

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Elisabete Wilke Franco

**POSSIBILIDADES DE VIVER INFÂNCIAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA ÓTICA DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 12 ANOS**

São Leopoldo
2009

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Elisabete Wilke Franco

**POSSIBILIDADES DE VIVER INFÂNCIAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA ÓTICA DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 12 ANOS**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Terezinha D. Fischer

São Leopoldo
2009

As crianças e as infâncias parecem “protegidas” ou “guardadas” em um “pequeno” lugar. E de lá procuram espiar o mundo por um caminho e um espaço que parece ser único mas suficiente para que elas se mantenham conectadas com o “nós”. Espiam pela entrada que também é a saída. Estão em casa e se sentem bem lá, mas não tão bem para ficar lá. À medida que alguém as observa, vê o “nós” percebendo o “eu” e o “eu” sentindo que pode ser “nós”. Então parece que tudo começa a acontecer. Elas saem daquele lugar que aparentemente as aprisionava para fazer parte do mundo que pareciam só observar, e que só por isso já participavam dele. E tornam tudo muito vivo, e se multiplicam, sendo impossível não serem vistas. E uma vez vistas, não se escondem mais: uma relação que se torna eternamente presente. Essa é a relação que uma criança e um adulto estabelecem quando se descobrem. Espero que as crianças possam descobrir os adultos para que estes possam descobrir as suas infâncias e assim descobrirem as crianças.

M.W.F

Dedico esta tese a todas as pessoas que se colocam como curiosas sobre o desconhecido que só é desconhecido por estar aparente.

Se não fosse o apoio e a contribuição de várias pessoas, este trabalho, certamente, não poderia ter sido realizado.

Agradeço aos colegas de doutorado, aos mestres, que, com muita sabedoria, me orientaram a buscar leituras e escrever sobre meu objeto de pesquisa. Todas as informações foram preciosas para que pudesse desenvolver o tema: os autores estudados, as trocas com os pesquisadores da banca de qualificação e com meus orientadores – inicialmente, Dr. Euclides Redin e, depois, Dr^a Beatriz Fischer.

Quero agradecer a todas as crianças e a seus pais que confiaram em meu trabalho. Elas muito me ensinaram sobre o que é ser criança e como se é criança hoje.

Às funcionárias do curso de doutorado que sempre se mostraram receptivas para explicar e ajudar em tudo que fosse preciso, durante estes anos de curso. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.

Agradeço a meus pais, Adalberto e Elly, e a sogros, Francisco e Carmem, pelo amor, paciência e cuidados que sempre demonstraram, não só para comigo, mas para com meus filhos, que, em alguns momentos, ficaram desamparados da presença da mãe, em virtude do curso de doutorado. Às minhas irmãs e irmão, cunhados e cunhadas, sobrinha e sobrinhos, pela compreensão, pois muitas vezes me ausentei de seus convívios.

Aos meus filhos: Letícia, Débora, Cíntia e André agradeço pela compreensão, pela paciência e pelo apoio recebido no decorrer desse trabalho.

E por fim, de uma forma muito especial, agradeço ao Sérgio, companheiro de todas as horas, de todas as angústias que resultam de um processo de doutorado, pela paciência, amor e cuidado que sempre me dedicou. Pelas discussões e trocas que fizemos entre caminhadas, viagens, férias e chimarrão. Obrigada, Sérgio, pelo teu carinho e teu amor nestes anos de partilha e convivência.

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender quais as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade sob a perspectiva das crianças. Com fundamentação na Sociologia da Infância, na Psicologia e na Educação, busca-se compreender quais as possibilidades de infâncias através da visão que as crianças fazem sobre a infância, a partir do ponto de vista delas. As crianças, através de suas falas, não expressam uma visão única de infância, mas distintos olhares. Analisar essas falas, não significa buscar o retrato absoluto da infância, mas uma compreensão das possibilidades de viver as infâncias. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, o grupo de crianças pesquisado, com idade entre 5 e 12 anos, expressa suas idéias e coloca suas falas e desenhos, tornando-se informantes privilegiados, permitindo uma compreensão das possibilidades de viver a infância nos tempos atuais. Elas revelam que é pelas interações nos espaços da casa, da rua e da escola que elas vivem as diferentes atividades, explicitando distintas possibilidades de viver infâncias. Os resultados indicam o quanto as culturas de infância dependem das interações e dos significados dos lugares reconhecidos pelas crianças. Os dados coletados indicam claramente que a dinâmica das interações em cada um desses espaços é própria. Para elas a escola, por exemplo, é mais um lugar para crianças viverem suas infâncias. Outra conclusão advinda da pesquisa é a de que crianças não são passivas nas situações de entretenimento, elas são ativas protagonistas. Meninos e meninas têm presente que a não ludicidade faz parte da vida e, portanto, das suas infâncias, marcando as relações sociais e afetivas com adultos, crianças ou outros. O lúdico, e as formas de viver esse lúdico constituem uma das possibilidades das crianças viverem suas infâncias. Se os dados indicam que crianças estão, na maioria das vezes, fazendo algo, também deixam evidente que elas sabem marcar o que não querem fazer. Foi possível constatar igualmente que, quando a criança está com a palavra, ela evidencia que produz mudanças, configurando-se assim como agente histórico e social.

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação.

ABSTRACT

This study aims to understand the possibilities to live the childhood in contemporary from the perspective of children. With reasoning in Sociology of Childhood, in Psychology and Education, it is believed that children, through their speeches, does not express a unique vision of childhood, but different looks. Examining these perspectives, does not get the full picture of childhood, but an understanding of the possibilities of live childhoods. From a quantitative-qualitative research, the group of children studied, aged between 5 and 12 years, expressed their ideas and put their words and drawings, becoming informants privileged, allowing an understanding of the opportunities to live the childhood in current times. They show that the interactions in the spaces of the house, the street and the school they live different activities, explaining different possibilities of childhood. The results show how the cultures of children depend on the interactions and the meanings of places recognized by children. The data collected clearly indicate that the dynamics of interactions in each of these spaces is itself. For them to school, for example, is more a place for children living their childhoods. Another conclusion arising from the research is that children are not passive in situations of entertainment, they are active players. Boys and girls know the not playful is part of life and, therefore, their childhoods, marking the social and emotional relationships with adults, children or others. The playful, and ways of living that is one of the playful possibilities of the children live their childhoods. If the data indicate that children are, in most cases, doing something, also make clear that they know what mark do not want. It may be noted also that when the child is with the word, it shows that produces changes, setting it as a historical and social.

Keywords: Childhood. Children. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Faixa etária das crianças.....	82
Gráfico 02: Distribuição das crianças por idade e sexo	82
Gráfico 03: Espaços de interação das crianças	98
Gráfico 04: Espaços de interação das crianças por sexo	98
Gráfico 05: Agrupamento de atividades por porcentagem de todas as falas das crianças	101
Gráfico 06: Atividades por porcentagem e por sexo	101
Gráfico 07: Categorias por porcentagem.....	102
Gráfico 08: porcentagem de categorias por sexo	103
Gráfico 09: Frequência das categorias.....	104
Gráfico 10: Interações nos espaços	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil do grupo de crianças pesquisadas	81
Tabela 2: Protocolo de aplicação do Teste de Episódio na visão da criança sobre um dia livre de uma criança	90
Tabela 3: Categorias	94
Tabela 4: Frequência de ações verbalizadas pelos meninos por categoria e idade	95
Tabela 5: Frequência de ações verbalizadas pelas meninas por categoria e idade	95
Tabela 6: Frequência de meninos por categoria e idade	96
Tabela 7: Frequência de meninas por categoria e idade	96
Tabela 8: Categorias finais por atividades e espaços.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ALGUNS OLHARES SOBRE A(S) INFÂNCIA(S) E A(S) CRIANÇA(S): ACERCANDO-SE DO TEMA	14
3 MERGULHANDO NA RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE.....	20
3.1 A relação indivíduo e sociedade	20
3.1.1 Socialização primária e socialização secundária	25
3.1.2 Socialização na visão dos sociólogos da infância.....	28
4 CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): EMERGINDO DAS COMPLEXAS RELAÇÕES COM A CIÊNCIA	31
4.1 Algumas considerações sobre a sociologia da infância	32
4.2 Conceitos de criança, infância(s) e de crianças	41
4.3 A infância sob a perspectiva histórica	46
4.4 A Educação e os conceitos de criança(s) e infância(s)	53
4.5 A Psicologia do fenômeno social: o individual e o social.....	58
4.6 A Biologia do fenômeno social: conceitos de criança, infância(s) e de crianças	62
5 BUSCANDO CAMINHOS PARA PROJETAR O PRÓXIMO MERGULHO: DELIMITANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	67
5.1 Aproximando-me da criança para ouvi-la e observar seus desenhos	67
5.2 Olhando as crianças para aprender com elas	69
5.3 Problema de pesquisa	71
5.4 Questões para investigar	71
5.5 Instrumento de pesquisa	71
5.5.1 O teste de episódios	72
5.6 Justificando o uso do desenho na pesquisa	73
5.6.1 O uso de desenhos com crianças em pesquisas já realizadas	74

6	DESCOBRINDO E EXPLORANDO COMO AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A POSSIBILIDADE DE SE VIVER A INFÂNCIA	77
6.1	Apresentando as crianças.....	78
6.2	Apresentando alguns desenhos das crianças.....	83
6.2.1	Desenho de uma menina (D)	83
6.2.2	Desenho de um menino (R)	85
6.2.3	Desenho de um menino (I)	86
6.2.4	Desenho de um menino (G).....	88
6.2.5	Desenho de uma menina (C).....	89
6.3	Apresentando mais algumas falas das crianças	90
6.4	Construindo as primeiras categorias de análise	92
6.5	Como as categorias se organizaram no final dessa análise.....	97
6.5.1	As crianças e os espaços de interações	97
6.5.2	Afinando as categorias.....	99
6.6	Analisando as falas das crianças conforme as categorias	104
6.6.1	Analisando os episódios quanto ao conjunto das falas	109
6.7	Como as crianças demonstram suas relações com os outros	110
6.7.1	A interação das crianças no espaço da casa	110
6.7.2	A interação das crianças no espaço da rua	111
6.7.3	A interação das crianças no espaço da escola.....	113
7	PARA UMA COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE VIVER A INFÂNCIA	115
7.1	Algumas considerações que apontam para uma possível conclusão	115
7.2	Infância e escola: relação importante que precisa ser vista também sob o olhar das crianças	127
7.3	Quais as possibilidades de viver infâncias que as crianças me mostraram?.....	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INCERTEZAS QUE SE MOVIMENTAM CONFORME AS CERTEZAS DAS CRIANÇAS	132
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

As questões que quero discutir, neste trabalho de doutorado, emanam de dúvidas e inquietações oriundas da minha experiência profissional com crianças. Exercendo a Psicologia, trabalhando como professora universitária, como supervisora de estágio para o curso de Psicologia e de Pedagogia, estou sempre perto das crianças e dos que com elas convivem: seus familiares ou seus professores.

A partir de estudos realizados com o mestrado, com as orientações de práticas e de Trabalhos de Conclusões do curso de graduação em Pedagogia da Unisinos, sobre este tema da infância, e por trabalhar também como psicóloga, senti necessidade de entender mais a fundo o *ser criança*, o seu *fazer* e os processos de subjetividade desta cultura infantil. Os estudos acerca da Infância apontam caminhos teóricos e metodológicos muito interessantes para se compreender os mundos das crianças.

Direcionei o estudo para questões da realidade escolar, mesmo tendo claro que a escola não é o único campo da Pedagogia, existindo outros para a análise do fenômeno. Meu objetivo é *perceber como, na visão das crianças, se articulam e aparecem as infâncias. Busco, com isso, contribuir para uma reflexão acerca da educação das crianças de 5 a 12 anos através do estudo de suas falas e tentando compreender as possibilidades de viver infâncias que existem na contemporaneidade*. Ou seja, procurando me apropriar da realidade das crianças a partir do ponto de vista delas. As crianças não expressam uma representação única de infância, mas seus distintos olhares. Analisar as falas, os relatos de crianças, não significa buscar o retrato da infância, mas quais as formas e como elas construíram.

Algumas questões que busco responder nesta pesquisa são: Como a criança expressa seu cotidiano através do “teste de episódios?”¹ Quais as possibilidades de viver infâncias que encontramos nas cenas representadas e nas falas correspondentes? Que possíveis implicações tais representações apontam em termos de educação?

É importante nos darmos conta de que a cumplicidade entre sociedade, educação e infância faz surgir discursos e saberes que não só produziram, mas que também produzem o

¹ No decorrer do trabalho, o teste será explicitado.

"ser infantil" de hoje, deste momento, portanto, do presente. Nesse contexto, vemos que não se tem muitas mudanças sobre a criança, mas sim mudanças das metáforas sobre esse "ser infantil".

Ao colocarmos a infância na berlinda, em destaque, fazemos com que ela mesma nos aponte um caminho para que, juntos, continuemos a reinventá-la e que, através das análises das falas das crianças, possamos vir a desenvolver uma pedagogia mais específica para a Educação, procurando garantir que a criança faça a sua leitura do mundo e, conseqüentemente, seja agente da História, como preconiza Paulo Freire (1992).

Assim, organizei este trabalho da seguinte forma: inicialmente, apresento alguns olhares sobre a complexidade do tema: infância(s) e criança(s). Como a noção de sujeito não é a mesma nas ciências e a complexidade das relações do ser humano social e individual estão relacionados às crises paradigmáticas (SOUZA SANTOS, 2001) procuro discutir esses movimentos que são bastante incertos hoje.

Em seguida, procuro mergulhar na relação indivíduo e sociedade, buscando entender essa relação, apoiando-me em teóricos que fundamentam meu olhar nas diversas áreas de conhecimento. Procuro entender essa relação entre indivíduo e sociedade, bem como o processo de socialização. Priorizei, neste momento, os pesquisadores Elias (1994); Berger e Luckmann (2005); Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005); Pinto (1997); Corsaro (2005, 2007); Montandon (2001, 2005) Prout & James (1990, 2002) entre outros representantes da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância.

Em seguida, apresento as concepções de criança(s) e infância(s) e suas complexas relações com as ciências, passando pela Sociologia da infância, pela Psicologia do fenômeno social, pela História da infância, pela Biologia do fenômeno social e pela Educação. Busco uma reflexão do tema, verificando aproximações ou não, de como cada teoria entende a criança e a infância. Como entender a subjetividade e a objetividade dos olhares de cada teoria na reflexão do ser criança e viver a infância hoje? Quais as lentes que cada ciência utiliza para analisar seus sujeitos? Além dos autores citados, convido outros representantes das diversas áreas para dialogar sobre os conceitos de criança e de infância. Entre eles, estão

Luria e Vigotski (1998); Baquero (1998); Maturana (1998); Arroyo (2000, 2007, 2008) e Ariès (1981).

A seguir, demonstro meus passos, buscando um caminho para projetar o melhor trajeto para o próximo mergulho. Esse caminho se torna seguro à medida que defino o método que considero adequado para minha pesquisa. Delimitar o caminho da pesquisa me aproximou mais da criança, ao mesmo tempo em que percebi a necessidade de procurar expressar quais os temores e desafios que envolvem o ver e ouvir as crianças, ver e compreender suas falas através de seus desenhos.

Descobindo e explorando o que as crianças falam, é possível perceber como elas falam sobre a possibilidade de se viver a infância. Esse capítulo da análise dos dados com certeza foi o que proporcionou o movimento de vivenciar a experiência como pesquisadora. Precisei exercitar o deslocamento do olhar e o distanciamento do meu próprio ponto de vista e tomar consciência de que minha forma de pensar não poderia emaranhar-se com as falas das crianças. Meu lugar, neste contexto, não era de uma psicóloga clínica, mas de uma pesquisadora que buscou entender **como aparecem, na perspectiva das crianças, as possibilidades de viver infâncias**. Apeguei-me ao problema de pesquisa, buscando não cair em armadilhas que, por vezes, apareciam. Mas a leitura e a escrita dos dados analisados e do caminho percorrido me auxiliaram a retomar, sempre que me distanciava. Concordo com a idéia de Sônia Kramer ao afirmar que, à medida que construímos nossas aprendizagens, lendo e relendo os textos e fazendo o trabalho de campo, identificamos que a atividade de pesquisa supõe inacabamento. Quando temos claro que todo conhecimento é provisório e que toda compreensão é dialógica, percebemos, como diz a autora, que “a cientificidade é movimento e não estado, e é esse movimento que a constitui” (2008, p.172).

E assim, busco entender melhor o lugar da infância a partir do olhar das crianças. Acredito que, através dessa tese, possa trocar idéias com as pessoas que compartilham comigo o interesse em olhar para esse tema: **possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade sob a perspectiva das crianças**.

2 ALGUNS OLHARES SOBRE A(S) INFÂNCIA(S) E A(S) CRIANÇA(S): ACERCANDO-SE DO TEMA

Estudar as concepções de crianças e de infâncias nas mais diversas teorias tem sido um grande desafio. Elas (as teorias) nos levam a olhar esses conceitos sob diferentes prismas. Precisamos perguntar: quais as lentes que cada uma utiliza para analisar seus sujeitos? Que aproximações são possíveis para que se entendam os sujeitos em questão, sabendo que a noção de sujeito não é a mesma nas ciências? Buscando algumas reflexões sobre este tema aproprio-me das idéias de Bernard Lahire (2002), Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003), Alderson (2005), Arroyo (2007, 2008) e de Boaventura de Sousa Santos (2001) para compreender as crises paradigmáticas das ciências. As pesquisas apontadas por Francisco Pilotti e Irene Rizzini (1993) sobre a criança no Brasil hoje, iluminarão minhas reflexões neste momento.

As diversas concepções das ciências que objetivam olhares específicos e particulares, nas mais diversas teorias, buscam a compreensão do *ser* no que lhe é próprio, mas acabam mostrando a complexidade desses conceitos. Para que se possa compreender um pouco mais sobre isso é necessário, no mínimo, fazer um exercício de transgredir meu olhar. Essa mudança não é tão simples, pois com muita facilidade olho e entendo o ser humano ora do ponto de vista da psicologia, ora do ponto de vista da pedagogia. Para Walsh “O valor da teoria é permitir-nos ver o que até aí era invisível e ver por outro prisma o que já era visível” (2003, p.42).

Ele ainda destaca que:

Uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. É um mentor sensato que nos diz: Sabes, se mudares só um bocadinho o ângulo de observação – ora vem experimentar daqui – vais ver como tudo fica diferente. A teoria permite-nos ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado (WALSH, 2003, p.42).

Em função de toda essa complexidade das ciências, parece que, de qualquer lugar que eu observar, sempre que buscar concluir algo, estar-se-á analisando e concluindo de forma equivocada. Lembro de Maturana quando nos diz que não têm sentido as descrições de

comportamento, do ponto de vista do observador, pois sua descrição será sempre em relação ao seu olhar. Se assim fizermos, acabamos fazendo uma fotografia da situação. Os riscos que corremos ao olhar, ao analisar uma fotografia, são muitos, pois, com facilidade, perdemos a visão do mundo como um sistema dinâmico e do contexto em que ele se insere. Complementando essa idéia, Walsh acredita que:

Os investigadores vão para campo com determinadas visões do modo como o mundo funciona (teoria explicativa). Mas as visões do modo como o mundo funciona estão intimamente ligadas a visões do modo como o mundo deveria funcionar (teoria normativa) E as visões do modo como o mundo deveria funcionar estão ligadas a visões do que é certo e do que é errado (teoria ética) (2003, p.41-42).

Quando pensamos nos pesquisadores-investigadores não podemos perder de vista que toda sua investigação está em consenso com uma história particular. Walsh, citando Bakhtin destaca que “ao explorarmos a subjetividade, enfatizamos a natureza social da investigação e o investigador como *self*-social” (apud WALSH, 2003, p.47). Assim é possível entender que as investigações das ciências como descreve muito bem Boaventura de Souza Santos, nos remetem a pensar que não podemos compreender o mundo hoje sem olharmos para seu processo histórico.

Olhar para o conhecimento produzido ao longo da história, buscando compreender o mundo, é olhar sempre de novo e como novo, dessa forma aceitando nossos limites epistemológicos. Para Santos (2001, p.55), “A ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”.

As transformações culturais são muito rápidas e, portanto, não podemos olhar para a(s) criança(s) e para a infância de hoje como algo já compreendido. Novamente destaco as idéias de Walsh. “A teoria deveria fornecer novas formas de descrever realidades que já não se encaixam nas explicações existentes. O mundo em que hoje crescem as crianças de nossa sociedade não é o mundo em que cresceram os que as estudam” (2003, p.51). E ainda: “A infância é uma construção contínua e deve ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada” (WALSH, 2003, p.53).

Falando sobre compreensão, Graue (2003, p. 93) assinala que esta “deriva das formas de ver, conhecer e relacionar. O que podemos saber está inerentemente ligado, não só a como observamos e porque o fazemos, mas também como interagimos com os que nos rodeiam”. Lahire (2002, p. X) complementa esse olhar quando coloca que

em sociedades onde as pessoas vivem, amiúde simultânea e sucessivamente, experiências socializadoras heterogêneas e, às vezes contraditórias, cada um é inevitavelmente portador de uma pluralidade de disposições, de maneiras de viver, de sentir e de agir.

Miguel Arroyo, em seu texto *A infância interroga a Pedagogia*, afirma que:

A pedagogia se repensará na medida em que estiver atenta a como a infância experimenta seu viver, mas também se estiver atenta a como as diversas ciências pesquisam e refletem sobre essas experiências, revelando as verdades sobre a infância (2008, p.120).

Vários autores apontam o quanto os progressos sociais e econômicos, bem como as políticas de desenvolvimento ainda estão muito aquém do que os documentos já apontam. Para Francisco Pilotti e Irene Rizzini (1993), A Convenção sobre os Direitos da Criança abrange todos com menos de 18 anos. “De acordo com essa definição, existem aproximadamente 195 milhões de crianças na América Latina e Caribe, o que representa 45% da população total” (1993, p.47).² Destacam que a maioria delas não usufrui plenamente dos direitos garantidos na Convenção. “Segundo a CEPAL, aproximadamente 34 milhões de lares estão submetidos às condições de pobreza crítica, obrigados a desenvolver estratégias de sobrevivência para fazer frente à adversidade cotidiana” (1993 p.47). Esses autores destacam, ainda, que:

No tocante ao tema da infância, o Brasil tem sido apontado como um caso paradigmático em duas direções marcadamente diferentes. Por um lado, o Brasil é apresentado como exemplo da violência que atingiu limites extremos e assiste ao extermínio de suas crianças. Visto por outro ângulo, ele é o exemplo mais expressivo do avanço da sociedade civil na tentativa de mobilização e articulação de diferentes grupos em prol da causa da criança (1993, p.52).

² Segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Brasil a população total em 1997 era de 156.128.003. E a população de 0 a 17 anos no Brasil era de 58.493.860, caracterizando uma proporção de 37,47% (disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2009).

O Estatuto da criança e do Adolescente, lei nº 8069/90, de 13/07/90, é uma das mais avançadas legislações em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Entretanto, ele ainda não garante uma vida de direitos e de cidadania para as crianças. Para Francisco Pilotti e Irene Rizzini realizaram-se muitas pesquisas sobre crianças no Brasil. São pesquisas realizadas em seis estados brasileiros por Gonçalves, 1979; Rizzini, 1986; Pires, 1988; Governo do Estado do Ceará/SAS, 1988; Oliveira, 1989; UFPE, 1989; Alves, 1991, mostram que uma média de 50% das meninas e meninos que vemos nas ruas vive com ambos os pais e 33,5% com um dos pais, que, na grande maioria é a mãe. Não chega a 10% o percentual de casos de crianças que romperam com a família. Além das pressões econômicas que as fazem sair para as ruas, existem também os conflitos familiares que geralmente são acompanhados de violência.

Percebemos que muitos documentos passaram a garantir o lugar que as crianças merecem. Aquilo que deveria ser compreendido como algo espontâneo para se viver dignamente precisa ser garantido por leis. Criam-se, assim, estatutos e documentos para proteger o ser humano dele mesmo e das invenções que marcam o mundo capitalista. Vasconcelos nos lembra com muita pertinência nesse momento que como

[...] estudiosos da infância, precisamos construir novos patamares complementares de compreensão, pois quando os paradigmas disputam entre si a hegemonia do conhecimento das peculiaridades da Infância, são as crianças que perdem e com elas perdemos todos nós como sociedade (2008, p.78).

Sara Pereira é professora, doutora e pesquisadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (Portugal). Suas pesquisas no âmbito da televisão para a infância e na família apontam muitas contribuições importantes para os estudos da infância. Destaca os setes pontos fundamentais que resumem os princípios escritos na *Carta da televisão para crianças*³ aprovada na 1ª Cimeira Mundial realizada na Austrália em 1995.

³ 1) As crianças devem ter programas de alta qualidade produzidos especificamente para elas e que não as explorem. 2) As crianças devem ouvir, ver e expressar a si próprias a sua cultura, a sua linguagem e experiências de vida. 3) Os programas para crianças devem promover a consciência e apreciação de outras culturas em paralelo com as suas próprias experiências culturais. 4) Os programas para crianças devem ser variados em gênero e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo. 5) Os programas para crianças devem ser emitidos de forma regular, em horas que as crianças estejam disponíveis para ver e ou

No Brasil, a partir de 13 de maio de 2007, começam a valer as novas regras para classificação indicativa na programação de TV, estabelecidas pela Portaria nº 264 do Ministério da Justiça. Pela primeira vez, haverá uma padronização dos símbolos usados para a classificação do programa.

A classificação indicativa está prevista na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente como uma forma de proteger crianças e adolescentes de conteúdos inadequados e contribuir para a educação dos jovens. O trabalho de classificação é realizado por uma equipe de analistas de várias áreas como psicologia, direito, administração, comunicação social e pedagogia. A análise dos conteúdos é feita em três fases: análise objetiva de cenas que tenham sexo, drogas e violência; identificação dos temas e a gradação, que classifica a obra de acordo com a idade. Os símbolos indicam o que não é recomendado para cada faixa etária (EM QUESTÃO, 2007).

É preciso aprender a partir das várias ciências como conviver com os aparatos tecnológicos que, cada vez mais rapidamente, surgem no meio em que as crianças, os jovens e os adultos vivem e convivem. É interessante destacar mais uma fala de Pereira sobre a relação da televisão com a criança.

No seguimento do que os estudos sociais da infância têm vindo a enfatizar, e de acordo com o espírito da *Convenção sobre os direitos da criança* (documento legal aprovado pela ONU em 1999), as pesquisas atuais sobre a relação crianças-televisão defendem uma concepção de criança como sujeito social e não como objeto dos projetos e iniciativas dos adultos. Considerá-la atora social implica reconhecer que desempenha um papel ativo no meio em que está inserida e do qual a televisão faz parte (PEREIRA, 2008, p.228).

Atualmente, são vários os estudos sobre as infâncias e as crianças e os pesquisadores, por aceitarem que as crianças são atores sociais as quais produzem suas histórias e também são produzidas por elas, buscam novas formas de ouvir suas falas, de conviver com elas no seu cotidiano, de observar suas interações com seus pares ou com outras pessoas, de usar as fotografias que as crianças fazem como protagonistas, entre outras. Essa participação do pesquisador com a criança, que também é entendida como participante do processo da

distribuídos por outros meios de grande alcance acessíveis. 6) Devem ser disponibilizados fundos para produzir estes programas com padrões de elevada qualidade. 7) Os governos e as organizações de produção, distribuição e financiamento devem reconhecer a importância e a vulnerabilidade da televisão para crianças e tomar medidas para apoiar e proteger.

pesquisa, é o que Priscilla Alderson (2005) discute com muita propriedade sobre os efeitos dos direitos de participação das crianças na metodologia de investigação.

Segundo Alderson (2005, p.261) “os direitos das crianças tomaram uma nova dimensão desde finais da década de 80, com os chamados direitos de participação”. Essa autora afirma que

A Convenção das Nações Unidas estabelece uma ligação entre os direitos de participação na vida cultural com o direito a brincar (Artigo 31), realçando que as formas como os métodos são utilizados nas brincadeiras podem melhorar a imaginação investigativa das crianças (2005, p.272).

Pia Christense e Allison James (2005) organizaram o livro **Investigação com crianças: perspectivas e práticas** que marca muito bem esse novo contexto. Entendem que as crianças são atores sociais de direito próprio, que criam suas próprias culturas, que suas vozes precisam ser ouvidas, mesmo que, para isso, ainda seja preciso, em alguns momentos, recorrer aos Artigos da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças. Sarmiento e Gouvêa (2008) também organizaram uma coletânea que nos auxilia a compreender como vêm-se configurando os referenciais teórico-metodológicos que norteiam as investigações sobre a infância. O interessante dessa coletânea é a proximidade dos autores com nossa realidade, pois são brasileiros e portugueses de diferentes campos apresentando suas recentes produções.

Entender a infância e as crianças nos obriga a ver toda essa complexidade: as crianças são ativas e capazes de fazer as suas próprias escolhas (JAMES e PROUT, 1990) e se comportam como atores sociais altamente capazes e flexíveis (JAMES e PROUT, 1995). Por acreditar nisso, procuro fazer o seguinte caminho: ver como elas próprias se entendem. Por isso, tendo esse cenário como pano de fundo, vou ao encontro dos olhares das próprias crianças.

3 MERGULHANDO NA RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Essa problemática da relação indivíduo-sociedade tem sido trabalhada por diversos autores, seja de forma mais direta ou indiretamente. Pesquisas e reflexões têm apontado para uma possível superação dessa dicotomia. Dentre alguns, encontramos os estudos de Norbert Elias (1994) que, ao analisar esses conceitos de indivíduo e sociedade, refuta a idéia de uma natureza antitética desses conceitos. Também, de uma forma bastante interessante, Berger e Luckmann (2005) fazem uma análise do conhecimento na vida cotidiana e expõem uma teoria da sociedade como processo dialético entre a realidade objetiva e subjetiva no livro **A Construção Social da Realidade**.

Inicialmente, apresento as idéias desses autores como uma forma de buscar fundamentar meu olhar sobre esta problemática. No campo da psicologia, os estudos de Alexander Luria e os de Vygotski complementam meu olhar. Continuando essa análise, no domínio das ciências sociais, respaldo-me dos conceitos dos teóricos do campo da Sociologia da Infância que integram uma rede de abordagens sobre o assunto. Muitas vezes, essas duas ciências contribuíram para essa dicotomia, pois à Psicologia coube o estudo dos fenômenos individuais e à Sociologia o estudo dos fenômenos sociais ou coletivos.

3.1 A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Para Norbert Elias, falar dessa relação indivíduo, pessoa no singular e em sociedade, pluralidade de pessoas, não é nada claro em nossos dias. Para esse autor, a maneira como concebemos e conceituamos indivíduo e sociedade nos faz acreditar que: “o ser humano singular, rotulado de indivíduo, e a pluralidade das pessoas, concebida como sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes” (1994, p.7). Ele se propõe a discutir essa idéia verbalizando que: “Libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos dessa maneira (como opostos)” é o que vem buscando em seus estudos já ha mais de meio século (1994, p.7). Para ele, o problema da relação entre indivíduo e sociedade é bastante complexo, visto que esta relação não está paralisada. Segundo o autor, “ela se modificou de determinadas maneiras, e continua a se modificar” (ELIAS, 1994, p.134). Estas

mudanças refletem “até na maneira como as diferentes pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas: em suma, a auto-imagem e a composição social – aquilo a que chamo o *habitus* – dos indivíduos” (1994, p.9).

[...] o conceito fundamental da balança nós-eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas. [...] Esse conceito faz com que se abram à discussão e à investigação algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneciam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e portanto a nós mesmos, como um eu destituído de um nós (ELIAS, 1994, p.9).

Para Berger e Luckmann (2005), “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (p.35). Será que para as crianças isso também é assim? Essa é uma das finalidades desta pesquisa: poder compreender quais possibilidades de viver infâncias sob a perspectiva das crianças.

Quando falo em crianças estou pensando naquele ser que “está criança” no seu desenvolvimento biológico. Trata-se de quem culturalmente vive esta fase do desenvolvimento, inserido em um contexto histórico e que socialmente é a fase definida por um período que se convencionou chamar de infância. É uma criança que produz e constitui sua história em um processo dialético com seus pares, com seus familiares e com todos os que interagem com ela.

Vários autores destacam a importância da linguagem para que possamos compreender os simbolismos e os significados desta comunicação no processo de socialização. Para Berger e Luckmann (2005) “[...] a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação” (1985, p.39). E enfatizam que não podemos de fato existir na vida cotidiana se não estivermos constantemente em interação e comunicação com os outros.

Para Norbert Elias (1994), essa relação que fazemos de nós e das outras pessoas é o que nos possibilita nos comunicarmos se não de forma eficaz, mas pelo menos dentro de nossa sociedade. Berger e Luckmann salientam que “O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma

medida, *homo socius*” (2005, p.75). E um dos aspectos que contribui para essa socialização é a forma como a estrutura temporal da vida cotidiana se apresenta, ou seja:

[...] A estrutura temporal da vida cotidiana não somente impõe seqüências predeterminantes à minha “agenda” de um único dia, mas impõe-se também à minha biografia em totalidade. Dentro das coordenadas estabelecidas por esta estrutura temporal apreendo tanto a “agenda”diária quanto a minha completa biografia. O relógio e a folhinha asseguram de fato que sou um “homem do meu tempo”. Só nesta estrutura temporal é que a vida cotidiana conserva para mim seu sinal de realidade (2005, p.46).

Sabemos que a criança vai desenvolvendo sua capacidade cognoscitiva para compreender essa relação temporal. E é a organização social da rotina que acaba por configurar uma adaptação do seu biológico para seu comportamento social. Freud apresenta a idéia de princípio de prazer como uma busca da satisfação imediata do desejo, ou da necessidade da criança, e do princípio de realidade que se manifesta quando a criança já consegue postergar suas necessidades e esperar para ser atendida.

Geralmente a criança busca outras formas para suportar as frustrações e assim vai determinando socialmente alguns de seus comportamentos. Para Berger e Luckmann “desde o momento do nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada” (2005, p.71). A rotina⁴, o hábito ou qualquer ação repetida com freqüência pode se tornar um padrão de comportamento e ser reproduzida como algo natural. “[...] O hábito fornece a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem, aliviando, assim, o acúmulo de tensão resultante dos impulsos não dirigidos” (2005, p.78).

Para esses autores, nas fases iniciais da socialização, a criança não é capaz de distinguir entre a objetividade dos fenômenos naturais e a objetividade das formações sociais. A linguagem aparece à criança como inerente à natureza das coisas. Um exemplo para se entender melhor isso é a maneira como ela se relaciona com o seu nome. Somos condicionados pelo social por estarmos, desde que nascemos, inseridos em um meio que nos

⁴ Sobre essa questão da rotina na vida das crianças sugiro que busquem os trabalhos de Maria Carmen Barbosa, em especial o livro “Por amor e por força” (2000) originado de sua pesquisa de doutorado, que aborda muito bem essa questão.

media e nos coloca em relação com e no processo histórico-social. Cada indivíduo desenvolve objetivamente uma seqüência temporal significativa, e esse comportamento, que é a interpretação deste conhecimento objetivo dotado de sentido, é apreendido e interiorizado pelo sujeito e, desta forma, torna-se subjetivamente significativo também para o outro. Esse movimento é o que caracteriza a dialética da sociedade, tão bem apresentada na obra de Berger e Luckmann (2005).

Para Elias, a necessidade de objetividade do ser humano, ou seja, a busca da explicação determinada pela razão é um dos aspectos que parece contribuir para essa visão dicotômica de indivíduo e sociedade (1994, p.80).

O que se pode ver, realmente, são pessoas singulares. As sociedades não são visíveis. Não podem ser percebidas pelos sentidos. Por conseguinte, não se pode dizer que existiam ou sejam 'reais' no mesmo sentido ou grau em que se pode afirmá-lo de cada uma das pessoas que as compõem. No fim, tudo o que se pode afirmar sobre as formações sociais baseia-se em observações de pessoas isoladas e de seus enunciados ou produções.

É interessante ver que o estatuto moderno desses conceitos confere identidade a cada um e que o principal divisor ou o limitador dessa fronteira entre indivíduo e a sociedade é a relação de oposição que o indivíduo mantém com a sociedade. Devemos cuidar para não cair no pensamento dualista e ou, então, buscar novamente entendê-los como opostos. Falar da dicotomização desses conceitos sem cair nas armadilhas que o tema nos reporta é a idéia dos estudos de Elias (1994) no seu livro **Sociedade dos indivíduos**.

Acredito que as idéias de Berger e Luckmann, que venho apresentando concomitantes às idéias de Elias, nos ajudam a fundamentar teorizações que nos auxiliam para escapar de algumas das armadilhas dessa dicotomização entre indivíduo e sociedade. Sem dúvida, o olhar dialético é determinante para que possamos entender essa relação de forma inteira, ampla e dinâmica. Para eles, o homem é biologicamente levado a viver e a construir um mundo com os outros.

Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética, o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo (2005, p.141).

Não podemos analisar esta relação de indivíduo e sociedade sem olharmos para as relações e práticas de uma época. Eles são e estão inseridos em um contexto histórico e, por isso, dependem de múltiplas relações e práticas estabelecidas em cada cultura. Berger e Luckmann salientam que

[...] a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo (2005, p.87).

A complexidade na relação entre indivíduo e sociedade, na relação intersubjetiva, no encontro, no olhar, no face-a-face, ao descobrimos o outro como sujeito é, sem dúvida, um momento marcado pela incerteza. Esse encontro entre o eu e o outro transpõe um viver pessoal e social. A parábola das estátuas pensantes que Elias descreve produz um efeito interessante nesse contexto das relações (1994, p.100).

As estátuas veem o mundo e formam concepções dele, mas lhes é negado o movimento dos membros. São feitas de mármore. Seus olhos veem e elas são capazes de pensar no que veem, mas não podem ir até lá. Suas pernas não podem andar nem suas mãos, segurar. Elas olham de fora para o interior de um mundo, ou de dentro para um mundo lá fora – como quer que se prefira formulá-lo –, um mundo sempre separado delas.

Aproveito esta parábola para lembrar que ainda encontramos crianças como estátuas, que são vistas de fora, não tem vez nem voz, e muitas vezes acabam forçadas a olhar o mundo como os adultos, fazendo o que eles dizem e o que eles querem. Aqui podemos lembrar do trabalho de José de Souza Martins onde fala de Regimar e seus amigos e a criança na luta pela terra, no livro **O massacre dos inocentes**. Segundo este autor,

A fala das crianças foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas. Fala de crianças habituadas a ser empurradas, até pela violência, como narraram algumas, pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiros na própria pátria (1993, p.58).

O conhecimento para Berger e Luckmann possui uma relação dialética com o social. É produzido por ele e também contribui na transformação social. Assim também os papéis e as instituições mantêm uma relação em que um não se estrutura sem o outro. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis, dizem os autores. “Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele” (2005, p. 103). É na sedimentação dessa relação intersubjetiva que podemos ver que as objetivações das experiências foram e estão sendo transmitidas de uma geração para a outra.

Para estes autores, viver, estar em sociedade, significa participar dialeticamente da sociedade. Vejamos como eles apresentam essa idéia:

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. Conforme tivemos a ocasião de dizer, estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização. No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma seqüência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente. O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva (2005, p.173).

A partir do momento em que o indivíduo consegue realizar essa interiorização é que ele se torna membro da sociedade. E a forma como isso se realiza chama-se socialização.

3.1.1 Socialização primária e socialização secundária

Para Berger e Luckmann (2005, p.175), socialização é definida “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos locais do mundo objetivo de sua sociedade.

Poderíamos pensar que o fato de as crianças, desde pequenas, participarem cada vez mais cedo das instituições de educação infantil, e que a socialização primária, por estar relacionada com a instituição familiar, possa estar se fundindo com a socialização secundária. Uma vez que a criança reconhece os espaços e as estruturas temporais da escola infantil, isso poderá ser entendido como uma única forma de socialização? Ou então que o fato de entender as crianças como atores sociais participantes ativos do processo histórico-social as faz precocemente mais aptas e preparadas para vivenciarem os processos sociais?

Berger e Luckmann (2005) destacam com muita propriedade que esta socialização primária é carregada de afeto, de relações emocionais. Relações estas muito mais significativas para a criança do que um aprendizado cognitivo. Vejamos:

[...] De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional como os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (p.177).

Uma das marcas decisivas na socialização é a consciência do outro. Um outro generalizado, ou seja, não só aqueles que a criança reconhece apoiada na interiorização de seus conhecimentos empíricos.

A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente ao mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem. [...] esta constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização (BERGER e LUCKMANN, 2005, p.179).

Para estes autores quando se tem o outro generalizado, internalizado, foi constituída a consciência do indivíduo e, conseqüentemente, termina a socialização primária. Para eles, “Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma

personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada” (2005, p.184). Isso porque:

[...] A biografia subjetiva não é completamente social. O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isto implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva nunca é uma situação estática, dada uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida *in actu* (2005, p179-180).

Resgato novamente o que já foi evidenciado anteriormente por entender que é fundamental que se compreenda que a socialização primária é carregada de emoção, da criança com seus outros significativos e que não se realiza se não houver identificação. Já a socialização secundária entendida por Berger e Luckmann como sendo “a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. [...] é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (2005, p.185). Assim a identificação pode ocorrer “só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres humanos” (2005, p.188). Ainda sobre essas duas socializações, eles destacam que:

Na socialização primária a criança não apreende seus outros significativos como funcionários institucionais mas como mediadores da realidade *tout court*. A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico. Algumas das crises que acontecem depois da socialização primária são causadas na verdade pelo reconhecimento de que os mundo dos pais não é o único mundo existente, mas tem uma localização social muito particular, talvez mesmo com uma conotação pejorativa. [...] Na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido. [...] a interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada (2005, p.189).

O autor salienta que a realidade da vida cotidiana, além de se manter pela rotina, é sistematicamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros e que “a realidade subjetiva deve ter com a realidade objetiva uma relação socialmente definida” (2005, p. 198). Essa relação é compreendida, principalmente se entendemos que o processo dialético transforma sistematicamente esses mundos, e que “a realidade subjetiva nunca é totalmente socializada, não podendo ser totalmente transformada por processos sociais. No mínimo o indivíduo transformado terá o mesmo corpo e viverá no mesmo universo físico” (2005, p.208). Os autores utilizam o termo alterações quando as transformações parecem totais.

A alternância exige processos de re-socialização. Estes processos assemelham-se à socialização primária, porque têm radicalmente de atribuir tons à realidade e, por conseguinte, devem reproduzir em grau considerável a identificação fortemente afetiva com o pessoal socializante, que era característica da infância (2005, p.208).

Para eles,

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Estas histórias, porém, são feitas por homens com identidades específicas (2005, p.228).

A sociologia do conhecimento compreende a realidade humana como uma realidade socialmente construída, assim o homem vive cada época conforme suas crises e a realidade objetiva e subjetiva de sua vida cotidiana, entendendo-se essas relações dialeticamente.

3.1.2 Socialização na visão dos sociólogos da infância

Para alguns autores da sociologia da infância, como Prout, Sarmiento, Pinto, Corsaro, os processos de socialização estão cada vez mais complexos, pois estão relacionados com o fato de que as crianças pequenas começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar. Não falam de socialização primária e de socialização secundária como os autores citados anteriormente, pois o fato de as crianças estarem saindo muito cedo para as instituições infantis fazem com que revejam esses conceitos.

Sobre essas preocupações e se propondo a contribuir para a necessária construção de uma Sociologia da Infância, Suzanne Mollo-Bouvier (2005) enfatiza que em nossa sociedade a maneira como as crianças vivem tem muito a ver com o modo de vida de seus pais E que muito pouco sabemos do mal-estar, da dor e desespero das crianças em função do modo que seus pais escolheram ou foram obrigados a escolher. Destaca o trabalho das mulheres,

urbanização e industrializações que levam ao afastamento de seus lares, aumento do desemprego e da precariedade econômica e também as próprias transformações na família. Em suas palavras: “A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca lançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo” (p.393).

Para Pinto, o conceito de socialização das crianças ainda é muito recente, mas remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas.

Consiste no processo através do quais os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida-sociedade (1997, p.45).

Pinto (1997, p.45), destaca a definição de socialização de Guy Rocher.

o processo pelo qual a pessoa humana apreende e interioriza, ao longo da vida, os elementos sócio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de agentes sociais significativos e se adapta, assim, ao ambiente social.

Podemos ver que a forma como abordam esses conceitos é focada nas questões culturais e sociais do ser humano ao longo de sua vida.

Os sociólogos da infância compreendem a socialização de forma diferente do modelo de Durkheim. Para eles, a “noção de socialização da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO e MULLER, 2005, p.353).

O fato de as sociedades serem cada vez menos capazes de delimitar suas fronteiras, fazendo com que seus limites fiquem cada vez mais permeáveis, tem contribuído para que os sociólogos da infância questionem o que se entende por socialização, como já havia descrito antes. Segundo Prout:

De facto, este fluxo de produtos, informações, valores e imagens tem efeitos profundos no processo de socialização e criou, por assim dizer, as bases para a nova

Sociologia da Infância. Processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar – na escola, em diversas actividades extracurriculares ou em centros infantis de dia. Tudo isto deu origem à idéia de uma ‘dupla socialização’ (2002, p.16-17).

Sobre esses e outros conceitos que os representantes da sociologia da infância vêm desenvolvendo vemos que as bases conceituais do processo de construção cultural da infância ainda estão por (re)surgir, principalmente por se acreditar que a infância é um processo bastante complexo, ambíguo e instável já que buscamos entendê-la enquanto um fenômeno contemporâneo. Como os olhares das diferentes ciências podem nos auxiliar?

4 CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): EMERGINDO DAS COMPLEXAS RELAÇÕES COM A CIÊNCIA

Ao analisarmos as concepções sobre o mundo infantil, em especial os conceitos de crianças e de infâncias, encontramos comumente diferentes discursos. Quando falamos nos conceitos de que nos apropriamos para melhor caracterizar infâncias e crianças, é importante nos darmos conta de que temos diversas maneiras de conceituá-las, que nós temos escolhas a fazer sobre o conceito escolhido, e que, provavelmente, a influência de nossas leituras, formações e aperfeiçoamentos podem nos proporcionar novos olhares.

São vários os discursos dominantes sobre criança. Alguns apontam a criança como inocente, criança curiosa, criança científica, criança determinada por sua fase de desenvolvimento, criança como um ser imaturo que precisa amadurecer para se tornar adulto, criança como reprodutora de cultura, como um ator social, e muitas outras.

Inicialmente farei um resgate sobre a própria Sociologia da Infância, pois acredito que dessa forma possa esclarecer melhor alguns conceitos. Em seguida, vou destacar como alguns representantes da Sociologia da Infância vêm apresentando suas abordagens sobre este tema. Então busco na Psicologia com alguns teóricos que procuram entender o homem como fenômeno social, apoiando-me nos pesquisadores Vygotsky, Luria e Leontiev que desenvolveram uma “nova psicologia” motivados pela idéia de que é possível “integrar o homem enquanto mente e corpo, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1995, p.23).

Também estarei, em parte, apoiada na Biologia, através das idéias de Maturana que acredita que o “ser humano individual é social, e o ser humano social é individual” (1998, p.66). Na Pedagogia, buscarei, nos trabalhos mais recentes, alguns representantes que abordam esse tema na perspectiva bio-psico-social, acreditando que todos estão perpassados pela história e engajados na complexidade do ser humano.

4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Falar de Sociologia da Infância buscando os suportes teóricos da Sociologia do Conhecimento é uma maneira de situar e ressaltar esse olhar. Juntamente com alguns pesquisadores da Sociologia da Infância, irei refletir sobre como entendem e acreditam que as crianças produzem e são produtoras de sua história, tornando-se atores sociais.

Alguns autores como James (2005), Pinto (1997), Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008), Corsaro (2005, 2007), Prout (2002), Quinteiro (2002) e Montandon (2001, 2005) em seus escritos apontam para a existência de um paradigma emergente da infância, e questionam os conceitos de infância que abordam este tema ou a entendem como algo natural e universal.

No Brasil temos várias pesquisas com crianças, seja na Educação, Psicologia, Biologia, Medicina, Literatura, e outras áreas da ciência. Segundo Delgado e Muller (2005), atualmente a área da Sociologia da Infância apresenta algumas publicações desde o início da década de 1990⁵, mas elas acreditam, apoiadas nos estudos de Quinteiro (2002), que ainda temos um longo caminho para que possamos consolidar esta área no Brasil.

Cléopâtre Montandon (2001) aponta para uma emergência de um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância, que a toma como uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares.

Para Sarmiento, a Sociologia da Infância tem como propósito compreender a infância como objeto sociológico. Isso implica olhar para a sociedade de forma diferente do que muitas vezes olhamos, pois esta, além de colocar a criança com o objeto de investigação sociológica por direito próprio, acaba por legitimar que uma sociedade garanta essa Sociologia da Infância, visto que a infância está inserida em um contexto social.

Delgado e Muller (2005) destacam que

⁵ Podemos encontrar algumas publicações nos sites: www.anped.org.br e www.scielo.br.

Prout (2004, p.3-4) sustenta a idéia de que o encontro entre a sociologia e a infância é marcado pela modernidade tardia e assim a Sociologia da Infância encontra-se perante uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável (p.351).

Segundo Trent (1987), citado por Montandon (2001) foi nos Estados Unidos, nos anos 20, que ocorreu o interesse pelos estudos das crianças. Inicialmente pelos sociólogos e os psicólogos sociais, porém foram os psicólogos do desenvolvimento e os trabalhadores sociais que se interessaram pelo tema e acabaram investindo maciçamente no campo.

É interessante situar o contexto histórico desse momento. No início do século, encontramos industrialização intensa, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública. Desse contexto, emergiu uma preocupação e interesse pelos problemas da infância e, particularmente, pelo trabalho das crianças, pela deficiência mental e delinquência juvenil.

Esse período dos anos 20 foi singular para a Sociologia da Infância, diz a autora, é só na segunda metade do século XX que um pequeno número de sociólogos de língua inglesa se voltou novamente para a infância. O processo de socialização das crianças, que girava em torno das práticas dos adultos, estava no centro dos trabalhos. A obra de Ritchie e Koller (1964) que é uma das primeiras a ter como título *Sociology of Childhood*, se remete essencialmente ao processo de socialização. Foi com Denzin (1977), e nos anos 80 que surgem novamente algumas reflexões mais originais sobre a infância, diz-nos a autora.

Esse tempo de silêncio, diz Montandon (2005), intrigou certos pesquisadores. Ambert (1986), após seus estudos, propôs uma série de razões para esse desinteresse. Ou seja, para ele a predominância de um ponto de vista e de preocupações masculinas por parte dos principais representantes da Sociologia americana, assim como o pouco valor atribuído à infância por aqueles que dominam e legitimam as informações nas revistas prestigiadas e por ocasião de promoções acadêmicas, são algumas das razões. Mesmo as sociólogas feministas ignoraram a infância, preocupando-se mais com a liberação das mulheres do que com a integração do papel materno.

Podemos perceber o quanto a preocupação com a infância e com as crianças sempre esteve associada a interesses políticos e sociais. Por isso, falar em fim da infância é nos fazer pensar sobre o início da infância, se é que existe um início específico para ela.

A partir dos anos 80, diz a autora, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram. Enfatiza que o impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas têm contribuído muito para que a Sociologia da Infância se consagre atualmente. Os trabalhos sobre as crianças têm evidenciado por um lado a predominância do empírico e, de outro, a grande diversidade de questões exploradas sobre o tema. A autora aponta quatro temáticas que vêm norteando os trabalhos da sociologia da infância, baseada nos estudos de Frones (1994). São elas: Os trabalhos que tratam das relações entre as gerações; os que estudam as relações entre as crianças; os trabalhos que abordam as crianças como um grupo de idade, e os que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Esta categoria das relações entre gerações estuda as relações entre as crianças com seus pais ou com os adultos em geral. Esses estudos não estão vinculados a uma sociologia da família, pois o olhar do sociólogo da infância se volta para a criança como ator social. Seu objeto de estudos, é ver a criança como sujeito do processo de socialização.

Sarmiento enfatiza que é fundamental trabalhar com o conceito de geração, diversidade e alteridade, pois esses conceitos tendem a desvelar as crianças, contribuindo para construção de uma refletividade sobre a condição da existência e o trajeto de vida na atual situação da modernidade. Geração passa a ser “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (2005, p.363).

Para Prout (2002) e para Sarmiento (2005), este conceito precisa ser reformulado. Apresenta as visões de alguns sociólogos e apresenta sua compreensão sobre o conceito de geração. Inicialmente traz na visão de Karl Mannheim, sociólogo húngaro, o conceito de geração:

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo,

originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. A mudança social é interpretada por Mannheim fundamentalmente como “evolução intelectual” da sociedade (2005, p.364).

Para Sarmiento, este conceito de Mannheim atribui à geração uma forte identificação histórica, que acaba limitando o conceito.

Destaca um outro conceito para geração de Jens Qvortrup, que na sua opinião ainda não representa o que ele sustenta. Este teórico se apropria do “conceito de geração” como categoria social estruturante da infância, porém coloca-a como uma variável independente, trans-histórica ligadas às questões econômicas e demográficas da sociedade. Segundo Sarmiento, “esta perspectiva estruturalista tende a privilegiar, na análise, as relações intergeracionais e a secundarizar as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância” (2005, p. 236).

Para Sarmiento, a tentativa de Leena Alanen de entender geração como uma variável dependente de aspectos estruturais e como uma variável independente pelos efeitos estruturantes da ação das crianças como atores sociais, dando uma conotação mais interacionista em sua abordagem, ainda assim não constitui uma definição que sustente o que a Sociologia da Infância acredita. Sarmiento enfatiza que o objetivo é

historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais. A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (2005, p.365).

Mesmo parecendo estar mais ou menos “palpável” este conceito, Sarmiento destaca que falar em geração de infâncias é ter de olhar que este conceito já evidencia em si os processos de mudanças que são diferentes em cada momento, em cada contexto e assim geram novos sentidos, evidenciando o processo dialético da sociedade.

Diversidade é o outro conceito que Sarmiento destaca como fundamental para se compreender a Sociologia da Infância. Este conceito parece ser muito mais visível, pois hoje,

com os rompimentos das fronteiras culturais e o advento da mídia, as crianças e as condições sociais que as cercam já nos mostram as diversidades nos grupos de que participam.

Para Sarmiento, falar em diversidade implica olhar que:

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica, ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação, etc. Mas as crianças são também seres sociais e enquanto tal, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (2005, p.370).

Aqui podemos lembrar a importância dos conceitos de crianças e de infâncias já discutidos anteriormente, bem como o quanto esse olhar nos reporta a uma visão interacionista, dinâmica e dialética desses conceitos. Aqui também acredito ser fundamental ter uma visão global das ciências, tentando nos livrar dos pré-conceitos e das dicotomias que algumas vezes fazemos para “melhor” entender esses conceitos. Para Prout (2002, p.6), “a Sociologia da Infância estabeleceu-se com base e não para além das dicotomias da Sociologia Moderna”. Isso explica por que em alguns momentos ouvimos falar da Sociologia da Infância e outras vezes da Sociologia das Crianças. Dessa forma, o autor aponta cinco palavras-chaves que nos possibilitarão entender um pouco mais essas relações dicotômicas. Interdisciplinaridade, Hibridismo, Redes e Mediações, Mobilidade e Geração enquanto Relação.

Complementando essa questão, destaco as idéias abordadas no artigo de Moss (2002). Para ele, é fundamental diante da primeira infância “criar um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas e universalizadoras” (MOSS, p.237). Ele ainda enfatiza sua idéia citando Nikolas Rose, que sabiamente defende que precisamos: “introduzir um tipo de mal-estar no tecido da experiência do ser, e dificultar a aceitação das narrativas que moldam nossa experiência” (p.237).

Para esse autor, muitas vezes, criamos imagens de crianças relacionadas ao olhar hegemônico que nos leva a querer universalizar, ou seja, a buscar uma uniformidade e conformidade dos conceitos. Assim:

A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos (MOSS, 2002, p.237).

Para esse autor, a teoria do construcionismo social, nos últimos anos, em parte da Europa “tornou-se influente naquilo que alguns chamam de nova sociologia da infância e outros chamam de estudos da infância” (2002, p.237). Para ele, essa abordagem “nos afasta da idéia de ‘criança’ ou ‘infância’ como um ser essencial e universal que fica à espera de ser descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos”. E destaca as idéias de Gunilla Dahberg que se posiciona:

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa idéia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade. As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade (2002, p. 237).

Para Moss, a pergunta que caracteriza essa abordagem construcionista social é: qual é a nossa imagem de criança? Além disso, destaca vários aspectos desta teoria sendo um deles “ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos” (2002, p.238). Faz referência ao trabalho de Paulo Freire com adultos nos “centros culturais”, comparando com os projetos de aprendizagem que se vem buscando para a primeira infância. Para ele, Paulo Freire buscava:

espaços onde ensinar e aprender acontecem de um modo dialógico. São espaços para conhecimento, para o saber, não para a transferência de conhecimento; são locais onde o conhecimento foi produzido e não simplesmente apresentado ou imposto ao aprendiz. São espaços onde foram criadas novas hipóteses para a leitura do mundo (2002, p.144).

Para Moss, os projetos a serem desenvolvidos com as crianças pequenas devem ter como essência promover espaços em que a democracia local, crítica e participativa proporcione que as práticas pedagógicas se realizem também de forma reflexiva, democrática

e pública. Além disso, acrescenta que este espaço, estes projetos devem oportunizar relações e culturas de crianças. Cita o trabalho de William Corsaro e de Alan Prout sobre cultura da criança. Citando este último autor, Moss destaca que “A cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio pelo qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada” (2002, p.245).

Segundo Moss (2002), falar sobre cultura da criança hoje já está bastante comum na Noruega e em outros países escandinavos, não só por pesquisadores ou profissionais da área, mas também por formadores de opinião e gestores. Em alguns currículos noruegueses para a educação infantil, esse conceito vem sendo evidenciado.

Falar sobre alteridade da infância implica conhecer a ação das crianças. O que elas pensam, como elas se constituem socialmente. Para Sarmiento, neste momento, devemos falar sobre as culturas da infância e buscar nas palavras de Corsaro e Eder (1990) que as culturas das crianças são “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (2005, p.373). Para Sarmiento, as culturas da infância: “São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância” (2005, p.373).

Os autores da Sociologia da Infância destacam que essas ações das crianças que formam culturas da infância não aparecem assim naturalmente. Elas se constituem com as interações e reflexos das produções sociais e culturais nas suas relações sociais.

Para Sarmiento (1997, 2005, 2008), as culturas infantis também são produzidas nas interações de pares e com os adultos, ou seja, uma interação geracional e intergeracional. Assim, as culturas infantis são produzidas situadas socialmente, e suas formas de representar e simbolizar o mundo tem uma forma diferente do adulto. A localização social da criança produz diferentes culturas, porém as culturas infantis, de modo geral, possuem certa ordenação comum entre as suas produções. Afirma que: “não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares” (2005, p.373).

Complementado as idéias de Sarmiento sobre a cultura da infância, Manuela Ferreira⁶ (2002) acredita que há uma “universalidade” das culturas infantis, pois as crianças constroem em suas interações “ordens sociais instituintes” que ultrapassam os limites da inserção cultural local de cada criança.

As culturas da infância transportam as marcas do tempo. Assim, precisamos buscar teórica e epistemologicamente o que de fato caracteriza as culturas da infância. Sarmiento (2004, p.23). apresenta quatro eixos estruturadores das culturas infantis que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade se caracteriza como o conjunto de ações, comportamentos e relações compartilhadas entre as crianças e que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Todas as pessoas, todos os grupos e instituições de que elas participam contribuem para que a aprendizagem seja segundo Sarmiento (2004, p.14) eminentemente interativa. Nesta aprendizagem, destacam-se as relações partilhadas entre as crianças, definidas como cultura de pares, mas essa interatividade não se separa dos adultos e da produção realizada entre eles, pois essa aprendizagem também se dá com a sociedade mais ampla.

A ludicidade, o brincar, é um dos traços fundamentais que compõem as culturas infantis, possibilita aprendizagens, como por exemplo, a sociabilidade, participando da construção das relações sociais, como também das formas de recriar o mundo. Independente da época, etnia, gênero e classe social, o lúdico faz parte da vida da criança, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. E destaca que o brincar não é exclusivo da criança, é uma atividade social por isso do próprio homem, mas são as crianças que “brincam contínua e abnegadamente” (2004, p.15).

A fantasia do real é a forma como a criança ultrapassa a realidade e a recria, utilizando o imaginário. Para Sarmiento, “a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados” (2004, p.16). Ele ainda questiona se tudo isso não ocorre também no mundo dos adultos. Para ele “toda interpretação não é sempre projeção

⁶ Sobre isso ver FERREIRA, Manuela. *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"* Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

do imaginário e se o ‘real’ não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações” (2004, p.16).

E por fim a reiteração. Para Sarmiento, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (2004, p.17). Assim, as crianças recriam suas rotinas e brincam com os outros incessantemente, reiterando seus espaços.

Conforme a Sociologia da Infância, a condição comum das crianças tem sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis, que se constituem na capacidade de elas construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são diferentes dos modos adultos de significação e ação. Elas se constituem historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003).

Para Corsaro (2007), as crianças interpretam e produzem sentidos nas culturas de que participam; elas produzem suas culturas e seus processos sociais em pares – culturas de pares - essa produção não é individual, somente entre si, mas participam da teia social, da sociedade adulta mais ampla. Sua produção corresponde à cultura das crianças e à dos adultos. Portanto, não são indissociáveis, essas duas culturas estão inter-relacionadas.

Montandon (2005) e Alderson⁷ (2005) mostram vários exemplos de pesquisas que vêm sendo realizadas atualmente com crianças, mas ressaltam que se observa ainda o olhar do adulto sobre a criança a partir do adulto de referência. Muitas pesquisas investigam as relações entre pais e filhos, utilizando-se do discurso e da prática dos adultos e muito pouco ainda com crianças pesquisadoras.

⁷ Sobre essas questões ver no artigo escrito por Priscilla Alderson “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.26, n.91, p.419-442, mai./ago. 2005.

Estes autores salientam que as relações entre as gerações são marcadas por uma maior uniformização entre as crianças e os adultos ou por uma maior diferenciação entre eles. Se pensarmos em uma “fusão” do adulto e da criança, na idéia do desaparecimento da infância, então por que pensar em uma Sociologia da Infância? Ou por que falar em Estudos da Infância?

Postmam (1999) tem abordado vários aspectos que hoje parecem evidenciar um desaparecimento ou um fim da infância. Seria essa idéia, esse sentimento, um dos grandes incentivadores para o ressurgimento da sociologia da infância? Estaria a infância “tão fortalecida” que necessitamos olhar para ela como que buscando entendê-la, compreendê-la para que nossa sociedade se mantenha no seu padrão de relações ou que possamos melhor controlá-la a partir desse olhar? As armadilhas que estamos por vivenciar ou desvendar só com o tempo entenderemos.

4.2 CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA(S) E DE CRIANÇAS

Uma pluralidade de olhares para a dimensão social da infância se faz necessária para estes pesquisadores. A grande maioria busca, na visão histórico-social, um resgate dos sentimentos de infância. Vejamos como alguns representantes da Sociologia da Infância apresentam seus conceitos e suas perspectivas sobre criança(s) e infância(s).

Pinto (1997), em seu artigo sobre a infância como construção social, nos leva a refletir sobre a aparente naturalidade que caracteriza a infância e nos mostra como essa etapa da vida possui uma importante dimensão de construção social. Para esse autor, a perspectiva que melhor olha a criança é aquela que foca as dimensões sociais da infância no conjunto de processos sociais, “a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (PINTO, 1997, p.34). Ele expressa a quantidade de sentimento que ainda encontramos pelas crianças. Para ele,

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente

dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (1997, p.33-34).

Para Montandon, a criança não é passiva, ela constrói cultura com seus pares, “ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas” (2005, p.494).

Sarmiento (2005, p.370) diz que “as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo em que vivem”. O autor ainda complementa, alertando que estes diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. Mostra porém, que diante destes condicionantes sociais, a cultura infantil está presente, ou seja, em articulação com a cultura e a sociedade adulta.

Montandon salienta que as relações entre as gerações são marcadas por uma maior uniformização entre as crianças e os adultos ou por uma maior diferenciação entre eles. Em vários momentos em que nos relacionamos com as crianças podemos notar que elas percebem e apreendem a lógica das relações sociais vividas pelos adultos que as rodeiam e passam a se adaptar a elas. Essa adaptação parece não ser direta, eis aqui uma das peculiaridades das crianças que, como atores sociais, constroem suas culturas. Patrick Rayou, em seus estudos com crianças e jovens na instituição escolar, observa que:

As crianças ora são mais próximas, ora mais afastadas das normas dos adultos [...]. Razão pela qual não são nem cidadãs, nem crianças-selvagens, mas vivem antes numa espécie de limbo, realidade cuja invenção católica mostra bem a dificuldade que se tem a recusar a humanidade das crianças nas quais a instituição não reconhece ainda sua própria imagem (RAYOU, 2005, p.478).

Pinto destaca as idéias de Prout e James que afirmam que as crianças constroem os seus mundos sociais, ou seja, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem. Assim sistematizam as bases desse mundo social da infância. Pinto destaca as falas de Prout e James que acreditam que:

A infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural; A infância é uma variável da análise social não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo, ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias; As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos; As crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais; O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (apud PINTO 1997, p.67-68).

Na citação acima, vemos com clareza quais os postulados em que a sociologia da infância se apóia para expressar os pressupostos teóricos sobre infâncias e sobre criança(s). Ainda destaco a fala de Pinto (1997, p.69), para que possamos refletir acerca da complexidade sobre o tema.

Considerando que as crianças são actores sociais, podemos supor que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade.

É importante trazer este estudo para nossa reflexão sobre a criança(s) e a infância(s), pois o contexto histórico nos auxilia a entendê-los. Complementando esse olhar, busco os estudos de Jenks, que nos faz pensar sobre o constituir-se, constituindo crianças.

O autor pergunta: Como é que podemos começar a entender as crianças? E responde que essa não é uma questão da atualidade. Segundo ele,

desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das idéias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com as suas percepções particulares da vida social e com suas especulações sobre o futuro (JENKS, 2002, p.185).

Para este autor, “ainda não chegamos a nenhum consenso relativamente à questão da infância” (JENKS, 2002, p.185).

Outra questão que o autor nos faz é “Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças?” (JENKS, 2002, p.186). Para o autor:

Qualquer revisão da multiplicidade de perspectivas, antigas e recentes, sobre a infância, revela um paradoxo constante, que, no entanto, se manifesta sob uma diversidade de formas. Em poucas palavras, podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e, contudo, parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e, contudo parece apresentar uma ordem de ser sistematicamente diferente [...] (2002, p.186).

Ele aponta que nossas intenções em relação à criança “encontram-se ordenadas à resolução desse paradoxo inicial através da sua transformação num adulto como nós próprios”. Destaca, também, o que considero importante para meu estudo, que a diferença entre essas duas posições sociais nos leva a buscar um entendimento da identidade contida em cada uma delas. Dessa forma, a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa desse adulto e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança. De acordo com o autor:

A relação criança-adulto surge desta forma encerrada num raciocínio binário que, até agora, tem contido e estrangido o pensamento crítico em relação às questões do gênero e da etnicidade. Parece então que a criança não fugiu para o espaço pós-estruturalista dos conjuntos de identidade múltiplos e de apresentação reflexiva do *self* nem foi por ele desconstruída (JENKS, 2002, p.186).

Observa-se que algumas teorias tendem a ser hegemônicas ao compreender a criança a partir da Psicologia do desenvolvimento e da teoria da socialização. Buscam respostas e, rapidamente, dentro de seus olhares se satisfazem determinando o ser criança muitas vezes de forma simplista e conformista.

Vemos, também, que a criança tem sido reconhecida como inserida em um processo histórico particular e em um contexto social, ou seja, marcada pela passagem do tempo histórico-social, e que a sua identidade social é que vai determinar e fazer o reconhecimento da criança no mundo cotidiano. Por isso, quando pergunto sobre o que ela faria em um dia livre poderei vir a reconhecer como a criança compreende esse mundo social. Poderei ver como ela entende o mundo infantil neste contexto

Para Jenks (2002, p.190),

no mundo cotidiano, a categoria 'infância' é um conceito totalizante, descrevendo uma comunidade da qual, nalgum momento, todos somos membros. Esta é, portanto, uma comunidade estável e totalmente previsível na sua estrutura; por definição, só varia nos seus membros particulares.

E parece que podemos falar assim por já termos passado por ela, falar da infância para quem não vive mais esse momento é falar da infância do outro que vive este momento ou falar do passado vivenciado outrora.

Mollo-Bouvier (2005) destaca que a segmentação social das idades tem sido uma constante nas instituições infantis, que estas acabam recortando a infância em etapas e “faixas” de idades que passam a regulamentar a vida social das crianças.

A concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes. Elas variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social ao outro, de um sujeito ao outro (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.393).

Esses fatores têm dificultado a delimitação social do período da infância e, conforme coloca esta autora, “parece-me que, hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento” (2005, p.394). Aqui podemos também destacar o quanto as políticas de educação ainda tem colaborado para que tudo pareça ser realmente indiferente, ou seja, o que é bom é para os adultos que definem e legitimam o poder. E como fica o processo social da criança como transformadora da sociedade? A autora questiona:

Não haveria uma certa insolência em sugerir que o enorme investimento afetivo de que a infância é o objeto convive com a incapacidade de sintonizar as crianças com um estatuto de sujeito social? Não é escandaloso mostrar que o enorme investimento financeiro aplicado à educação e nos lazeres das crianças leva a uma certa forma de marginalização e radicaliza a separação entre adultos e crianças? (2005, p.402).

Buscando analisar mais um pouco sobre os conceitos de criança, infância(s) e crianças, resgato as idéias de Claude Javeau. Para ele, podemos colocar estes conceitos da seguinte forma:

A infância designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos. Se esse conceito é reduzido ao termo “criança”, entra-se no campo psicológico; ao termo “infância”, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de “crianças”, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico (2005, p.379).

Como podemos ver, o conceito “infância” é referido por muitas ciências, pois realmente esse conceito se deixa olhar na visão polissêmica que Javeau (2005) aponta. E que de todos os lugares parece mais fácil podermos falar do que é amplo, pois esse conceito se organiza como fator de análise normalmente se adaptando conforme a conveniência ou a necessidade do pesquisador nas diversas áreas. Mas para falar de criança ou crianças, sentimos necessidade de olhar mais de perto, e acredito que, mesmo para entendermos a criança como ator social, precisa-se buscar saber quem é ela, o que ela pensa, como aprende, quais os conflitos e como os resolve, como se relaciona com seus pares e com os adultos, enfim, precisamos buscar uma cultura da infância mergulhada nas diversas ciências. Acredito que com esta pesquisa poderemos desvelar alguns olhares das crianças, na perspectiva delas, sobre as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade e que implicações tais olhares nos remetem quando pensamos em Educação.

4.3 A INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA

Vale lembrar que a história da infância sempre foi marcada pela marginalidade social, cultural, econômica e educativa. Zabalza destaca que: “As crianças tiveram que viver sempre em um mundo que não era seu, que não foi feito para o seu tamanho. Integrar-se no mundo era algo que se conseguia somente na pós-infância e apenas se fossem cumpridas certas condições” (1999, p.16). Desse modo, como fala Rocha, “o direito de compartilhar o mundo adulto representa, de fato, a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre” (1999, p.10).

Antes de abordar as idéias dos teóricos que se destacaram em seus trabalhos sobre a historiografia da infância gostaria de destacar a idéia de Leandro de Lajonquière sobre a relação da criança com o outro:

A criança, primeiro, encontra-se alocada na posição de objeto em relação aos outros e, portanto, do Outro. De fato o termo *infans* exprime a condição de se estar, de fato, privado da palavra, à mercê das ordens dos outros. Precisamente, a educação, à medida em que opera, possibilita à criança habitar de uma outra forma a linguagem e vir a fazer uso da palavra em nome próprio. Isto é, possibilita que a palavra do Outro possa ser usufruída como a ‘sua palavra’ perante os outros. Em suma, deve se tomar como efeito educativo primordial à passagem da posição de objeto para a de sujeito no campo do discurso (1999, p.114).

Essa complexidade nas relações entre sujeito e objetos vem sendo cada vez mais discutida cientificamente. Refletir sobre a objetividade e a subjetividade das relações inseridos e participantes de um momento em que se perdeu a confiança epistemológica, pois como diz Boaventura de Sousa Santos (2001, p.9) “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”, olhar esses discursos sobre a infância e as crianças de forma dicotômicas, separando as histórias pessoais das coletivas, é, no mínimo, não querer olhar a história das ciências que está aí mostrando que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2001, p.52).

Assim, busco nas idéias de Ariès uma compreensão para a história da infância que vem sendo desconstruída. Esse autor tem sido atualmente bastante criticado, por ter feito uma leitura segmentaria da infância, mas seu estudo ainda é uma fonte historiográfica que pode ser utilizada. Pinto (1997, p.34-35) faz uma alusão sucinta para as idéias de Ariès, destacando que “o livro sustenta, em suma que”:

- a) a idéia moderna de infância como fase autônoma relativamente à adulez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos finais do século XVII e especialmente do século XVIII, em alguns setores da aristocracia e sobretudo da burguesia;
- b) nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do século XVI, especificidade que se revela numa certa individualização no vestuário (sobretudo dos rapazes), na linguagem, etc.;
- c) na Idade Média, as crianças são representadas como adulto em miniatura (*homunculus*): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos;
- d) finalmente, nas classes populares, os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se quase até os nossos dias, havendo mesmo

razões para pensar numa regressão verificada com o advento da industrialização e a procura de mão de obra infantil.

De fato Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, expõe, como tese central, que a sociedade medieval não diferenciava o mundo das crianças e o dos adultos, ou seja, não tinham um conceito sobre infância, ou um olhar para a criança. Estas viviam e tinham acesso a quase todas as formas de comportamento dos adultos. “O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (1994, p.88).

Cambi resume muito bem as idéias de Ariès sobre a ausência do sentimento de infância nesse período histórico-social:

As crianças, na Idade Média, têm um papel social mínimo, sendo, muitas vezes, consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação (1999, p.176).

Ariès vai apresentando, em seu estudo historiográfico, duas formas de entender o sentimento pela infância. Um primeiro sentimento que ele chama de “paparicação”, onde se considera a criança ingênua, inocente e graciosa e que a reduzia a uma forma de distrair e relaxar os adultos. É um segundo sentimento que, apesar de não descaracterizar a sensibilidade pela infância, se contrapõe a ele, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de disciplina e da educação feita pelo adulto (1994, p.163-164).

Surge, nos séculos XVI e XVII, um novo sentimento de família que não pode mais ser separado do sentimento de infância (Idem, ibidem, p.210). A família torna-se, cada vez mais, um lugar privado, perdendo o caráter de lugar público, e, progressivamente, vai assumindo funções junto com a escola, objetivando uma melhor preparação para a vida. “A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato” (IDEM, IBIDEM, p.277).

Como podemos ver, a idéia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma. Sônia Kramer destaca que a infância

aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade (1995, p.19).

Para Levin, o adulto organiza o corpo infantil em função do outro, “arruma-os, ordena-os, ensina-os, esquematiza-os, higieniza-os, [...] em função do Outro. Aí se aliena e se constrói a infância” (1997, p.229).

Pode-se notar que essa relação marca a história da infância. Levin, ao citar De Mause, assinala que “as mudanças que se desenvolvem a partir do século XVIII seriam devidas à evolução dos pais que, geração após geração, começam a discriminar e a diferenciar as necessidades das crianças” (1997, p.231).

Como já foi assinalado anteriormente, para Ariès, essas mudanças deviam-se, basicamente, ao papel que a educação foi adquirindo. A criança é preparada para o mundo adulto através da educação escolar. Tanto o meio social, como a nova estrutura familiar, como também a escola separaram a criança do adulto.

Para Postman, a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval (1994, p.31). Ele inclui também a alta taxa de mortalidade infantil. Mas deixa claro que não é isso que vai explicar a ausência da idéia de infância. E vai ser com o surgimento da imprensa e da alfabetização socializada, no século XVI, que algumas questões começaram a mudar, por exemplo, uma nova definição de idade adulta, baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência da leitura (1994, p.32). É interessante observar essa relação criança-adulto, pois um só existe em decorrência do outro.

Para o autor, no mundo medieval, a criança é, numa palavra, invisível, citando Tuchman, resume isto assim: “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (IDEM, IBIDEM, p. 33).

Cambi coloca que, com o alvorecer da modernidade, “todo o universo da educação veio a mudar, nos fins e nos meios, muda o ensino, e muda a atitude da família em relação à criança, muda a imagem do homem que é formado por esse processo educativo” (1999, p.241).

Para Postman (1994), a tipografia trouxe a “explosão de conhecimento”, assim, as publicações de livros de Pediatria e de boas maneiras que se proliferaram nessa época vêm demonstrar que o conceito de infância já se formava há menos de um século depois da prensa tipográfica (p.43). Para ele, existe uma relação entre a “natureza da infância” e as tendências da tipografia, ou seja:

Uma criança evolui para a idade adulta adquirindo o tipo de intelecto que esperamos de um bom leitor: um forte senso de individualismo, a capacidade de pensar lógica e seqüencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer (1994, p.60).

Para ele, todas essas características que associamos à idade adulta têm a ver com a forma da cultura letrada. Assim, a imprensa foi a grande responsável pela caracterização das etapas da vida.

É muito inquietante pensar na forma como Postman vem mostrando as novas configurações das etapas da vida. Aqui, no Brasil, já nos acostumamos com a nomenclatura da terceira idade para configurar as pessoas com mais de 60 anos. Mas, ao falarmos de uma 3ª idade, supomos que existe uma 1ª idade e uma 2ª idade. Seria a 1ª idade, a do recém-nascido? E a 2ª idade corresponderia a todas as que não são 1ª ou 3ª? Essas são questões importantes para refletirmos e que podem confirmar a idéia de uma nova expulsão da infância na civilização ocidental.

Quando nos deparamos com essa definição de adulto-criança, constatamos que estamos nos aproximando do sentimento da criança como um adulto em miniatura, porém fortalecido e robotizado por uma imagem, por idéias e sentimentos perversos no que se refere às questões psicológicas de cada etapa, pois estas diferenciam-se no que se refere à vida da criança e à do adulto. Mas uma questão que parece ser importante é a presença significativa de responsabilidades que as crianças passaram a adquirir nos últimos tempos. Já não têm hora para, simplesmente, serem crianças, pois as aulas de balé, inglês, natação, futebol, computação, assim como a necessidade precoce da inserção no mundo dos adultos acaba transformando essas crianças em pequenos adultos. Aqui, no Brasil, a inserção precoce da criança no trabalho não é novidade, e, dessa forma, acaba tendo sua infância furtada, passando a ocupar uma posição adversa ao mundo infantil. Mas certamente não podemos generalizar. Por outro lado, podemos perguntar o que a Instituição Escolar tem a ver com isso? E os meios de comunicação?

José Saramago, em seu livro *A Caverna* (2000), aborda, de uma forma muito clara, que estamos vivendo num mundo dominado pelo poder econômico. Este suplantou o poder político e a cultura.

Quando buscamos entender o lugar da criança na cultura, suplantada pelo poder econômico, vemos que a criança de hoje é diferente da de ontem. Para Perrotti:

Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural. Evidentemente, a criança da atual fase do capitalismo não é igual à do capitalismo mercantil, por exemplo (1990, p.15).

No que se relaciona à influência da mídia no corpo infantil, Ghiraldelli Jr é enfático em dizer que:

A noção de infância se altera significativamente. Ser criança é ter um corpo que consome coisas de criança. Que coisas são estas? Primeiro coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo de criança. Respectivamente: por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões etc. Ser criança é algo definido pela mídia na medida em que possui um corpo-que-consome-corpo e na medida em que se é um corpo-que-consome-corpo (1996, p.38).

Corroborando com essa idéia, Postman assinala que: “assim como a roupa, os alimentos, os jogos e o entretenimento caminham para uma homogeneidade de estilo, assim também a linguagem” (1994, p.146). Não só a linguagem, mas as aparências físicas, atitudes e desejos tornam-se cada vez mais indistinguíveis entre as crianças e os adultos.

Postman também afirma que, entre 1800 e 1960, pouquíssimos livros foram escritos sobre a história da infância e que Ariès foi um dos responsáveis pelo resgate desse estudo. Para Postman, é devido à infância estar em declínio que esse interesse ocorreu. Será que só nos interessamos por aquilo que está por acabar?

Na seqüência, também se pode indagar: Mas o que vem a ser o conceito de infância? Como seria na Antiguidade? Nas Idades Média e Moderna? Se o conceito é histórico, parece-me óbvio que, em cada época, possa existir uma idéia sobre a criança e a infância. O fato de não haver diferenciação da criança e do adulto não deixa de ser uma descaracterização do que é uma criança? Hoje, vivemos os dois extremos. A infância em destaque, porque nunca se falou tanto em direitos da criança, mas também vivemos situações de descaso e violência infantil por demais marcantes numa sociedade que vive o alvorecer do século XXI. É angustiante pensar que, hoje, ainda muito pouco se faz pela criança. A declaração dos direitos da criança, em 1959, procura resgatar e fazer cumprir os direitos das crianças. A última Convenção Internacional sobre Direitos da Infância (1989) discute os diferentes compromissos que a sociedade deveria assumir com respeito à infância. Discursos em seu favor não faltam. Resta saber quais as implicações no cotidiano atual.

Resumindo, certamente, são muitas as definições que encontraremos para infância. Souza destaca que “a noção de infância não é natural, mas profundamente histórica e cultural”. Desse modo, “cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças” (2000, p. 91). Em função disso, poderíamos nos perguntar: O que é ser criança nos dias de hoje? Como situar a infância nesse contexto? Essas são algumas das questões que as crianças pesquisadas nos possibilitam refletir.

4.4 A EDUCAÇÃO E OS CONCEITOS DE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S)

O movimento educacional vem passando por uma série de crises. O currículo ainda busca satisfazer o mercado de trabalho e se apóia em discursos ideológicos, mas muitos movimentos educacionais têm buscado gerar novas prioridades para a Educação. Segundo Oliveira, “A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática” (1995, p.102). Na educação, encontramos várias abordagens pedagógicas e cada uma destaca de forma explícita ou implicitamente suas concepções de criança e de infância, quase sempre apoiados nas idéias que possuem sobre desenvolvimento infantil. E é na forma como organizam o currículo, os valores e as avaliações dos conhecimentos que conseguimos perceber realmente como evidenciam suas crenças sobre o que é ser criança, e o que compreendem por infância. Entre umas das abordagens pedagógicas mais recentes, vemos que os alunos são entendidos como construtores de suas próprias experiências e que interagindo com o meio escolar podem construir suas aprendizagens, na interação com seus pares e com os adultos que são referências para eles. Acredito que o construtivismo interacionista seja uma das abordagens mais próximas da cultura das crianças e da sociologia da infância.

Ao analisar os trabalhos que vêm sendo apresentados na ANPED⁸ nos últimos anos, por exemplo, observa-se o quanto ainda encontramos estudos que referenciam um modelo escolar conteudista ou baseado em mecanismos cognitivos. Mas também encontramos pesquisas que reafirmam uma prática pedagógica em que a criança é vista como um sujeito social, dando ênfase a suas manifestações espontâneas, preservando sua identidade social e respeitando seus direitos e suas diferenças quanto à manifestação de seu conhecimento.

Para Arroyo (2008), a pedagogia vai ao encontro da infância com seus imaginários, suas verdades, e que tudo isso ocorre também em função de construções históricas. Ariès nos mostra que existe um processo histórico nessa cumplicidade entre educação e criança. É na época do Renascimento que se desenvolve uma nova cultura. Cambi relata que:

na base desta renovada Pedagogia, estava, também, uma nova imagem da infância e da juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade

⁸ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

adulta, na sua afetividade, ingenuidade e inocência, dando, assim, vida a uma visão da criança que estará no centro de toda a cultura (e da vida social) moderna e contemporânea (ÁRIES, 1999, p.241).

É neste contexto de cumplicidade que a Educação encontra alguns desafios no futuro imediato. Segundo Miguel A. Zabalza, duas idéias básicas que, mesmo não sendo inovadoras, devem ser destacadas como desafios. "A idéia da criança como sujeito de direitos", ou seja, a criança tem o direito de ser educada em condições que favoreçam o pleno desenvolvimento pessoal e, também, "a idéia de criança competente", que é competente, porque já traz consigo vivências e capacidades que podem construir e operacionalizar novos recursos, principalmente com o auxílio da Educação Infantil. Essas idéias, ainda hoje, encontram respaldo, pois, para esse autor, "estamos diante de um período fecundo e promissor no que se refere ao trabalho educativo com crianças pequenas" (1999, p.19). Entendendo essa relação de cumplicidade entre pedagogia e infância, podemos ver como se dá a conformação da infância pela pedagogia.

Em educação, "percebemos que a infância é um campo temático, de natureza interdisciplinar" (KRAMER, 1997, p.125). Tudo isso equivale a dizer que o tema infância, ao ultrapassar o enfoque do indivíduo, ganha, nos dias de hoje, uma dimensão filosófica, política e cultural.

Uma crítica conclusiva à Psicologia do Desenvolvimento é de que esta "se habituou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento" (SOUZA, 1997, p.39). É preciso ver a criança como um sujeito social que interage com a história de hoje, presente no tempo e espaço, fazendo a sua história e sendo transformada por ela.

Em decorrência disso, pode-se dizer que o ambiente humano é constantemente criado e recriado pela atividade cultural, que orienta a ação dos sujeitos e, em virtude das interações, produzem novos significados e, dessa forma, transmitem-se as visões de mundo de uma geração para outra.

Moysés Kuhlmann Jr., ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que se preocupam com a criança, destaca o seguinte: “não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (1999, p.65). Kishimoto destaca que “a escola não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para interesses e necessidades da mesma, não tem a criança como centro de atenção” (2000, p.5). Poderíamos nos perguntar: mas por que encontramos a educação desse jeito? Para Narodowski (1993, p.13), a conformação da Pedagogia moderna traz em si a instalação dessas regras e a distribuição desses mecanismos.

Em um artigo posterior, o mesmo autor coloca que

la escuela moderna, forma privilegiada de educación del niño y la niña, no aparece súbitamente ni responde a la voluntad creadora de un sujeto, sino que es producto del devenir de la cultura occidental, que en su compleja trayectoria histórica procede a la instrumentalización en el seno institucional, de un conjunto de dispositivos producto de la articulación de diversas prácticas de enseñanza previas y dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII (1999, p.92).

Para ele, a escola moderna desenha uma infância discriminada devido a um conjunto de carências. As crianças não possuem autonomia nem o bom juízo próprio dos adultos. Constituem campo de estudo e de análise, e, às vezes, são levadas a sair do seio da família para instituições a fim de que possam superar a carência que lhes é constitutiva (1994, p.109).

A Pedagogia moderna procura homogeneizar a infância à medida que procura fixar um corpo infantil em um espaço escolar, fazendo com que se adapte aos mecanismos institucionais da escola. Dessa forma, pensam que fazem homens e mulheres públicos capazes de subordinar seus interesses individuais ao interesse do Estado, da nação. A disciplina escolar, a vigilância hierárquica, as táticas de castigo, o livro de disciplina, as suspensões, o funcionamento em um tempo específico e dentro de um espaço determinado são alguns exemplos da forma hegemônica que caracteriza a Pedagogia moderna (IDEM, IBIDEM, p.109).

Hall (1999) salienta que a escola possui uma cultura própria, decorrente de forças políticas que fazem parte do contexto e que refletem valores da cultura mais ampla. Neusa Gusmão, no artigo *Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro* (1999, p. 43), salienta

que “a escola, como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural”.

Educar, antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (IDEM, IBIDEM, p.43).

Para Miguel Arroyo, a infância precisa interrogar a pedagogia.

O pensamento educacional internalizou esse padrão único de medida, classificação e hierarquização dos desiguais. Parece acreditar que as desigualdades de classe, raça, etnia, território se explicam pela desigual exposição às instituições educativas e ao caráter emancipatório da educação, uma crença que empobreceu o pensar e fazer educativos, empobreceu as políticas educativas, curriculares e, sobretudo, desqualificou a formação de profissionais da educação. Tentativas não têm faltado de recuperar as virtualidades emancipatórias do pensar e fazer educativos, porém bloqueadas por um estatuto de infância civilizada, educada que se pensa único, universal consequentemente fechado à alteridade, que silencia, ignora, desconstrói a diversidade (ARROYO, 2008, p.140).

Complementando esta idéia, Rocha observa que a complexidade desse tema se deve a uma percepção multifacetada do sujeito/criança; assim, a pedagogia deve “orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo, a infância como tempo de direito” (1999, p.12).

Nunca se viram tantas mudanças e reformulações no trabalho da Educação como nesta última década. Isso pode ser entendido à luz do que coloca Luria, (apud VIGOTSKI, 1988) que afirma que mudanças rápidas na sociedade como, por exemplo, revoluções, estudos, experiências sociais, interferem no pensamento e, conseqüentemente, na cultura dos povos. A quantidade de eventos, publicações, revistas, congressos, seminários sobre esse assunto confirmam a necessidade e a abertura no que se refere às novas mudanças das formas pedagógicas nesta área. Essas mudanças nos remetem a questionar se isso tem trazido novas formas de se conceber a infância.

Colaborando com essa idéia, Leontiev, no seu artigo “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” afirma que: “durante o desenvolvimento da criança, sob a

influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (1988, p.59). Pensando na criança como um ser em desenvolvimento, que necessita do adulto para desenvolver suas capacidades, pois sua dependência social, neste período, é necessária para sua sobrevivência, é que podemos entender o quanto ser criança diferencia-se conforme o tempo e as relações históricas da mesma.

Para examinar a infância, é preciso, de acordo com Kuhlmann Jr,

Considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (1997, p.10).

Considero importante tentar explicitar melhor o que caracteriza “criança” e “infância”. Como e por que, em alguns momentos, falamos de criança e, em outros, falamos de infância, como se fossem sinônimos.

Barbosa, ao falar de crianças e de infâncias (no plural), aponta as idéias de Sarmiento e Pinto (1997) sobre a importância da definição e da delimitação desses conceitos. Esses autores diferenciam essas duas categorias da seguinte forma: “[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII” (2000, p.101). E diferenciam esses dois termos da seguinte forma, como assinala Barbosa:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (2000, p.101).

Lembro-me das palavras de Miguel Arroyo (apud VEIGA, 1999, p.8), quando fala que:

crianças e adolescentes assaltam e chocam nosso imaginário e nossa sensibilidade pedagógica. Flores tão tenras e com tantos espinhos, tão cedo! Como não

perguntarmos onde foi a ternura e a cor de nossa infância? Somos nós seus pedagogos e condutores ou têm outros condutores nos tortuosos caminhos e becos da cidade?

Kuhlmann salienta que:

É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (2001,p.31).

Com esta pesquisa pretendo investigar de que forma o educador pesquisador poderá entender as possibilidades da infância na contemporaneidade, sob a perspectiva das crianças, para que possamos repensar nossas práticas pedagógicas, bem como, de certo modo, fornecer subsídios para futuras políticas no campo da escolarização das crianças.

4.5 A PSICOLOGIA DO FENÔMENO SOCIAL: O INDIVIDUAL E O SOCIAL

Debates sobre a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento humano ainda hoje se fazem com intensidade e entusiasmo. Um dos trabalhos importantes sobre esse aspecto foi o estudo das “crianças selvagens”, realizados por Jean Itard (1774-1838), no início do século XIX, nos diz Griffa & Moreno (2001).

Itard era professor de surdos-mudos, dedicou-se aos estudos e experiências com uma criança selvagem. Esse menino que havia sido encontrado com idade aproximada de 12 anos, sem cuidados e sem vínculos com seres humanos, fez com que esse professor pensasse ter encontrado o homem natural não contaminado pelos hábitos sociais. Seus trabalhos de reeducação não conseguiram atingir os objetivos por ele propostos e esse pesquisador conclui:

O homem é atirado sobre a terra sem forças físicas e sem idéias inatas, incapacitado para obedecer por si só às leis constitucionais de sua estrutura orgânica que o situam no primeiro posto no sistema dos seres; portanto, só no seio da sociedade pode encontrar o nível eminente que lhe foi definido na natureza. Sem a civilização, seria um dos animais mais débeis e menos inteligentes; sem dúvida, essa verdade foi

bastante repetida, embora ainda não tenha sido demonstrada com rigor (GRIFFA e MORENO, 2001, p.68-69).

Algumas posições teóricas consideram o homem mero ser social, entendendo que a personalidade é um produto social. O ambiente é visto como o centro, o condicionante e modelador do ser humano. Para José Bleger (1984), o conjunto das relações sociais é o que define o ser humano em sua personalidade. Para ele, o meio ambiente é um ambiente social do qual provêm os estímulos fundamentais para a organização de suas qualidades psicológicas.

Outros teóricos da psicologia e da antropologia acreditam que a pessoa não se autopossui, mas é apenas portadora das forças sociais. Acreditam que, na representação de si mesmo, reflete-se não tanto o próprio, mas o modelo do homem novo social. A personalidade passa a ser um reflexo do social, sem consistência própria.

Mas será que o ser humano não pode intervir de forma livre e criativa em sua ação?

Que as aquisições do meio, as experiências infantis e as predisposições hereditárias e constitucionais interferem no processo da formação da personalidade parece já ser bem aceito. Como entender, analisar e descrever a relação fundamental entre indivíduo e sociedade sem reduzir o que é o indivíduo à sua sociedade, ou à sua carga biológica? Como compreender a subjetividade do ser humano, que o torna único e irrepitível inserido em um processo social e cultural?

Freud, quando formulou sua equação de personalidade, influenciado pela abordagem das ciências exatas, procurou adaptar esse conceito da seguinte forma: Personalidade é igual a fatores orgânicos, hereditários, constitucionais mais as vivências infantis. Dessa forma, caracteriza o biológico e o social como aspectos importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Metodologicamente, compreender o desenvolvimento do ser humano parece ser possível, somente no processo de vida do ser humano. É no movimento que um fenômeno se mostra. Nenhuma forma dualista serve para compreender o indivíduo, pois acredito que não

se pode separar o indivíduo da sociedade. Essa relação dialógica é que caracteriza essa relação. É interessante observar que as relações do homem com o mundo são mediadas e não diretas.

Os teóricos que podem contribuir para clarear melhor algumas idéias são os representantes da escola soviética. Estes acreditavam na crença de uma nova sociedade, de uma nova Psicologia. Os pilares básicos para os pensamentos de Vygotsky, que continuaram sendo estudados por seus colegas depois de sua morte são, segundo Marta Kohl de Oliveira (1995, p.23), os seguintes:

as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade humana; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico e a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Considero importante desenvolver esses conceitos para que possamos entender o fenômeno social com base no olhar psicológico. Lúria pesquisou a neuropsicologia, acreditando que é uma área interdisciplinar que tem como objetivo estudar as inter-relações entre as funções psicológicas humanas e suas bases biológicas. E Leontiev formulou a teoria da atividade que pode ser considerada um desdobramento das idéias de Vygotsky, principalmente no que aborda a relação homem-mundo enquanto construída historicamente e mediada por instrumentos, nos diz Oliveira (1995). Estes três pesquisadores desenvolveram uma “nova psicologia”, motivados pela idéia de que é possível “integrar o homem enquanto mente e corpo, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1995, p.23).

Em 1927, Vygotsky escreveu **O significado histórico da crise da Psicologia** que tem como objetivo reconhecer a crise na Psicologia, ou “nas Psicologias” e de construir uma “metodologia geral”, conforme Baquero (1998, p.20). Para caracterizar melhor essa crise, Baquero (1998, p.21) cita as palavras de Vygotsky;

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Esta teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral [...]. Para criar estas teorias intermediárias – ou metodologias, ou ciências gerais – será necessário revelar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas

características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhe são próprios, criar seu 'O Capital'.

Segundo Baquero, podemos caracterizar o projeto Vygotskyniano como “uma busca dos fundamentos da cultura humana, com um crucial papel atribuído aos símbolos e às práticas culturais” (1998, p.24). E Oliveira destaca essa idéia quando ressalta que “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (1995, p.45). Para ela:

A atividade humana é tomada como a unidade de análise mais adequada para a compreensão de processos psicológicos porque inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido. A ação individual fica destituída de significado. O batedor que afugenta a caça, olhado isoladamente, parece estar realizando uma ação sem sentido, absurda até, considerando que seu objetivo é obter alimento. Mas sua ação passa a ter significado quando analisada como parte integrante de uma atividade coletiva, com função definida num sistema de cooperação social que conduz à obtenção daquele resultado (OLIVEIRA, 1995, p.98-99).

A partir do exemplo acima, podemos entender como a atividade humana é internalizada pelo indivíduo e passa a ser objetivada na sua ação, que por sua vez é entendida como o resultado do desenvolvimento sócio-histórico. Essa maneira de ser e de se relacionar com as situações ou com as pessoas, a forma como se entende o contexto cultural se torna essencial para a compreensão dos processos psicológicos. Para Vygotsky “A palavra significativa é o microcosmos da consciência humana” (1993, p.347). Para ele, o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamento e signos culturalmente desenvolvidos. Ressaltando essa idéia, Baquero destaca que:

A formulação central da Teoria Sócio-Histórica se refere, como dissemos, a que os Processos Psicológicos Superiores se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros. [...] a teoria se propõe centralmente a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas (1998, p.26).

Parece importante frisar ainda essa idéia de Vygotsky de que “no desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em

nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e depois no *interior* da própria criança (*intrapsicológica*) [...] Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos” (VYGOTSKY, 1988).

A linguagem e o pensamento são considerados por esses pesquisadores soviéticos a essência para se compreender a consciência humana. Para Luria e Vygotsky, quando a criança domina a linguagem, ela nunca mais será a mesma criança, vai ao seu modo organizar sua maneira de pensar e o conteúdo do seu pensamento. A possibilidade de nos aproximarmos de uma compreensão do jeito de ser criança passa pela compreensão de sua linguagem.

Olhar como, na perspectiva das crianças, aparece a linguagem é, sem dúvida, me aproximar dessa compreensão do jeito de ser criança que esses pesquisadores soviéticos tanto ressaltam em suas pesquisas. Esclarecer que possibilidades de viver infâncias podemos encontrar a partir da internalização de práticas sociais específicas, como aponta Vygotsky, foi um dos meus objetivos nesta pesquisa.

4.6 A BIOLOGIA DO FENÔMENO SOCIAL: CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA(S) E DE CRIANÇAS

A questão da diferenciação entre o ser criança e o ser adulto é um desafio que se coloca para a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a História, a Educação, entre outras ciências.

Olhar para as crianças e entender que a infância é uma fase distinta da vida humana: olhar para o adulto e entender que este já foi uma criança, mas que não foi a criança que pensa que foi, é o que expressa esse desafio. Para Maturana, a história evolutiva é uma história de transformação organizada no viver. Para ele, o desenvolvimento é auto-regulação, ou seja, a reação é do organismo. Cada um de nós se torna um indivíduo bem diferente um do outro e somos ainda assim representantes da espécie humana. Ele aborda alguns conceitos como de autopoiese e de deriva que nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento humano.

Para Maturana (1998 p199), o sistema autopoiético “é um sistema constituído como unidade, como uma rede de produção de componentes que, em suas interações, geram a mesma rede que os produz”. E o conceito de deriva corresponde a “uma mudança de posição de um sistema enquanto conserva sua forma e sua correspondência com o meio no qual se produz a mudança” (1998, p.200). Essa derivação ou deriva não pode ser compreendida como uma evolução linear, pois é na relação que nós nos constituímos.

A teoria sistêmica diz que o existir nos ocorre como um presente contínuo em contínua mudança. Passado e futuro não estão vencidos, são modos de viver o presente. O passado nos diz do presente: ao olhar o futuro imaginamos um devir. Ou seja, o que nos ocorre é um presente em contínua mudança (MATURANA, 2005, p.3).

Sônia Kramer, ao falar da criança, diz que se entende, comumente, “criança” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social” (1995, p.15). Quando pensamos criança dessa forma, entendemos criança como um ser inacabado e incompleto, que precisa evoluir e educar-se para se tornar completo como o adulto. E o que nos falam os biólogos? Maturana tem demonstrado olhares que considero importantes para que nossas compreensões avancem.

Falar em criança(s) e infância(s) na visão da biologia aqui representada nas idéias de Maturana, é ter que pensar sobre estes conceitos desprendendo-se das formas tradicionais que muitas vezes falamos, ouvimos e escrevemos para nos reportarmos aos conceitos de seres humanos como seres sociais e seres individuais. Como pensar criança(s) e infância(s) sem também relacionarmos com seres individuais e seres sociais? Resgato, novamente, as idéias de Boaventura sobre a complexidade das relações, visto que todo conhecimento é autobiográfico, autoproduzido e que, portanto, não conseguimos separar o objeto do sujeito, pois não sabemos neste contexto onde termina e onde se encontra o objeto, que muitas vezes passa a ser complemento um do outro. Assim, ressalto as idéias de Maturana, buscando aproximar algumas de suas idéias com os teóricos da Sociologia, da Psicologia e da Educação. Olhar o ser humano inserido em um espaço relacional fazendo parte de um processo de organização autopoiético é, sem dúvida, olhar de uma forma nova e instigante para as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade.

Para Maturana (1998, p.65), “Os seres humanos são seres sociais: vivemos nosso ser cotidiano em contínuo relacionamento com o ser de outro”. Isso para Maturana é facilmente admitido, assim como “os seres humanos são indivíduos: vivemos nosso ser cotidiano como um contínuo acontecer de experiências individuais intransferíveis”. Isso a princípio pode ser admitido como algo inegável. Ao mesmo tempo, o autor destaca que pensar que o “Ser social é ser individual parecem condições contraditórias de existência”.

Esse dilema é bastante antigo e é defendido ideologicamente, baseado em teorias políticas e econômicas, que buscam naturezas biológicas, psicológicas ou espirituais para descrever o ser humano. Mas existe realmente uma contradição essencial entre o social e o individual? Seria essa contradição uma ilusão descritiva? Como entender essa relação quando nos deparamos com esses conceitos de rede de conversações que a Biologia do Conhecer aborda?

Para Maturana,

nós nos organizamos na experiência do viver. Organizamos o social na experiência do viver. Os seres vivos, em seu existir como unidades discretas, operam como totalidades no espaço relacional, são organismos. Quando falamos em organismos, falamos de seres vivos em sociedade como unidades discretas em um espaço relacional (2005, p.5).

Aqui podemos pensar na escola que, nessa visão, também pode ser entendida como uma estratégia civilizatória. A escola, para alguns autores como Fernandes (1997), Ghiraldelli Jr (1997), pode ter sido uma das melhores invenções da modernidade. Essa frase *‘lugar da infância é na escola’* (FERNANDES, 1997, p.61) tem sido ouvida ainda hoje como uma alternativa para muitos problemas sociais. E como será que as crianças percebem em seu dia livre a relação com a escola?

Maturana, apoiado na concepção biológica, olhando os fundamentos do ser como seres vivos, nos mostra que somos nós mesmos que geramos e realizamos a cultura. Nós temos um modelo de viver, um modo de refletir que ele chama de rede de conversações. Essas redes se entrecruzam no conviver de muitas pessoas. Em seus discursos, o autor deixa claro que a argumentação filosófica, sociológica ou psicológica não é analisada por ele. Para

Maturana (2005, p.6), “nós nos transformamos na conservação do que seja humano. As crianças se transformam, em processos de crescimento em torno da conservação de sua condição humana”. Então,

a cultura que vivemos em família como rede de conversações gera e realiza, conserva um modo de viver e conversar que temos no interior desta família. Ou seja, cada um de nós é responsável pela cultura que realizamos no viver, seja em um âmbito local, que pode ser o de uma família, ou em um âmbito mais amplo de um devir como cidadãos (XIMENA, 2005, p.5).

Complementando essa idéia de cultura, Barbosa (2007) destaca que algumas pesquisas realizadas por Lahire evidenciam que a prática de atividades culturais durante a infância tem influência sobre as práticas culturais da vida adulta. Assim,

Pessoas que praticaram na infância atividades culturais como: leitura, visita ao museu, teatro, concerto, práticas culturais amadoras de cinema, têm mais chances de ter realizado estas atividades ao longo dos últimos 12 meses do que aquelas que não vivenciaram nenhuma das atividades em questão (idem, ibidem). Portanto, a prática de realização de atividades culturais oferecidas para a criança na escola é fundamental, mas também é importante verificar a forte correlação com o meio social de origem e, em particular, com a formação escolar dos pais (2007, p.5).

As crianças que interagiram comigo no decorrer da pesquisa demonstraram o quanto elas e suas famílias praticam diversas atividades culturais e que suas possibilidades de viver a infância estão relacionadas com os espaços que frequentam.

Barbosa enfatiza que a socialização “é um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social” (2007, p.5). Para a autora, a socialização “é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas idéias” (2007, p.6). Podemos perceber o quanto falar de criança(s) e de infância como um fenômeno social é bastante complexo. E que abordar conceitos tão dinâmicos como estes no âmbito da biologia, só é possível se colocarmos o nosso olhar em uma visão sistêmica que entrelaça na abordagem de Maturana e de Ximena (2005) a *biologia do amar* e a *biologia do conhecer* para podermos visualizar a questão do social.

É interessante já adiantar que as crianças da pesquisa apontam alguns espaços como fundamentais para se viver a infância. Para elas o espaço escolar aparece como um lugar de interações de grandes trocas afetivas e sociais. O espaço virtual a partir do uso de *orkut* e do *msn* também é destacado como um lugar especial para se relacionar, interagir e se conhecer. Vejamos qual o caminho percorrido nesta pesquisa, como me aproximei das crianças para ouvi-las, observar seus desenhos e aprender com elas.

5 BUSCANDO CAMINHOS PARA PROJETAR O PRÓXIMO MERGULHO: DELIMITANDO O CAMINHO DA PESQUISA

5.1 APROXIMANDO-ME DA CRIANÇA PARA OUVI-LA E OBSERVAR SEUS DESENHOS

O conceito de infância, na perspectiva histórica e social, nos indica que não podemos compreender a criança fora de suas relações com a sociedade na qual está vivendo, bem como desvinculá-la de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social no qual está inserida. O saber da criança se constrói a cada instante e, para se constituir nesse tempo, reconstrói-se quantas vezes forem necessárias, mas com uma certeza de que é por aí que se caminha, que se vai.

Ao se produzir conhecimento, cada nó, cada ponto alcançado, acaba por sugerir um caminho o qual vai se transformando ao longo desse processo. De forma séria e sem abrir mão do vigor e da busca de uma explicação para melhor conhecer a infância contemporânea, tomo a criança com um ator social, histórico, afetivo, a partir de um olhar abrangente e contextualizado.

Buscando reflexões com as crianças e entrecruzando diferentes saberes disciplinares, (psicológicos, históricos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos) e com o uso de um instrumento conhecido como “teste de episódios”, utilizado por Elsa Schmid-Kitsikis (1994) em suas pesquisas em Genebra, procuro conhecer e ampliar a compreensão de suas relações com o conhecimento, a cultura, seus modos de subjetivação, e também como ela encara a vida.

Muito são os riscos de ver, ouvir, descrever, registrar e interpretar as falas das crianças sem o devido rigor teórico-metodológico, salienta Gusmão, ressaltando, ainda, que devemos ir além das aparências dos fenômenos. “É preciso problematizar os dados etnográficos, de modo a permitir transitar entre universos culturais diversos – o nosso e o do nosso sujeito” (1996, p.67). Mesmo não utilizando a pesquisa etnográfica para este trabalho, considero importante enfatizar a preocupação da autora. É preciso levar em conta os

diferentes tipos de sujeitos, no meu caso, a heterogeneidade dos tipos de crianças, do tipo de infância. Essa é uma questão importante que o pesquisador sempre deve ressaltar.

Neste momento, considero fundamental reafirmar minha convicção de que infância não pode ser entendida como uma categoria natural, mas histórica e cultural, ainda que não determinada de modo absoluto pelo social. E, por isso, há diversos modos de “ser” criança e “viver” infância, não podendo falar dessas categorias no singular ou entender que exista um lugar específico, distintivo de infância e de criança.

Este trabalho procura compreender e destacar valores e significados das vozes infantis, objetivando conhecer a criança e suas características atuais. Procuro ver a criança enquanto sujeito histórico, que produz cultura. “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO, 1997, p.25).

Aproximando-me ainda mais da criança com quem vou trabalhar, pego carona no texto de Maraschin sobre pesquisar e intervir. Segundo ela, quando concebemos “o pesquisar como uma ação de conhecimento, criação de território de subjetivação, é possível propor que seus efeitos possam ser pensados para além dos limites da pesquisa em seu sentido estrito” (2005, p.2). Esta autora, apoiada nos conceitos teóricos da Biologia do Conhecer, destaca uma idéia de Maturana que considero importante para meu estudo. “Toda autoria é, ao mesmo tempo, exercício de autonomia e de implicação, de responsabilidade pelo que cria” (apud MARASCHIN, 2005, p.4). Essa idéia de Maturana me leva a pensar que os desenhos e as falas das crianças, em seus episódios de um dia livre, podem expressar um domínio explicativo, já que acredito que as experiências ali apresentadas são autorias das crianças. Suas vivências e suas percepções de mundo contribuem para isso. Para Maturana, no momento em que vivo uma experiência, não possuo critérios de distinção entre percepção e ilusão: “Se aceitarmos que na experiência não podemos distinguir entre percepção e ilusão, isso demonstra que não temos acesso direto a uma realidade independente” (apud MARASCHIN, 2005, p.4).

Maraschin (2005) ainda dá ênfase a uma idéia de Maturana sobre domínio explicativo. Para ele, “a explicação se produz em um segundo tempo, pelas coerências

operacionais constituídas pelo viver compartilhado em determinado domínio explicativo. As explicações são, portanto, estruturalmente determinadas por nossos modos de viver. O observar e o observado, o explicar e o explicado se distinguem no operar desse mecanismo” (apud MARASCHIN, 2005, p.4). Assim, espero poder olhar para as crianças para aprender com elas sobre suas autorias e sobre seus domínios explicativos, buscando garantir a ética destas autorias de si e do mundo.

5.2 OLHANDO AS CRIANÇAS PARA APRENDER COM ELAS

Ir a campo para realizar uma pesquisa nos faz pensar que vamos construir novo conhecimento. Tenho consciência de que é muito difícil romper com o conhecimento atual. A sensação é de que vamos confirmar ou não a idéia que já temos. Mas é no campo que consigo pensar e produzir sobre o que busco entender. Lá não estou sozinha, pois **pesquisa com as crianças**. Procuro compreender o que as crianças têm a dizer, mas não as vejo como meu objeto de pesquisa, entenda-se aqui aquele objeto de pesquisa que o pesquisador olha com o olhar de quem irá julgar, ou mesmo buscar entender como se pudesse pegar o seu objeto de forma objetiva e com uma lógica determinada. Também não busco compreendê-las como sujeitos da pesquisa, pois estaria ainda tratando as crianças com um olhar adultocêntrico.

As pesquisas com as crianças vêm sendo realizadas de modo especial pelos pesquisadores representantes da sociologia da infância. Estes consideram a criança como ator social. Buscam ultrapassar a dicotomia das outras abordagens. Acreditam que as crianças como seres sociais representam certos papéis sociais que estão internalizados na sua subjetividade. As crianças dispõem de um conhecimento, fazem várias relações, são capazes de avaliar e vivenciar vários papéis e inventam suas estratégias. Transgridem as regras, atribuindo outros significados para suas atividades.

Pesquisando com as crianças, precisamos reconhecê-las como sujeitos de cidadania. Seus conhecimentos são válidos, elas elaboram juízos acerca do que as rodeia. Nesta perspectiva, as crianças não são idiotas culturais. Para Manuela Ferreira (2004), toda

investigação supõe uma relação com as crianças. O pesquisador deve estar **com** e não estar **lá**, salienta essa autora.

Como pesquisadores, precisamos ter um posicionamento ético. Devemos buscar o consentimento das crianças como participantes, pois nesta abordagem elas estão como co-participantes. Não podemos ir para a pesquisa com uma definição pronta, pois estamos construindo com as crianças. Precisamos cuidar para que não seja eu, o adulto, que conduzirá de forma total e previamente determinada as investigações. Este é o ponto que mais me atormenta, pois alguns instrumentos que penso em utilizar como o “teste dos episódios”⁹, muitas vezes parece estar pronto, dificultando o pesquisar “com” as crianças. Como construir com as crianças? Acredito que como não vou ficar apenas com este instrumento, descobrirei um caminho junto com as crianças para escapar da visão de que um adulto, ou um teste falará pela criança. Tentar compreender a compreensão do outro. Criar um espaço o mais espontâneo possível para que a criança se revele. Ter consciência da necessidade de uma refletividade metodológica como pesquisadora, buscando escapar da posição adultocêntrica, será uma vigilância metodológica que farei permanentemente.

Pretendo firmar o foco desse trabalho tendo sempre presente a infância e a pesquisa com crianças. Inicialmente, utilizei os seus desenhos e os relatos orais produzidos nesse contexto para compreender as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade sob a perspectiva das crianças.

Para Chartier (1991), “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (p.178). No caso desta pesquisa, a reflexão metodológica organiza-se em torno das possibilidades de infâncias na contemporaneidade sob a perspectiva das crianças.

Concordo com Demartini quando afirma que temos as marcas da deformação em nossas pesquisas, em nossas interpretações. Para ela, “cada um de nós tem as marcas destas formações específicas, que nos levam a focar mais algumas questões e menos outras” (2002, p.4). Acredito que o pesquisador, ao olhar seu objeto de análise, faz a sua compreensão do real, assume a sua crença metodológica e sua epistemologia. Está mergulhado em um

⁹ Mais adiante esse teste será explicado.

contexto cultural, que acaba por traduzir o seu olhar. Quero destacar, contudo, que as Teorias (ciências) que perpassam este estudo têm uma abrangência multidisciplinar, pois envolvem principalmente Pedagogia, Psicologia, Sociologia e História.

5.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Como aparecem, na perspectiva das crianças, as possibilidades de viver infâncias?

5.4 QUESTÕES PARA INVESTIGAR

Essas são algumas das questões que busquei compreender a partir da inserção no campo:

- Como a criança expressa seu cotidiano através do teste de episódios?
- Quais as possibilidades de viver infâncias que encontramos nas cenas representadas e nas falas correspondentes?
- Que possíveis implicações tais representações apontam em termos de educação?

5.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Utilizei como instrumento de pesquisa:

- o desenho representando episódios de uma criança e
- as falas da criança sobre os desenhos.

A partir das falas das crianças foram organizadas categorias *a posteriori* e sobre estas foi realizada uma análise quanti-qualitativa, cruzando a frequência e porcentagem do aparecimento das categorias com considerações a partir do conteúdo revelado pelas mesmas.

5.5.1 O teste de episódios

Segundo foi possível apurar, esta prova era aplicada por Jaeggi, no *service Médico-Pedagogique* de Genebra. Apesar de ser utilizada por Elsa Schmid-Kitsikis em suas pesquisas em Genebra, ainda não foi identificado o autor da prova (SCHMID-KITSIKIS, 1994, p.258).

O material utilizado para realização dessa prova é uma folha de papel (A4) dobrada ao meio em seis partes e um lápis preto. Essa folha já está previamente preparada pelo pesquisador. A folha é entregue no modelo paisagem, já devidamente dobrada.

A aplicação se faz da seguinte forma: Colocar a folha diante do sujeito e solicitar:

Vais desenhar para mim uma história. Um menino (uma menina conforme o sexo do sujeito) tem um dia inteiro livre só para si. Desenha para mim o que irá fazer, desde que se levanta, pela manhã, e sai de sua casa (indicar o 1º quadrinho, no alto à esquerda) até o momento em que volta para casa (mostrar o 6º quadrinho, embaixo, à direita).¹⁰

O pesquisador, sem interferir no trabalho da criança, deixa que ela desenhe e, depois, conte o que acabou de desenhar. É preciso observar, pormenorizadamente, sua fala.

Esta prova, na opinião de Elsa Schmid-Kitsikis, pode ser utilizada a partir dos quatro anos de idade. Apliquei em crianças que estão no sistema escolar formal. São crianças com idade entre cinco e doze anos, freqüentadoras de escolas públicas e particulares.

É preciso considerar que as formas produzem sentido e que, ao usar o teste de episódios, esta forma organiza o sentido de um dia só para a criança em seis situações, podendo ser utilizado e definido pelos sujeitos de uma maneira específica ou determinada pelos seis episódios.

A partir desse instrumento de episódios pode-se formular várias proposições que articulam de maneiras “novas” os fragmentos sociais (recortes) e as práticas culturais. Os

¹⁰ Para o devido destaque, as falas utilizadas na pesquisa serão apresentadas com formatação diferenciada.

fragmentos ou recortes sociais alimentam a esperança de buscar compreender as objetividades das estruturas como se fossem verdadeiras e as práticas sociais buscam a subjetividade, considerando as falas das crianças. Buscar superar essas questões foi um grande desafio e acredito que o olhar das crianças sobre suas narrativas poderá me dar subsídios para romper com essa relação.

5.6 JUSTIFICANDO O USO DO DESENHO NA PESQUISA

Trabalhar com os desenhos das crianças para compreender suas falas é o que pretendo priorizar no uso do teste de episódios. Historicamente, o ser humano utilizou-se de desenhos para registrar seus sentimentos e ações muito antes de se utilizar de símbolos que registrassem sua fala. Podemos pensar, também, que as crianças desenhavam antes de escrever, e isso poderia me auxiliar a trabalhar com as crianças menores. Mas não é isso que me reporta ao uso deste instrumento e sim o fato de que os desenhos apresentam traços expressivos e aspectos projetivos que simbolicamente podem auxiliar na compreensão de suas falas.

O uso de desenhos em testes psicológicos geralmente é decorrente da idéia de que “os desenhos representam uma forma de linguagem simbólica que alcança uma camada relativamente primitiva do sujeito” (HAMMER, 1981, p.10). Também é conhecida a frase que este autor destaca: “As crianças desenhavam o que sabem, não o que vêem” (1981, p.13).

Segundo esse autor, o campo da interpretação dos desenhos projetivos se apóia em vários postulados teóricos que são:

- (a) Há uma tendência no homem para ver o mundo de modo antropomórfico, à sua imagem.
- (b) O núcleo da visão antropomórfica do mundo é o mecanismo de projeção.
- (c) As distorções entram no processo de projeção na medida em que a mesma tem uma função defensiva, isto é, presta o serviço de atribuir ao mundo externo aquilo que o sujeito nega em si mesmo (1981, p.39-40).

É comum utilizar o conceito de projeção quando se trabalha com desenhos. Esse conceito é muito utilizado na interpretação dos testes psicológicos e, neste momento, acredito que possam pensar que irei trabalhar com o conceito de projeção, já que meu instrumento de

pesquisa é também desenhar um dia livre. Mas o objetivo de trabalhar com o teste de episódios não terá fins de interpretação psicológica e sim de me apropriar do cotidiano do sujeito representado de forma mais sistemática.¹¹ Observo que, quando se utiliza o desenho com crianças, suas falas se tornam mais livres, pois sua tensão está voltada para o desenhar e não para o falar, assim como auxilia as crianças a organizar suas idéias, sem um direcionamento do pesquisador.

Meu interesse é trabalhar com relatos de crianças e não sobre as crianças, ou como elas desenham, pois facilmente cairíamos em julgamentos e generalizações equivocados sobre elas. Poder analisar quais são as diferentes maneiras que elas sentem quando falam sobre suas escolhas, sobre a infância, sobre sua vida são as fontes de informações que priorizei. E como as crianças participam de um contexto específico (acompanhamento psicológico), sei que muitas outras conversas surgirão e, como meu lugar, no momento da pesquisa, é também de psicóloga, estarei atenta às suas falas para que sejam decorrência dessa pesquisa, tendo sempre presente o respeito ético de que todos precisam.

5.6.1 O uso de desenhos com crianças em pesquisas já realizadas

Gobbi & Leite (2008) fazem um resgate histórico sobre o uso de desenhos com crianças pequenas, mostrando que ainda é um desafio no que se refere às bibliografias de que dispomos, principalmente quando se busca a produção das crianças pequenas. Fazem uma pesquisa bibliográfica bastante ampla, abordando áreas da Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Arte, entre outras. Destacam que o desenho não pode ser visto como se fosse somente da educação infantil e buscam dialogar com os diferentes campos do conhecimento. Aproveitando esta pesquisa para fundamentar meu trabalho no uso do desenho com crianças, vou fazer um recorte me valendo de algumas abordagens destacadas pelas autoras.

¹¹ O termo projeção ficou conhecido quando Freud em 1894 escreveu “Neurose de Angústia” e em “As neuropsicoses de defesa” em 1896. O conceito de projeção na teoria freudiana é geralmente entendido como um processo defensivo. Ele acreditava que o indivíduo atribui os próprios impulsos, sentimentos e afetos a outras pessoas ou ao mundo exterior. Outros pesquisadores observaram que a projeção, enquanto um processo, não é característica só dos mecanismos de defesa, mas ocorre em situações em que não existem conflitos. O pressuposto básico de Freud é que as lembranças das percepções já experienciadas têm influência nas percepções de estímulos atuais.

Dentre os autores por elas estudados na abordagem psicológica do desenho, destacam o trabalho de Maria Helena Lisboa da Cunha (apud GOBBI e LEITE, 2008). Este trabalho para as autoras “nos leva ao entendimento de que o desenho da criança pequena, acima de tudo, reflete diretamente suas relações interiores, sempre se remetendo/acionando a dimensão coletiva e arquetípica deste processo” (p.3). Encontram, também, o trabalho de Joseph Di Leo que, para ela, “seu traço característico são as pesquisas voltadas para o desenho infantil, centrando-se na interpretação e análise dos mesmos” (p.3). Já os trabalhos de Maria Isabel Gândara em suas pesquisas sobre o tema “o meu melhor amigo” onde solicita que crianças de 4 a 12 anos desenhem os melhores amigos e relata em seu trabalho **Desenho infantil, um estudo sobre níveis do símbolo**, vemos que ela analisa a complexidade dos traços, o uso da cor, segundo a faixa etária e essa situação acaba direcionando o olhar da autora na visão de Leite e Gobbi, já que “menciona que as produções das crianças maiores – acima de 12 anos- são mais enriquecidas [...]” (p.4). Destacam entre a Psicologia e Arte o trabalho de Howard Gardner, destacando a obra **As artes e o desenvolvimento humano**. Este trabalho destaca que “a criança de cinco anos já é capaz de experienciar sentimentos quando contempla objetos simbólicos e de apreciar a linha entre realidade e ilusão” (p.3).

Gobbi e Leite (2008) destacam o trabalho de Rhoda Kellogg, apontada como a mais conhecida entre os pesquisadores do desenho infantil, pois pesquisou 300.000 desenhos de crianças do mundo todo, priorizando as crianças de 2 a 4 anos. “Segundo ela, após essa idade, as crianças diminuem sua produção, ficando restritas à cópia ensinada daquilo que é produzido socialmente” (p.5). Essas autoras ainda destacam o trabalho de Jean Claude Arfouilloux. Para elas, ele “apresenta o desenho infantil como uma das linguagens essenciais para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, sobretudo aquelas que ainda não falam de forma articulada, num processo de entrevista” (p.6). Outra autora da área da psicologia destacada é Violet Oaklander em seu trabalho *Descobrimo crianças – uma abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*.

O uso de desenhos na Psicologia, para análise e interpretação de personalidades com fim diagnóstico, sempre foi muito forte. Não querendo descaracterizar essa finalidade, mas destacando que o interesse dos pesquisadores da área da Educação é utilizar o desenho como expressão, criação e como uma possibilidade de interlocução, é isso que me faz, nesta pesquisa, utilizar os desenhos das crianças.

As autoras fazem, ainda, referência ao trabalho de Piaget na área da Educação, em especial em sua obra “A Psicologia da criança”, escrita com Inhelder. Abordam questões sobre o desenho das crianças, mas sempre apoiado nas pesquisas de Luquet: “Luquet, antropólogo e pesquisador do desenho infantil, no início deste século, [situa-se] entre aqueles cuja preocupação voltava-se para o desenho espontâneo da criança, assim como Victor Lowenfeld e Rhoda Kellogg” (p.10).

Esta pesquisa realizada por Gobbi e Leite (2008) faz também uma crítica bem apropriada, na minha opinião, sobre o uso do desenho como uma forma para categorizar a prontidão para a primeira série. Para elas, ainda hoje encontramos nas escolas, nos consultórios de fonoaudiologia e psicopedagogia (e eu incluiria, também, no consultório de psicologia escolar) profissionais que ainda buscam olhar o desenvolvimento infantil como uma forma equivocada de compreender a criança.

Para estas pesquisadoras, um dos autores que coloca a Psicologia em diálogo com as abordagens socioculturais do sujeito é Vygotsky. Segundo elas, ele é um teórico que compreende a arte como trabalho, produto da atividade humana. Para Gobbi e Leite (2008, p.11), ele:

transcende fronteira imaginação /realidade, entendendo que todo mundo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a idéia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Para estas pesquisadoras, seguindo a idéia deste teórico, podemos pensar que “a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais” (2008, p.11). E ainda para as autoras podemos “entender o desenho como uma das formas de que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte” (p.26). O uso do desenho é importante como um instrumento de trabalho, pois permite que a criança construa e reconstrua suas percepções, mas não podemos interpretar os seus desenhos sem estar junto com elas. Elas que podem nos dizer o que desenharam e o que significa, mas só dizem quando se sentem respeitadas como crianças.

6 DESCOBRINDO E EXPLORANDO COMO AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A POSSIBILIDADE DE SE VIVER A INFÂNCIA

No seu livro *The Little Prince* (O Pequeno Príncipe) (1945) Antoine de Saint-Exupéry escreve que os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças (CHRISTENSEN & JAMES, 2005, p. XIX)

O movimento do adulto pesquisador segue como “ondulações”, pois não é linear e nem em uma só perspectiva, principalmente quando esse movimento segue os olhares e falas das crianças. Foi assim que busquei analisar os dados. Precisava formar as categorias para me auxiliar na compreensão das falas das crianças. Busquei ver qual o movimento que cada criança fazia sem interpretar suas falas, pois, se assim o fizesse, seria contraditório com o que busco neste trabalho. O cuidado básico neste momento deve ser também com o olhar de adulto, pois este pode mascarar o que é das crianças. Um grande risco que se tem de enfrentar ao pensar na interpretação das falas das crianças é o de não caracterizar o olhar da criança como um “outro” que é diferente do adulto.

O que as crianças pensam e sentem não se mostra com facilidade ao adulto. Os aspectos estéticos e as evidências da relação aparecem com certa transparência, mas é preciso esperar e esperar, procurando o que não está na superfície.

Os dados serão apresentados e analisados de forma descritiva para que possam ser compreendidos sob a natureza socialmente construída da realidade, possibilitando uma proximidade entre o pesquisador e o que é pesquisado. Através desta forma de análise descritiva e qualitativa, é possível entender as questões que me desafiaram nesta pesquisa. Busco inspiração em Marques, quando aponta que “se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados” (1998, p.115). E também em Alves-Mazzotti, quando enfatiza que, neste processo de análise, se faz necessário realizar uma “sintonia fina” que vai até a análise final.

Isto se faz através de um processo continuado, em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (1998, p. 170).

Inicialmente, organizei uma tabela que possibilitasse ter uma visão objetiva e clara de quem eram as crianças, onde estudam e em que séries, quais suas idades, o motivo do encaminhamento para avaliação psicológica e quais as falas que aparecem em suas descrições dos episódios desenhados. Nesse processo, dei-me conta de que não seria necessário separar as crianças por idades, pois, quando ignorei a “idade”, pude buscar o que as crianças pensam e o que fazem, sem determinar o que são. Em um primeiro momento, parecia que as falas das crianças menores estariam mais ligadas às necessidades de cuidados. Mas ao desfocar meu olhar, dei-me conta do quanto minha formação em psicologia poderia estar determinando uma visão desenvolvimentista.

Neste sentido, lembro de Woodbead e Faulkner (2005, p.6), quando afirmam que “algumas visões recentes dentro da psicologia do desenvolvimento têm um papel positivo a desempenhar na elaboração de conceitos que estão na base da reavaliação da infância, sobre crianças enquanto ‘atores sociais’, sobre crianças como ‘participantes’ e sobre a importância de escutar as ‘perspectivas’ das crianças”. Destaco essa idéia, pois acredito que, mesmo quando colocam Piaget como um desenvolvimentista, é possível verificar o quanto ele foi além desse lugar: ao se preocupar em como as crianças pensam, ele possibilita igualmente entendê-las como participantes de um contexto social. Assim, ao vermos uma criança, não importa sua idade, já percebemos o quanto ela faz parte do mundo e o quanto o mundo se volta para ela na relação que se estabelece dentro deste mundo.

6.1 APRESENTANDO AS CRIANÇAS

Quando me vejo como educadora e psicóloga atuando em meu trabalho, percebo que, epistemologicamente, não olho para a criança pensando em que idade ela tem, mas como ela interage comigo e com as situações que nos rodeiam. Esse pensamento me faz refletir e relacionar minha prática de psicóloga à de pesquisadora. Ou seja, olho para a criança não

buscando nela a idade, mas o que faz e como pensa. Neste momento, reafirmo minha opção em não separar suas falas por idades, mas por seus quereres. Procuro apenas didaticamente organizar um gráfico das idades a fim de evidenciar a diversidade da população investigada.

Assim, cheguei ao número total de 44 crianças com idade entre 5 e 12 anos, sendo 17 crianças (39%) do sexo feminino e 27 crianças (61%) do sexo masculino. Apenas 4 crianças não estudam em escolas particulares e sim na rede Municipal ou Estadual de Gravataí. As respostas por elas evocadas não destoam das respostas das demais. Por isso, considero necessário mantê-las no perfil das demais crianças.

As crianças que chegam ao consultório de psicologia têm sido encaminhadas pelos médicos, em especial pediatras e também pelas escolas. Os motivos da consulta são geralmente decorrentes de ansiedades, depressão, fobias, estresse, nascimento de irmão ou separação dos pais.

A composição familiar desse grupo de crianças pesquisadas é estruturada pela família nuclear. Somente em seis casos houve separação do casal, sendo constituído um novo núcleo familiar. É importante destacar que essas crianças ficaram morando com a mãe, mas todos os pais compareceram ao tratamento dos filhos. Em apenas um caso houve o falecimento do pai, sendo que este casal já estava separado quando ocorreu o óbito. Dessa forma, podemos ter uma visão sociofamiliar para acompanhar as falas das crianças.

Quanto ao aspecto dos trabalhos dos pais, encontrei 12 casais que são **trabalhadores assalariados**. A mãe e o pai trabalham fora de casa e os filhos freqüentam a escola no horário da tarde, ficando sob a responsabilidade de outra pessoa no período da manhã, geralmente com alguém que ajuda a cuidar da casa e organiza o almoço. Quanto ao número de filhos, encontrei: cinco casais têm filhos únicos, cinco têm dois filhos e dois casais têm três filhos.

Das 44 crianças, encontrei 16 que são filhos de **empresários** da cidade. A grande maioria das mães trabalha na empresa juntamente com o marido e tem mais tempo para acompanhar os filhos em casa. Neste perfil, encontramos seis casais que têm filhos únicos, nove casais que têm dois filhos e um casal que tem dois filhos e adotou mais um.

Temos, ainda seis famílias na seguinte configuração: cinco famílias em que a mãe não trabalha fora de casa e uma em que o pai é falecido. Apenas duas mães (dentre as que não trabalham fora) vivem de pensão, pois são separadas. Três mães optaram por não trabalhar para cuidar dos filhos e por isso ficam em casa. Deste grupo encontrei três casais em que o pai é empresário e dois casais em que o pai é trabalhador assalariado.

Analisando de uma forma mais geral quanto ao **número de filhos**, encontramos 15 crianças que são filhos únicos. Existem 23 famílias que têm dois filhos. E são seis famílias com mais de dois filhos, ou seja, quatro possuem três filhos e duas famílias possuem quatro filhos. Também três dessas famílias já mencionadas adotaram filhos e apenas uma foi em decorrência de dificuldades para gerar uma criança. Entre os cinco casais separados, temos 4 casais que possuem filhos únicos.

Quanto ao **tipo de moradia**, é interessante destacar que apenas cinco crianças (11%) moram em apartamento e as outras 39 crianças (89%) moram em casas.

Como podemos ver, as crianças pertencem a um grupo social favorecido, pois a grande maioria estuda em escolas particulares, seus pais trabalham e quem não trabalha é por opção. Residem em condomínios fechados, sítios, casas e algumas em apartamento, e todos em lugares privilegiados de Gravataí.

As tabelas e os gráficos auxiliam para que possamos compreender de uma forma clara e objetiva os dados descritos acima. Na tabela abaixo, o perfil da criança é o que quero destacar, por isso coloquei número de irmãos e não número de filhos. Conversando com as crianças sobre como poderia identificar seus desenhos e suas falas elas optaram por colocar o seu nome completo. Neste momento, sugeri que colocássemos um outro nome ou um código. Elas optaram pelas iniciais de seus nomes, por isso as letras iniciais aparecem repetidas.

Tabela 1: Perfil do grupo de crianças pesquisadas

	Sujeitos	Sexo*	Idade	Tipo de Escola	Escolaridade	Tipo de residência	Trabalho da Mãe**	Trabalho do Pai**	Número de Irmãos	Observação
1.	G	(M)	11 anos	Particular	6ª série	Casa	E	E	2	Um irmão adotivo
2.	H	(M)	09 anos	Particular	4ª série	Casa	E	E	0	Pais separados
3.	V	(F)	12 anos	Particular	7ª série	Casa	e	E	1	
4.	C	(M)	12 anos	Estadual	6ª série	Apart.	e	Y	1	Pai falecido
5.	D	(F)	07 anos	Estadual	2º ano	Casa	e	e	1	
6.	T	(M)	11 anos	Particular	6ª série	Casa	e	e	1	
7.	L	(M)	05 anos	Particular	Ed Inf.	Apart.	e	e	1	
8.	A	(M)	11 anos	Particular	6ª série	Casa	E	e	3	
9.	P	(M)	09 anos	Particular	4ª série	Casa	E	E	0	
10.	W	(M)	09 anos	Estadual	3ª série	Casa	X	E	0	
11.	B	(F)	05 anos	Particular	Ed. Inf.	Apart.	E	E	1	
12.	B	(M)	12 anos	Particular	6ª série	Casa	E	E	1	
13.	C	(F)	09 anos	Particular	4ª série	Casa	X	e	0	
14.	A	(M)	06 anos	Municipal	1º ano	Casa	e	E	1	
15.	M	(F)	05 anos	Particular	Ed. Inf.	Casa	E	E	3	Adotiva
16.	E	(F)	09 anos	Particular	3ª série	Casa	E	E	1	
17.	J	(F)	06 anos	Particular	2º ano	Casa	e	e	2	
18.	H	(M)	11 anos	Particular	5ª série	Casa	X	e	2	Pais separados
19.	B	(F)	10 anos	Particular	4º série	Casa	X	E	0	Pais separados
20.	E	(F)	11 anos	Particular	5ª série	Casa	e	e	1	
21.	B	(M)	08 anos	Particular	3ª série	Casa	e	E	0	
22.	R	(F)	10 anos	Particular	5ª série	Casa	E	E	1	
23.	R	(F)	09 anos	Particular	4ª série	Casa	e	e	1	
24.	M	(M)	06 anos	Particular	1ª série	Casa	e	e	0	Pais separados
25.	R	(M)	09 anos	Particular	4ª série	Casa	E	E	1	
26.	G	(M)	06 anos	Particular	1º ano	Casa	E	E	0	
27.	G	(M)	07 anos	Particular	2ª série	Casa	X	E	1	
28.	G	(M)	11 anos	Particular	5ª série	Casa	E	E	1	
29.	G	(M)	08 anos	Particular	2ª série	Casa	E	E	1	
30.	G	(F)	07 anos	Particular	1ª série	Casa	E	E	1	Adotivo
31.	I	(M)	06 anos	Particular	1ª Série	Casa	E	E	0	
32.	J	(M)	06 anos	Particular	Ed. Inf.	Casa	e	e	0	
33.	A	(F)	07 anos	Particular	1ª série	Casa	e	e	0	
34.	J	(M)	11 anos	Particular	5ª série	Casa	e	e	0	
35.	G	(F)	12 anos	Particular	6ª série	Casa	e	e	2	
36.	R	(M)	10 anos	Particular	5ª série	Casa	e	E	1	
37.	G	(M)	06 anos	Particular	Ed. Inf.	Casa	E	E	0	
38.	L	(F)	06 anos	Particular	Ed. Inf.	Apart.	E	E	1	
39.	L	(M)	07 anos	Particular	1ª série	Apart.	e	E	1	
40.	L	(M)	08 anos	Particular	3ª série	Casa	e	E	1	
41.	L	(F)	07 anos	Particular	2ª série	Casa	E	E	0	
42.	L	(F)	10 anos	Particular	5ª série	Casa	e	E	1	
43.	G	(M)	07 anos	Particular	2ª série	Casa	E	E	1	
44.	R	(M)	07 anos	Particular	1ª série	Casa	e	e	0	Pais separados

* Sexo: (M) masculino e (F) feminino

** Trabalho da Mãe e Trabalho do Pai: (e) para empregado assalariado, (E) para empresários e autônomos. (X) referente a mães que não trabalham fora de casa e (Y) caracterizando o pai falecido.

No gráfico a seguir, visualiza-se quantas crianças correspondem a cada faixa etária. Descrevo esses dados da seguinte forma: coloco a idade das crianças e entre parênteses o número de crianças para cada idade. Temos crianças de 5 anos (3); 6 anos (8); 7 anos (8); 8 anos (3); 9 anos (7); 10 anos (4); 11 anos (7) e 12 anos (4). A maior concentração de crianças, no que se refere às idades, situa-se entre idades de 6 e 7 anos e 9 e 11 anos.

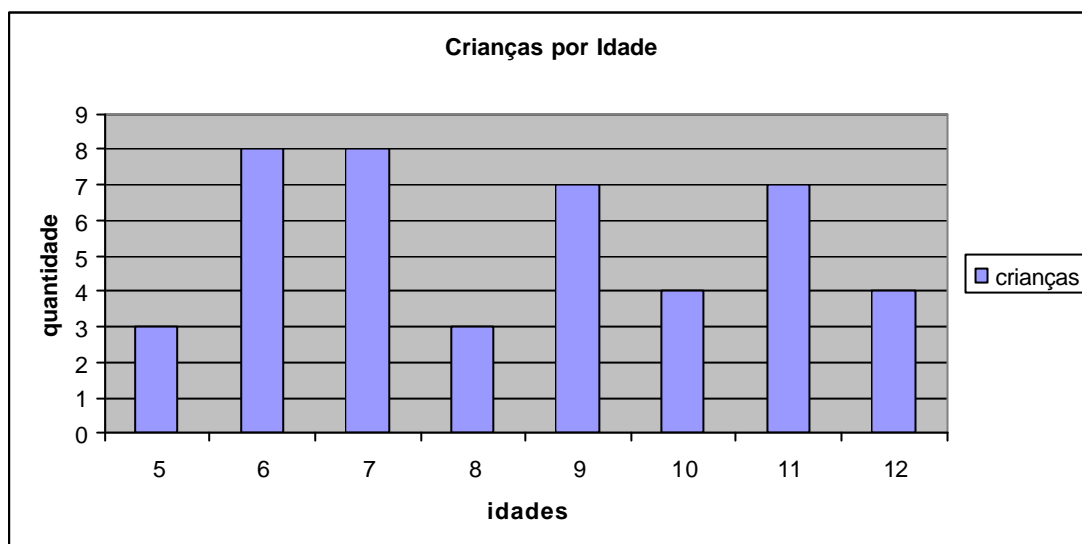


Gráfico 01: Faixa etária das crianças

No próximo gráfico, vemos a distribuição de crianças por idade e sexo. As 17 meninas aparecem com as idades de 12 anos (2); 11 anos (1); 10 anos (3); 9 anos (3); 7 anos (4); 6 anos (2); 5 anos (2) e não tem meninas com a idade de 8 anos. E os 27 meninos como podemos ver no gráfico abaixo, aparecem com as idades de 12 anos (2); 11 anos (6); 10 anos (1); 9 anos (4); 8 anos (3); 7 anos (4); 6 anos (6) e 5 anos (1).

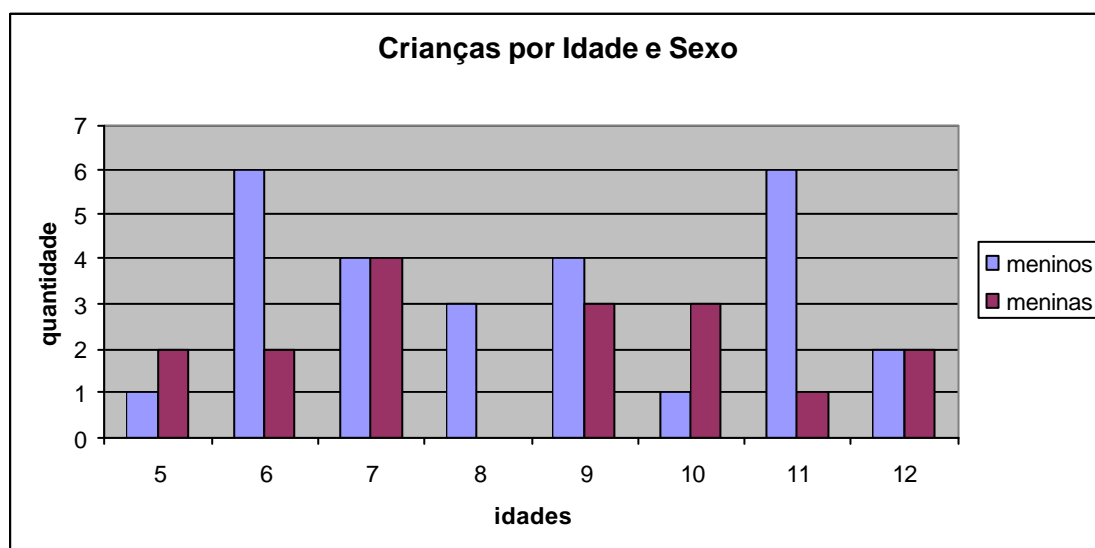
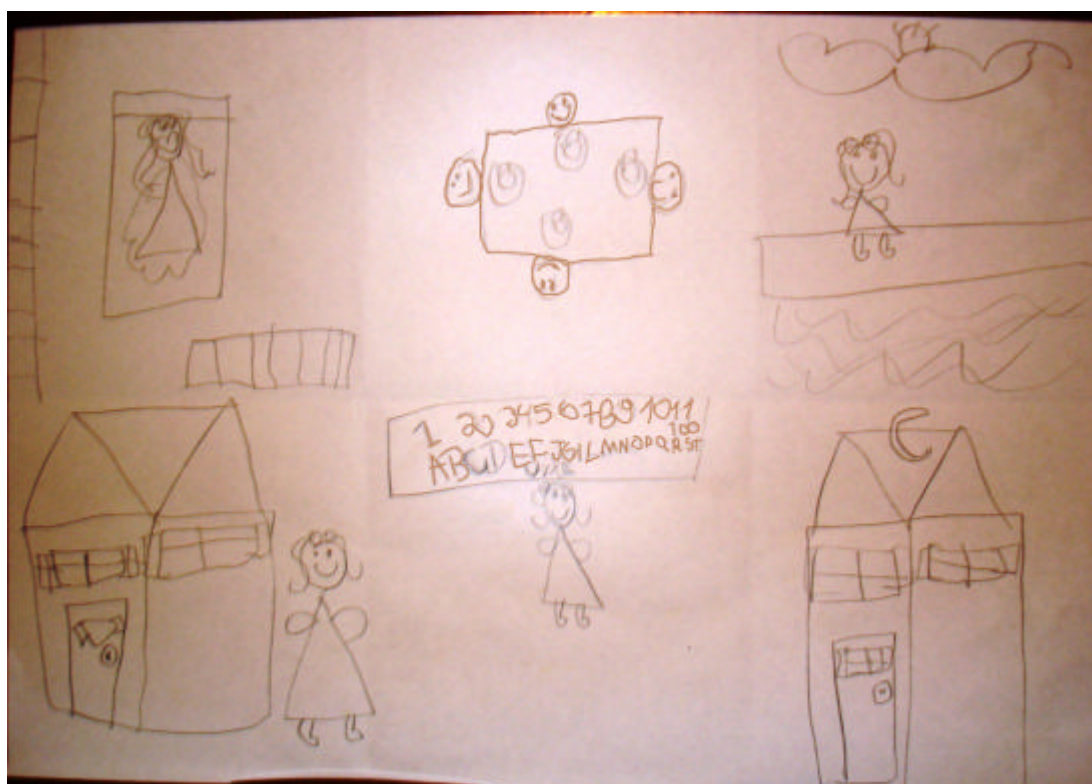


Gráfico 02: Distribuição das crianças por idade e sexo

6.2 APRESENTANDO ALGUNS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Coloco alguns exemplos de desenhos produzidos pelas crianças a partir do instrumento da pesquisa, para que se possa ter uma noção do tipo de produção feita. Destaco suas falas correspondentes e demonstro como organizei os fragmentos das falas dessas crianças e como as falas e os desenhos proporcionam reflexões inspiradoras para as possíveis análises e resultados. Fiz tanto uma reflexão individual, observando todos os sujeitos com as respectivas falas e desenhos, como um olhar grupal que favoreceu para que as categorias fossem surgindo.

6.2.1 Desenho de uma menina (D)



História da menina

Eduarda que é o nome da minha boneca estava tomando café e depois foi para a praia brincar e depois voltou para casa e depois foi brincar de escola e depois voltou a noite para casa. (Ficou em silêncio e falou). Ela tem 9 anos. A parte do dia que ela mais gostou foi de brincar de escola. Por que ela estava fazendo um monte de letras e tinha bastante amigas para ela brincar ali. (Perguntei onde estavam brincando) Tavam brincando no pátio da casa dela.

Fragmentos da história e análise com o desenho

D. (F) 7 anos 2º ano Escola Estadual	Deitada na cama.	Tomando café	Brincando na praia	Voltando para casa.	Brincando de escolinha com as bonecas.	Indo para dentro de casa para dormir.
--	---------------------	-----------------	-----------------------	------------------------	--	---

Podemos perceber, aqui, o quanto o desenho dessa menina auxilia na organização das ações. Ela desenha uma menina deitada na cama, mas não fala isso na história; em seguida, desenha uma mesa com quatro carinhas, e como fala na história que estava tomando café podemos inferir que essa é a idéia que está representada na fala, mas só podemos ter certeza em função do desenho. A seguir foi para a praia, depois volta para casa e vai brincar de escola. Essa é a parte do dia de que ela mais gosta e acrescenta as amigas em sua fala, mas não desenha as amigas no quadro. A lua em cima da casa mostra a noite e então tem de voltar para casa.

6.2.2 Desenho de um menino (R)



História do menino

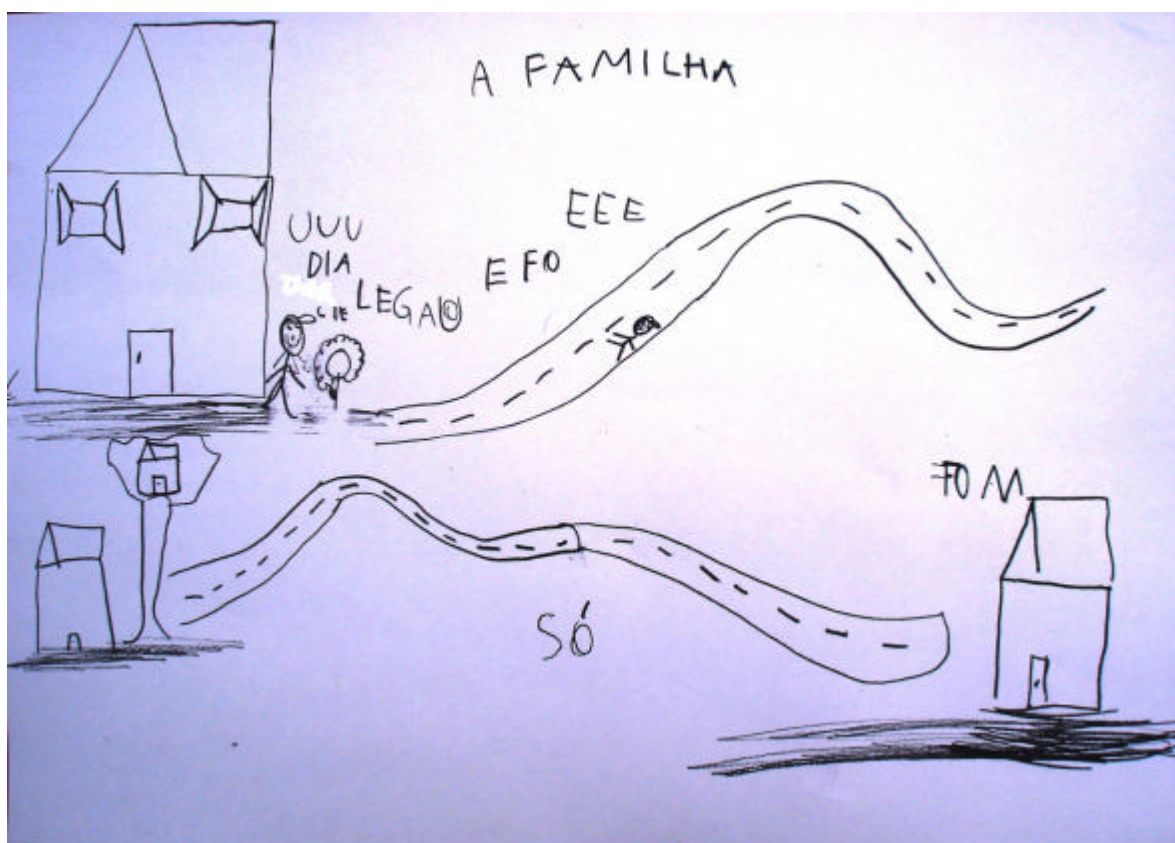
Ele sai de casa e pega a bola. Vai jogar futebol. Vai andar de bicicleta. Vai surfar. Depois vai pular corda na escola, porque ele não tem amigos por perto da casa dele, e para pular corda precisa de mais pessoas. E depois ele vai para casa e estava na janela da casa olhando.

Fragmentos da história e análise com o desenho

R, (M) 9a. Só brincar! Escola Particular	Ele sai de casa e pega a bola.	Vai jogar futebol.	Vai andar de bicicleta	Vai surfar.	Depois vai pular corda (na escola)	Vai para casa e estava na janela da casa olhando
---	--------------------------------	--------------------	------------------------	-------------	------------------------------------	--

Essa criança nos faz pensar. Ela coloca a escola no seu dia livre para poder ter amigos. Desenha em um dos quadros um menino jogando futebol, mas sozinho, o que poderia estar demonstrando sua realidade de não ter com quem jogar. Provavelmente, porém, descobriu um jeito de jogar bola sozinho, mas não pode pular corda sozinho e neste caso a escola entra como um espaço lúdico e prazeroso para ele. É interessante que ele explica, parece que sente que ir para a escola no dia livre não pode ser feito sem uma explicação, pois um dia livre para ele é um dia só para brincar.

6.2.3 Desenho de um menino (I)



História do menino

Era uma vez um menino que se chamava I de 6 anos. Ele acordou e foi para a casa do amigo brincar no clube dele e do amigo. Era longe, pois olha aqui a estrada, (faz barulho com a boca como fosse um carro). Ai ele chegou lá e falou com a mãe do amigo e ele disse

que amanhã ele ia voltar para brincar de novo. Na casa do amigo ele brincou de pega-pega, esconde-esconde e pisque esconde que é se bater no amigo encostar deve começar de novo, daí ele voltou para casa. Só. FIM.

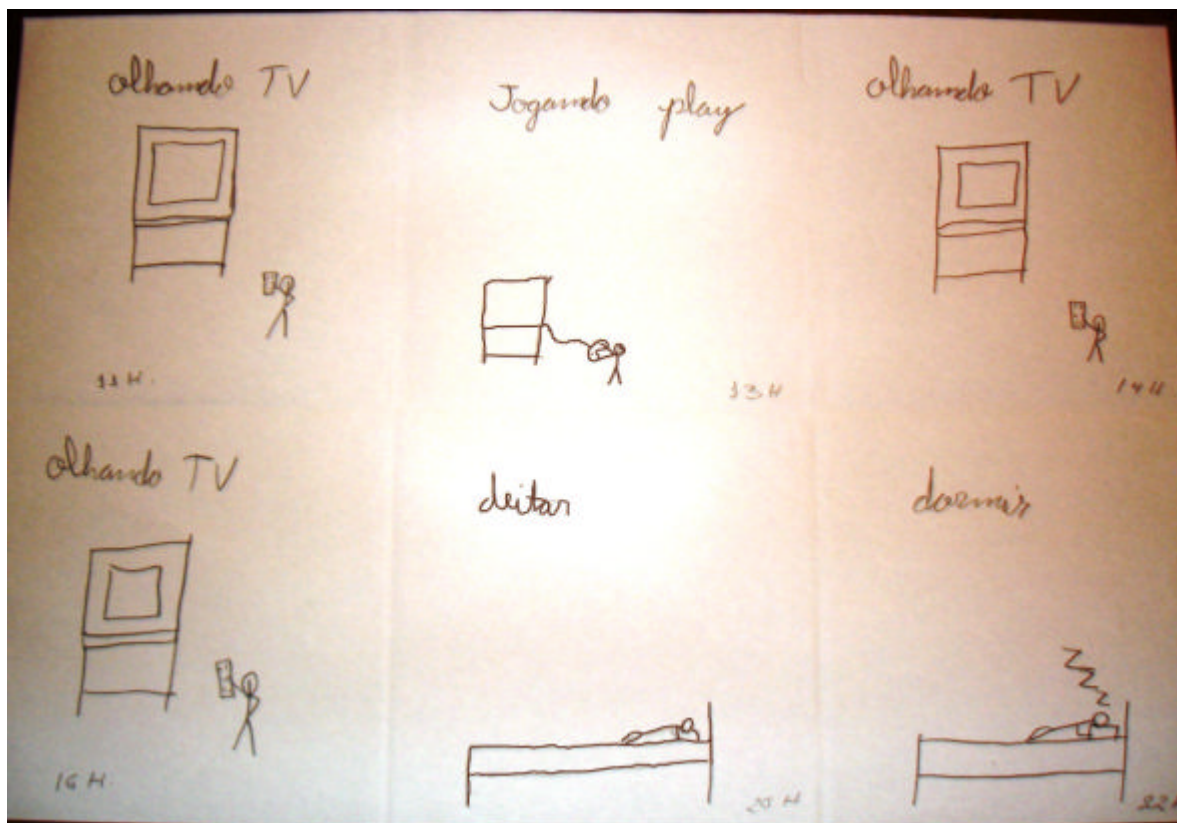
Fragmentos da história e análise com o desenho

I (M) 6 anos Particular 1º ano dos 9	Acordou e foi para a casa do amigo brincar.	Brincar no clube dele e do amigo.	Era longe olha aqui a estrada.	Chegou e falou com a mãe do amigo que amanhã ia brincar de novo.	Brincou de pega-pega, esconde-esconde e pisque-esconde.	Daí ele voltou para casa. Só. FIM
--	---	-----------------------------------	--------------------------------	--	---	-----------------------------------

Essa é uma outra forma que a criança utiliza para desenhar nos quadros. Seu desenho e sua fala se completam e não importa tanto o que ele está fazendo, mas o que ele está falando. Aqui sua fala denota relações com o amigo e com um adulto e uma autonomia de ir e vir. Essa criança tem seis anos, seus pais são trabalhadores assalariados.

Essa energia e destreza percebida na história e no desenho poderiam demonstrar como uma criança pode ser independente também dos cuidados, das necessidades básicas no seu dia livre e isso poderia caracterizar o ser sujeito como ator social. O que mais interessava era aproveitar bem o dia, ou seja, brincar com o amigo e garantir novamente esse brincar.

6.2.4 Desenho de um menino (G)

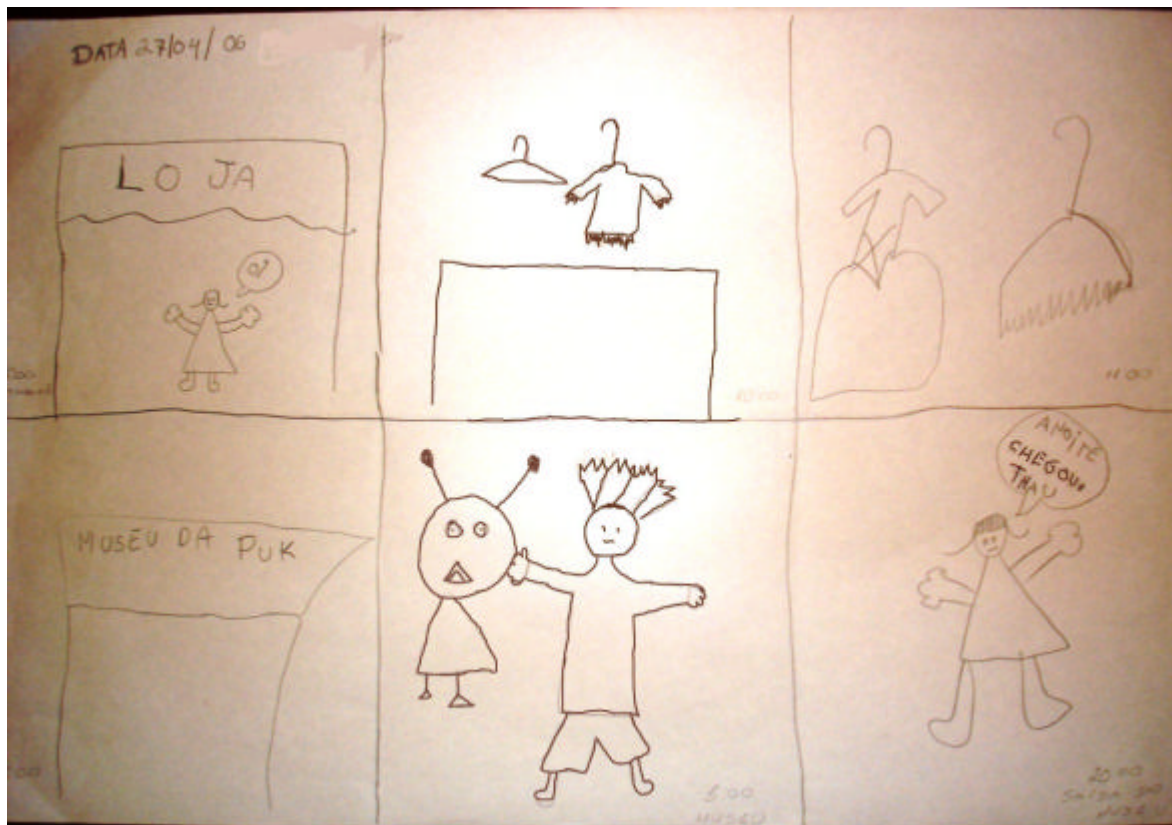


Aqui a criança escreve em cada quadro as ações e também inclui a hora.

G. (M)	Olhando TV	Jogando play	Olhando TV	Olhando TV	Deitado	Dormindo
11 anos	11 horas.	13 horas	14 horas	16 horas	20 horas	22 horas
Particular						

Esse menino não contou uma história: seguiu os quadros desenhados e acrescentou sua escrita e a hora no seu desenho. Para ele isso era suficiente para que pudesse compreender sua história. Procurei sempre respeitar cada criança com suas peculiaridades. A compreensão das ações era suficiente para nós, então não precisamos da história narrada, pois ela se fez presente dessa forma. Essa criança caracteriza apenas o espaço da casa e não se importa com o fato de ter que repetir o *olhando TV* por três vezes.

6.2.5 Desenho de uma menina (C)



Ah! Eu vou fazer o que eu gosto. Ela vai no shopping. Vou fazer as lojas para comprar roupas. E vai passar a tarde no museu da PUC, só.

Fragmentos da história e análise com o desenho

C (F) 9 anos Particular 4ª série	Loja para comprar roupas	Loja ainda comprando roupa	Loja ainda comprando roupas.	Museu da PUC	Museu da PUC	Saída do Museu.
---	--------------------------	----------------------------	------------------------------	--------------	--------------	-----------------

No momento de contar a história, ela diz que esse dia era muito bom, e que aproveitaria o tempo todo. Contou a história, sem referir se estava acompanhada ou não parecendo que isso não era importante ou que não era necessário. Quando terminou o sexto episódio, ela escreve no balão “A noite chegou! Tchau.”. Perguntei onde está a menina e ela diz: *saindo do museu, coloca que são 20 horas que é quando vai ter que sair do museu.*

Vários são os exemplos, que as crianças pesquisadas evidenciaram, mas optei por fazer uma primeira análise de forma individual. Destaquei alguns exemplos para demonstrar o processo que percorri na fase da análise. Após essa primeira análise individual, fiz uma mais grupal e percebi que dessa forma priorizei não só o que cada criança falava, mas como suas falas se relacionam com o todo. O agrupamento das ações resultantes das falas das crianças proporcionou uma maior e melhor compreensão sobre quais as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade a partir do olhar da criança.

6.3 APRESENTANDO MAIS ALGUMAS FALAS DAS CRIANÇAS

Busquei mais algumas falas das crianças, organizando-as em um quadro, como demonstro abaixo, para que se possa ter mais alguns exemplos das histórias contadas pelas crianças. Não cito todas as falas, pois considero desnecessário no momento, já que a idéia é que se possa ter uma visão do processo desenvolvido e, na tabela 3, que se encontra em anexo, estão todos os episódios relatados pelas crianças pesquisadas.

Tabela 2: Protocolo de aplicação do Teste de Episódio na visão da criança sobre um dia livre de uma criança

Identificação	Relato das crianças pesquisadas
M. (F) 5 anos Escola Particular Ed. Infantil	<i>Primeiro ela ia tomar café da manhã, tem que comer mamão, manga, salada de fruta, banana, pêra. Eu vou pintar. Ela ia brincar, mas não sabia do que. Depois ela se lembrou que ia brincar na casinha dela de boneca. Aqui vou fazer o sol. Depois tenho uma idéia vou fazer um carro, depois vou fazer (silêncio e olha para cima como quando estamos pensando) e depois a noite, vou pintar tudinho de preto, pois é noite. De noite a gente pode brincar, ver TV, jogar, se tá chovendo de noite a gente pode ver filme. Um dia eu vi um filme em inglês onde o lobo comeu a mãe. Eu não tenho medo porque lobo não existe. Só existe aranha, sapo... De noite tem que jantar, ver mais um pouco de TV, escovar os dentes pode comer pizza, eu como sábado ou domingo pizza. Eu posso levar para casa? Ba tu escreveu quase tudo? Daqui a pouco não vai ter espaço, tu vai ter que apagar quase tudo. Sabia que um dia eu quase quebrei um prato, tinha visita lá em casa. Eu vou fazer o carro. Mas eu não sei fazer um carro. Então vou fazer um ônibus. Eu não vou poder pintar todas as pessoas, vou fazer o motorista. Deu.</i>

(Continua...)

(...continuação)

Identificação	Relato das crianças pesquisadas
<p>H. (M) 11 anos Escola Particular 5 série</p>	<p><i>Ele se levantou e foi tomar café da manhã. Ele está na aula. Está aprendendo as contas de matemática. Ano passado eu não gostava da escola, agora eu aprendi a gostar. Agora vou fazer saindo da escola. Vai almoçar. Ele gosta de comer batata frita, bife enrolado e arroz e feijão. Vai ir no campo jogar bola. E vai dormir.</i></p>
<p>B. (F) 10anos Escola Particular 4º série.</p>	<p><i>A menina diz TCHAU e sai para um passeio na escola. Encontra a professora na fila para ir para o ônibus. Eles vão para a Quinta da Estância. Tiram leite da vaca e olham e pegam as cobras mansinhas. Chegam felizes para a escola. Eu já fiz esse passeio, foi muito legal.</i></p>
<p>E. (F) 11 anos Escola particular 5 série</p>	<p><i>Carla acordou e olhou pela janela e disse: Que lindo esse dia. E foi tomar café da manhã com sua mãe. Estão tomando o café da manhã e ela diz que queria passear numa pracinha. Aí, quando estavam indo encontraram uma prima e convidaram a prima para ir junto. Aí, foram almoçar e depois foram para o shopping. (Tá difícil terminar esse dia) Perguntei o que queria dizer com tá difícil terminar esse dia. Ela respondeu É que parece que não acaba nunca, não tem muito mais coisas para desenhar. No shopping brincaram na área de lazer e depois voltaram para casa, pois já era de noite.</i></p>
<p>B. (M) 8 anos Escola particular 3 série</p>	<p><i>Era uma vez um menino chamado Lucas. Ele adorava brincar de polícia e ladrão. Ele está caminhando sem nada para fazer e apareceu o amigo dele dizendo: - Ei Lucas, vamos brincar? O Lucas falou: - Mas do quê? Polícia e ladrão. Então vamos. Os dois começaram a brincar e fazia umas duas horas que estavam brincando de polícia e ladrão. Anoiteceu tão rápido que nem viram passar o dia. E ele foi para casa dele e o amigo dele foi para a casa dele.</i></p>
<p>E. (F) 9 anos Escola Particular 3ª série</p>	<p><i>A família toda vai passar o dia no parque de diversões. Ir a um parque de diversões é o que eu adoro. Acho que essa menina ia gostar de ir no parque no dia livre dela</i></p>

Com esses exemplos, é possível acompanhar como as crianças expressaram suas falas. Elas inicialmente desenhavam nos seis quadros. Muitas não verbalizavam o que estavam pensando enquanto desenhavam; outras falavam à medida que iam desenhando e outras, depois que desenhavam, me contavam a história e acompanhavam a digitação que eu fazia enquanto elas comentavam os desenhos. Muitas vezes diziam que estavam desenhando o seu dia livre. Conversávamos sobre o que elas entendiam sobre um dia livre, antes da aplicação do instrumento. Essa conversa sobre o que é um dia livre parecia desnecessária, pois sempre tinham alguma resposta na ponta da língua. As crianças dizem que *“um dia livre é um dia livre”*, parecendo estar até desconfiadas da pergunta, mas não da resposta. *“É um dia que podemos fazer tudo que queremos”* *“É um dia livre”*. *“É o dia que podemos fazer o que quisermos”*. *“Um dia Legal”*. *“Dia livre é quando não tem aula”*. *“Um dia sem compromisso”*. *“Só brincar”*.

As crianças, ao contarem as histórias, seguiam seus desenhos e algumas vezes apontavam para os quadros que haviam desenhado. Eu escrevia as histórias no computador e geralmente elas acompanhavam a escrita e até corrigiam quando viam que eu havia escrito uma palavra que o computador não reconhecia.¹² No final da escrita, lia para elas a história que haviam inventado e perguntava se havia escrito tudo. Nesse momento, os desenhos foram importantes para que as crianças organizassem o caminho percorrido nos episódios. Mais tarde, na análise das falas, percebi que esse mesmo movimento também foi muito importante para que eu conseguisse ter maior compreensão das ações evidenciadas pelas crianças, já que nas falas nem sempre podia ter certeza onde iniciava uma ação e terminava a outra. As ações desenhadas em cada quadro expressam as falas das crianças. Uso o termo “quadro”, “episódio” e “ação” para me referir ao desenho e à fala correspondente ao desenho.

6.4 CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com as histórias e com os desenhos, organizei fragmentos das falas que as crianças verbalizavam em suas histórias, respeitando os seis quadros desenhados. Assim, construí uma tabela (Apêndice 1).

¹² O computador possui um sistema de correção que marca a palavra errada ou desconhecida sublinhando com vermelho.

Através da organização dessa tabela, iniciei as análises das falas. A partir desses registros, foi possível iniciar uma busca mais específica sobre o que as crianças expressam a respeito de um dia livre, o que, na minha hipótese, nos levará a compreender suas possibilidades de viver infâncias. São seis quadros e para cada quadro ou episódio surge uma ação. Através das ações, consegui observar que algumas delas eram feitas dentro de casa, outras no pátio, outras na rua, outras em *shopping* e outras na escola. Podia também perceber que existia a presença de falas relacionadas ao lúdico, manifestadas pela ação do brincar e em outras falas que inicialmente chamei de cuidado, pois evidenciava uma idéia de cuidados básicos.

Apareciam os vocábulos dormir, comer, tomar banho, descansar. Encontrei, também nas falas, o espaço da escola o qual é fonte de prazer para a criança que encontra com amigos, faz passeios e também elabora atividades escolares. Também existiam falas que evidenciavam deslocamentos, sair de casa e voltar para casa e ir para a escola e voltar da escola para casa. Observei que o brincar não se referia apenas ao espaço de casa, existia também no espaço da rua e no espaço da escola.

Em algumas falas, emergiam as fantasias decorrentes provavelmente de alguns filmes vistos na televisão ou em vídeos e explorados mercadologicamente pelos meios de comunicação. Essas fantasias eram realizadas no espaço da rua, por isso foram colocadas no ambiente fora de casa e compreendidas como algo lúdico para estas crianças. Assim, fui percebendo que existiam diferentes espaços para as crianças. Passei a organizar as falas da seguinte forma: fui separando as ações que ocorriam em casa, na rua e na escola.

Organizei por número as categorias. O número **1** estava relacionado ao espaço da **casa**. Chamando de **1.A.** as ações **lúdicas** que as crianças realizavam em sua **casa**, considerando também o pátio da casa e **1.B.** aquilo que se referia **cuidado** no espaço da **casa**. O número 2 estava relacionado ao espaço da **rua**; **2.A.**, ao **lúdico na rua** e **2.B.**, **cuidado na rua**. O número 3 ficou para o espaço da **escola**. Organizei o **3.A** para ações **lúdicas na escola**, **3.B** para o **cuidado na escola** o **3.C** para **atividades escolares** e o **3.D** para **ir para a escola** ou **sair da escola**. No número **4**, organizei as falas que evidenciavam **fantasias**. Estas apareciam apenas como número 4, pois pareciam fora dos espaços reais de vida da criança.

Uma única criança falou em **trabalhar** carregando caixas que denominei como número **5**. Assim sendo, inicialmente, consegui afinar as categorias da seguinte forma:

Tabela 3: Categorias

Ambiente de casa	(1A) o lúdico	(1B) cuidado		
Ambiente fora de casa	(2A) o lúdico	(2B) cuidado		
Ambiente da escola	(3A) o lúdico	(3B)* cuidado	(3C) atividades escolares	(3D) ida e vinda da escola
Outras respostas	(4) fantasia	(5) trabalho		

*O (3 B), que seria referente ao cuidado não apareceu inicialmente neste espaço.

Assim, numerei todas as falas colocando os respectivos códigos ao lado de cada ação: 1.A, 1.B, 2.A, 2.B, 3.A, 3.C, 3.D, 4 e 5. O 3.B (cuidado na escola) não foi detectado inicialmente nas falas. Ele constou para marcar a ausência, pois acreditava que marcar a sua possível ausência ainda se faria necessário.

Separei os espaços e as categorias já mencionadas para que facilitasse a análise dos episódios, buscando uma forma objetiva, conforme as tabelas abaixo.¹³ Essa forma também possibilitava ter uma visão das crianças por sexo, pela idade e pelas atividades que as mesmas tinham trazido em suas falas.

¹³ No apêndice 2 coloquei os gráficos construídos inicialmente, e originários das tabelas 4, 5, 6 e 7 apresentadas no texto.

Tabela 6: Frequência de meninos por categoria e idade

Categoria	Masculino (27)								Total	%
	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos		
1A	1	5	3	0	2	1	2	2	16	62%
1B	0	3	3	1	3	1	3	0	14	52%
2A	2	4	4	3	3	1	4	2	23	85%
2B	3	1	1	1	0	0	2	0	08	30%
3A	1	0	0	0	1	0	1	0	03	12%
3B	0	0	0	0	0	0	0	0	00	0%
3C	1	0	1	0	0	0	2	0	04	15%
3D	2	1	0	0	1	0	2	0	06	22%
5X	0	0	1	0	0	0	0	0	01	4%

Tabela 7: Frequência de meninas por categoria e idade

Categoria	Feminino (17)								Total	%
	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos		
1A	2	2	4	0	0	1	0	2	11	69%
1B	2	1	4	0	0	1	1	2	11	69%
2A	0	1	3	0	3	3	1	0	11	69%
2B	0	1	1	0	1	1	1	0	05	29%
3A	0	0	1	0	0	1	0	0	02	12%
3B	0	0	0	0	0	0	0	0	00	0%
3C	0	1	2	0	0	0	0	0	03	19%
3D	0	1	2	0	0	1	0	0	04	25%
5X	0	0	0	0	0	0	0	0	00	0%

Com esta organização, foi possível confirmar que as idades não tinham uma importância na análise das falas e desenhos das crianças e, se buscasse essa forma de olhar, também poderia cair em algumas armadilhas que vão desde olhar a criança pela idade, priorizando uma lógica desenvolvimentista ou a dicotomia da criança pequena e da criança grande, ou ainda pelo olhar adultocêntrico. Procurei ver a criança como ela se mostrou e ela

mesma possibilitou essa escolha, pois suas respostas não diferenciavam significativamente, como se pode ver pela relação (idade x atividade). Aprendi com elas que a idade não é tão importante no que se refere ao sonhar, ao criar. Todos sonham e isso independe de idade. Assim, não analisei as falas por idade, mas destaquei as idades para que se possa também perceber o que elas me fizeram ver e, também, por acreditar que é uma forma de respeitar a criança pelo momento que ela cronologicamente tem de vida.

Ao mesmo tempo em que analisava as falas das crianças e buscava uma reflexão teórico-prática, percebi que poderia agrupar as categorias já mencionadas de uma maneira mais condizente com o referencial teórico. Assim, reorganizei e reconstruí novas categorias, o que considero estar adequado com o caminho escolhido, já que continuei fazendo uma “sintonia fina”, conforme fala Alves-Mazzotti. Mesmo correndo o risco de não ser bem entendida, foi o caminho que escolhi e, por isso, considero importante deixar as marcas desse caminho que foi trilhado, o qual foi fundamental para que pudesse ir e vir e, assim, reconstruir as categorias finais, como apresento a seguir.

6.5 COMO AS CATEGORIAS SE ORGANIZARAM NO FINAL DESSA ANÁLISE

6.5.1 As crianças e os espaços de interações

Os espaços de interações que aparecem, na visão das crianças pesquisadas, como possibilidades de elas viverem a infância na contemporaneidade, foram surgindo, nas falas das crianças, conforme as atividades que as mesmas organizavam, tanto nas histórias como nos desenhos.

Elas organizaram suas atividades, como já foi descrito anteriormente, nos seguintes espaços: dentro de casa e no pátio da casa, que, para efeitos da presente análise, foram classificados como CASA; na rua, “pracinha”, parques, *shopping*, praia, parques de diversões, parque aquático, hotel e museu, que foram classificados como RUA; e apareceu também o espaço da ESCOLA que, embora seja um espaço da rua, considerei um local específico, já que elas frequentam cotidianamente, quando não estão em férias.

É interessante observar como as crianças distribuíram os espaços da casa, da rua e da escola. O gráfico a seguir demonstra como se deu essa distribuição na visão das que foram pesquisadas.

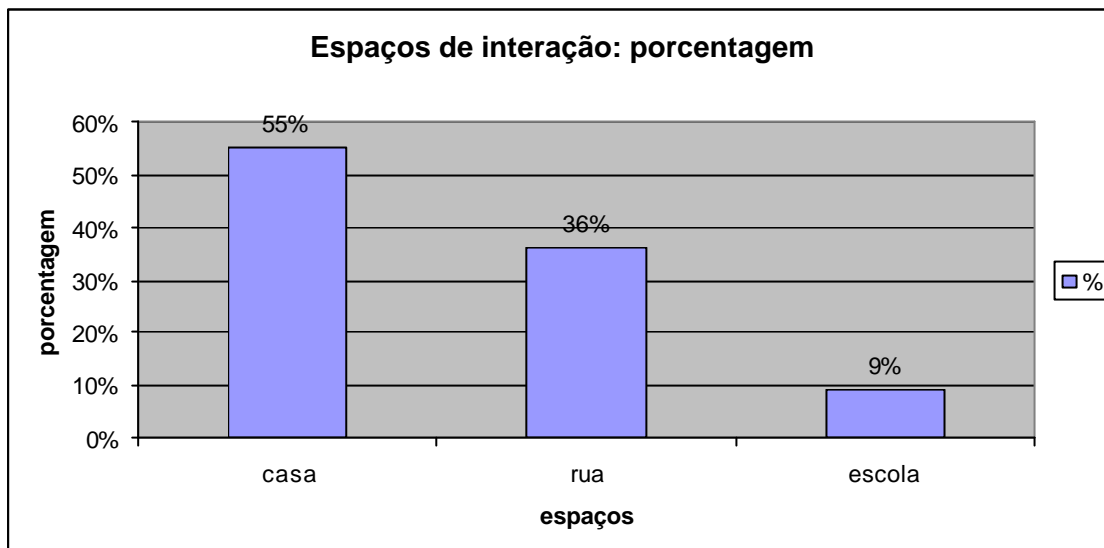


Gráfico 03: Espaços de interação das crianças

O espaço da casa é o mais significativo, com 55%, seguido pelo espaço designado por rua, com 36% e, por último, a escola, com 9%. Analisando separadamente os olhares das meninas e dos meninos, quanto aos espaços, surgiu o seguinte gráfico:

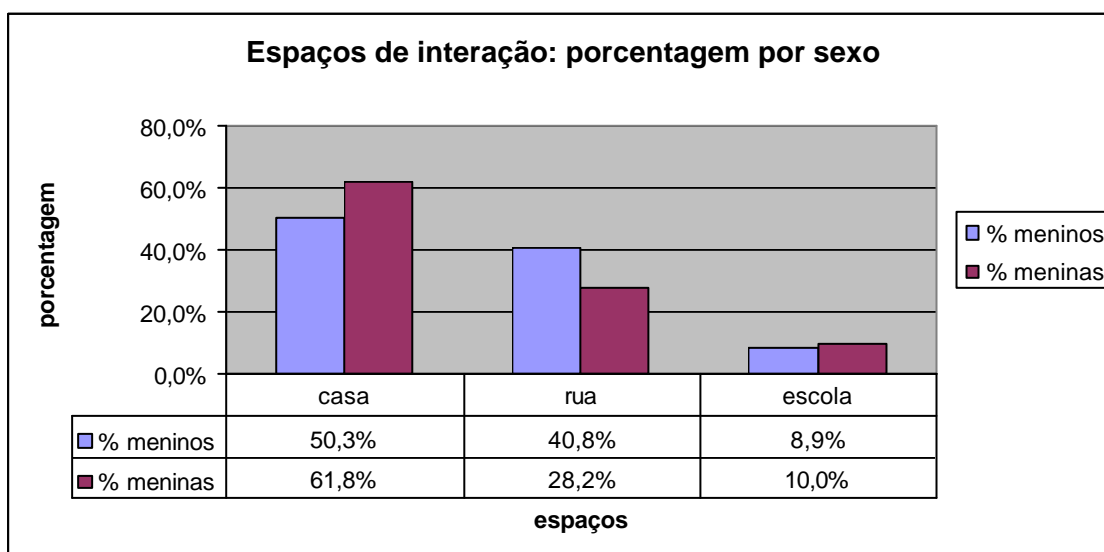


Gráfico 04: Espaços de interação das crianças por sexo

Como se pode ver, as meninas evidenciam mais atividades no espaço de casa e da escola que os meninos, e estes mais atividades no espaço da rua que aquelas. Pode-se notar, também, que na escola a diferença entre os sexos não é tão significativa quando comparado com as diferenças dos outros espaços.

É importante destacar que não busquei uma análise a partir de questões de gênero, por entender que as questões culturais ainda não conseguem explicar totalmente essa abordagem. Como compreender as questões de ludicidade quando pensamos em gênero sem cair em muitos pré-conceitos? Prefiro pensar que as crianças brincam de tudo e com tudo, e suas preferências podem estar influenciadas por diversos fatores e não necessariamente atribuídas a questões de gênero. Assim, falo em sexo pensando em crianças que são percebidas anatomicamente pelas diferenças sexuais.

6.5.2 Afinando as categorias

Os espaços estavam bem definidos, e as atividades que as crianças evidenciavam passaram a ser agrupadas da seguinte forma: **Lúdico**, entendido como tudo aquilo que remete a uma ação relativa ao brincar e ao brincar. As atividades escolares foram substituídas por “**coisas da escola**”, e são entendidas como aquelas atividades relacionadas com o aprender e com a aprendizagem. O deslocamento passou a ser entendido como “**ir para**” e são falas que expressam deslocamento entre os espaços e as atividades. **Entretenimento** basicamente são aquelas atividades em que as crianças parecem ficar mais passivas frente às ações, como olhar televisão, escutar música, assistir a um filme no cinema, ou seja, são as atividades diferenciadas das lúdicas e das não lúdicas. As atividades entendidas como “**coisas de adulto**” estão relacionadas a ações que poderiam ser entendidas como atividades de adultos. São aquelas que envolvem compras, trabalhos e encontros. **Não lúdico** são todas as demais atividades. É importante referir aqui que as atividades, anteriormente chamadas de cuidado, foram incorporadas nessa categoria que inclui atividades importantes para as crianças, mas que não se referem ao brincar. E **ausência de atividades** é aquilo que não se enquadra em nenhuma outra categoria.

Esses espaços, **casa**, **rua** e **escola**, foram destacados respectivamente pelos números 1, 2 e 3. As atividades foram agrupadas em **atividades lúdicas**, **atividades não lúdicas**, **“coisas da escola”**, **“ir para”**, **entretenimento** e **“coisas de adulto”**. Estas foram representadas pelas letras A, B, C, D, E, F. As falas que não pareciam se aproximar das outras foram caracterizadas com a letra X, pois não pareciam se enquadrar nas demais e chamei de **ausência de atividades**. Reorganizei as falas da seguinte forma, como se pode acompanhar na tabela abaixo. É importante salientar que as categorias de análises são as combinações entre os espaços e as atividades, e algumas falas foram enquadradas em mais de uma categoria.

Tabela 8: Categorias finais por atividades e espaços

Atividades\Espaços	Casa (1)	Rua (2)	Escola (3)
LÚDICAS (A)	1 A	2 A	3 A
NÃO LÚDICAS (B)	1 B	2 B	3 B
“COISAS DE ESCOLA” (C)	1 C	2 C	3 C
“IR PARA” (D)	1 D	2 D	3 D
ENTRETENIMENTO (E)	1 E	2 E	3 E
“COISAS DE ADULTO” (F)	1 F	2 F	3 F
AUSÊNCIA DE ATIVIDADE (X)	1 X	2 X	3 X

A partir dessa nova reorganização, busquei um perfil que agrupava os tipos de atividades que as crianças mencionavam em suas histórias¹⁴. Como se pode observar, as atividades **lúdicas** e as **não lúdicas** são as que se sobressaem nas falas das crianças.

¹⁴ A classificação dos episódios das crianças segundo as categorias estão em anexo no apêndice 3.

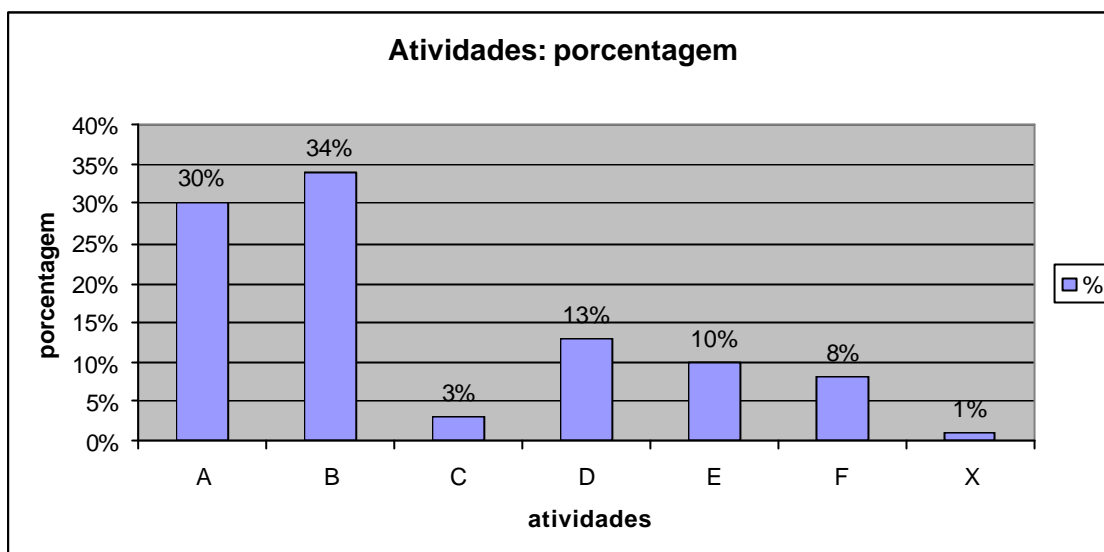


Gráfico 05: Agrupamento de atividades por porcentagem de todas as falas das crianças

Em primeiro lugar, destacam-se as atividades **não lúdicas**; em segundo lugar, as atividades **lúdicas**, sendo que as diferenças são mínimas. Em terceiro lugar, encontram-se as atividades de **“ir para”**; em quarto lugar, as atividades referentes a **entretenimento** e a que está em quinta posição, é designada como **“coisas de adultos”**, seguida pelas **“coisas de escola”**.

Quando se analisam essas atividades por porcentagem e por sexo, consegue-se ter uma visão bem mais interessante e o gráfico abaixo auxilia nesse sentido.

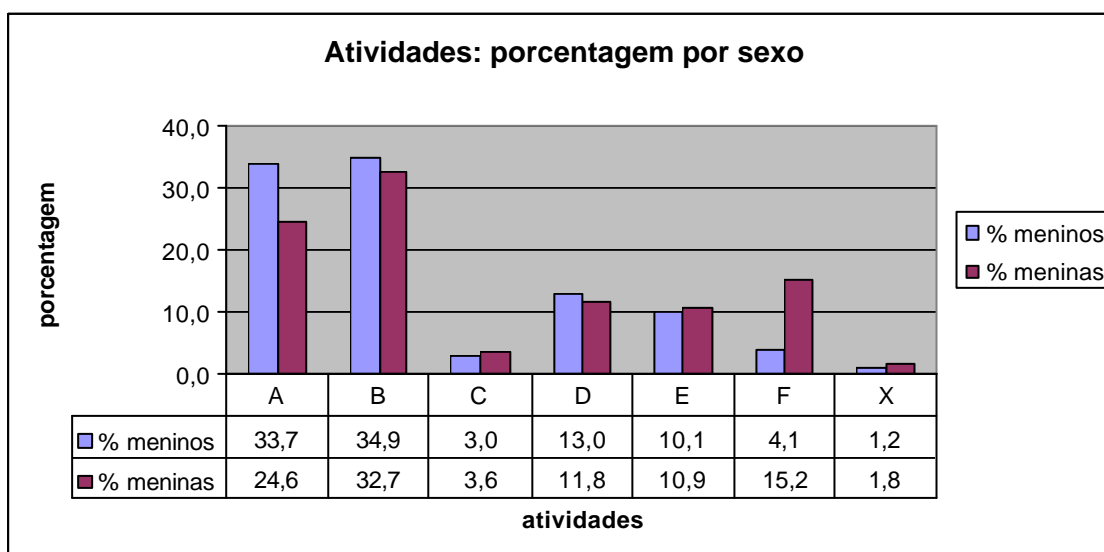


Gráfico 06: Atividades por porcentagem e por sexo

Os números e as imagens auxiliam para que se possa ter uma idéia de como algumas atividades são mais significativas para os meninos e outras para as meninas. Percebe-se, também, como algumas são similares, pois não apresentam diferenças quando apresentadas em porcentagem.

Como se pode perceber, os meninos brincam (**lúdico**) mais que as meninas e saem (**ir para**) mais do que elas. As meninas priorizam as demais atividades. A mais significativa, quando se pensa nas diferenças de porcentagens entre eles, é a referente a “**coisas de adultos**” em que as meninas apresentam quase 12% a mais do que os meninos.

Observando as categorias de forma mais específica, visualizamos o gráfico abaixo.

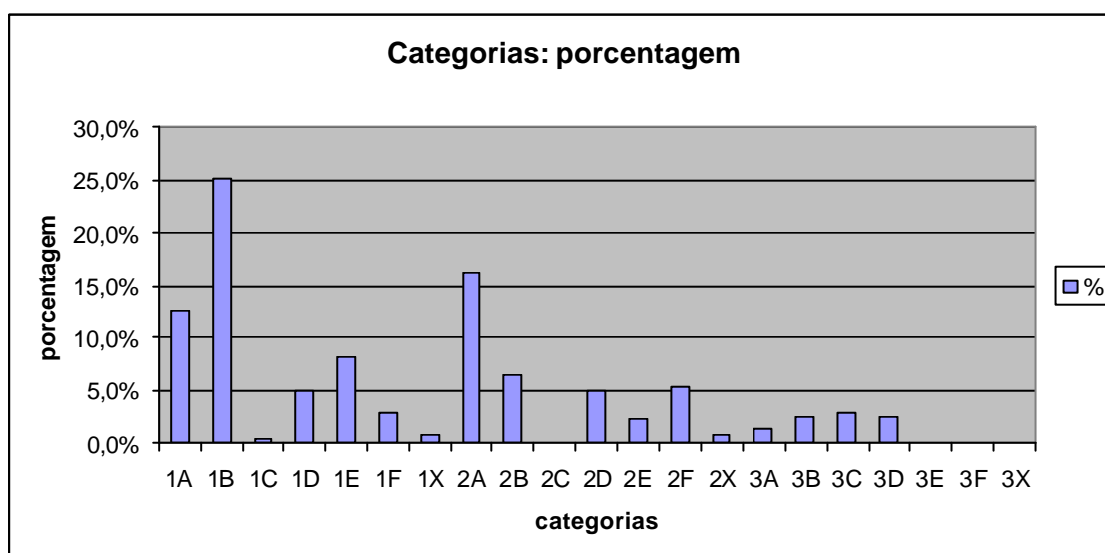


Gráfico 07: Categorias por porcentagem

Para ter uma idéia de como as categorias se apresentam por sexo, julguei interessante fazer um gráfico que contemple as falas dos meninos e das meninas.

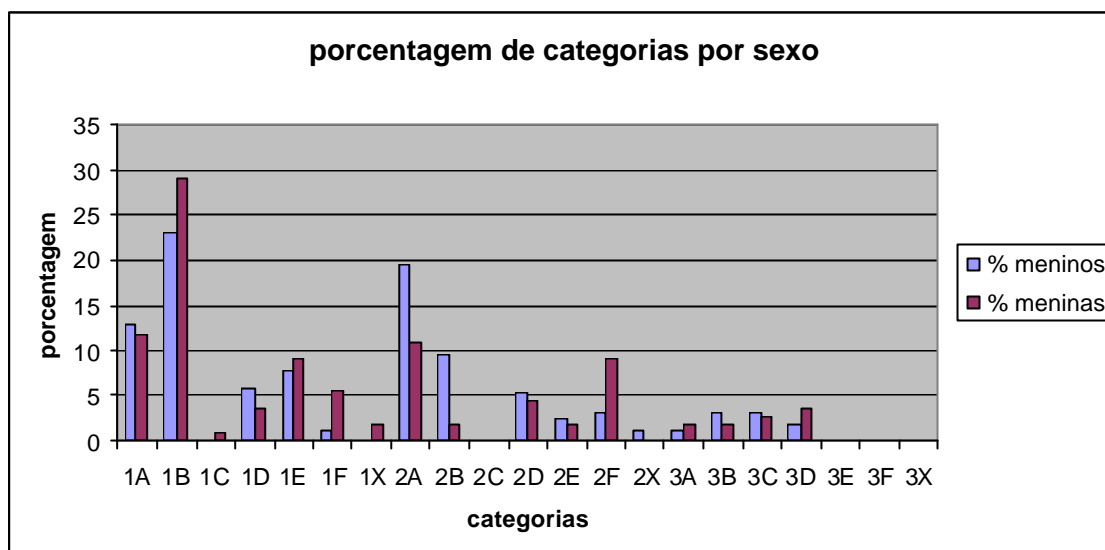


Gráfico 08: porcentagem de categorias por sexo

Como se pode observar, das 17 categorias que tiveram episódios analisados as meninas se destacam em 9 categorias. São elas: 1B, 1C, 1E, 1F, 1X, 2D, 2F, 3A e 3D. E os meninos em 8 categorias, que são: 1A, 1D, 2A, 2B, 2E, 2X, 3B e 3C. O **lúdico na rua (2A)** é o que mais se destaca para os meninos, seguidos pelo **não lúdico em casa (1B)**. Para as meninas, o **não lúdico em casa (1B)** é o que mais se destaca, seguido pelas “**coisas de adultos**” (2 F)

O gráfico abaixo se refere ao número de episódios encontrados em cada categoria. Este analisa a frequência das categorias de todos os episódios e de todas as crianças.

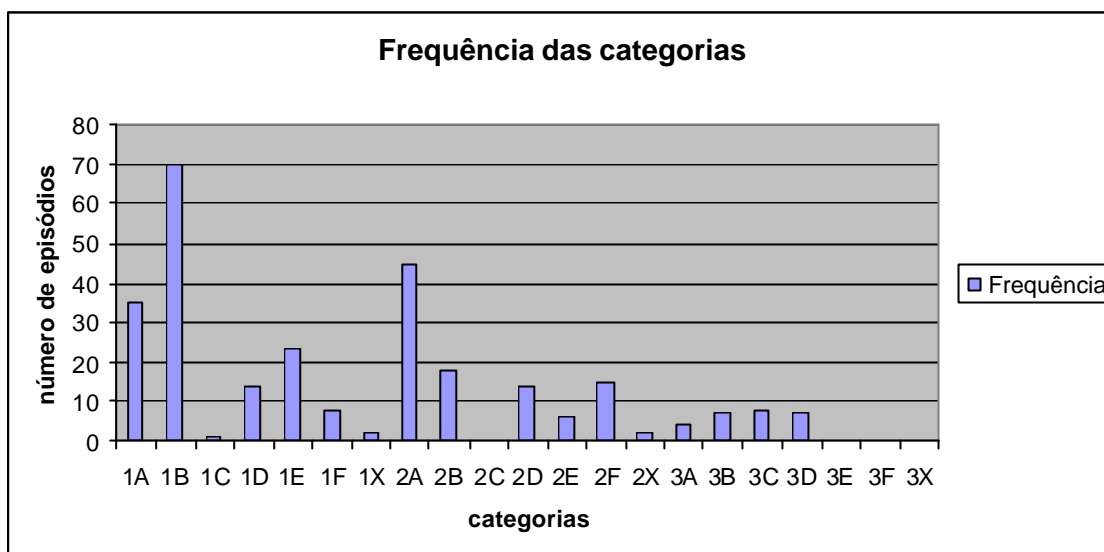


Gráfico 09: Frequência das categorias

As categorias que mais se destacaram são as **não lúdicas em casa (1B)**, as **lúdicas na rua (2A)**, as **lúdicas em casa (1A)** e a de **entretenimento em casa (1E)**. Todas estas com mais de 20 episódios quando analisado quanto a frequências das categorias.

6.6 ANALISANDO AS FALAS DAS CRIANÇAS CONFORME AS CATEGORIAS

As atividades **lúdicas (A)** aparece em todos os espaços. De todas as falas das crianças, mais de 30% são referentes a atividades lúdicas. É no espaço da rua que elas mais se manifestam. Vejamos como as crianças falam sobre o lúdico:

Analisando o **lúdico** no espaço de **casa (1A)**, percebi que elas utilizam o pátio ou o jardim de suas casas, usam os seus quartos e provavelmente outros espaços da casa e também podem realizar essas atividades lúdicas dentro ou fora do espaço da residência.

O que as crianças fazem no pátio? O que elas fazem em seus quartos? O que fazem dentro de casa não importando para elas o lugar e também o que poderiam fazer dentro e fora de casa? De acordo com as falas, percebi que algumas poderiam ser agrupadas da seguinte forma:

No pátio de casa, são 4 episódios referentes ao banho de piscina (2M e 2F); 3 episódios referem-se a andar de bicicleta (2M e 1F); 2 episódios, brincar com o cachorro (1 M e 1F); 2 episódios, andar de balanço (2F); 2 episódios, jogar bola (M), 01 episódio, andar de *skate* (M); 01 episódio, andar de patinete (M) e uma criança brinca de Harry Potter (M).

Dentro de casa, as crianças falam que estão brincando. Uma criança brinca de casinha com as bonecas (F), outra brinca de escolinha com as bonecas (F), uma outra brinca de médico (M). Em dois episódios, aparecem que elas brincam de carrinho (M), uma criança brinca com o irmão (M) e uma outra brinca com o cachorrinho (F). Em três episódios, elas apenas brincam (2M e 1F). Três crianças trazem o jogar no computador (1M e 2F) e quatro crianças falam em jogar vídeo-game (4M).

Analisando a categoria **lúdica na rua (2A)**, podemos constatar que é a segunda que mais se destaca no gráfico. Observei que elas utilizam espaços institucionalizados como museu, locais que as escolas têm utilizado para realizar passeios, *shopping*, parque de diversões, espaço em que existe água, espaço da rua para brincar e se encontrar com pessoas.

As atividades lúdicas mais citadas são referentes à água, quando as crianças vão para praia, parque aquático, piscina, *surf*. São onze episódios referentes à água relatados pelas crianças e apenas um é descrito por uma menina.

O parque de diversão tem 7 episódios, sendo 6 de meninas e 1 de menino, e as demais brincadeiras são relatadas pelos meninos e são 23 episódios lúdicos na rua. Eles andam de bicicleta, escalam montanhas, morros e sobem em árvore, andam de avião e de helicóptero e de asa delta. Andam de *skate* e brincam de pipa. Há, ainda, quatro episódios em que aparece a idéia de aventurar-se na cidade como um super-herói e nove episódios que falam em futebol. São todos relatados por meninos.

Analisando a categoria **lúdica no espaço da escola (3A)**, uma menina destaca o passeio para a Quinta da Estância, verbalizando que havia sido uma atividade realizada pela escola. Aparecem também falas como: *Está aprendendo as contas de matemática. Ano passado eu não gostava da escola, agora eu aprendi a gostar*. Outras crianças dizem: *Vai pular corda e andar de balanço na escola*. Ainda aparecem atividades como: *O menino vai*

fazer outro desenho na escola, mas com o amigo E ainda: *Está fazendo uma maçã com o amigo*. Um menino verbaliza que gosta de ir para a escola, pois lá encontra com seus amigos.

Com relação à categoria **não lúdicas (B)**, pode-se observar que ela se encontra em todos os espaços e com bastante expressão. É a que se destaca nos gráficos com 33% de todas as falas.

Examinando mais de perto, observa-se que, na categoria **(1B) não lúdica em casa**, a alimentação é a cena e a fala mais significativa. As crianças falam que estão tomando café com alguém, almoçando e jantando com a família. Para analisar se a criança estava sozinha ou acompanhada nestas atividades, os desenhos foram fundamentais. Também aparece o dormir, descansar, acordar, tomar banho e escovar os dentes. Uma criança destaca o tomar chimarrão. São 66 atividades, sendo 32 de meninos e 34 de meninas.

Na categoria **2B**, referente às atividades **não lúdicas** no espaço da **rua**, encontrei 17 episódios, sendo 15 de meninos e 2 de meninas. O almoço é a atividade que mais se destaca e é realizado em locais como restaurante e hotel. Também aparecem atividades como: *estava na casa da minha avó, estava no colégio de meu pai, estava caminhando e apareceu um amigo, estava no hotel tomando banho de piscina*. São atividades que não são lúdicas: elas acontecem.

Na categoria **3B**, as crianças vão para o espaço da **escola** para dar “oi” para os amigos, encontram a professora na fila para ir para o ônibus, vão para um passeio ou ainda dizem: *“Chegando na escola para ficar com os amigos”*, são atividades **não lúdicas**.

É interessante observar como se mostra a atividade **“ir para”**, pois o **D** aparece em todos os espaços. O que pode estar significando esse deslocamento? Poder-se-ia pensar que o **“ir para”** é uma forma de comunicação entre os diferentes espaços e que as interações das crianças com os outros dependem desse ir e vir. Também poderia estar demonstrando o quanto a mobilidade dos corpos nos espaços e tempo são importantes para as crianças viverem as infâncias e serem crianças. E pode-se, pensar simplesmente que esse **“ir para”** é o que ocorre com todo ser humano inserido em um processo histórico-social.

São poucas as crianças que pensam em um dia livre como um único ambiente. A grande maioria se locomove entre os espaços que consideram viáveis e possíveis. Alguns acompanhados, outros sozinhos.

É através do deslocamento “**ir para**” que pude perceber que as crianças falam sempre de um lugar que não é único, mas que pode parecer que é, se olhado pelo olhar do adulto. Esse movimento “ondulatório” (como de ondas do mar), por não ser linear possibilita não perceber totalmente que as crianças vão, como vão, por que vão e por que param. Essas ondas evocam o sentimento de não transparência, pois não permite que nós, adultos, tenhamos o controle sobre ela, e muito menos saibamos como ela chega e até onde vai de fato. É interessante que algumas crianças não necessitam falar do “**ir para**” nos episódios, simplesmente colocam o que irão fazer.

Quanto ao **entretimento (1E, 2E)**, nota-se que é maior em casa do que na rua, e a televisão ainda é o que mais aparece. Nessa categoria, a criança se coloca mais passiva na situação. No espaço escolar, a criança não se mostra nesta condição, o que não quer dizer que não ocorra, mas provavelmente o instrumento utilizado não possibilita analisar essa questão.

No espaço de **casa (1E)**, encontrei 19 episódios em que elas olham TV. A televisão é enunciada por 5 meninas e 14 meninos. Em 6 episódios, aparecem as crianças em seus quartos e lá elas optam por ver TV, escutar MP3, brincar ou comer. Escutar música é trazido só por meninas. E encontrei atividades na **rua (2E)** como: um episódio aparece assistir a um filme (M), atividades como um passeio no museu da PUC (F), passear na cidade (M) e ir ao estádio de futebol assistir a um jogo (M).

No que se refere à categoria **(1F, 2F)**, referente a “**coisas de adultos**” o espaço da **rua** é o que mais colabora para que as crianças estejam se identificando com os adultos que provavelmente são referências para elas. Encontrei 12 episódios referentes a compras a maioria no *shopping*, e realizado pelas meninas. Apenas um menino coloca que vai comprar uma pista de carrinhos. É interessante que os meninos trazem o encontro na rua e o passear na cidade. Um menino sai para passear com o cachorrinho. E um outro menino fala em trabalhar em carregar caixa. No espaço de **casa**, uma menina coloca que está arrumando a cama dela e três meninas estão em casa conversando com amigos. Esses passeios em lojas e *shopping*, o

trabalho e os encontros são entendidos como **‘coisas de adulto’**. Parece que a criança se identifica com aqueles que são referências para elas e repete nas suas falas esses comportamentos.

Sabemos que muitas falas representadas pelas crianças são próprias da cultura do adulto.¹⁵ Para Sarmiento e Pinto (1997, p.22): “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheio a reflexibilidade social global”. Por isso é muito importante que possamos olhar a criança e a infância com o olhar que ela nos proporciona. Assim, precisamos nos aproximar sempre mais da realidade pesquisada e nossas interpretações precisam ser muito bem estruturadas para não cairmos na visão somente de um adulto.

Na categoria **ausência de atividade em casa (1X)**, apareceu uma fala interessante que é quando uma menina diz não ter que ir para o judô. Isso foi dito com satisfação. Essa fala pode caracterizar um compromisso do qual ela se sente livre e, por isso, considerei uma ação que marca a ausência de atividades. Também apareceu uma outra fala de uma menina que simplesmente está no pátio da casa sem caracterizar nada, além disso. Na categoria **ausência de atividade na rua (2X)**, dois meninos colocam atividades que não puderam ser classificadas em outras categorias. São elas: “Era longe, olha aqui a estrada” e a narrativa de uma história que não evidenciava uma atividade.

As atividades foram analisadas de acordo com as falas das crianças e a observação dos desenhos, como já relatei. Os seis episódios foram analisados individualmente e também analisei uma visão do conjunto das falas, como demonstro a seguir.

¹⁵ Ver mais sobre essa questão nos estudos de Sarmiento (2002, 2004, 2005), Sarmiento & Pinto (1997) e Corsaro (1997, 2002).

6.6.1 Analisando os episódios quanto ao conjunto das falas

As falas das crianças evocam muitas questões para análise. Vejamos como as crianças demonstram suas atividades em uma visão de conjunto, ou seja, levando em consideração todos os seis episódios no conjunto das falas da mesma criança.

Sete crianças (16%) representaram em todos os episódios e, portanto nas suas falas, apenas o espaço **Casa**. Também são Sete crianças (16%) que em todas as suas falas desenvolvem suas atividades no espaço da **rua**. Apenas uma criança falou da **escola** em todos os espaços de seu dia livre e caracterizou um passeio realizado pela escola.

As Fantasias com relação aos heróis não aparecem nas falas das meninas e sim nas falas dos meninos. Foram dois meninos. Esses meninos têm em suas mochilas e em seus materiais de escola, de vestuário e até na lancheira, esses personagens que verbalizavam em suas fantasias. Um deles leva para mostrar o relógio usado pelo personagem e um carro robô que o personagem utiliza nos seus desenhos. Eles gostam de mostrar seus equipamentos e, quando mostram, muitas vezes utilizam as falas e gestos para caracterizar esses personagens. Mas também é interessante que um desses meninos tem como um sonho ser produtor de cinema, quer fazer filmes e seus enredos têm muita ação e luta e parece evidenciar isso no seu dia livre.

Vejamos como ele conta sua história: *Ele era um super-herói e vai voando para a cidade para derrotar um monstro. Aqui ele encontrou o monstro. Ele destrói a cidade. E terminou o dia livre ele enfiando uma espada no monstro.* O outro menino relata assim sua história: *Spiderman 4 – vou fazer eu passeando pela cidade. Eu sou o spiderman do futuro. Ele solta teia até pelos pés no futuro. Tem prédios aqui. Esse é o último prédio do futuro. Ele tem um andar que é traiçoeiro. No 18º andar só tem o diabo e o esqueleto. De tardezinha. Eu vou fazer o Ben Dez. Ele tem quatro braços, quatro olhos, é tri musculoso. Vai até o dez. Esse tem um olho só, são elásticos.* Mesmo que suas histórias pareçam fantasiosas, elas ocorrem em espaços da rua.

Apenas um menino contemplou em seu dia livre a idéia de um encontro amoroso, evidenciando uma fala bastante prazerosa. Vejamos sua história. *O menino está se levantando e saindo de casa para um encontro. Ele está observando o dia para ver se vai ser bom e sai correndo para o encontro. Aqui eles estão se encontrando. Agora vão estar se despedindo no balanço e aqui vai estar voltando para casa.* Perguntei com quem o menino iria se encontrar ele riu e disse: *com uma menina, né?*

6.7 COMO AS CRIANÇAS DEMONSTRAM SUAS RELAÇÕES COM OS OUTROS

6.7.1 A interação das crianças no espaço da casa

A partir dos relatos e desenhos das crianças, é possível analisar como elas se colocaram nas relações com os outros. Sabe-se que a interatividade e as questões geracionais da infância podem ser grandes auxiliares quando se pensa nas dimensões da socialização, e que os estudos sociais da infância questionam os conceitos de socialização. Destaco algumas das falas das crianças para dar uma idéia de como elas interagem e com quem. Analisei essas questões seguindo as categorias que se organizaram a partir das falas das crianças, conforme já foram apresentadas.

No que se refere à categoria de **atividades lúdicas (1A)** em **casa**, três crianças disseram que brincam com amigos, irmão e com a cachorra. Os três episódios são relatados assim: *Aqui ele vai brincar com a cachorra; vai brincar com o irmão e brincando de Harry Potter, é uma brincadeira inspirada no filme é de duelar que eu e meu amigo inventamos.* Nessa perspectiva do lúdico, Altino José Martins Filho observa que, através das relações sociais, da troca, da experiência com o adulto e com outras crianças, é possível à criança nutrir-se das múltiplas culturas e se desenvolver, introduzindo-se no mundo e (re)criando a experiência sócio-cultural. Portanto, busca-se os dizeres de Raul Iturra (2002) que afirma: – o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo.

Nove episódios aparecem nas **atividades não lúdicas (1B)** em **casa** com as amigas, com os pais no almoço e com a mãe no café. As falas foram pontuais e nos desenhos também

aparecem os acompanhantes. Os almoços com os pais e o café da manhã com a mãe são os que as crianças mais verbalizam.

Encontrei dois episódios expressando que as crianças estão acompanhadas nas **atividades (1D) “ir para”**. Nessas falas, está subentendido que as crianças poderiam estar com outras pessoas, mas só quando elas desenhavam outras pessoas considerei, de fato, que estavam acompanhadas. No desenho está bem visível que elas interagem, pois desenharam o motorista e seus colegas. Uma criança diz: *Ele está indo para casa de Kombi* e a outra diz: *Chegou em casa*.

Apenas um episódio aparece nas **atividades de entretenimento (1E)**. A criança declara que está acompanhada pela mãe. Ela verbaliza: *Vou fazer vendo TV, é a novela das 14 horas “chocolate com pimenta”*. *Eu olho todas as tarde com minha mãe*.

Nas **atividades “coisas de adultos” (1F)**, aparecem quatro episódios. A criança está se encontrando com um amigo em casa. Essa situação de se encontrar e de receber o amigo para ficar conversando, apenas conversando, é verbalizada com tranquilidade pela criança, mas a sensação que tive ao ouvir e ao analisar o desenho é que ela faz algo que um adulto faz. *Tem um encontro com um amigo na casa dela Está com o amigo e continua com o amigo conversando*. No desenho, aparece a criança e o amigo apenas. É um menino que diz: *ele foi passear com o cachorrinho dele*.

É importante destacar que são 153 episódios em que as crianças verbalizam este espaço de casa e só em 23 episódios estão acompanhadas, ou seja, colocam as interações. Estas acontecem nos desenhos ou nas falas e, às vezes, nos dois. A situação de estar acompanhada ou não nos episódios foi o que caracterizou a análise das interações.

6.7.2 A interação das crianças no espaço da rua

Nas atividades **lúdicas fora de casa**, encontrei dezessete episódios que demonstravam as relações entre os amigos, a família, com o pai e com a mãe. Dez são

relatados pelos meninos e sete pelas meninas. É interessante que são as meninas que colocam a família nos seus relatos, pois trazem um passeio em um parque de diversões. Os meninos brincam como seus amigos e com o pai. Vejamos exemplos dessas falas: *Vou fazer ele brincando com o amigo; ele está jogando futebol com o pai; está jogando bola com o pai, brincando com o amigo de polícia e ladrão.*

Encontrei sete episódios nas **atividades não lúdicas** neste espaço. As crianças mostram que estão acompanhadas dos amigos, do pai, da mãe, da avó e da família. As falas dos meninos se manifestam assim: *Chegou e falou com a mãe do amigo que ia brincar de novo; Estava na casa da minha avó; Estava no colégio do pai; Ele está caminhando sem nada para fazer e apareceu o amigo dele; Tchau amigo.* São seis episódios relatados pelos meninos e um por uma menina que é quem coloca um almoço com a família. *Aí, quando estavam indo encontraram uma prima e convidaram a prima para ir junto almoçar.*

Nas **atividades de ir para (2D)**, encontrei seis episódios. Três relatos de menina e três de menino. Vejamos: *Vai na casa de uma amiga. Estavam indo e encontraram uma prima e convidaram a prima para ir junto. Aí, foram almoçar e depois foram para o shopping.* Os meninos dizem: *Indo na casa do amigo; saindo com a mãe e viajando de avião.*

Nas **atividades de adultos (2F)**, encontrei quatro episódios que caracterizam essa idéia. São relatadas por dois meninos e um por uma menina. Um diz: *Ele foi passear com o cachorrinho lá no parquinho.* E o outro é quem demonstra um encontro mais amoroso. *Se encontrando e se despedindo.* E uma menina que diz: *Ela entrou na loja, comprou um monte e a vendedora mostrou as bolsas, ela comprou duas bolsas e pagou.*

Nesse espaço, foram encontrados 100 episódios no total das falas e encontrei 36 episódios em que estavam acompanhadas nas falas ou nos desenhos e nos dois. Pode-se ver que as interações são bem mais significativas no espaço da rua do que em casa. À medida que saem, mais demonstram que mais se encontram. O espaço fora de casa provavelmente proporciona as interações.

6.7.3 A interação das crianças no espaço da escola

É interessante já destacar que nesse espaço é onde as crianças mais interagem. São 26 episódios narrados na escola por todas as crianças e são 18 episódios em que as crianças se relacionam com amigos, colegas e professora. Significa que mais de 50% das falas evidenciam interações.

Nas **atividades lúdicas na escola (3A)**, dos 4 episódios de todas as falas das crianças, em 3 episódios elas desenham seus amigos e só na fala de uma criança que diz: *Ela está andando de balanço*, e não posso concluir que ela esteja acompanhada, pois desenhou uma menina sozinha no balanço. Como não está explícito na sua fala, não posso interpretar o que ela está sentindo, pensando ou que esteja interagindo, mesmo que acredite que a interação existe no momento da ludicidade sem a necessidade da fala.

Nas **atividades não lúdicas (3B)**, são 7 episódios no total e 6 episódios aparecem às trocas com os colegas, amigos, professora e motorista. Vejamos as falas: *Está na escola e dá oi para seus colegas; chegam felizes na escola; chegando na escola para ficar com amigos; encontra a professora na fila para ir para o ônibus; ele chegou de kombi na escola; chega na escola e saindo da escola.*

Nas **atividades escolares na escola (3C)**, encontrei 8 episódios no total e 6 episódios são narrados ou desenhados com colegas, amigos e professora. As crianças dizem que: *A professora explica a matéria*, neste caso o desenho é bem a representação da fala. *Vou fazer a minha mesa, pois é bem grande. Vou fazer um trabalho e aqui está a prô.* O desenho dessa criança também é representativo da fala. *Ele está na aula. Está aprendendo as contas de matemática. Eu não gostava da escola, agora aprendi a gostar.* No desenho dessa criança, aparece uma sala de aula. Outra fala é: *Está fazendo um desenho na escola, mas é com o amigo e também que está fazendo uma maçã com o amigo.*

Nas **atividades de ir para (3 D)**, encontrei 6 falas no total, mas 3 são narradas e desenhadas de forma interativa. São elas: *Ele vai de Kombi para a escola; ele chegou de Kombi na escola; vai para a escola e a menina diz tchau e sai para um passeio na escola.*

Um menino respondeu que não tem como deixar de lado a escola no seu dia livre, pois “*ela já faz parte do meu dia*”. Também falou com muito entusiasmo de seus amigos e que gosta de chegar bem cedo na escola, pois já ficam brincando na rua antes de abrir as portas do colégio. Seus melhores amigos são da escola.

Essas são as categorias que as crianças colocam no espaço relativo à escola e, como se pode perceber, todas tem interatividade. Os desenhos são bastante expressivos e complementam as falas. Parece que a escola realmente é um lugar social em que elas se sentem fazendo parte dessa relação. Vê-se que, nas falas das crianças pesquisadas, o espaço da escola para se encontrar com amigos foi muito destacado, e a figura da professora também apareceu, mas não como referência principal.

O gráfico a seguir dá uma idéia de como as crianças pesquisadas demonstram suas interações nos espaços da casa, da rua e da escola.

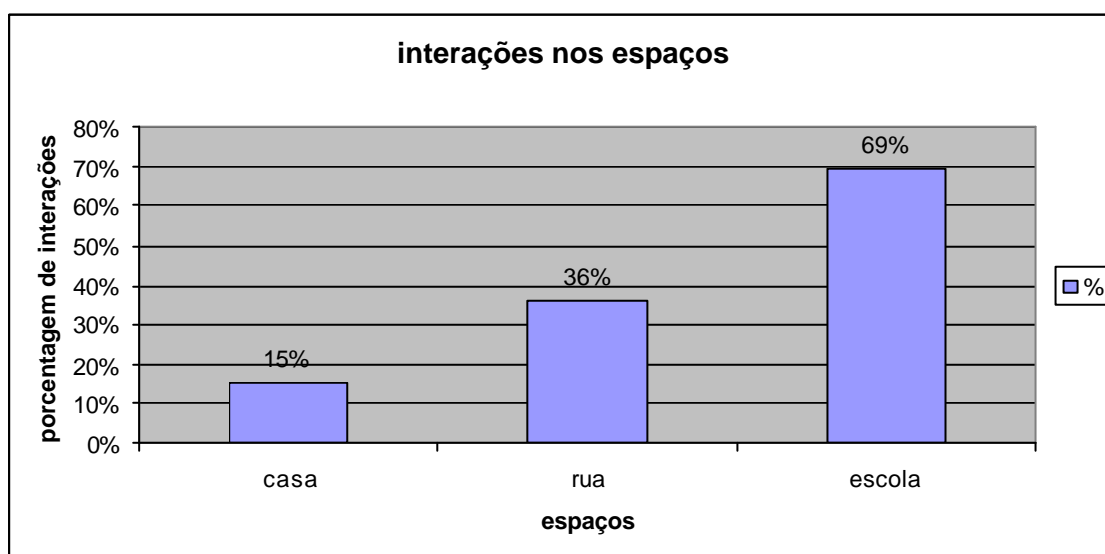


Gráfico 10: Interações nos espaços

Procurei destacar o caminho percorrido como pesquisadora, mostrando meus desvios e encontros, buscando compreender o ponto de vista da criança, respeitando suas falas e seus desenhos. Além disso, procurei olhar com o olhar atento que o rigor metodológico exige, juntamente com os teóricos, lançando as bases para um caminho ainda não conclusivo, mas que me aproxima da conclusão e das considerações finais.

7 PARA UMA COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE VIVER A INFÂNCIA

As crianças mostram suas compreensões de mundo na contemporaneidade e compreendem sua participação neste mundo de uma forma bastante lógica e criativa. Elas acompanham as transformações históricas e sociais e também produzem mudanças, configurando-se assim agentes ou atores históricos e sociais.

Por mais que alguns autores afirmem ou questionem sobre a possibilidade de estar desaparecendo a infância ou que a infância acabou, em meu mestrado em 2001¹⁶, já havia percebido que as crianças organizam novas formas para viver a infância e, portanto, a mesma não desaparece. A infância se reorganiza como movimentos ondulantes e que por estar sempre em processo criam-se várias e diversas formas de se viver as infâncias. As crianças, de forma criativa, conseguem reestruturar, em suas interações com os pares e também com os adultos, diversas maneiras de se “fazer aparecer”. Não é demais lembrar que não se pode mais falar em criança e em infância, mas em crianças e infâncias, como vários autores já enunciaram em suas pesquisas e em especial os que falam de culturas de infâncias. (cf. Sarmiento e Pinto, (1997). Corsaro e Eder (1990). Sarmiento (1995, 2000, 2005, 2007) Chiristense e Allison James (2005). James e Prout, (1990, 1995)).

7.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE APONTAM PARA UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

Ao buscar quais as possibilidades de se viver a infância hoje, no olhar da criança e nas suas falas, esperava que o lúdico fosse ressaltado. Pareceu-me estranho deparar com o espaço escolar trazido pelas crianças como um lugar onde elas iriam em um dia livre. Esse espaço não estava em minhas hipóteses. Pergunto: o que faz uma criança colocar a escola como um espaço para se viver a infância?

¹⁶ FRANCO, Márcia E. W. *Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?* São Leopoldo: Unisinos, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2002.

Arroyo (2008, p.120) aponta algumas questões que podem nos fazer pensar sobre pedagogia, escola e infância. Ele diz que precisamos reconhecer que a infância é o território onde se encontra a pedagogia e as outras ciências e que “por aí passam tentativas de aproximação entre a pedagogia e a história, a antropologia, a sociologia, a psicologia sociocultural...” A escola, sendo mais um lugar para as crianças viverem suas descobertas e aventuras, suas ludicidades e identidades, suas aprendizagens e conquistas sociais, acaba sendo eleita como um espaço, ou um território para que as crianças vivam suas infâncias. Concordo com o autor quando diz que: “[...] cabe perguntar se as próprias crianças seriam responsáveis pela diversidade de formas de viver sua infância”. (ARROYO, 2008, p.134). E é com as falas das crianças pesquisadas que encontro algumas respostas para entender as diversas formas dessa relação.

Assim, considero importante destacar um dos depoimentos colhidos, pois o mesmo dá pistas para responder a essa questão. É o que ocorreu em um dos encontros com os dois meninos participantes da pesquisa. Essa conversa fornece idéias sobre as interações que ocorrem quando fazemos uma pesquisa e somos honestos e abertos com os participantes. E nos dá uma idéia do quanto a interação é fundamental para se constituírem novos olhares sobre os espaços, no caso, o espaço da escola, proporcionando uma forma de se viver a infância hoje. Em acompanhamento semanal com dois meninos da pesquisa, um deles pergunta para o colega: *O que tu colocaste no teu dia livre?* O colega responde: *Não me lembro mais.* O primeiro continuou: *Eu lembro. Foi muito legal meu dia livre.* O outro diz: *Tu lembra, Márcia, o que eu coloquei?* Disse que sim. Ele disse: *Então diz para ele.* Eu falei: *Ele disse que iria para o colégio...* O menino não esperou eu completar a frase e disse: *Ui! Ir para o colégio num dia livre, como pode?* O menino reagiu imediatamente dizendo: *Eu ia para me encontrar com meus amigo, não para estudar, e depois ia no estádio de futebol assistir o jogo do meu time.* O outro interrompeu *Ah, bom! Se é para encontrar com os amigos, eu ia também para a escola no meu dia livre.*

Coelho (2007) em seu artigo “Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente” discute quais os espaços vivenciados nas brincadeiras das crianças que moram em área de favela. Ela busca junto com as crianças de 8 a 12 anos da favela da Rocinha respostas para a pergunta: “Quais as brincadeiras de que mais gostam e em que espaços elas são desenvolvidas?” Um dos instrumentos utilizado foi o desenho infantil

das 14 crianças que participam do Projeto Curumim. Saliento este trabalho, por acreditar que a autora ao investigar com as crianças de uma realidade tão diferente da realidade por mim pesquisada, aponta algumas questões que também discuto neste momento.

Para a autora, os lugares de brincar são territórios de afetividade e a relação afetiva com o espaço passa a ser o princípio gerador da apropriação do brincar da criança. “Esse princípio é também a finalidade no processo de interação, uma vez que a criança confronta a sua identidade com a identidade do lugar, reorganizando-se em um novo estado de afetividade com o lugar” (COELHO 2007, p.197). E como vimos no diálogo anterior, uma das crianças disse: *Ah bom! Se é para encontrar com os amigos eu ia também para a escola no meu dia livre*. Podemos entender esse espaço da escola como um espaço de trocas, de afetos, de grandes interações e que por abrir essas brechas de convivência, como já vimos anteriormente, passa a ser um espaço de formação de identidades, de diferentes infâncias.

Para as crianças, as **atividades lúdicas**, que caracterizam as diversas formas de brincar e de se divertir, são muito importantes, não importando os espaços. Vários autores já apontaram a importância do lúdico para a criança. Para alguns, brincar é o que caracteriza a infância. Quando elaborava meu problema de pesquisa, uma das questões que imaginava encontrar nas possibilidades de a criança viver sua infância hoje era o lúdico e suas formas de viver esse lúdico.

Lembrando que lúdico aqui é entendido como uma das categorias que surgem no decorrer da pesquisa, como tudo aquilo que remete a uma ação relativa ao brinquedo e ao brincar. E que o conceito de cultura lúdica definido por Brougère (1995, 1998) é entendido como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras conhecidas e disponíveis, que se integra, à vida social em que se realiza. As autoras Jobim e Souza e Salgado (2008, p. 209) complementam essa idéia quando afirmam que: “A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança”. Cabe lembrar que a palavra “brincar”, conforme Kramer aponta, assume vários significados.

A palavra “brincar”, conforme os diferentes idiomas – *spillen, to play, jouer* - apresentam diversos significados: dançar, praticar esporte, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. É a criança que brinca e, ao brincar, re-apresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz (2008, p.170).

As falas das crianças também contemplam alguns espaços específicos como o do *shopping*, que sabemos que são as grandes gaiolas douradas. Apontaram também espaços das praias, do hotel, das praças e dos sítios. Não encontrei, em suas falas, os espaços religiosos e trago isso para que se possa sentir a ausência de um lugar de que as crianças participam, seja com suas famílias ou por alguns serem alunos de escola confessional. As mesmas participam de eventos religiosos que poderiam ter sido lembrados, mas não foram. Acredito que, ao sentirmos a ausência de alguns espaços, podemos também sentir o quanto os que foram enunciados têm importância para as crianças.

Já era esperado que as **atividades lúdicas** seriam apontadas pelas crianças como possibilidades de viver a infância. A surpresa com relação ao espaço escolar foi superada com as falas designadas inicialmente como **atividades não lúdicas**, ou referentes aos cuidados, companhias ou necessidades básicas. O que faz as crianças terem de colocar em seus dias livres hábitos ou rotinas que poderiam estar subentendidos, e que, por sermos seres humanos e sociais, sabemos da necessidade, por exemplo, de tomar banho, descansar, comer, dormir. O que elas querem nos dizer? O que nosso olhar adulto não está percebendo? Percebo que essas questões sempre foram importantes para elas, mas por não perguntarmos ou olharmos com seus olhos de crianças não enxergamos. Também penso que as crianças da pesquisa mostram formas de viver a infância, evidenciando que são autônomas e independentes para se resolverem.

Quando pensamos no que significa para as crianças a necessidade de colocar aspectos que nos remetem ao cuidado, poderíamos pensar que elas estariam buscando ser independentes como os adultos. Mas sabem que precisam do outro ao seu lado, não fazendo coisas por ou para elas, mas estando com elas. Em todos os espaços, as crianças fazem referência sobre a categoria que chamei de **não lúdico (1B, 2B e 3B)**. Acredito que socialização poderia estar garantindo um contínuo para que a criança permaneça criança e dessa forma fortaleça a infância. Nas **atividades não lúdicas em casa (1B)**, os almoços com

os pais e o café da manhã com a mãe são os que as crianças mais verbalizam. Na **categoria (2B)**, as crianças trazem que estão acompanhadas dos amigos, do pai, da mãe, da avó e da família. E nas **atividades não lúdicas na escola (3B)** aparecem as trocas com os colegas, amigos e professora.

Seriam seis episódios um número muito elevado para elas representar gráfica e oralmente o que acham que uma criança vive em um dia livre? Não, as suas histórias eram coerentes e elas repetiam as atividades que gostavam de fazer independente da quantidade. Então, poderíamos pensar que as crianças não separam como nós, adultos, os cuidados do lúdico. Poderiam estar dizendo que tudo que fazem e tudo que precisam fazer para viver sua infância é necessariamente lúdico? Não, penso que o prazer sentido pela criança quando verbaliza em suas histórias aquilo que chamei de **não lúdico** é um momento especial de trocas, pois esse **não lúdico** está em muitos momentos associados com relacionamento com adultos, crianças ou outros. Mas podemos pensar que o que as crianças da pesquisa apontam como **lúdico** e como **não lúdico** não são diferentes para elas no que se refere às possibilidades de viver as infâncias hoje.

Para alguns autores como Berger e Luckmann (2005), Maturana (1998), Elias (1994), o ser biológico desde o nascimento está sofrendo contínua interferência do social. E qualquer ação repetida, como a rotina por exemplo, pode tornar-se um comportamento e ser reproduzida como algo natural. Estariam aqui algumas das explicações para o fato de as crianças colocarem as **atividades não lúdicas** como uma possibilidade de viver as infâncias. E se, como os autores trazem, é a ação repetida socialmente que permite perceberem como natural, podemos pensar que os condicionamentos socialmente construídos seriam percebidos pelas crianças como um caminho necessário.

À medida que as crianças apontam, em um dia livre, atividades que podemos entender como aquelas que fazem parte do cotidiano, que alguns autores chamam de rotina, hábito, e que pela repetição acabam se tornando comportamentos individuais e sociais, poderíamos entender que as crianças mostram que não podemos pensar só em coisas lúdicas, mesmo em um dia livre. Estaríamos, neste caso, negligenciando os cuidados, ou tudo aquilo que não é lúdico, por pensar que o lúdico é a grande marca trazida pela criança para a infância, ou deveríamos pensar que no lúdico encontramos também as questões biológicas do

humano? Quem não gostaria de fazer uma boa refeição, ou ter um bom descanso ou um banho gostoso, e diria que fez isso por prazer e pela ludicidade que está acompanhando o processo e não colocaria estas ações entendidas como hábito só como algo necessário e condicionante social? É claro, que se faz tudo isso também porque as normas sociais nos levam a fazer, mas as crianças aqui pesquisadas parecem indicar algo mais do que só os condicionantes sociais.

Penso que, quando as crianças destacam seus hábitos, podemos entender o quanto elas mostram que precisam de cuidados, e que seu biológico não pode estar separado do social. Por mais que o lúdico possa ser importante para suas vidas, elas não deixam de mostrar que o social não está livre do individual, assim também o contrário. Aqui podemos lembrar as teorias interacionistas, o construcionismo social e a visão do biólogo Maturana.

Sem dúvida, o olhar dialético é determinante para que possamos entender essa relação de forma inteira, ampla e dinâmica. Para muitos autores, o homem é biologicamente levado a viver e a construir um mundo com os outros. E com as falas das crianças podemos pensar que não é possível viver uma infância sem cuidados também, ou seja, o biológico e o social estão juntos, e são socialmente construídos e, conforme indicadores desta investigação, inseparáveis para as crianças.

Não podemos analisar esta relação de indivíduo e sociedade sem olharmos para as relações e práticas de uma época. Elas são e estão inseridas em um contexto histórico e por isso, dependem de múltiplas relações e práticas estabelecidas em cada cultura. No caso desta pesquisa, cabe lembrar qual é o contexto da mesma. Quem são as crianças pesquisadas, é nesta realidade que elas estão inseridas e, por isso, constroem suas relações dessa forma.

A complexidade da relação entre indivíduo e sociedade, da relação intersubjetiva, no encontro, no olhar, no face-a-face, sem dúvida, é um momento marcado pela incerteza. Esse encontro entre o eu e o outro transpõe um viver pessoal e social e na pesquisa as crianças demonstram que reconhecem essa importância. Nas **atividades “ir para” (1D, 2D e 3D)**, elas demonstraram o tempo todo que as relações com os outros fazem parte de seu cotidiano. Nas falas das crianças, mesmo estando subentendido que elas poderiam estar com alguém, somente quando desenhavam outras pessoas é que considerei de fato que estavam acompanhadas. Poder-se-ia, pensar que o “ir para” é uma forma de comunicação entre os

diferentes espaços e que as interações das crianças com os outros dependem desse ir e vir. Também poderia estar demonstrando o quanto a mobilidade dos corpos nos espaços e tempo são importantes para as crianças viverem as infâncias e serem crianças. Mas parece que o mais importante aqui é que elas diferenciam os lugares.

Esse processo de interação é muito parecido com o que algumas crianças pesquisadas me falam a respeito da televisão, nas atividades de **entretimento (1E, 2E)**. As crianças ficam mais em casa do que em outros espaços, e é a televisão que mais colabora para que isso ocorra. Para algumas pessoas, este aparelho parece fazer as crianças de estátuas frente às imagens que encantam, enfeitiçam e fascinam. O que percebi é que mesmo frente à televisão, pode-se ver a criança como um sujeito ativo e participativo do processo social. Conversando com muitas das crianças pesquisadas, perguntei para algumas o que achavam do fato de muitas crianças terem colocado a televisão como uma atividade interessante para se fazer em um dia livre. Vejamos algumas falas das crianças sobre a televisão:

Eu acho que elas gostam da TV, mas é da TV fechada. Tem a Sky, Cabo Mais, Net. No canal da Disney tu fica sabendo tudo que é site que a gente pode entrar. Eu essa semana vi que o vídeo novo da “The Cheetah Girls” já está à venda, eu já baixei a música nova delas já vi o show e o clip. Quer que eu te mostre? É bem rápido. Tua internet é banda larga, né? E foi para o computador entrou no site, mostrou, com muita rapidez, tudo que havia falado. Aqui vale destacar que é uma criança que cursa a terceira série. Eu perguntei se ela havia aprendido tudo isso na escola, na aula de informática. E ela prontamente respondeu:

Não, lá só tem joguinho pedagógico ou podemos entrar no msn.. Eu aprendo mexendo e olhando meu irmão e minhas colegas. Mas na TV dá todas as dicas. Olha só essas roupas que elas estão usando. Tu não podias mandar fazer essas fantasias para nós brincarmos? Olha só como é o passo da dança delas. É igual àquele que eu te mostrei. Eu sou essa aqui, olha. Eu faço igual a ela na dança. Sabia que um dia eu vou conhecer a Índia, vou lá onde elas fizeram o show. Vem, vamos brincar de The Cheetah girls.

Para Pereira (2008, p.242), “Na relação das crianças com a TV, são também freqüentemente subestimadas as diversas formas através das quais elas constroem o sentido

daquilo que vêem;¹⁷ não se considera que, vendo televisão, a criança retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que, aliás, interpreta e reconstrói à sua maneira. É o que vemos na fala da criança citada anteriormente. Outros estudos sobre a televisão no cotidiano da criança (cf. PINTO, 1995) apontam também para o fato de muitas crianças não realizarem outras atividades, além de verem televisão, pela simples razão de tais atividades não estarem ao seu alcance. Pereira (2008, p.228) destaca que “boa parte do tempo dedicado pelas crianças a ver televisão consiste justamente naquilo que Mariet (1989) chamou a “TV companhia” e a “TV tapa-buracos”.

Corsaro coloca que “a apropriação e enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se refere primariamente a status, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que elas terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros”. (2007, p.2) Além disso, esses jogos de papéis proporcionam que a criança vivencie diversas experiências com os outros, apropriando-se da forma como ela interage na sociedade.

A menina citada acima expressa suas aprendizagens com muita desenvoltura quando se desprende desses aparelhos, mas seus olhos continuam ligados ao que acontece no outro lado da tela, seja de um computador ou de uma televisão. Passa a viver a fantasia lúdica como algo possível, e tenta fazer, de todas as formas, com que o adulto que a acompanha viva as emoções vividas por ela.. Sabe que precisa do adulto para realizar concretamente seu sonho, mas sabe também que pode sonhar e é isso que faz enquanto o adulto não lhe proporciona o concreto, no caso, a roupa usada pelas cantoras no show. E o fato de ter ou não a fantasia pedida (roupa) não interfere na suas atividades lúdicas. Ela tenta viver o que é importante, necessitando, para isso, só da sua imaginação e criatividade.

Sarmiento afirma que a fantasia do real é o modo como as crianças ultrapassam a realidade e a recriam, utilizando o imaginário. Pessoas, acontecimentos e objetos podem ultrapassar essa barreira, sendo uma maneira de a criança realizar as interpretações e a apropriação do mundo de uma forma aceitável para ela.

¹⁷ Segundo a reforma ortográfica, vêem não leva mais o acento gráfico, vêem. Como se trata de transcrição, pode-se conservar o acento.

Ao conversar com um menino participante da pesquisa sobre o que era mais importante para ele, o computador ou a televisão, ele instantaneamente respondeu: *O computador*. Logo em seguida disse: *não, é a televisão*. E já continuou explicando que a TV dava para ele muitas informações. *Os desenhos que dá na TV me mostram como eu posso jogar no computador. E nos intervalos, na propaganda eu vejo quais os novos jogos e brinquedos que vou pedir de Natal*. Essa criança gosta de jogar comigo, no computador, jogos pedagógicos, mas diz que esses jogos são chatos, pois eles terminam e aí tem que fazer tudo de novo e é sempre igual.

Para Meira (2005, p.2), “hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege”. Para ela, o brincar “é um processo que produz subjetividades, observa-se que hoje as crianças encontram-se confrontadas com a crescente subtração deste espaço de criação, por excelência” (2005, p.1). Na pesquisa, as crianças mostram, em suas falas e em suas relações comigo, que esse estreitamento do espaço, ou, como a autora diz, essa subtração do espaço, para muitas é também uma nova forma de inovar e criar novas possibilidades de viver uma infância, mesmo que aparentemente pareça, para os que estão olhando de fora, que a criança está perdendo espaços lúdicos. Elas me mostram que utilizam essas novas tecnologias para inventar novas brincadeiras. Quando uma criança me diz que brinca de duelar com seu amigo, assim como no filme de Harry Potter e que já leu todos os livros dele, podemos imaginar como as crianças conseguem sair das armadilhas que a televisão e os livros criam. Estar inseridos em um mundo que proporciona “coisas” que aparentemente poderiam ser de adultos parece provocar a criatividade das crianças que acabam construindo novas possibilidades de viver o que lhes agrada, adaptando para sua realidade e produzindo seus jogos e brincadeiras.

Acredito assim como Barbosa (2007, p.4), que os estudos de Corsaro sobre a “reprodução interpretativa” nos auxiliam a compreender o quanto as crianças não apenas “internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade”. É através da convivência nos mais diversos campos sociais que as crianças constroem e internalizam a cultura, bem como contribuem para modificar ativamente o processo social e cultural de que participam. Para Corsaro, “as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das

informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais” (apud BARBOSA, 2007, p.4).

As reflexões da autora podem nos auxiliar neste momento, pois remetem à idéia de uma rede de socializações plurais. Para ela:

Nas sociedades urbanas contemporâneas, as socializações deixam de estar ancoradas apenas na vida familiar, para passarem a ser realizadas por uma rede de socializações plurais. Podemos, seguindo as palavras de Setton (2005), observar que nesta nova configuração social existe uma importante diferença na compreensão da socialização que permite verificar não apenas os aspetos de reprodução, mas também os de ação e mudança social (2007, p.4).

Dando continuidade, é preciso descrever também uma outra situação envolvendo dois meninos da pesquisa que pode ilustrar estas questões. Eles disseram que iam mostrar seus “Orkut” para mim. Entraram no *site* e mostraram as comunidades, fotos, olharam os recados e um deles disse: *O quê que essa guria quer pedindo para ser minha amiga? Eu nem conheço ela!* Por acaso eu a conhecia e disse espontaneamente: *eu a conheço e ela é bem legal.* O outro menino disse: *se a Márcia a conhece, aceita ela. É mais uma amiga que tu vais ter. Eu já tenho X amigos* (falou o número que não me recordo, mas era bastante). O outro logo disse que também tinha tantos amigos e aceitou a menina como amiga. Assim que o outro menino mostrou também tudo de seu “Orkut”, um deles disse: *mostra o teu agora, Márcia!* Eu disse que não tinha. A surpresa foi muito grande, eles queriam saber por que eu não tinha. E, não aceitando minhas razões, criaram um para mim. Foi muito interessante, pois quando eles faziam o meu perfil e eu respondia as perguntas da forma verdadeira, um deles dizia: *Não, Márcia. Tu não podes dizer que é de Gravataí, eu disse que sou do Japão. E eu que sou da China.* (disse o outro). *Tu tens que inventar um lugar.* Falei: *então coloca que sou da França, moro em Paris.* Eles se olharam e disseram juntos de forma debochada: *só podia ser mulher!* Perguntei se só mulher colocava esse lugar. *Não, não!* Responderam. *Cada um inventa como quer.* E eles continuaram inventando por mim as coisas e assim criei um “Orkut” e toda semana me cobravam por que eu não entrava. Percebi que atrás de seus nomes havia uma dezena de números como, por exemplo, 88 e perguntei o que era aquilo. Logo me explicaram que era a forma de ser família na internet, e só os grandes amigos têm. *Olha aqui tem o 55, 66. 77 são as pessoas que fazem parte daquela família.* Esse diálogo ilustra a idéia de como as trocas formam redes de socializações plurais, como foi destacado acima.

Muitas vezes, criamos imagens de crianças relacionadas ao olhar hegemônico que nos leva a querer universalizar, ou seja, a buscar uma uniformidade e conformidade dos conceitos. As crianças pesquisadas mostram o quanto elas conseguem ser únicas e participantes da sociedade sem perder suas identidades. Falar sobre alteridade da infância implica conhecer a ação das crianças. O que elas pensam e como elas se constituem socialmente. Falar sobre culturas da infância é, sim, procurar entender como as crianças produzem e trocam nas interações com todos aqueles com quem convivem. Para Sarmento, as culturas da infância: “São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância” (2005, p.373). As crianças, através de suas falas, demonstram o quanto suas formas de brincar estão e são produzidas pela cultura, pelos meios de comunicação, e pelas instituições sociais de que fazem parte. Essas questões podem ser mais bem entendidas quando olhamos para quais os tipos de brincadeiras de que as meninas e os meninos mais se apropriam, assim como os espaços mais utilizados por eles.

Um aspecto de grande importância nas falas das crianças diz respeito ao gênero. As expectativas sobre comportamento de meninas e meninos e a forma como os papéis são socialmente estereotipados aparecem com clareza na análise das falas das crianças. Percebe-se que as expectativas de gênero aparecem e fazem parte da construção social das crianças nas interações com adultos, com a sociedade em geral e entre si. As meninas não falam em jogar bola, os meninos não brincam de boneca, os meninos saem mais de casa do que as meninas e parece que lugar de menino é na rua e de menina é dentro de casa. Os meninos fazem muito mais esportes radicais, meninas andam de bicicleta como sendo uma grande aventura. Essas questões estão muito bem internalizadas para as crianças que parecem estar acomodadas com as aprendizagens sociais que as famílias reproduzem. E, além disso, também acredito, assim como Coelho que: “criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades” (2007, p.178). Para essa autora:

Cultura e ambiente se entrelaçam para formar a singularidade do eu de cada criança numa relação contínua no espaço-tempo. Uma das formas encontradas por elas para desencadear o processo de constituição da identidade está no brincar, em que a criança se constitui como ser autônomo, pertencente ao que ela identifica como seu território de domínio na experiência afetiva que constitui o mundo real (2007, p.177).

Com as crianças pesquisadas, compreendi que suas relações, sua forma de ser, não podem ser entendidas simplesmente como reprodutoras sociais, mas construtoras, atuando socialmente. Ou seja, a criança não é passiva frente à cultura e à sociedade, mas participa ativamente da produção cultural e social. A criança não está separada da sociedade e suas relações sociais fazem parte do contexto em que vive com os adultos e com seus pares.

As percepções do dia livre de uma criança nesta pesquisa evidenciam o quanto essa relação nós-eu fica próxima do conceito de *habitus* que envolve a auto-imagem e a composição social do indivíduo, descrita por Elias (1994). Normalmente, encontramos, nas falas do dia livre da criança, essa relação (eu-nós) construídas sócio-historicamente. É importante não entender esse conceito como simplesmente um processo de reprodução social, e sim que as crianças são capazes de transformar as relações culturais e sociais.

Portanto, esses desenhos dos episódios e as falas das crianças salientam o olhar infantil, suas culturas e ações situadas dentro de uma teia social mais ampla. A criança não se encontra *em suspensão*, mas, relacionando-se não somente com os adultos, e sim com todas as questões de sua cultura, demonstrando assim a pluralidade da infância. Portanto, neste sentido, a pesquisa vem reforçar considerações já apontadas por outros estudos: não podemos nos referir a uma infância, e sim a diferentes infâncias.

Destaco a fala de Larrosa (2003) que nos leva a pensar o lugar da infância como um lugar da experiência, sob a perspectiva de quem produz sentidos por estarem sempre ativos. Essa parece ser uma das marcas da criança contemporânea:

Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença (2003, p.185).

Olhar as crianças através de “um dia livre” se configurou como um caminho criativo, que nos possibilita ver o mundo condicionado socialmente pela criança a partir de um sistema social que passa a ser percebido por ela como algo desejado. Quem sabe, a partir de um olhar

mais compreensivo, possamos rever alguns encaminhamentos pedagógicos, e inclusive algumas políticas para a Educação.

7.2 INFÂNCIA E ESCOLA: RELAÇÃO IMPORTANTE QUE PRECISA SER VISTA TAMBÉM SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

Acredito que com esta pesquisa foi possível desvelar alguns olhares das crianças, na perspectiva delas, sobre as possibilidades de viver infâncias. E também que implicações tais olhares nos remetem quando pensamos em uma Educação para as crianças hoje. Podemos interferir para que as crianças continuem olhando e se sentindo olhadas, falando e sendo ouvidas, escutando e sendo sujeitos de sua escuta, ou seja, entendendo o que escutam, saindo então da posição de “infinitamente maleável”, como observa Elkind¹⁸ (2004).

Sabendo que as relações produzem mudanças e que as trocas são fundamentais para que se possa viver bem, acredito que as famílias, as escolas e, fundamentalmente os educadores, precisam sair das posições de conforto que muitas vezes, só acomodam. É preciso compreender aquilo que está na superfície da relação com as crianças; é preciso que o adulto queira mergulhar junto com as crianças sempre que forem convidados.

Quando converso com as crianças, sinto que elas gostam de contar o que fazem, sentem-se importantes. Gostam de ser ouvidas. Falam e expressam suas linguagens de forma bem peculiar. Peculiar por serem e se sentirem únicas. Colocam suas idéias como autoras e, ao mesmo tempo também, o fato de estarem conversando com alguém diferente delas lhes proporciona mais protagonismo. Argumentam e contra-argumentam em suas falas o que acreditam e neste diálogo constroem idéias. Não parecem preocupadas com o fato de não estarem só brincando em um dia livre, assim como também não se preocupam por só brincar no seu dia livre.

¹⁸ Os pais podem justificar suas ações recaindo na metáfora das crianças “infinitamente maleável”. Aprisionados na nossa própria luta para enfrentar a vida, engolfados pelas múltiplas exigências da vida, preferimos pensar em nossas crianças como materiais infinitamente flexíveis e resilientes. (2004, p.54).

Quero ressaltar, ainda, que a criança é um ser que sofre como todos os demais humanos. Sofre por ter que pensar sobre seus problemas. É comum ouvir das crianças suas angústias. Angústias que são geradas pelo pensar e pelo sentir, ou seja, pelo viver. Há crianças que dizem que não queriam pensar, mas que o pensamento vem sem que elas pensem. Outra criança me disse: “eu hoje tentei não pensar, fiz muita força para não pensar em nada, mas me dei conta que pensava sobre o não pensar, e vi que não tem como deixar de pensar”.

Como podemos constatar, são muitas as mudanças que as crianças (assim como os jovens e os adultos) vivenciam e constroem, mesmo sem se darem conta. Como elas entendem tudo isso e o que fazem com tudo isso é que precisamos continuar investigando. Às vezes, parece que nós, adultos, não sabemos (ou temos muita dificuldade para) acompanhar a velocidade e o avanço que as transformações culturais, sociais, afetivas, biológicas, históricas, geográficas, físicas e químicas provocam em nosso meio social. As crianças nos fazem pensar, elas nos tiram da zona de conforto, e por conseguirem se adaptar tão rápido a essas transformações, parece que são elas que podem nos mostrar o que nós não conseguimos ver, nem entender e nem viver. A lógica do mundo que vivemos é diferente, a maneira de compreender é outra. Isso tudo gera muita inseguranças e incertezas. Buscar no outro uma forma de viver, ver como o outro faz para sentir que posso ou não fazer, são coisas que as crianças fazem o tempo todo. Esse tempo de ser crianças e de viver as infâncias pode ser um grande iluminador para nossas incertezas. Acredito que elas são capazes de descobrir rapidamente o que não conseguimos, principalmente por não termos vivido essa infância, ou por não termos sido escutados quando crianças e muito menos falado.

Esta pesquisa trabalha com um grupo de crianças privilegiadas. Vivem em condições financeiras bastante boas, estudam em bons colégios, seus pais são trabalhadores bem sucedidos, têm espaços para brincar e espaços para não fazer nada, não precisam trabalhar para ajudar em casa, podem sonhar em ser como seus pais e seus avós. Não que não sofram e que não passem privações, mas é possível, através de suas falas e de seus desenhos, dizer que elas vivem diversidades das infâncias, que elas conseguem ser crianças.

Tenho escutado de algumas professoras de Educação Infantil e agora professoras do primeiro ano do ensino fundamental (de nove anos), que as crianças chegam à escola e querem tema, querem aprender a escrever. Falas como essas têm sido bastante comuns na

escola. O número de crianças que já participavam da Instituição escolar infantil, também aumentou. Normalmente, as professoras das escolas públicas ou não, dizem que de 30 crianças duas ou três não estiveram na escola de educação infantil. Elas chegam dizendo: *“Mas, prô, quando é que a gente vai escrever? Quando vamos ter tema? Quando vamos usar o caderno de linha?”* A modernidade parece ter enfatizado que criança tem que estar na escola. Lugar de criança é na escola para aprender ler e escrever. E as crianças da pesquisa mostram que o lugar de criança é na escola para poder também se encontrar com seus amigos. Para viver emoções, para brincar, passear e também para aprender. A escola precisa saber o que vai fazer com as crianças, sejam as que querem ler e escrever ou as que querem viver outras coisas. Elas mostram o que querem, mas será que a escola consegue ouvi-las, atendê-las? Na medida do possível parece que elas encontram um jeito, pois são protagonistas sociais, sujeitos históricos, afetivos, e o que mais precisarem ser.

Já, há algum tempo, tenho me deparado com preocupações dos pais e dos professores com crianças: disléxica, criança com erros de grafia, criança hiperativa, criança agitada, criança tímida, criança com dificuldade de aprendizagem, criança rebelde, criança imatura que não se adapta à escola, criança lenta, criança que parece que não ouve, sem limites. E muitas outras características que a criança-aluno(a) passa a possuir por fazer parte da escola. Seriam estas algumas imagens provocadas pelas crianças e que por não serem escutadas, respeitadas, acabam criando formas para serem olhadas e atendidas? Jobim e Souza e Gonçalves (2008, p.217) comentam que, para Guattari (1981), as crianças cada vez mais cedo estão capacitadas para serem aptas a interpretar esses códigos de poder.

Ainda cabe destacar que, conforme dados levantados nesta investigação, ir ao colégio para as crianças é algo prazeroso. Elas vão para desenhar, brincar na pracinha, para ver os amigos, para um passeio em um lugar diferente. A escola é vista e sentida como um espaço agradável. Um lugar que as crianças sentem e mostram que precisam viver muito mais pelas interações afetivas, sociais e biológicas do que pelo estudo, conteúdo.

Seus pais saem para trabalhar, elas saem para estudar. Elas podem sentir que, mesmo tendo espaços adequados para brincar, materiais como brinquedos, computadores, vídeo-game, papel, lápis coloridos, etc. elas mostram que nada disso superam as trocas afetivas que o espaço da escola proporciona.

As crianças mostram que convivem em lugares que os adultos também estão, que fazem **coisas que os adultos** também fazem, e que isso não as impede de fazer o que gostam, de fazer as **coisas lúdicas** e as **não lúdicas**. O **ir para** permite que elas participem ou façam as mesmas coisas que os adultos fazem, mas sem deixar de fazer o que gostam. Gomes (2008, p.87) aponta que existe uma “co-responsabilização no processo de socialização onde cada criança participa de seu grupo e parece que a forma como estão sendo criadas não prevê uma separação funcional entre o contexto de vida da criança e o contexto de vida do adulto”. E ainda que:

Parece que esse funcionamento é estrutural na sociedade moderna que se vive, é uma marca do modo da vida urbana. E a escola pode estar assumindo um papel diferenciado no momento em que se pensa que ela é o lugar adequado para a criança. Nos dizeres de BECCHI, (1996) apud (GOMES, 2008, p.87), “A infância requer a escola, assim como a escola ‘produz’ a infância”.

A escola é um território de afetividade, de viver identidades, de descobrir, de conviver com o diferente e que por isso podem ser diferente. Por esse motivo, as crianças que nela convivem são diferentes, vivem a diferença e ali constroem identidades. Eis uma grande aprendizagem para nós educadores. Temos de mudar. Temos de rever nossa maneira de entender e organizar a escola. Se nós, profissionais da educação, ainda não fizemos algo nesta direção, as crianças já descobriram que elas podem fazer.

7.3 QUAIS AS POSSIBILIDADES DE VIVER INFÂNCIAS QUE AS CRIANÇAS ME MOSTRARAM?

É difícil, nesse momento, separar as minhas crenças prévias das concepções que as crianças me mostraram, pois parece que o que aprendi com elas já está incorporado. No entanto, vou buscar aquilo que me propus no decorrer do trabalho: deixar que me mostrem o que pensam e como compreendem suas infâncias, tentando não deturpar essas visões com minhas próprias crenças.

É importante destacar que as **possibilidades de viver infâncias** são entendidas como formas distintas de distribuir as diferentes atividades nos locais em que vivem. E, portanto, as

crianças não mostram uma forma, mas diferentes formas. Não há modelo, mesmo que existam predominâncias de uma ou de outra forma.

Assim, ao longo do percurso investigativo, as crianças indicaram que:

- elas buscam viver suas infâncias e ser crianças em espaços que lhes possibilitam fazer trocas;
- é pelas interações nesses espaços de trocas (**casa, rua e escola**) que elas vivem as diferentes atividades nos diferentes locais, que possibilitam viver as distintas possibilidades de viver infâncias;
- a **escola** é mais um lugar para as crianças viverem suas infâncias;
- o **lúdico** e as formas de viver esse lúdico constituem **uma das** possibilidades das crianças viverem suas infâncias. Nesta pesquisa, os indicadores evidenciaram que meninos brincam mais que as meninas. Eles brincam (33,7%) e as meninas brincam (24,6%);
- a **não ludicidade** faz parte da vida e, portanto das suas infâncias, e constituindo uma marca nas relações sociais e afetivas com adultos, crianças ou outros;
- mesmo nas situações de **entretenimento**, elas são ativas;
- a infância se faz nos três espaços (**casa, rua e escola**) e cada um deles é distinto para elas. Existe clareza de que a dinâmica das interações em cada um desses espaços é própria;
- as “**coisas de adultos**” aparecem especialmente para as meninas (15,2%) se comparado aos meninos (4,1%). As meninas demonstram ser diferentes dos meninos;
- na maioria das vezes, crianças estão fazendo algo, mas também sabem marcar o que elas não querem fazer (**ausência de atividades**).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
AS INCERTEZAS QUE SE MOVIMENTAM CONFORME
AS CERTEZAS DAS CRIANÇAS

Buscando um final, mesmo que não seja definitivo, as crianças me mostraram que elas têm clareza de que os espaços são distintos. **Casa, rua e escola** não têm a mesma dinâmica, nem possibilitam as interações com as mesmas pessoas. Elas mostram que a **escola** é um espaço privilegiado de convivência e que a **casa** é um espaço com presença mais forte. O aparecimento em uma frequência semelhante das categorias que expressam deslocamento mostra um pouco disso. Elas têm ciência de que precisam se deslocar para estar em um local ou em outro. Não há fusão de espaços. Note-se, também, que em cada espaço o aparecimento das atividades se dá em proporções diferentes. O **lúdico (A)** é mais freqüente na **rua**. O **não lúdico (B)** em **casa**. E na **escola** o **lúdico(A)**, o **não lúdico (B)** e as “**coisas de escola**” (C) têm frequência semelhante.

Embora a escola tenha uma importância muito grande na vida das crianças, as atividades escolares não ocuparam espaço no dia livre. A importância da escola se caracteriza por ser um espaço de trocas que auxiliam na formação de identidades, pois elas sabem qual o lugar que podem ocupar nesse espaço. Essa maneira de ser expressa a idéia de uma rede de socializações plurais e não de dupla socialização. As crianças mostram que elas não confundem os espaços e a maneira como interagem em cada um desses espaços lhes é próprio. As crianças mostram que a socialização é plena no que é possível e que a escola é um espaço importante para a vida delas, pois neste espaço constroem identidades e se sentem membros da sociedade.

É preciso destacar, ainda, que por elas estarem inseridas em um mundo que proporciona “coisas” que, aparentemente, poderiam ser de adultos parece provocar a criatividade das crianças que acabam construindo novas possibilidades de viver o que lhes agrada, adaptando para sua realidade e produzindo seus jogos e brincadeiras. Além disso, a maneira como as crianças vivem as socializações, como elas interagem no meio em que vivem, faz com que se sintam provocadoras de mudanças, que são importantes o suficiente para ser **o outro** de seus pais, de seus avós, de seus amigos e de seus animais de estimação.

Antes de encerrar, é importante assinalar, também, que por mais que se queira não levar em consideração o desenvolvimento infantil, nesta pesquisa as meninas mostram que se desenvolvem mais rapidamente. As meninas fazem coisas diferentes dos meninos. O lúdico e as “coisas de adultos” evidenciam essas diferenças. A psicologia, a história, a antropologia, a sociologia, a pediatria podem e devem oferecer seus conhecimentos sobre as culturas da infância para a pedagogia. Entretanto, de nada adianta, se essas ciências não se apropriarem também dos olhares das crianças, dos adolescentes e dos adultos. Se as crianças destacam a escola como um espaço de trocas e enfatizam que a convivência é muito mais importante no espaço escolar, é necessário que nós, educadores, possamos continuar aprendendo com elas sobre como viver neste e nos outros espaços.

Cabe enfatizar que as inúmeras aprendizagens que este estudo permitiu fazer instigam a desdobrar futuras pesquisas, com a finalidade de dar continuidade ao processo de ouvir mais as crianças, sem jamais abandonar a postura da escuta densa, aberta ao inesperado. Nesta perspectiva, talvez fosse importante uma investigação sobre o que as crianças pensam acerca das questões que se denominam “coisas de adultos” e, nesse sentido, as diferenças entre os sexos, a partir do olhar delas. E, considerando que a escola foi um espaço de destaque para elas no que se refere às interações, provavelmente seria significativo continuar investigando esse espaço, ampliando também para os outros alunos que convivem com a escola, sejam crianças, adolescentes ou adultos.

Finalizando, podemos perceber com as crianças pesquisadas que não há uma infância, e que também não podemos pensar em criança como uma identidade em essência, como se fosse universal. Existem distintas e diversas possibilidades de viver infâncias.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.419-442, mai./ago. 2005.

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p.93-113, dez-jan./jul. 2000.

_____. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil.** São Paulo: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BLEGER, José. **Psicologia da conduta.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. **Lei n. 8.068/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1991.

_____. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.XX, n.68/especial, p.126-142, dez. 1999.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p.173-191, 1991.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Jacinto Manuel (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP. Juqueira & Marin, 2007.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Se acabó la infancia?** Ensayo sobre la destitución de la niñez Buenos Aires: Lúmen Hvmánitas, 1999.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n.17, p.113-134, 2005.

_____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26 n.91, p.443-464, mai./ago. 2005a.

_____; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHIRISTENSE, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, 2005b.

_____. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Texto digitado distribuído pelo autor, 2007.

_____. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Texto digitado distribuído pelo autor, 2007.

DAVIS, John; WATSON; Nick; CUNNINGHAM-BURLEY, Sarah. Aprendendo as vidas de crianças com deficiências. Desenvolvendo uma abordagem reflexiva. In: CHIRISTENSE, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, 2005.

DELGADO, Ana Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias e crianças; ainda incógnitas para nós adultas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.23, p.117-195, jul-dez. 2004.

_____. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.351-360, mai./ago. 2005.

_____. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides (Org.) et al. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, pesquisas e relatos orais. In: FARIA, A. L. G; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D.. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas. Autores Associados, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. Tradução Magda França Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EM QUESTÃO. **Classificação indicativa: novas regras garantem proteção da criança.** Subsecretaria de Comunicação Institucional da Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, n.489, 09 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.singularidades.com.br/classificacaoindicativa.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento. 2004.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2008.

FRANCO, Márcia E. W. **Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?** São Leopoldo: Unisinos, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Marcos César (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. (1905). **Tres ensayos para una teoria sexual**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. (Obras Completas; v.2)

GHIRALDELLI Jr., Paulo. A “escola do futuro” na época da pós-infância. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n.9, p.52 a 57, dez. 1995.

_____. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOBBI, Márcia; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a Educação. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infância? In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIFFA, Maria Cristina; MORENO, José Eduardo. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Paulinas, 2001. Tomo 1.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, jul. 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMMER, Emanuel. F. **Aplicações dinâmicas dos desenhos projetivos**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.379-389, mar./ago. 2005.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.17, p.185-216, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko. M. A produção do conhecimento na área da Educação Infantil: jogo e representação social da criança. **XVI Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 1993. (mimeo.)

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

LEMOS, Taísa Vliese de. Graciliano Ramos. **A infância pelas mãos do escritor - um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica**. Juiz de Fora: Editora UFJF; Musa Editora, 2002.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2005.

MARRACH, Sônia Alem Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural: criança do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos e a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes**. 1.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MATURANA, Humberto Romesín. **Da Biologia à Psicologia**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____; DÁVILA, Ximena Paz. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2005

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.15, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2005

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.391-403, mai./ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-35, mar. 2001.

_____. As práticas parentais e a experiências das crianças. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.485-507, mai./ago. 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. A infância como construção social. In: COSTA, Marisa. C. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl De. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Teresa Cristina. **Tantas infâncias segundo as crianças**. Projeto de tese do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PATRICK, Rayou. Crianças e jovens, atores sociais na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.465-484, mai./ago. 2005.

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERROTTI, Edmir A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A (des)integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: RIZZINI, Irene. **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

PINTO, Manuel. A Infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças**. Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças**. Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Versão apresentada no 8º Encontro Anual da Secção de Sociologia da Infância da Associação Alemã de Sociologia, no Max Plank Institut fur Bildunsforschung, Berlim, 31 de Maio de 2002.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, p.137-162, jul./dez. 2002.

REDIN, Euclides. Educação infantil: construção da cidadania e prática pedagógica. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n.7, p.48-53, jun. 1994.

_____. **O espaço e o tempo da criança**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil; n.6)

RIZZINI, Irene. **A criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis/SC, 1999.

_____. A educação da criança: antigos dilemas, novas relações. **Pátio**, Porto Alegre, v.2, p.8-15, nov./jan. 1998/1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; FCC, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2.ed São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamento, 2001

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.21, p.51-69, 2003.

_____. “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto. Asa, 2004.

_____. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.361-378, 2005.

SCHMID-KITSIKIS, Elsa. **Teoria e clínica do funcionamento mental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHENEIDER, Maria Luisa. Posso brincar, professora? In: MARTINS FILHO, Altino José. et al. **Infância plural**: criança do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Jobim e; SALGADO, Solange e; GONÇALVES, Raquel. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Solange J. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, I. M. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

STEINBERG, Shirley S. *Kindercultura: A construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

STRENZEL, Giandréa R. A produção científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação. XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu. **Anais**. São Paulo: PUC-SP, 2000. CD-ROM.

UNICEF. **Situação da infância e adolescência brasileiras**. Disponível em <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

VAN DER HORST, Claudia; NARADOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.1, p.91-113, jan./jun. 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Jacinto Manuel (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2007.

_____. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: MEC/Visor, 1991. Tomo I.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: MEC/Visor, 1993. Tomo II.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: MEC/Visor, 1995. Tomo III.

ZABALZA, Miguel A. Desafios da Educação Infantil no futuro imediato. **Pátio**, Porto Alegre, v.2, p.16-20, nov./jan. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - FALAS E DESENHOS ANALISADOS JUNTOS (TABELA 3)

A tabela abaixo representa fragmentos de falas de todas as crianças sobre um dia livre de uma criança

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
G. (M) 11 anos Escola Particular 6ª série	Olhando TV 1E sd	Jogando play 1A sd	Olhando TV 1E sd	Olhando TV 1E sd	Deitado 1B sd	Dormindo 1B sd
H. (M) 9 anos Escola Particular 4ª série	Andar de helicóptero 2 A sd	Andar de skate 2A sd	Almoçar 1B sd	Descansar 1B sd	Passear na cidade 2 E sd	Dormir 1B sd
V. (F) 12 anos Escola Particular 7ª série	Computador 18h 30 1A . sd	Não ir para o judô 19h 30 1X sd	Olhar TV 1E sd	Dormir 1B sd	Brincar com a cachorra 1A sd	Escutar música 02 horas 1E sd
C. (M) 12 anos Escola Estadual 6ª série	Jogando futebol 2A sd	Jogando computador 1A sd	Tomando banho de mar 2A sd	Parque Aquático 2A sd	Assistindo TV 1E sd	Subindo em árvore 2A sd
D (F) 7 anos Escola Estadual 2º ano dos 9	Deitada na cama, no meu quarto 1B sd	Tomando café 1B ad	Brincando na praia 2A sd	Voltando Para casa 1D. sd	Brincando de escolinha com as bonecas 1A sd	Indo para dentro de casa para dormir 1B sd
T. (M) 11 anos Escola Particular 6ª série	Levantando e saindo de casa (rua) 1B sd 2D sd	Observando o dia 2E sd	Correndo para o encontro 2F sd	Se encontrando 2F sd	Se despedindo no balanço 2F sd	Voltando para casa. 1D sd
L. (M) 5 anos Escola Particular Ed. Inf.	Foi fazer um desenho no fundo da casa 1A.sd	Foi fazer um outro desenho em casa 1A. sd	Foi fazer outro desenho antes de ir para escola 1A.sd	Vai para a escola e anda de balanço. 3D sd 3A. sd	Outro Desenho na escola mas com o amigo. 3C. sd ah	Está fazendo uma maçã com o amigo. 3C.sd ah

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
A. (M) 11 anos Escola Particular 6ª série	Jogar futebo 2A. sd	Almoçar em um restaurante Chinês 2B. sd	Assistir um filme no cinema 2E. sd	Parque Aquático 2A. sd	Parque Aquático 2A. sd	Parque Aquático 2A. sd
P. (M) 9 anos Escola Particular 4ª série	Dormindo 1B sd	Tomando banho 1B sd	Banho e escovando os dentes 1B sd	Almoçando 1B ad	Olhando futebol na TV 1E sd	Jantando 1B sd
W. (M) 9 anos Escola Estadual 3ª série	Vendo desenho 1B sd	Andando de bicicleta na rua 2A. sd	Jogando bola com o pai 2A. ad	Jogando Vídeo Game 1A sd	Vendo TV com a mãe novela 14h “chocolate com pimenta” 1E ad	Dormindo 1B sd
B. (F) 5 anos Escola Particular Ed. Inf.	Acordando 1B sd	Tomando banho 1B sd	Almoçando 1B ad	Descansando 1B sd	Brincando 1A sd	Dormindo 1B sd
B. (M) 12 anos Escola Particular 6ª série	Jogando vídeo game 1A sd	Desenho e etc, na TV 1E sd	Almoço no Restaurante 2B sd	Jogar Futebol 2A sd	Comer Pizza 2B sd	Desenho e etc, TV 1E sd
C. (F) 9 anos Escola Particular 4ª série	Loja para comprar roupas 2F.sd	Loja ainda comprando roupa 2F sd	Loja ainda comprando roupas. 2F. sd	Museu da PUC 2E. sd	Museu da PUC 2E.sd	Saída do Museu. 2B.Asd
A.(M) 6 anos Escola Municipal 1º ano dos 9 anos	Ele estava no tapete dele e vai fazer uma corrida. É o tapete de corrida dele. 1A sd	Ele vai andar de bici. (Eu adoro andar de bici) 1A sd	Ele ficou cansado e foi para cama, vou fazer a cama aqui. 1B sd	Ele foi assistir televisão. 1E sd	Ele foi comer, comer 1B sd	Foi dormir só que dessa vez é com colcha. A colcha por cima dele. 1B sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
M. (F). 5 anos Escola Particular Ed. Inf.	Primeiro ela ia tomar café da manhã; 1B sd	Ia brincar na casinha dela de boneca. 1A sd	Sol. Pátio da casa 1X sd	De noite a gente pode brincar, ver TV, jogar, se ta chovendo de noite a gente pode ver filme 1A 1E 1E sd *	De noite tem que jantar, ver mais um pouco de TV, escovar os dentes pode comer pizza, 1B 1B 1B 1E sd	Dormir 1B sd
E. (F) 9 anos Escola Particular 3ª série	Ir a um parque de diversões 2A.ad	Ir a um parque de diversões 2A.ad	Ir a um parque de diversões 2A.ad	Ir a um parque de diversões 2A.ad	Ir a um parque de diversões 2A.ad	Ir a um parque de diversões 2A.ad
J. (F) 6 anos Escola Particular 2º ano dos 9 anos	Eu vou fazer o que eu faço Vou fazer eu me levantando. Eu durmo em uma cama de casal. 1B sd	Tomando café, tem o presunto, a manteiga, a nutrela, o pão, o copo, o Nescau. 1B sd	Vou ver TV. Eu gosto do Chaves, carrossel encantado, e um monte de desenho. 1E sd	Agora eu vou almoçar. Eu a Jessi e a Vi é que almoçam. 1B ad ah	Indo para o colégio. E no caminho tem várias árvores, o chão não é reto, tem umas pedrinhas. 3D. sd	Vou fazer a minha mesa, pois é bem grande o colégio. Vou fazer um trabalho, aqui está a prô. 3C .ad ah
H. (M) 11 anos Escola Particular 5ª série	Ele se levantou e foi tomar café da manhã. 1B ad	Ele está na aula. Está aprendendo as contas de matemática. Ano passado eu não gostava da escola, agora eu aprendi a gostar. 3C. ad	Saindo da escola 3B ad	Vai Almoçar (gosta de comer batata frita bife enrolado e arroz e feijão.) 1B ad	Vai ir no campo jogar bola. 2 A ad	Vai dormir. 1B sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
B (F) 10 anos Escola Particular 4º série	A menina diz TCHAU e sai para um passeio na escola. 3D ad ah	Encontra a professora na fila para ir para o ônibus 3B ad ah	Eles vão para a Quinta da Estância 2B ad	Tiram leite da vaca 3A ad	Olham e pegam as cobras mansinhas 3A ad	Chegam felizes para a escola 3D ad
E. (F) 11 anos Escola particular. 5 série	Carla acordou e olhou pela janela e disse Que lindo esse dia. E foi tomar café da manhã com sua mãe. 1B sd	Estão tomando o café da manhã e ela diz que queria passear numa pracinha 1B ad ah	Ai, quando Estavam indo encontraram uma prima e convidaram a prima para ir junto 2D sd	Ai foram Almoçar e depois foram para o shopping. 2B 2D ad ah	No shopping brincaram na área de lazer 2A. sd	e depois voltaram para casa, pois já era de noite. 1D sd
B. (M) 8 anos Escola particular 3 série	Era uma vez um menino chamado Lucas. Ele Adorava brincar de polícia e ladrão. 2X sd	Ele esta Caminhando sem nada para fazer e apareceu o amigo dele dizendo: 2B sd	Ei Lucas, vamos brincar? O Lucas falou: Mas do que? Polícia e ladrão. Então vamos. 2A ad ah	Os dois começaram a brincar e fazia umas duas horas que estavam brincando de polícia e ladrão. 2A ad ah	Anoiteceu tão rápido que nem viram passar o dia. 2A sd	E ele foi para casa dele e o amigo dele foi para a casa dele. 1D sd
R (F) 10 anos Escola particular 4ª série	A menina estava saindo de casa para ir para Porto Alegre. 2D sd	Daí ela entrou no ônibus e quando ela chegou lá foi direto nas lojas. 2F sd	Encheu 5 sacolas e voltou para casa. 2F sd	Chegando em casa a menina tinha comprado presentes para a família 1F sd	e deu para o pai uma sacola de roupas, e para a mãe outra. 1F sd	Sobraram 3 sacolas para ela. E daí foi dormir 1B sd

(Continua...)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
R. (F) 09 anos escola particular 4 série	Ela foi no Shopping Flor. Em Gravataf. Foi Inaugurado Hoje 2F sd	Ela achou uma loja com coisa de moda. Vestidos coloridos, e outros. 2F sd	Ela entrou na loja, viu cheia de bolsas bem bonitas e comprou um monte. A vendedora mostrou as bolsas ela comprou duas bolsas e pagou. 2F sd	Ela foi embora do shopping cheia de coisas. 2F sd	E entrou no carro. (Limusine) 2F sd	E foi para a casa. (Mansão) 1D sd
M. (M) 6 anos Escola Particular 1 série	Sai de casa Correndo tão rápido que chega a fazer poeira. (Eu sou rápido-assim) 2D.sd.	Vai escalar uma montanha 2A.sd	Vai Mergulhar na piscina dele que é bem funda, tem os pés e o tico. 1A sd	Depois vai surfar no mar 2A.sd	Vai andar de asa delta, vai voar pelo por do céu 2A.sd	Ele vai voltar para casa. 1D sd
R. (M) 9 anos Escola Particular 3ª série	Ele sai de casa e pega a bola. 2D sd	Vai jogar futebol. 2A sd	Vai andar de bicicleta. 2A sd	Vai surfar 2A sd.	Depois vai pular corda (na escola) 3A ad	Vai para casa e estava na janela da casa olhando. 1D sd
G. (M) 6 anos Particular 1º ano	Ele está dormindo com coberta e travesseiro 1B ad	Vou fazer Almoçando 1B ad.	Vou fazer a piscina. Vou fazer eu dando uma ponta 2A sd	Vou fazer eu passeando pela cidade. Eu sou o spider man do futuro. 2A ad	De tardezinha. Eu vou fazer o Bem Dez. Ele tem quatro braços, quatro olhos, é tri musculoso 2A ad	Voltando Para Casa 1D sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
G. (M) 7 anos Escola Particular 2 série	Criança saindo de casa 2D sd	Vai para a loja de brinquedo e dá uma nota de 100 reais para comprar uma pista da hotweels 2F sd	Vai brincar com a pista 1A	Ele era um super herói e vai voando para a cidade para derrotar um monstro 2A sd	Aqui ele encontrou o monstro. Ele destrói a cidade. 2A ad	É terminou o dia livre ele enfiando uma espada no monstro 2A ad
G. (M) 11 anos Escola Particular 5 série	Saindo de Casa 2D sd	Chegando Na escola Para ficar Com amigos 3B sd	Voltando Para casa 1D	Foi para Praia. (Tá lá). 2A sd	Jogo de Futebol No estádio 2E	Voltar para casa 1D
G. (M) 8 anos Escola Particular 2 série	Brincar de pipa 2A sd	Brincar com amigo 2A ad ah	Dar um abraço no amigo 2B ad ah	Brincar 2A ad ah	Eu não posso mais brincar 2B sd	Tchau amigo 2B ad
G. (F) 7 anos Escola Particular. 1 série	Acordo com o sol nascendo 1B	Café da manhã 1B	Vai brincar de andar de bicicleta 1A	Vai almoçar 1B	Ir para o Colégio 3D	A prof. Está fazendo a matéria de dividir. 3C
I. (M) 6 anos Escola Particular Primeira-Série	Acordou e foi para a casa do amigo brincar 1B 2D sd *	Brincar no clube dele e do amigo 2A sd	Era longe olha aqui a estrada. 2X sd	Chegou e falou com a mãe do amigo que amanhã ia brincar de novo. 2B	Brincou de pega-pega, esconde-esconde e pisque-esconde 2A	Dáí ele voltou para casa. Só. FIM 1D
J. (M) 6 anos Escola Particular 1ª série	Foi andar de skate 1A	Saiu de casa e foi andar de patinete 1A	Foi almoçar na Pizzaria 2B	Estava no Colégio do pai 2B.ad	Estava na casa da minha vó 2B.ad	Chegou em casa 1D ad
A. (F) 7 anos Escola Particular 2ª série	Escalando o morro Itacolomi 2A.sd	Vai comer 1B sd	Vai a serraria do vô que fica do lado da casa. 2D.sd	Almoço com os pais e escova os dentes e coloca Aparelho 1B sd	Na escola faz historinhas matemáticas, continhas, mas é muitas, até Demais. 3C.sd	Vai para casa tomam chimarrão e dormem 1B 1B 1D sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
J. (M) 11 anos Escola particular 5 série	Está acordando, pegando a mochila para ir ao Colégio 1B	Chega na parada de Ônibus 2B. sd	Chega na Escola 3D. sd	A professora explica a matéria prof e colegas 3C. ad	Depois do Colégio vai para parada 3D sd	Chega em casa e toma café. 1B sd
G. (F) 12 anos Escola Particular 5ª série	Dormindo 1B sd	Escovando os dentes 1B sd	No computador 1A sd	Andando de balanço 1A sd	Jantando 1B sd	Dormindo 1B sd
R (M) 10 anos Escola Particular 4ª série	Jogando vídeo-game 1A sd	Jogando bola 1A sd	Almoçando 1B sd	Andando de bicicleta 1A sd	Brincando de Harry Potter (duelando) 1A ad	Dormindo 1 B sd
G. (M) 6 anos Escola Particular 1ª série	Ele acordou para brincar de médico 1A 1B sd	Ele está comendo carreteiro 1B sd	Ele vai de Kombi para a escola 3D ad	Ele chegou de Kombi na Escola 3D. ad	Ele está indo para casa de Kombi 1D ad	Está dormindo 1B sd
L. (F) 6 anos Escola Particular 1ª série	Andando de balanço 1A sd	Passear no jardim da casa dela 1E sd	Arrumando a cama dela o quarto 1F sd	Vai na casa de uma amiga 2D sd	Foi fazer o tema 1C sd	Dormindo feliz 1B sd
L. (M) 7 anos Escola Particular 2ª série	Tomar o café da manhã 1B	Vai brincar dentro de casa 1A	Olhar um pouco de TV 1E	Brincar com o irmão 1A	Andar de bici na casa da vó 2A	Olhando TV 1E
L. (M) 8 anos Escola Particular 3ª série	Viajando de avião 2D ad	Jogando futebol 2A ad	No hotel lanchando 2B	No hotel tomando banho de piscina 2B	Almoçando no hotel 2B sd	Dormindo no hotel 2B sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
L. (F) 7 anos Escola Particular 1ª série	No quarto dormindo, assistindo TV escutando MP3 1B 1E 1E sd *	Toma banho para ir para o Colégio 1B sd 3D	Vai para a escola 3D sd	Escola dá oi para os colegas 3B sd	Noite vai dormir Tv, MP3 1B 1E 1E sd *	Noite dormindo 1B sd
L. (F) 10 anos Escola Particular 4ª série	Vai para a piscina tomar banho 1A sd	Ainda na piscina 1A sd	Encontro com um amigo na casa dela 1F ad	Continua com o amigo conversando 1F ad	Com o amigo 1F ad	Vai ao shopping comprar bolsa para festa, Mc Lanche Feliz e boneca Poli 2F sd
G. (M) 07 anos Escola Particular 1ª série	Acorda de manhã 1B sd	Toma café 1B sd	Colégio fazendo coisas 3C sd	Saindo com a mãe 2D ad ah	Trabalha em carregar caixa 1F sd	Dormindo de noite 1B sd
R (M) 7 anos Escola Particular 1ª série	Levantar 1B sd	Vai jogar bola antes do almoço (vibrou com a voz) 1A sd	Ele vai almoçar. bolinho de carne, bolinho de arroz, purê, feijão e deu. Foi ele que pediu e cresceu, ficou mais maior. 1B sd	Ele foi passear com o cachorrinho lá no parquinho. Ele está de bermuda e ele virou adulto. 1F ad	Foi ver TV, estava no quarto dele a caminha toda arrumadinha e vai ver o Hulk 1E sd	Foi brincar na piscina e tem o cachorrinho perto. Ele está lá em baixo 1A sd

(Continua....)

(...continuação)

NOME IDADE ESCOLA SÉRIE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO	QUINTO	SEXTO
L. (F) 7 anos Escola Particular 1ª série	No quarto Dormindo, Assistindo TV Escutando MP3 1B 1E 1E sd	Toma banho Para ir para o Colégio 1B sd 3D	Vai para a Escola 3D sd	Escola dá oi Para os Colegas 3B sd	Noite vai Dormir Tv, MP3 1B 1E 1E sd	Noite Dormindo 1B sd
L. (F) 10 anos Escola Particular 4ª série	Vai para a Piscina tomar Banho 1A sd	Ainda na Piscina 1A sd	Encontro com Um amigo Na casa dela 1F ad	Continua com O amigo Conversand o 1F ad	Com o Amigo 1F ad	Vai ao Shopping Comprar Bolsa para Festa, Mc Lanche feliz E boneca Poli 2F sd
G. (M) 07 anos Escola Particular 1ª série	Acorda de Manhã 1B sd	Toma Café 1B sd	Colégio Fazendo Coisas 3C sd	Saindo com A mãe 2D ad ah	Trabalha em Carregar Caixa 1F sd	Dormindo De noite 1B sd
R (M) 7 anos Escola Particular 1ª série	Levantar 1B sd	Vai jogar bola antes do almoço (vibrou com a voz) 1A sd	Ele vai almoçar. Bolinho de carne, bolinho de arroz, purê, feijão e deu. Foi ele que pediu e cresceu, ficou mais maior. 1B sd	.Ele foi passear com o cachorrinho lá no parquinho. Ele está de bermuda e ele virou adulto. 1F ad	Foi ver TV, estava no quarto dele a caminha toda arrumadinh a e vai ver o Hulk 1E sd	Foi brincar na piscina e tem o cachorrinho perto. Ele está lá em baixo 1A sd

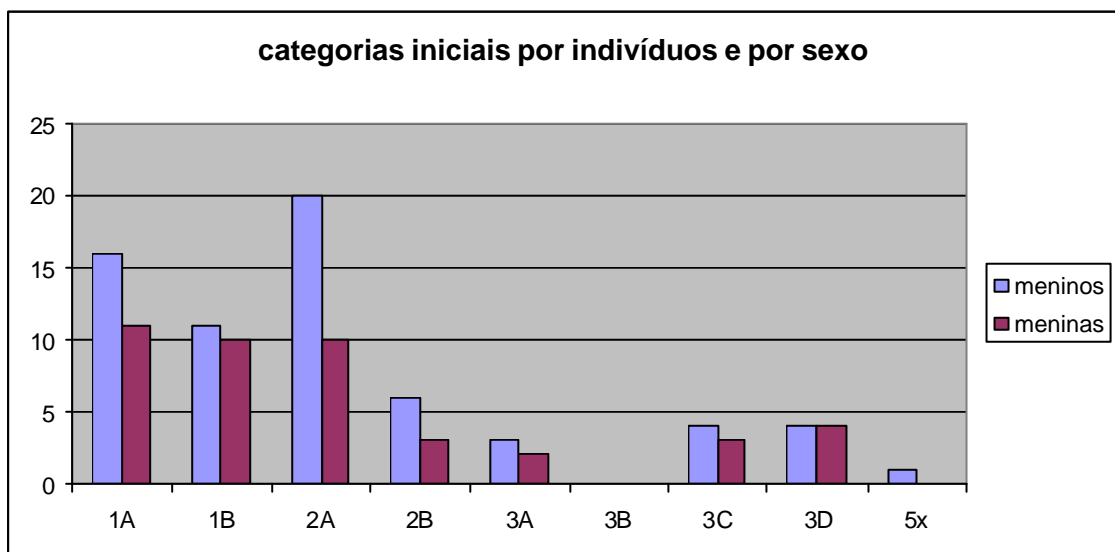
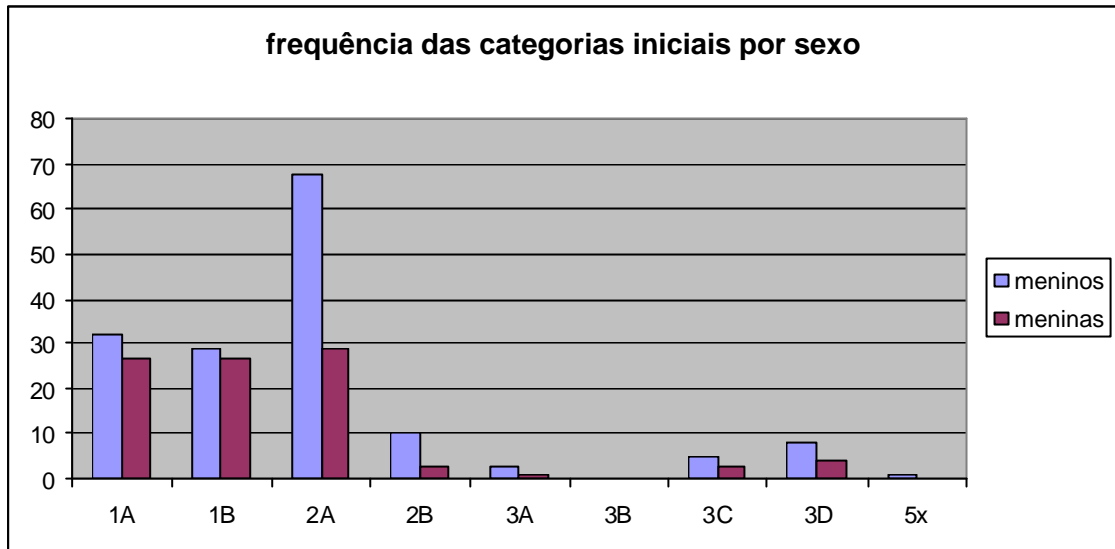
ad significa que estava acompanhado no desenho

sd significa que está sozinho no desenho.

sh sozinha na história

ah acompanhada na história

APÊNDICE 2



APÊNDICE 3 - ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO ESPAÇO DE CASA

1A: LÚDICO EM CASA

Jogando play 1A sd G. (M) 11 anos	Computador 18h 30 1A. sd V. (F) 12 anos	Brincar com a cachorra 1A sd V. (F) 12 anos	Jogando computador 1A sd C. (M) 12 anos	Brincando de escolinha com as bonecas 1A sd D (F) 7 anos	Foi fazer um desenho no fundo da casa 1A.sd L. (M) 5 anos	Foi fazer um outro desenho em casa 1A. sd L. (M) 5 anos
Foi fazer outro desenho antes de ir para escola 1A.sd L. (M) 5 anos	Jogando vídeo-game 1A sd W. (M) 9 anos	Brincando 1A sd B. (F) 5 anos	Jogando vídeo-game 1A sd B. (M) 12 anos	Ele estava no tapete dele e vai fazer uma corrida. É o tapete de corrida dele. 1A sd A.(M) 6 anos	Ele vai andar de bici. (Eu adoro andar de bici) 1A sd A.(M) 6 anos	Ia brincar na casinha dela de boneca. 1A sd M. (F). 5 anos
De noite a gente pode brincar, ver TV, jogar, se ta chovendo de noite a gente pode ver filme 1A 1E 1E sd M. (F). 5 anos	Vai mergulhar na piscina dele que é bem funda, tem os pés e o tico. 1A sd R. (F) 09 anos	Vai brincar com a pista 1A G. (M) 7 anos	Vai brincar de andar de bicicleta 1A G. (F) 7 anos	Foi andar de skate 1A J. (M) 6 anos	Saiu de casa e foi andar de patinete 1A J. (M) 6 anos	No computador 1A sd G. (F) 12 anos
Andando de balanço 1A sd G. (F) 12 anos	Jogando vídeo-game 1A sd R (M) 10 anos	Jogando bola 1A sd R (M) 10 anos	Andando de bicicleta 1A sd R (M) 10 anos	Brincando de Harry Potter (duelando) 1A ad R (M) 10 anos	Ele acordou para brincar de médico 1A 1B sd G. (M) 6 anos	Andando de balanço 1A sd L. (F) 6 anos

Vai brincar dentro de casa 1A L. (M) 7 anos	Brincar com o irmão 1A L. (M) 7 anos	Vai para a piscina tomar banho 1A sd L. (F) 10 anos	Ainda na piscina 1A sd L. (F) 10 anos	Vai jogar bola antes do almoço (vibrou com a voz) 1A sd R (M) 7 anos	Foi brincar na piscina e tem o cachorrinho perto. Ele está lá em baixo 1A sd R (M) 7 anos	
---	--	---	---	---	--	--

1B: NÃO LÚDICO EM CASA

Deitado 1B sd G. (M) 11 anos	Dormindo 1B sd G. (M) 11 anos	Almoçar 1B sd H. (M) 9 anos	Descansar 1B sd H. (M) 9 anos	Dormir 1B sd H. (M) 9 anos	Dormir 1B sd V. (F) 12 anos	Deitada na cama, no meu quarto 1B sd D (F) 7 anos
Tomando café 1B ad D (F) 7 anos	Indo para dentro de casa para dormir 1B sd D (F) 7 anos	Levantando e saindo de casa (rua) 1B sd 2D sd T. (M) 11 anos	Dormindo 1B sd P. (M) 9 anos	Tomando banho 1B sd P. (M) 9 anos	Banho e escovando os dentes 1B sd P. (M) 9 anos	Almoçando 1B ad P. (M) 9 anos
Jantando 1B sd P. (M) 9 anos	Vendo desenho 1B sd W. (M) 9 anos	Dormindo 1B sd W. (M) 9 anos	Acordando 1B sd B. (F) 5 anos	Tomando banho 1B sd B. (F) 5 anos	Almoçando 1B ad B. (F) 5 anos	Descansando 1B sd B. (F) 5 anos
Dormindo 1B sd B. (F) 5 anos	Ele ficou cansado e foi para cama, vou fazer a cama aqui. 1B sd A.(M) 6 anos	Ele foi comer, comer 1B sd A.(M) 6 anos	Foi dormir só que dessa vez é com colcha. A colcha por cima dele. 1B sd A.(M) 6 anos	Primeiro ela ia tomar café da manhã; 1B sd M. (F). 5 anos	De noite tem que jantar, ver mais um pouco de TV, escovar os dentes pode comer pizza, 1B 1B 1B 1E sd M. (F). 5 anos	Dormir 1B sd M. (F). 5 anos

(Continua....)

(...continuação)

Eu vou fazer o que eu faço vou fazer eu me levantando. Eu durmo em uma cama de casal. 1B sd J. (F) 6 anos	Tomando café, tem o presunto, a manteiga, a nutrela, o pão, o copo, o Nescau. 1B sd J. (F) 6 anos	Agora eu vou almoçar. Eu a Jessi e a Vi é que almoçam. 1B ad ah J. (F) 6 anos	Ele se levantou e foi tomar café da manhã. 1B ad H. (M) 11 anos	Vai almoçar (gosta de comer batata frita bife enrolado e arroz e feijão.) 1B ad H. (M) 11 anos	Vai dormir. 1B sd H. (M) 11 anos	Carla acordou e olhou pela janela e disse que lindo esse dia. E foi tomar café da manhã com sua mãe. 1B sd E. (F) 11 anos
Estão tomando o café da manhã e ela diz que queria passear numa pracinha 1B ad ah E. (F) 11 anos	Sobraram 3 sacolas para ela. E daí foi dormir 1B sd R. (F) 10 anos	Ele está dormindo com coberta e travesseiro 1B ad G. (M) 6 anos	Vou fazer Almoçando 1B ad. G. (M) 6 anos	Acordo com O sol Nascendo 1B G. (F) 7 anos	Café da Manhã 1B G. (F) 7 anos	Vai almoçar 1B G. (F) 7 anos
Acordou e foi para a casa do amigo brincar 1B 2D sd I. (M) 6 anos	Vai comer 1B sd A. (F) 7 anos	Almoço com os pais e escova os dentes e coloca aparelho 1B sd A. (F) 7 anos	Vai para casa tomam chimarrão e dormem 1B 1B 1D sd A. (F) 7 anos	Está acordando, pegando a mochila para ir ao Colégio 1B J. (M) 11 anos	Chega em casa e toma café. 1B sd J. (M) 11 anos	Dormindo 1B sd G. (F) 12 anos
Escovando os dentes 1B sd G. (F) 12 anos	Jantando 1B sd G. (F) 12 anos	Dormindo 1B sd G. (F) 12 anos	Almoçando 1B sd R. (M) 10 anos	Dormindo 1 B sd R. (M) 10 anos	Ele acordou para brincar de médico 1A 1B sd G. (M) 6 anos	Ele está comendo carreteiro 1B sd G. (M) 6 anos

(Continua....)

(...continuação)

Está dormindo 1B sd G. (M) 6 anos	Dormindo feliz 1B sd L. (F) 6 anos	Tomar o café da manhã 1B L. (M) 7 anos	No quarto dormindo, Assistindo TV Escutando MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos	Toma banho para ir para o Colégio 1B sd 3D L. (M) 8 anos	Noite vai dormir Tv, MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos	Noite dormindo 1B sd L. (M) 8 anos
Acorda de manhã 1B sd G. (M) 07 anos	Toma café 1B sd G. (M) 07 anos	Dormindo de noite 1B sd G. (M) 07 anos	Levantar 1B R (M) 7 anos	Ele vai almoçar bolinho de carne, bolinho de arroz, purê feijão e deu. Foi ele que pediu e cresceu, ficou mais maior. 1B sd R (M) 7 anos		

1C: ATIVIDADES ESCOLARES EM CASA

Foi fazer o tema 1C sd L. (F) 6 anos

1D: “IR PARA” EM CASA

Voltando para casa 1D G. (M) 7 anos	Ele vai voltar para casa. 1D sd R. (F) 09 anos	E foi para a casa. (mansão) 1D sd R. (F) 09 anos	E ele foi para casa dele e o amigo dele foi para a casa dele. 1D sd B.(M) 8 anos	Voltando para casa 1D. sd D (F) 7 anos	Voltando para casa. 1D sd T. (M) 11 anos	e depois voltaram para casa, pois já era de noite. 1D sd E. (F) 11 anos
Voltando para casa 1D sd G. (M) 6 anos	Vai para casa e estava na janela da casa olhando. 1D sd R. (M) 9 anos	Voltar para casa 1D G. (M) 7 anos	Chegou em casa 1D ad J. (M) 6 anos	Vai para casa tomam chimarrão e dormem 1B 1B 1D sd A. (F) 7 anos	Ele está Indo para casa de Kombi 1D ad G. (M) 6 anos	Daí ele voltou para casa. Só. FIM 1D I. (M) 6 anos

1E: ENTRETENIMENTO EM CASA

Olhando futebol na TV 1E sd P. (M) 9 anos	Olhando TV 1E sd G. (M) 11 anos	Olhar TV 1E sd V. (F) 12 anos	Olhando TV 1E sd G. (M) 11 anos	Olhando TV 1E sd G. (M) 11 anos	Escutar música 02 horas 1E sd V. (F) 12 anos	Assistindo TV 1E sd C. (M) 12 anos
Desenho e etc, na TV 1E sd B. (M) 12 anos	Desenho e etc, TV 1E sd B. (M) 12 anos	Ele foi assistir televisão. 1E sd A.(M) 6 anos	Olhando TV 1E L. (M) 7 anos		Passar no Jardim da casa Dela 1E sd L. (F) 6 anos	Olhar um Pouco de TV 1E L. (M) 7 anos
Vendo TV com a mãe novela 14h “chocolate com pimenta” 1E ad W. (M) 9 anos	Foi ver TV, estava no quarto dele a caminha toda arrumadinha e vai ver o Hulk 1E sd R (M) 7 anos	De noite a gente pode brincar, ver TV, jogar, se ta chovendo de noite a gente pode ver filme 1A 1E 1E sd M. (F). 5 anos	De noite tem que jantar, ver mais um pouco de TV, escovar os dentes pode comer pizza, 1B 1B 1B 1E sd M. (F). 5 anos	Vou ver TV. Eu gosto do Chaves, carrossel encantado, e um monte de desenho. 1E sd J. (F) 6 anos	No quarto Dormindo, Assistindo TV Escutando MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos	No quarto Dormindo, Assistindo TV Escutando MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos
Noite vai Dormir Tv, MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos	Noite vai Dormir Tv, MP3 1B 1E 1E sd L. (M) 8 anos					

1F:“COISAS DE ADULTO” EM CASA

<p>Arrumando A cama dela O quarto 1F sd L. (F) 6 anos</p>	<p>Chegando em casa a menina tinha comprado presentes para a família 1F sd R (F) 10 anos</p>	<p>e deu para o pai uma sacola de roupas, e para a mãe outra. 1F sd R (F) 10 anos</p>	<p>Ele foi passear com o cachorrinho Ele foi lá no parquinho. Ele está de bermuda e ele virou adulto.</p> <p>1F ad R (M) 7 anos</p>
<p>Encontro com Um amigo Na casa dela 1F ad L. (F) 10 anos</p>	<p>Continua com O amigo Conversando 1F ad L. (F) 10 anos</p>	<p>Com o Amigo 1F ad L. (F) 10 anos</p>	<p>Trabalha em Carregar Caixa 1F sd G. (M) 07 anos</p>

1X AUSÊNCIA DE ATIVIDADES EM CASA

<p>Sol. Pátio da casa 1X sd M. (F). 5 anos</p>	<p>Não ir para o judô 19h 30 1X sd V. (F) 12 anos</p>
--	---

APÊNDICE 4 - ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO ESPAÇO DA RUA

2A: LÚDICO NA RUA

Andar de Helicóptero 2 A sd H. (M) 9 anos	Andar de Skate 2A sd H. (M) 9 anos	Jogando Futebol 2A sd C. (M) 12 anos	Tomando banho de mar 2A sd C. (M) 12 anos	Parque Aquático 2A sd C. (M) 12 anos	Subindo em árvore 2A sd C. (M) 12 anos	Brincando na praia 2A sd D (F) 7 anos
Jogar futebo 2A. sd A. (M) 11 anos	Parque Aquático 2A. sd A. (M) 11 anos	Parque Aquático 2A. sd A. (M) 11 anos	Parque Aquático 2A . sd A. (M) 11 anos	Andando de bicicleta na rua 2A. sd W. (M) 9 anos	Jogando bola com o pai 2A. ad W. (M) 9 anos	Jogar Futebol 2A sd B. (M) 12 anos
Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	Ir a um parque de diversões 2A.ad E. (F) 9 anos	No shopping brincaram na área de lazer 2A . sd E. (F) 11 anos
Ei Lucas, vamos brincar? O Lucas falou: Mas do que? Polícia e ladrão. Então vamos. 2A ad ah B. (M) 8 ANOS	Os dois começaram a brincar e fazia umas duas horas que estavam brincando de polícia e ladrão. 2A ad ah B. (M) 8 ANOS	Anoiteceu tão rápido que nem viram passar o dia. 2A sd B. (M) 8 ANOS	Vai escalar uma montanha 2A.sd R. (F) 09 anos	Depois vai surfar no mar 2A.sd R. (F) 09 anos	Vai andar de asa delta, vai voar pelo por do céu 2A.sd R. (F) 09 anos	Vai jogar futebol. 2A sd R. (M) 9 anos

(Continua....)

(...continuação)

Vai andar de bicicleta. 2A sd R. (M) 9 anos	Vai surfar 2A sd. R. (M) 9 anos	Vou fazer a piscina. Vou fazer eu dando uma ponta 2A sd G. (M) 6 anos	vou fazer eu passeando pela cidade. Eu sou o spider man do futuro. 2A ad G. (M) 6 anos	De tardezinha. Eu vou fazer o Bem Dez. Ele tem quatro braços, quatro olhos, é tri musculoso 2A ad G. (M) 6 anos	Ele era um super herói e vai voando para a cidade para derrotar um monstro 2A sd G. (M) 7 anos	Brincar no clube dele e do amigo 2A sd I. (M) 6 anos
Aqui ele encontrou o monstro. Ele destrói a cidade. 2A ad G. (M) 7 anos	E terminou o dia livre ele enfia uma espada no monstro 2A ad G. (M) 7 anos	Foi para praia. (Tá lá). 2A sd G. (M) 7 anos	Brincar de pipa 2A sd G. (M) 8 anos	Brincar com amigo 2A ad ah G. (M) 8 anos	Brincar 2A ad ah G. (M) 8 anos	Jogando futebol 2A ad L. (M) 8 anos
Brincou de pega-pega, esconde-esconde e pisque-esconde 2A I. (M) 6 anos	Escalando O morro Itacolomi 2A.sd A. (F) 7 anos	Andar de bici Na casa da vó 2A L. (M) 7 anos				

2B: NÃO LÚDICO NA RUA

Almoçar em um restaurante chinês 2B. sd A. (M) 11 anos	Almoço no restaurante 2B sd B. (M) 12 anos	Comer pizza 2B sd B. (M) 12 anos	Saída do Museu. 2B.sd C. (F) 9 anos	Eles vão para a Quinta da Estância 2B ad B (F) 10 anos	Ele está caminhando sem nada para fazer e apareceu o amigo dele dizendo: 2B sd B. (M) 8 ANOS	Dar um abraço no amigo 2B ad ah G. (M) 8 anos
Eu não posso mais brincar 2B sd G. (M) 8 anos	Tchau amigo 2B ad G. (M) 8 anos	Chegou e falou com a mãe do amigo que amanhã ia brincar de novo. 2B I. (M) 6 anos	Foi almoçar na pizzaria 2B J. (M) 6 anos	Estava no Colégio do Pai 2B.ad J. (M) 6 anos	Estava na casa da minha vó 2B.ad J. (M) 6 anos	No hotel lanchando 2B L. (M) 8 anos
No hotel tomando banho de piscina 2B L. (M) 8 anos	Almoçando no hotel 2B sd L. (M) 8 anos	Dormindo no hotel 2B sd L. (M) 8 anos	Chega na parada de onibus 2B. sd J (M) 11 anos			

2D: "IR PARA" NA RUA

Sai de casa correndo tão rápido que chega a fazer poeira. (Eu sou rápido- assim) 2D.sd. M. (M) 06 anos	Ele sai de casa e pega a bola. 2D sd R. (M) 9 anos	Saindo de casa 2D sd G. (M) 11 anos	Criança saindo de casa 2D sd G. (M) 7 anos	Acordou e foi para a casa do amigo brincar 1B 2D sd I. (M) 6 anos	Vai a serraria do vô que fica do lado da casa. 2D.sd A. (F) 7 anos	Vai na casa de uma amiga 2D sd L. (F) 6 anos
Viajando de avião 2D ad L. (M) 8 anos	Levantando e saindo de casa (rua) 1B sd 2D sd T. (M) 11 anos	A menina estava saindo de casa para ir para Porto Alegre. 2D sd R (F) 10 anos	Ai, quando estavam indo encontraram uma prima e convidaram a prima para ir junto 2D sd E. (F) 11 anos	Ai foram almoçar e depois foram para o shopping. 2B 2D ad ah E. (F) 11 anos	Saindo com a mãe 2D ad ah G. (M) 07 anos	Depois do Colégio vai para a parada 2D sd J. (M) 11 anos

2E: ENTRETENIMENTO NA RUA

Jogo de futebol no estádio 2E G. (M) 7 anos	Museu da PUC 2E. sd C. (F) 9 anos	Museu da PUC 2E.sd C. (F) 9 anos	Assistir um filme no cinema 2E. sd A. (M) 11 anos	Observando o dia 2E sd T. (M) 11 anos	Passear na cidade 2 E sd H. (M) 9 anos
---	-----------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------	--

2F “COISAS DE ADULTO” NA RUA

E entrou no carro. (Limusine) 2F sd R. (F) 09 anos	Vai ao Shopping comprar bolsa para festa, Mc Lanche Feliz e boneca Poli 2F sd L. (F) 10 anos	Encheu 5 sacolas e voltou para casa. 2F sd R (F) 10 anos	Correndo para o encontro 2F sd T. (M) 11 anos	Se encontrando 2F sd T. (M) 11 anos	Se despedindo no balanço 2F sd T. (M) 11 anos	Daí ela entrou no ônibus e quando ela chegou lá foi direto nas lojas. 2F sd R (F) 10 anos
Loja para comprar roupas 2F.sd C. (F) 9 anos	Loja ainda comprando roupa 2F sd C. (F) 9 anos	Loja ainda comprando roupas. 2F. sd C. (F) 9 anos	Ela foi no Shopping Flor. Em Gravataí. Foi Inaugurado hoje 2F sd R. (F) 09 anos	Ela achou uma loja com coisa de moda. Vestidos coloridos, e outros. 2F sd R. (F) 09 anos	Ela entrou na loja, viu cheia de bolsas bem bonitas e comprou um monte. A vendedora mostrou as bolsas ela comprou duas bolsas e pagou. 2F sd R. (F) 09 anos	Ela foi embora do shopping cheia de coisas. 2F sd R. (F) 09 anos

2X AUSÊNCIA DE ATIVIDADES NA RUA

Era uma vez um menino chamado Lucas. Ele adorava brincar de polícia e ladrão. 2X sd B. (M) 8 anos	Era longe olha aqui a estrada. 2X sd I. (M) 6 anos
--	---

APÊNDICE 5 - ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO ESPAÇO DA ESCOLA

3A LÚDICA NA ESCOLA

Olham e pegam as cobras mansinhas 3A ad B (F) 10 anos	Tiram leite da vaca 3A ad B (F) 10 anos	Depois vai pular corda (na escola) 3A ad R. (M) 9 anos	Vai para a escola e anda de balanço. 3A. sd 3D sd L (M) 5 anos
--	--	---	--

3B NÃO LÚDICA NA ESCOLA

Chega na Escola 3B. sd J (M) 11 anos	Ele chegou de Kombi na Escola 3B. ad G. (M) 6 anos	Encontra a professora na fila para ir para o ônibus 3B ad ah B (F) 10 anos	Saindo da escola 3B ad H. (M) 11 anos	Chegando na escola para ficar com amigos 3B sd ah G. (M) 7 anos	Escola dá oi para os colegas 3B sd ah L. (M) 8 anos	Chegam felizes para a escola 3B ad B (F) 10 anos
---	---	---	--	--	--	---

3 C ATIVIDADES ESCOLARES NA ESCOLA

A prof. Está fazendo a matéria de dividir. 3C G. (F) 7 anos	Colégio fazendo coisas 3C sd G. (M) 07 anos	A professora explica a matéria Prof e colegas 3C. ad J. (M) 11 anos	Na escola faz historinhas matemáticas. continhas, mas é muitas, até demais. 3C.sd A. (F) 7 anos	Vou fazer a minha mesa, pois é bem grande o colégio. Vou fazer um trabalho, aqui está a prô. 3C .ad ah J. (F) 6 anos	Ele está na aula. Está aprendendo as contas de matemática. Ano passado eu não gostava da escola, agora eu aprendi a gostar. 3C. ad H. (M) 11 anos
Outro desenho na escola mas com o amigo. 3C. sd ah	Está fazendo uma maçã com o amigo. 3C.sd ah				

3D “IR PARA” A ESCOLA

Vai para a Escola 3D sd L. (F) 7 anos	Ir para o Colégio 3D G. (F) 7 anos	Ele vai de Kombi para a escola 3D ad G. (M) 6 anos	Indo para o colégio. E no caminho tem várias árvores, o chão não é reto, tem umas pedrinhas. 3D. sd J. (F) 6 anos	A menina diz Tchau e sai para um passeio na escola. 3D ad ah B (F) 9 anos	Vai para a escola e anda de balanço. 3D sd 3A. sd L (M) 5 anos
--	---	---	--	--	--