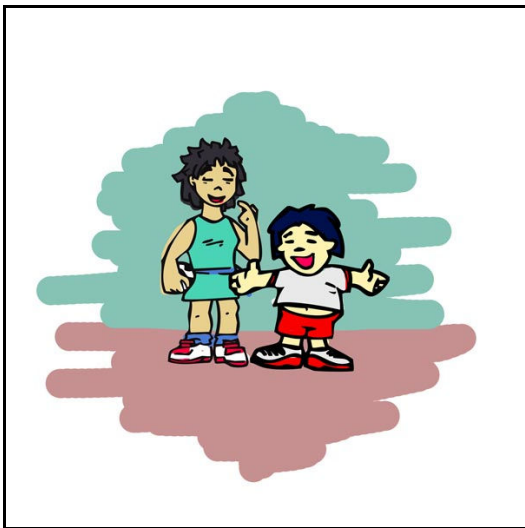
Assinatura do Responsável

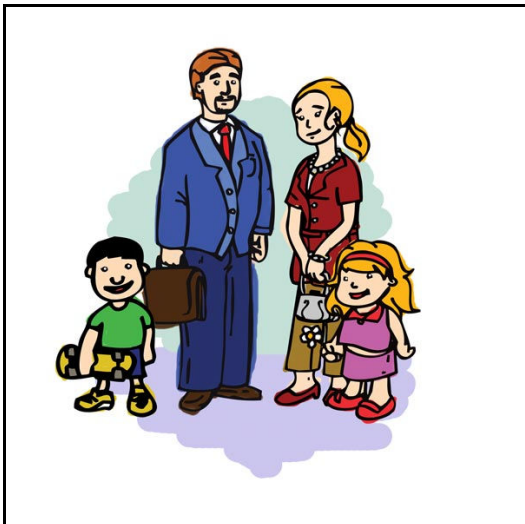
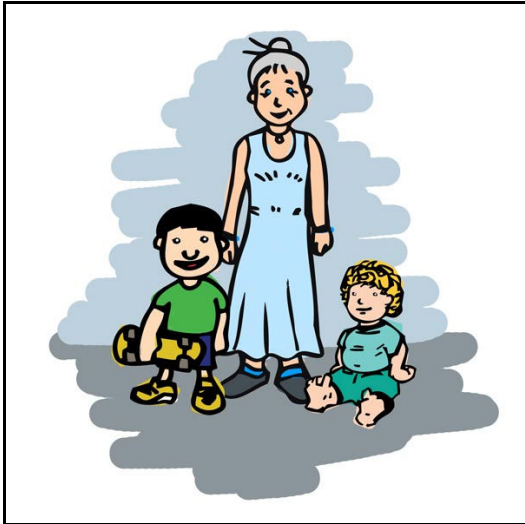
Pesquisador(a)

Anexo nº 03:











Anexo nº 04:



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](#)