

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**" RESPEITO, SOU CRIANÇA !"
AS NARRATIVAS INFANTIS SOBRE O MUNDO
DE GENTE GRANDE**

Aline Sardeiro dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Goiânia - GO

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALINE SARDEIRO DOS SANTOS

" RESPEITO, SOU CRIANÇA !"
AS NARRATIVAS INFANTIS SOBRE O MUNDO
DE GENTE GRANDE

Goiânia

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

"Respeito, sou criança!"

As narrativas infantis sobre o mundo de gente grande

Aline Sardeiro dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação - UFG como requisito
parcial à obtenção do Título de Mestre em
Educação Brasileira.

Goiânia,de.....de 2007.

Assinatura:
Orientadora

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera

Profa. Dra. Lusinete Vasconcelos de Souza

Goiânia
2007

Achei muito legal esse trabalho porque eu estou ajudando a
dizer para os adultos que a criança também pensa,
não é só eles que pensam não.

(Dalton, 10 anos)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guardar, amparar e socorrer nos momentos difíceis.

Agradeço, especialmente, à minha mãe Joana, por me apoiar e incentivar a seguir nessa caminhada, muitas vezes difícil, mas fecunda e necessária. Ao meu pai, Albenzio, às minhas irmãs Jarlen - por me acompanhar em todos os momentos em que precisava de alguém junto comigo - e a Maria Bethânia que, mesmo estando longe, esteve todo esse tempo "perto", me fazendo crer que podia superar, a cada dia, os obstáculos e ultrapassar limites.

À minha orientadora Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo que além de ser uma excelente profissional, tornou-se também uma amiga e um exemplo de coragem, de esforço e de superação. Uma pessoa admirável e acolhedora.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFG, especialmente as professoras Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Ivone Garcia Barbosa, que souberam nos momentos certos me confortar, apoiar e ouvir. Exemplos que seguirei e guardarei comigo.

Às funcionárias Rosângela Magalhães M. de Oliveira e Rosa Maria Almeida Costa pelo apoio e carinho nas horas difíceis, pelas conversas e pelas mãos estendidas em um gesto sublime e inesquecível de partilha e de amor ao próximo.

Às amigas que me apoiaram e me acompanharam, mostrando-me que era possível chegarmos ao final dessa jornada juntas, mesmo quando as dificuldades

pareciam intransponíveis. Agradeço, especialmente, a Keila Matida de Melo Costa, Mônica Melo de Resende e Nilda Lopes de Oliveira Lisita.

Às crianças do Ciclo II que participaram dessa pesquisa e contribuíram para que eu pudesse, juntamente com elas, buscar a "face" da infância e suas representações.

À diretora da Escola Municipal Ary Ribeiro Valadão Filho, Eliane Sinimbú da Silva, que abriu as portas da escola para que a pesquisa fosse realizada, dando-me liberdade e confiando na seriedade do meu trabalho.

Às professoras Ivone Garcia Barbosa e Lusinete Vasconcelos de Souza que compuseram, juntamente com minha orientadora, a banca de minha qualificação e deram contribuições valiosíssimas para a efetivação desse trabalho.

À professora Isabel Ibarra Cabrera pela disponibilidade e pelo respeito. Saiba que ganhou minha admiração e gratidão.

A todas as pessoas que contribuíram para que esse projeto de estudo se concretizasse, meus sinceros agradecimentos.

SANTOS, Aline Sardeiro. **"Respeito, sou criança!" As narrativas infantis sobre o mundo de gente grande.** 2007. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente e tem como objeto de estudo as narrativas de crianças sobre a infância, sobre as suas vidas em relação ao mundo do adulto. Tem como base teórica os estudos da História Cultural com Chartier (1990), Melo (2007), Ariès (1981), Burke (1992), numa interlocução constante, guardadas as devidas diferenças, com Bakhtin (1992), Vygotsky (1998), Brait (2005), dentre outros. Nesse estudo de perspectiva qualitativa, são feitas entrevistas com crianças de uma escola municipal de Goiânia - Goiás e utilizados como critérios de seleção das crianças, a idade, o tempo de permanência na escola e a mesma quantidade de meninos e meninas. A pesquisa investiga como a criança percebe e narra sua visão do mundo do adulto em relação a ela, procurando mostrar que a criança é capaz de falar do presente a partir de experiências vividas, resgatando assim, memórias e representações construídas nesse período de vida, num espaço sócio-cultural determinado.

Palavras-chave : criança - narrativas - adulto.

SANTOS, Aline Sardeiro. **"Respect, I'm child!" The children narratives about the world of the adults.** 2007. 101 p. Dissertation (Program of Masters degree Graduation in Education) - Faculdade de Educação, University Federal of Goiás, Goiânia, 2007.

ABSTRACT

This work is related with the research line Professionalization and Formation of the teacher and it has as an object of study the narratives of children about their childhood, by their lives related with their families, the school, the adults and the other children. This research is based on theoretical studies of Cultural History by Chartier (1990), Melo (2007), Ariès (1981), Burke (1992) among others, in a dialogue, considering the necessary differences with Bakhtin (1992), Vygotsky (1998) and Brait (2005). This dissertation work is based in a qualitative view and investigates how the child notices and tells the vision of the adults related with them, trying to show also that a child is capable of talking about the present, based in their lives experiences. This proposal is ransoming memories of children, the representations they assimilated and build in this period of life and the way they are being translated in their speech, and the speech of each kid. I made interviews with children in a municipal school of Goiânia – Goiás. I used for selecting these children the criteria: age, time in the school and the same quantity of girls and boys. The main focus is the child and the childhood seen by themselves in a determinated social and cultural space.

Key – words : child – narratives - adult.

SIGLAS

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

ONU - Organização das Nações Unidas

SME - Secretaria Municipal de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
SIGLAS.....	09
SUMÁRIO.....	10
INTRODUÇÃO	
Perguntas em busca de respostas.....	12
 CAPÍTULO 1	
O PERCURSO	
De Interlocução e interlocuções	14
Pistas e indícios.....	23
 CAPÍTULO 2	
DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA	32
A infância na Europa.....	34
A infância no Brasil.....	39
A infância em Goiás.....	46
 CAPÍTULO 3	
CRIANÇA : NARRATIVAS E EXPECTATIVAS.....	53
Infância.....	54
Criança.....	56
Relação criança/adulto.....	57
Família	63
Escola	67
Brincadeira.....	71

Televisão	72
Lembranças	76
Resistência x submissão	81
Expectativas	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 89
 REFERÊNCIAS	 95
 APÊNDICES.....	 102
Roteiro de entrevista com as crianças.....	i
Modelo de organização dos dados	x

INTRODUÇÃO

Perguntas em busca de respostas...

Essa pesquisa é fruto de alguns anos de reflexão, de conversas com alunos e com outras crianças, conversas com adultos pais, professores e pesquisadores da infância e de observações informais dos diversos espaços ocupados pela criança.

Como professora de crianças há dez anos, senti que podia dar minha contribuição ao pesquisar sobre o universo infantil. Afinal esse universo possibilita o desenvolvimento de diversas pesquisas, além de ser um campo para inúmeras indagações.

Leciono para alunos da rede municipal de Goiânia, de classe social baixa e sempre estive na escuta das suas narrativas acerca do mundo em que vivem. Muitas vezes, senti-me como uma das professoras em que eles confiavam, para quem contavam suas dificuldades, alegrias, dúvidas, problemas ou travessuras entre eles.

Na escuta das narrativas das crianças, percebi que elas tinham vontade de opinar, de falar, de discutir questões, de argumentar, indiciando que tinham uma visão própria a respeito da interação com a escola, a família, as brincadeiras e os adultos. Nesse contexto, o problema desta pesquisa foi se constituindo ao longo do meu percurso como professora justamente quando fui percebendo a necessidade que as crianças vinham demonstrado de serem ouvidas. Mas onde estava o espaço para suas narrativas? Na escola? Na família? Nos grupos que freqüentavam? Como as crianças representavam a sua relação com os adultos? A partir desta relação, como as crianças se representavam diante das diversas instituições sociais que fazem parte da sua vida?

Nessa perspectiva, senti-me instigada a fazer um estudo que tem como foco os espaços ocupados pela criança e a sua relação com o adulto. Desse modo, nesta pesquisa, a fala pertence à criança, pois ela ocupa os espaços da escola, da família, da igreja e de outros grupos, apesar de pouco participar das decisões tomadas neles.

O principal objetivo desse trabalho é pesquisar e compreender como a criança representa a vida de "gente grande", a interação criança-criança, a relação com outros adultos e com os familiares. Afinal, acredito que a criança é capaz, a partir da reconstituição de fatos passados, viver o presente e fazer projeções para o futuro.

Após cursar Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, fiquei algum tempo dedicando-me à profissão de professora. Fiz o curso de Especialização em Educação Infantil nessa mesma Universidade e foi durante os estudos nesse curso, que percebi que as crianças precisam de adultos que "ludem" por elas e que escutem as suas histórias. Alguns autores ajudaram-me a definir o caminho ainda titubeante a percorrer. No início foram Korczak (1981), Ariès (1981) e Charlot (1986), Perroti (1984). Posteriormente Bakhtin (1992), Vygotsky (1998), Marcílio (1998), Freitas (1997) Valdez (2003), Chartier (1990), Melo (2007) entre outros, nos quais encontrei contribuições significativas que me auxiliaram nesse trabalho para uma melhor compreensão da criança e da infância. Essa busca por essa compreensão se desenvolve através dos capítulos dessa dissertação.

No primeiro capítulo - *O percurso* -, faço um estudo das contribuições de autores da História Cultural e de outros autores, guardadas as devidas diferenças, para a compreensão da infância e da criança com suas representações e expectativas sobre o mundo de "gente grande".

No segundo capítulo - *Da infância e da criança* -, investigo, sem esgotar o assunto, as concepções de infância e de criança na Europa, no Brasil e em Goiás.

No terceiro capítulo - *Criança : narrativas e expectativas* -, analiso as expectativas e representações das crianças, através de suas narrativas, em relação à infância e à vida adulta. Nesse processo temas como família, escola, trabalho, brincadeira, televisão, lembranças, conformismo/resistência emergem reconstituindo o imaginário da criança sobre o mundo de criança e sobre o mundo de adulto.

CAPÍTULO 1

O percurso

De interlocução e interlocuções

Essa pesquisa se inscreve na perspectiva da História Cultural a partir de trabalhos de Burke (1991), Chartier (1990) e Melo (2007) entre outros, que me auxiliaram na compreensão e na análise dos dados sobre criança e infância.

Fiz a opção pela História Cultural porque é um dos caminhos para a interlocução e para o entendimento da infância através da fala das crianças. Como diz Melo (2007, p.17),

[...] surge a História Cultural para fazer frente ao paradigma tradicional, segundo o qual a escrita da história diz respeito, essencialmente, aos fatos políticos e objetivos. Contra essa história vista e escrita "de cima", a História Cultural representa uma nova perspectiva de escrita da história vista "de baixo", uma vez que há o deslocamento da análise dos feitos e fatos dos grandes homens - governantes, generais, e eclesiásticos - para os feitos dos homens e mulheres comuns, nas suas práticas cotidianas.

Isso significa que um novo caminho começa a ser trilhado por vários historiadores que pretendiam escrever uma história que pudesse interpretar a realidade de uma outra perspectiva. Para isso foram incorporando novos objetos (os gestos, a pintura, a moda, a fotografia, etc.) e novos temas de pesquisa (a infância, os sentimentos, a leitura, a mulher, o carnaval, a velhice, etc). Esses objetos e temas tornaram possível o diálogo da história com outras áreas de conhecimento, como: a psicologia, a antropologia, a economia, a sociologia, a arte, etc. O objeto de estudo não seria mais estudado somente por sua especificidade, mas também por sua multiplicidade, suas práticas e representações. Melo (2007, p. 18) diz que :

Questionando-se, portanto, a objetividade da história, questiona-se a visão de história escrita do ponto de vista do vencedor, para se vislumbrar uma outra história - entre outras - que contemple também o tempo e o espaço das pessoas comuns numa dada sociedade.

A história tradicional que tinha um sentido único, considerada legítima porque era escrita e autorizada foi rompida quando os historiadores buscaram outros significados, numa reflexão que poderia analisar vários sentidos. Ou seja, versões diferentes sobre os processos que constituem um sentido único. Vale lembrar Chartier (1990, p.27) que explica que se deve romper "com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único - o qual a crítica tinha obrigação de identificar -, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo".

Nesse percurso, no entanto, apareceram insatisfações e críticas acerca da História Cultural, pois os novos temas e objetos eram analisados através de duas óticas : a socioeconômica e a demográfica. Essas críticas fizeram com que

[...] a rigidez da abordagem da história predominantemente sócio-econômica e demográfica levasse os historiadores a reafirmarem também a importância das representações, das idéias e das mentalidades no processo de construção e constituição das práticas culturais (MELO, 2007, p. 19).

De acordo com essa autora (2007, p.20) não se pode tornar "as práticas culturais simples reflexos da estrutura social e econômica". No livro *História Cultural : entre práticas e representações*, Chartier (1990, p. 13-17) traduz essas insatisfações em oito ensaios publicados entre os anos de 1982 e 1986, afirmando que "as lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelas quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio".

No contexto dessa pesquisa fui buscar vozes infantis que vivem esse tempo e conhecer como elas se apropriam dos espaços em que vivem, quais são suas práticas, representações e valores. "Não a partir do discurso único, mas a partir de todas as práticas que o significam" (MELO, 2007, p. 20). E, por isso, pode-se dizer que a criança de hoje constrói uma história que não é igual em todos os tempos e lugares. Então, vale perguntar : se as crianças se apropriam das práticas culturais de seu grupo social na construção de sua história, o que significa essa "apropriação" no percurso da História Cultural? Melo (2007, p. 21) explica que Chartier

[...]diferentemente de Foucault (1986; 1996) - que utiliza o termo apropriação como confisco e apropriação do discurso do dominado pelo poder para subjugar-lo, para discipliná-lo - o concebe como parte intrínseca das práticas culturais, construídas historicamente.

Assim, há de se ter claro a compreensão das apropriações e representações que a criança faz do mundo do adulto - como o pensa e o transpõe - alicerçada no jogo de posições e interesses confrontados e significados na realidade social.

No intuito de estudar este jogo de apropriações e representações encontrei no Brasil contribuições significativas sobre o estudo da infância e da criança; as pesquisas de Mary Del Priore (2004) sobre a infância no período do Brasil Colônia e Império; Dora M. de Almeida Sousa Tedrus (1998) sobre a relação entre adulto-criança na creche; Marisa Lajolo (1997) que analisa as leis sobre infância e suas aplicações; Solange Jobim e Souza (2003) que destaca a infância e a linguagem da criança.

A pesquisa de Diane Valdez (2003) em Goiás analisa a infância em Goiás do século XVIII ao século XIX; Denise Silva Araújo (2006) investiga a relação infância, família e creche; José Orlando Beviláqua Marin (2006) cuja pesquisa denuncia o trabalho infantil no campo. Vale destacar em Goiás, as pesquisas de Ivone Garcia Barbosa sobre políticas públicas e educação de infância.

Como se pode ver, pesquisas estão sendo desenvolvidas e têm tido o olhar voltado para a infância, para as leis, para as vozes e representações infantis. Nesse sentido, busquei, a partir da relevância dada à infância pela História Cultural, dialogar também com outros autores que a situam em outro contexto sócio-cultural.

Durante o processo de investigação, pude conviver com crianças que encontram no momento da infância o que lhes dá prazer, alegria, angústia, medo, tristeza, saudade. Tentei também respeitar o espaço social no qual elas estão inseridas, buscando entender os tipos de influências sócio-culturais que elas recebem, já que segundo Bosi (1994, p. 75) :

[...] a essência da cultura atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas.

Se a "essência da cultura atinge a criança através da fidelidade da memória", é preciso esclarecer que esse processo só é possível se "houver rupturas com a concepção de que a cultura forma um nível à parte da realidade social e que representa um campo particular das produções e práticas da camada elitista da sociedade" (MELO, 2007, p. 21) . Rupturas que me remetem a Geertz (1973, p. 87) que concebe a cultura como um corpo de significados expressos "em símbolos, um sistema de concepções herdadas, por meio das quais os homens comunicam e desenvolvem o seu conhecimento e as suas atitudes perante a vida".

Nesse vai e vem de ação e reflexão teórica, muitos impasses surgiram e as perguntas aumentaram. O que é ser criança? Uma criança pode ter uma idéia formada sobre o que ela é? Será que nas coisas rotineiras que ela faz na escola encontra alegria e bem-estar? E os momentos de tristeza, de medo e angústia são constituídos a partir de quais representações? Como a criança interage com os adultos da escola e de outros grupos?

Não poderia me esquecer de que o prazer e a alegria também podem esbarrar num outro lado, marcado pela incompreensão, pelo abandono, pela vida longe do bem-estar e dos sorrisos. Rocha (1999, p.4) chama a atenção quando alerta que:

O direito de compartilhar do mundo adulto representa de fato a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre. Com as crianças que têm a sua infância furtada por condições de existência adversas ao mundo infantil do exercício do sonho e da liberdade, a sociedade compartilha as mazelas do capitalismo voraz : a miséria, a criminalidade e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho.

Esse contexto de tantas perguntas e de tantos discursos sobre "infância furtada", direito de compartilhar do mundo adulto, me levou a pesquisar um grupo de 16 crianças do Ciclo II, com idades de 9 e 10 anos. Meninos e meninas que vivem na região leste da cidade de Goiânia, filhos de famílias de baixa renda, moradores dos bairros : Jardim Califórnia, Residencial Olinda, Água Branca, Sonho Verde e Riviera. Todos bairros vizinhos do Conjunto Aruanã III onde se localiza a Escola Municipal Ary Ribeiro Valadão Filho onde elas estudam. Os pais exercem as seguintes profissões: eletricista, vigilante, taxista, motorista, militar, pintor e outras. As mães exercem as funções de : diarista, auxiliar, professora, cozinheira, outras são donas de casa. As famílias se dividem em dois grupos predominantes : 10 famílias com os pais morando juntos, com ou sem agregados e irmãos e 6 famílias em que as mães tomam conta dos filhos, não têm companheiro e sustentam o lar. A idade foi escolhida tendo em vista que essas crianças já passaram algum tempo na escola, participam ou

participaram de outros grupos além do familiar - escola, igreja, projetos, clubes - e conviveram um período considerável com adultos e crianças e, por isso já têm lembranças do passado e experiências do presente para narrarem. Criam, enfim, representações e expectativas sobre a vida de criança e de adulto que, de um modo ou de outro, marcarão sua vida futura.

A infância tem aos olhos da maioria dos adultos um encantamento e uma alegria que é questionável no dia-a-dia da criança. É questionável porque o olhar sobre a infância ainda é encoberto, nebuloso, passível de múltiplas interpretações e representações sociais. Sá (1998, p.24) entende que :

[...] uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito - a população ou o conjunto social - que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Nesse sentido, usando as palavras do autor citado, o "sujeito social" dessa pesquisa é a criança e as suas narrativas, constituídas de representações sobre a infância, gestadas dentro dos grupos sociais que ela frequenta e a partir das suas relações com os adultos e com outras crianças. Vale lembrar Moscovici (1978, p. 26) também sobre o conceito de representação social :

[...] uma representação social fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Se, de acordo com Moscovici (1978), "uma representação social fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime", acredito que esse processo só é possível através da interlocução, da polissemia e da polifonia, tão discutidas por Bakhtin (1992). Esse autor deu-me um aporte teórico-metodológico importante em relação à linguagem, ao discurso e ao diálogo. Diz ser impossível pensar no homem (criança) sem pensar também nas relações que o ligam a outros homens e que, no diálogo existe a interlocução e com ela a interação verbal, que é o princípio fundamental da linguagem. A linguagem está impregnada de relações dialógicas, em qualquer campo, ela é coletiva e social, assim como a noção do eu que é

social, nunca individual. Ele se forma através de três enfoques: eu para mim, eu para os outros e o outro para mim. "A reflexão bakhtiniana reúne sujeito, tempo e espaço - e o diálogo o mostra de forma modelar -, mas diferentemente de outras perspectivas, lhes conserva e revela a contribuição histórica, social e cultural " (BRAIT, 2006, p. 117).

No diálogo, Bakhtin diz que o significado das palavras depende da relação entre os sujeitos. E a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no "processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida" (JOBIM e SOUZA, 2003, p.104). Para Fiorin (2003, p. 3), o dialogismo

[...] decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico ideológico. Esse sujeito deve identificar-se com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê.

Nessa linha de pensamento, Brait (2005, p.198) analisando as idéias de Bakhtin, anuncia que a linguagem também pode ser percebida sob o aspecto da polifonia e o que a caracteriza é a convivência e a interação num mesmo espaço de muitas vozes e muitas consciências independentes, representantes de um determinado universo e marcadas pela pluralidade desse universo. " Essas vozes se cruzam e interagem, participam do diálogo, mas cada sujeito mantém a sua individualidade marcada pelo papel que desempenham".

Do ponto de vista bakhtiniano, deve-se ressaltar que a palavra é discurso, é história, é ideologia, é luta social. A prática viva da língua não permite que as pessoas interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas porque

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p.95) (grifos do autor).

Assim, a partir desses conceitos busquei conhecer as narrativas desses alunos sobre suas vidas na família, na escola e nos grupos que freqüentam, registrando as representações de adulto, de infância, de criança e de escola apresentadas pela prática social de crianças que

vivem a infância dentro de uma dada sociedade. Torna-se necessário portanto, buscar o conceito de infância e de criança para a compreensão dessas representações. E para isso, autores como Lajolo (1997), Kramer (1986), Leite (1997), dentre outros, foram de fundamental importância. Para Lajolo (1997, p.229), que percebe a criança como um sujeito social, a própria escrita da palavra "infância" parte de uma concepção negativa sobre a criança.

[...] infância quer dizer ausência de fala. Essa noção de *infância* como qualidade ou estado do infante, isto é, d'aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = participio presente do verbo latim *fari*, que significa *falar, dizer*.

Vale enfatizar que essa autora deixa bem claro que a infância é representada etimologicamente como um período onde a fala é negada à criança. Kramer (1986, p. 79) corrobora as idéias de Lajolo porque concebe também a criança como ser social, ocupante de um espaço e participante de relações sociais. Diz ela :

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa : considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

Como se pode perceber, Kramer se refere à criança como um sujeito de direito, colocando-a dentro do seu grupo social. Afinal, a criança é um ser social e histórico e vive numa sociedade cheia de contradições, de padrões culturais diferenciados.

Outro conceito sobre criança foi encontrado no trabalho de Leite (1997, p.20). Segundo essa autora, o conceito de criança surgiu no Brasil "no século XIX, por definição como sendo uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava as 'crias da casa', de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança". Nesse sentido, se são "crias da casa", quem faz parte dessa "casa" ? Quem assume estas "crias"? Existem nesta "casa" relações de conflito, momentos de dependência e de liberdade?

Quanto mais questões foram aparecendo, mais tentei aprofundar meus estudos dialogando com outros autores. Nessas idas e voltas aos estudos teóricos e reflexivos sobre os

dados da pesquisa, pude perceber que em algumas definições sobre a criança, a infância e a convivência com os adultos, havia algo delimitado, algo maniqueísta. Korczak (1981, p.30) faz a seguinte observação :

A criança é que nem primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, tem tempestade, relâmpagos, trovões, raios que caem. Já o adulto é como se estivesse dentro do nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo cinzento e sério.

Compreendo que a infância tem esse lado fantasioso, bonito e leve, mas corroboro o pensamento de Charlot (1986, p.107) quando diz que :

[...] a criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade do adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia.

Portanto, a criança, no seu espaço cultural, vivencia "primaveras" e "invernos" e a constituição do seu mundo infantil vai depender das suas interlocuções/relações com os adultos e com as crianças e jovens que estão neste espaço.

Por isso, nessa pesquisa a maior ênfase e importância foi dada à fala da criança porque ela, em todo o processo, foi objeto de estudo, na tentativa de obter novas interpretações da realidade infantil que pudessem mostrar uma nova face da infância, um jeito novo de ser criança, que fugisse do convencional e do já conhecido. Assim, procurei estabelecer com as crianças um processo de interação verbal e social cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Esta interação acontece "entre indivíduos organizados socialmente", segundo Brait (2006, p.138). Na compreensão de qualquer tema, através do diálogo, a palavra retorna sempre modificada. "Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento" (JOBIM e SOUZA, 2003, p.112). Assim, percebi que era necessário que eu compreendesse que estava pesquisando sobre a infância mas com a interpretação de adulta que ouvia e tentava entender sobre qual infância falavam essas crianças. Afinal, a criança não tem escrito sua própria história. "A história da criança é uma história *sobre* a criança. Não podemos nos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas" (KUHLMANN JR., 1998, p.31, grifo do autor).

Como já foi dito, ao escolher pesquisar a infância, fui buscar um grupo de crianças que interagissem e partilhassem a infância com outras crianças e que pudessem mostrar que era

cada vez maior a proximidade delas com o mundo adulto, ou mesmo que este mundo se entrelaçava ou intercruzava, aqui pela visão infantil. Afinal, como diz Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) :

[...] não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Ou seja, a criança nesta pesquisa foi investigada dentro do seu contexto social, porque ela faz parte das relações sociais e expressa a cultura e os valores desse lugar, das suas relações sociais com outras crianças e com os adultos na escola, na igreja e nos demais grupos que frequenta.

Não foi simples ou fácil elaborar essas representações de criança, de infância, de família, dentro de um grupo que vive a infância, pois, lembrando Charlot (1986, p. 108), "elaborar uma imagem de criança é tomar partido sobre o que somos e o que não somos, sobre o que queremos ser e sobre o que não queremos ser, sobre o que nos devemos tornar e sobre o que devemos evitar". A criança vive numa sociedade que a aceita, mas desde o momento em que essa mesma sociedade diz que a criança precisa se socializar, está rejeitando-a, mas essa rejeição é camuflada e justificada. Afinal, ao se dizer que a criança "ainda não é um ser social pronto", mas que virá a ser um dia, já se está esquecendo que ela é um ser social de direito, assim como o adulto. Segundo esse mesmo autor (1986, p.112),

[...] a rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. Por isso interpretam-se os comportamentos sociais da criança em termos de natureza infantil : fraqueza, impotência, inocência, inacabamento, etc.

Todos esses conceitos indicam "falta", "negação", "carência", como se "o estado de ser adulto" fosse o estado da perfeição, sem nenhum questionamento. Ou seja, o mundo do adulto seria o mundo "perfeito", do "acabamento", o mundo da "potência", da "afirmação" a ser imitado pela criança. É para esse mundo representado no imaginário social que a criança deve "ser formada" pelo adulto? Como as crianças se representam diante desse mundo? A criança tem consciência de tudo isso? Foi o que busquei descobrir.

Para alcançar esses objetivos pude lançar mão também da teoria de Berger (1995, p. 40) que diz que a realidade da vida cotidiana

[...] apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com outros.

Um outro tema importante relacionado com a criança e o mundo do adulto que mereceu uma análise nesse trabalho é a brincadeira, que estava sempre presente nas narrativas das crianças. A brincadeira pode levar a transformações, deslocamentos, invenções e manipulações. Para Kishimoto (1996, p.18)

[...] o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. A criança pode utilizar o brinquedo de diversas formas, manipulando-o ou realizando brincadeiras que estimulam a representação da realidade vivida. Ao representar a criança está evocando algo que existe em algum lugar, seja na natureza, nas relações humanas ou no seu cotidiano. O brinquedo se torna um substituto dos objetos reais. Além dos objetos, o brinquedo também tem uma representação social.

Numa situação de brincadeira, a criança interage com o brinquedo que transmite-lhe simbolismos, imagens e representações do mundo que a cerca.

Pistas e indícios...

O impasse de como provocar as narrativas das crianças foi resolvido através das entrevistas gravadas que deram corpo a esse trabalho¹. Surgiam as representações das crianças sobre o mundo do adulto. Representações que poderiam romper com o que é conhecido, através das vozes que poderiam confirmar, e/ou negar o que está posto. Com esse propósito, optei por um estudo qualitativo, utilizando-me de algumas técnicas associadas à etnografia,

[...] como a entrevista, que tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; a constante interação entre o pesquisador e o objeto

pesquisado; os dados mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. A ênfase dada ao processo é uma outra característica da pesquisa etnográfica, assim como a preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. (ANDRÉ, 2002, p.29)

É interessante notar que a entrevista, nesta perspectiva, instaura o que Bakhtin (1992) denomina de "sentidos múltiplos". Ela constitui o entrevistado que "pára e reflete sobre sua vida [...] se não como ator social e 'criador da história'. Essas pessoas se tornam sujeitos pois percebem seu projeto de vida nesse processo (LE VEN et al., 1997, apud MELO, 2007, p. 26). De acordo com essa autora (MELO, 2007, p. 26), "a relação instaurada pelo entrevistado tem a sua contrapartida no outro e, por isso envolve também o entrevistado que adentra o espaço recriado através das representações e dos valores imaginados". Essas representações têm a vantagem de mostrar que as crianças, assim como os jovens e os adultos oscilam não só entre "épocas distintas, mas também tropeçam entre lugares remotos e lugares presentes" (LUCENA, 1997, p.226).

André (2002, p.27) enfatiza que a pesquisa etnográfica estuda a cultura e a sociedade. Foi desenvolvida por antropólogos e significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos : "(1) conjunto de técnicas que são usadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas". Esses dados só serão validados numa abordagem qualitativa, em que as práticas culturais tenham sentidos múltiplos e diferenciados. Assim, no intuito de conhecer a infância como um processo cultural que se mostra diferente, mas que ainda é tratada nos moldes do passado, procuro também no discurso das crianças as contradições, os silêncios e as omissões. Isso exige que eu (re)pense a infância de uma outra forma, exige "concebê-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais" (CHARTIER, 1990, p. 67).

Reuni sujeito, tempo e espaço, mas diferentemente de outras perspectivas tradicionais, procurei preservar a identidade lingüística e cultural dessas crianças, revelando, através deste trabalho, a sua contribuição histórica, social e cultural. Assim, eu me coloquei como ouvinte e também como narradora.

Através dos séculos, o relato oral sempre foi a maior fonte de conservação e transmissão do saber. Essa transmissão pode estar ligada ao passado mais longínquo quanto ao passado recente, aos acontecimentos do dia-a-dia. A palavra, se não foi a primeira, foi a mais antiga técnica para transmitir as antigas tradições de um grupo ou da coletividade. Em

toda transmissão de saber existe o narrador e o ouvinte ou o público. Ao passar o relato oral para a palavra escrita, acontece a reinterpretação do relato oral e o indivíduo que o faz, por mais fiel que ele seja, sempre acrescenta algo de sua própria interpretação àquilo que foi narrado. Concorro com Benjamin (1994, p. 201) quando diz que a narrativa

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.[...] A arte de narrar está definhando porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção.

Assim, ao buscar as narrativas infantis " instaurei-me como ouvinte-narradora. Mas narradora que não apenas informa, mas que narra as histórias contadas" (MELO, 2007, p.25). Histórias contadas por crianças. Normalmente "os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir " (BENJAMIM, 1994, p. 205). Porém, cada palavra dita envolve dois lados : é determinada pelo fato de que veio de alguém e que se dirige para alguém. O pesquisador " é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo". (BENJAMIM, 1994, p. 209). O pesquisador também se instaura como narrador quando narra as histórias dos outros.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Assim, tentando encontrar "a arte" benjaminiana de ouvir e de narrar fui em busca das crianças. A infância tem fases, a escolhida foi aquela que as crianças estavam freqüentando a escola há algum tempo, entre 3 e 4 anos, e já tinham uma história, um passado para ser resgatado.

Entrevistei alunos e alunas do Ciclo II, período matutino, da Escola Municipal Ary Ribeiro Valadão Filho, do Conjunto Residencial Aruanã III, da cidade de Goiânia, que é a capital do Estado de Goiás, situado na região centro-oeste do Brasil; Goiânia foi fundada em

24 de outubro de 1933, por Pedro Ludovico Teixeira. O município de Goiânia é limitado ao norte pelos municípios de Goianira, Nerópolis e Goianápolis; ao sul, pelo de Aparecida de Goiânia; a leste, pelo de Bela Vista de Goiás; e a oeste, pelos de Goianira e Trindade. Localizado em uma região de topografia quase plana, o município surge como um degrau de acesso às terras elevadas do Brasil Central. Situada no coração do Brasil, Goiânia fica próxima da Capital Federal - Brasília - e praticamente equidistante de todos os outros estados brasileiros, com uma população total de 1.093.007 habitantes, 1.085.806 moram na área urbana e 7.201 na área rural.

A Região Metropolitana foi criada pela Lei Complementar n.º 27 de 30 de dezembro de 1999 e reúne onze municípios, incluindo Goiânia. Foi criada também a Região de Desenvolvimento Integrado de Goiânia, que inclui mais de sete municípios do aglomerado urbano da capital. Os objetivos principais são integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas que sejam de interesse comum dos municípios que a integram. Essa é considerada a região mais expressiva do Estado de Goiás. Onze municípios compõem a Região Metropolitana de Goiânia : Goiânia, Trindade, Goianira, Santo Antônio de Goiás, Nerópolis, Goianápolis, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia, Aragoiânia e Abadia de Goiás.

A Região de Desenvolvimento Integrado de Goiânia possui mais sete municípios: Bela Vista, Bonfinópolis, Brazabrantes, Inhumas, Caturai, Nova Veneza e Terezópolis de Goiás. Alguns municípios destacam-se em determinados produtos : o alho em Nerópolis, o tomate em Goianápolis e a jabuticaba em Hidrolândia. Como um todo, a Grande Goiânia não se evidencia na pecuária nacional. Todavia, Trindade possui o maior rebanho bovino da região. Goiânia, Nerópolis e Hidrolândia se destacam na avicultura. A capital do Estado de Goiás é muito arborizada, possui parques, jardins, praças, "shoppings" e muitas opções de lazer. (IBGE, 2007)

Na escola onde realizei a pesquisa, as crianças podem ser matriculadas a partir dos 5 anos pois possui 2 salas de educação infantil, uma no matutino e outra no vespertino. O sistema de Ciclos de Formação foi implantado em 1998, começando com Ciclo I e, posteriormente, implantando também o Ciclo II. No Ciclo I, as crianças entram com 6 anos e permanecem até os 8 anos. No Ciclo II, começam com 9 anos e saem com 11 anos. Recebem nos dois Ciclos a merenda escolar, que é um direito da criança e algumas vezes, o grande "incentivo" para que elas freqüentem a escola.

Apesar de a escola estar situada no Conjunto Aruanã III, ela atende alunos residentes em bairros vizinhos; a maioria dos alunos são moradores do Jardim Califórnia e Residencial Olinda. A escola possui alunos também dos bairros Conjunto Riviera, Parque Alvorada, Vila Galvão e do município de Senador Canedo.

A escola possui uma área total de 4.608 m², o prédio escolar conta com um laboratório de informática, cinco salas de aula, sala de professores com banheiro, cozinha, sala da secretaria e sala da diretoria com banheiro privativo, pátio coberto, parquinho, horta e área para estacionamento. Na escola funciona uma turma de educação infantil e 4 turmas do Ciclo I no período vespertino e, uma turma de educação infantil e 4 turmas de Ciclo II no período matutino. As salas de aula têm uma televisão e um vídeo instalados, três ventiladores, armários e filtro de água. Os professores podem utilizar como recursos para as aulas: dois sons portáteis, dois microfones, uma filmadora, 1 máquina fotográfica digital e uma analógica, um projetor de slides, dois mimeógrafos, uma caixa de som amplificada, um aparelho de dvd e um teclado. Ainda têm diversos títulos de cds infantis, livros literários, gibis, brinquedos pedagógicos e jornal direcionado para a criança. Os professores contam com a assinatura de um jornal diário, um computador com impressora, diversos livros para pesquisa, etc.

Para uso dos alunos a escola conta com dois banheiros - 1 feminino e 1 masculino - com cinco boxes cada e três lavatórios, bebedouro com água filtrada e 5 torneiras. Todas as salas tem carteiras individuais (mesa/cadeira), dez microcomputadores instalados na sala de computação, um servidor, duas impressoras e um scanner. A cozinha da escola é bem equipada, possui um freezer, uma geladeira, fogão industrial, forno elétrico, liquidificador industrial. Ao lado tem uma pequena despensa e na secretaria um pequeno almoxarifado, máquina de xerox, um computador, armários. E na sala de diretoria, está instalado um ar condicionado, um ventilador, armários e um computador.

Para as crianças maiores de 6 anos que freqüentam o Ciclo I, existe uma alternativa para que elas não fiquem em casa sozinhas ou brincando nas ruas fora do período da escola enquanto os pais estão no trabalho. É o Projeto "Arte e Educação" que algumas empresas privadas criaram para levar a essas crianças a oportunidade de conhecerem e participarem de atividades artísticas e/ou culturais. Além de terem acompanhamento nas tarefas de casa e merenda, elas podem optar por quatro atividades diferentes e desenvolvê-las durante a semana. A exigência para que uma criança freqüente o Projeto é que ela esteja matriculada e freqüentando assiduamente às aulas. Mesmo com projetos importantes como este de "Arte e

Educação", ainda faltam avanços nas políticas públicas para que a infância de hoje possa ser melhor que a infância do passado.

A minha pesquisa teve um local definido, assim como os critérios utilizados para reunir os dados necessários. As categorias para análise foram construídas durante o estudo.

Antes de começar as entrevistas, visitei a escola, conversei com a diretora, a coordenadora, os professores e os alunos de 9 e 10 anos. Expliquei-lhes o que pretendia fazer e, ao conversar com os alunos nas salas, eles foram se "inscrevendo" por vontade própria para a entrevista. Dentre os que manifestaram vontade de participar, foram selecionados 4 meninas e 4 meninos com 9 anos e 4 meninas e 4 meninos com 10 anos, dentre os que estavam na lista. Quem me auxiliou nessa escolha foi a professora de área que estava na sala no dia que fui definir quais seriam as crianças entrevistadas. Nem as professoras, os alunos ou a direção e a coordenação da escola sabiam o teor das perguntas que seriam feitas, para que não houvesse nenhuma escolha tendenciosa de alunos. Essas crianças levaram uma carta de cessão de direitos para o responsável assinar. Só com as cartas assinadas é que iniciei as entrevistas. Algumas crianças perderam a carta, outras trouxeram-na amassada. Então tive que colocar uma nova carta dentro de um envelope e mandar para que fosse assinada novamente, devolvendo a anterior. Isso eu não havia previsto.

Procurei realizar cada entrevista utilizando sempre o mesmo procedimento: recebia a criança na sala de computação no horário em que estava marcado e a sala não estava sendo utilizada, sentava em frente à criança, explicava-lhe como seria feita a entrevista, o porquê da utilização de um gravador que, para algumas crianças, foi motivo de inibição no início da entrevista, e a importância da participação dela nesse trabalho.

O maior problema enfrentado foi em relação ao espaço para a realização das entrevistas. Em algumas delas, houve interrupção, mesmo eu tendo avisado antecipadamente aos professores e funcionários da escola. Percebi uma certa curiosidade : pessoas que chegavam e entravam como se fossem fazer algum trabalho na sala de computação e que por ali ficavam, sem algo específico para fazer. A alternativa que me restava então era esperar a criança responder à última questão feita antes da interrupção e, em seguida, convidá-la para irmos a outro espaço da escola - pátio, garagem, corredor , etc. Sempre que havia um corte durante a entrevista, a criança ficava dispersa ou inibida para responder as outras perguntas.

Nas entrevistas, as crianças responderam perguntas elaboradas e outras que foram surgindo durante a conversa. Não poderia utilizar um roteiro de entrevista totalmente

estruturado, fechado, pois algumas crianças precisavam de mais questionamentos que outras para que eu conseguisse que elas respondessem com mais clareza, com mais detalhes. Apesar de tratar de assuntos diversos, a entrevista durava em média 20 minutos para a maioria das crianças. Apenas uma criança chegou a 40 minutos.

O momento da entrevista foi muito gratificante, mas passei também por momentos de surpresa, de preocupação, de insegurança. Algumas crianças se comoveram, outras queriam falar sem parar, outras pediram que eu desligasse o gravador para que pudessem me fazer confidências que não queriam que os outros soubessem. Era para guardar "segredo". Era esse segredo que eu procurava entender.

Será que já estava nesse caminho de parceira com essas crianças? Percebi o tamanho e o alcance da minha responsabilidade, como "confidente" e como pesquisadora-narradora. Uma das crianças pediu-me conselho. Fiquei satisfeita com todo o processo, algumas vezes ultrapassando o tempo previsto, pois acabava a entrevista e continuava a conversa com algumas crianças. Outras não responderam todas as perguntas, preferindo ficar em silêncio. Pollak (1992) afirma que o silêncio das pessoas têm razões bastante complexas e é neste silêncio que devemos colocar a nossa atenção. Pois este é, às vezes, mais importante do que o que foi dito. O autor esclarece também sobre fonte oral e fonte escrita. Para ele

[...] não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLAK, 1992, p.8)

Pollak (1992) ao pesquisar as classes populares afirmou que a memória é um fenômeno construído. Os acontecimentos vividos pessoalmente ou os acontecimentos "vividos por tabela", pelo grupo ou pela coletividade, por pessoas e personagens ficam "guardados" e estão ligados a uma lembrança pessoal.

Nessa perspectiva, entendo que para resgatar o passado é imprescindível ouvir as informações e manter a atenção nas que são importantes para a pesquisa, sem desprezar o restante do material. Ouvir prestando atenção ao gestual, aos momentos de silêncio, aos esquecimentos também são detalhes interessantes. Pois,

[...] longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciada por ele" (PERROTI, 1984, p.12).

Como se pode perceber, a criança vive num meio social e, portanto, tem sua maneira própria de expressar o sentido das coisas e dos acontecimentos, desde o seu nascimento ou mesmo antes deste, ela já está inserida em uma determinada classe social. Portanto, senti necessidade de saber mais sobre a realidade vivida e experimentada pela criança, para que pudesse olhá-la numa nova perspectiva. Nesse sentido, remeto-me a Barbosa (1997, p.105) que enfatiza que

[...] desde pequena a criança passa a aprender a utilizar-se de percepções e representações do real historicamente construídas no bojo de sua cultura ou grupo social e a trabalhar com imagens projetadas por membros de seu grupo ou dos diferentes contextos em que participa. A palavra, a expressão discursiva, aqui funciona não apenas como algo que indica "partes" em separado, indícios soltos sobre o que seria a "essência" a ser dominada pela criança. Aquela (a palavra) também constitui-se na indicadora de uma totalidade, de uma rede semântica portadora, portanto, de significados. Estes não estão nas coisas, mas se constituem no movimento de significação, de acordo com os diferentes sentidos dados pela criança, imbricados em diferentes temas tratados por ela.

Portanto, nessa trilha de sentidos, significados e significação é que as narrativas das crianças foram se constituindo.

Ao finalizar as entrevistas na escola, iniciei as transcrições das falas. Apesar de já saber antecipadamente das muitas horas que iria necessitar para realizar tal trabalho, percebi que mesmo tendo feito uma estimativa prévia, não calculei os minutos de intervalo para descanso. Nessa etapa, descobri que teria sido melhor ter feito cada transcrição assim que tivesse terminado a entrevista, pois não correria o risco de ficar na dúvida com algumas respostas dadas e não teria sido necessário a repetição de algumas falas, muitas vezes, para que a entrevista não sofresse nenhuma alteração, já que a transcrição deveria ser fidedigna à fala do entrevistado.

A etapa seguinte foi a de organizar os dados em categorias para fazer a análise. Essa etapa foi bem demorada e encontrei na tabela uma maneira de melhor organizar as respostas. Não que a minha pesquisa seja quantitativa, mas o uso da tabela facilitou a visualização e comparação das respostas. Fora da tabela tinha o assunto - vida atual, família, escola e lembranças, na tabela tinha as questões referentes a cada título com três colunas e doze linhas abaixo para registrar os nomes fictícios das crianças e as suas respostas. A quantidade de colunas foi escolhida aleatoriamente. Fui colocando as questões e as respostas de cada criança. Na primeira etapa da tabela, as perguntas foram sobre a vida "nos dias atuais". Na

segunda etapa, referiram-se à família. Na terceira, o assunto foi a escola e na quarta etapa, as perguntas remeteram as crianças ao passado na família e na escola. Depois utilizei cores para destacar os aspectos mais importantes, as falas que mais se repetiram ao longo das entrevistas e as frases que tinham clareza, boa organização de idéias.

Queiroz (1998), ao falar da técnica de captação de dados, da coleta de material e da análise deixa claro que a técnica qualitativa - histórias de vida - pode coexistir tranquilamente com técnicas quantitativas - como a da amostragem. O importante é saber escolher a mais adequada ao problema. Vilanova (1992, p. 52) acrescenta que é preciso preservar a veracidade no registro da fonte oral - memória oficial - já que a busca da história oral é para contrapor ou contestar a oficial. Ela enfatiza muito a questão da porcentagem, utiliza a estatística e diz que " só ela evidencia aquela descrição da paisagem social que é imprescindível para matizar as diferenças e chegar a contemplar os pequenos - que é sempre o interessante".

Decidi unir as respostas de todos os alunos, item por item, depois fui destacando as palavras e/ou frases com cores. Vermelho para elogios; azul para referências à família; verde sempre que a criança utilizava palavras como brincar, brincadeira, brinco, brincando, brinca; marrom para nomes de brincadeiras; e rosa para destacar quando o assunto era briga. Em relação às profissões, utilizei o cinza sempre que aparecia as palavras trabalho, trabalhar, dinheiro, filho e responsabilidade. E assim fui organizando as entrevistas.

Após a leitura das transcrições feitas, comecei a fazer a categorização, seguindo depois para a seleção e análise das falas de onde retirei os temas mais evidenciados pelas crianças que serão analisados no capítulo 3.

¹ As entrevistas com as crianças foram realizadas no ano de 2006. É importante explicar que algumas crianças foram entrevistadas mais de uma vez para clarear o seu ponto de vista sobre determinado assunto.

CAPÍTULO 2

Da infância e da criança

Nesse capítulo faço uma retrospectiva da história do surgimento do sentimento da infância e da vida da criança com recorte a partir do século XI, desde a Europa, adentrando o Brasil e o Estado de Goiás, com base nos estudos de Ariès (1981), Marcílio (1998), Del Priore (2004), Valdez (2003), entre outros.

Durante a Idade Média (século V ao século XV) , a Igreja Católica mantinha o poder e dominava o cenário religioso. Ela influenciava a maneira de agir e de pensar dos cristãos europeus.

No século XI, os muçulmanos conquistaram a cidade sagrada de Jerusalém. O papa Urbano II compareceu ao Concílio de Clermont e convocou os cristãos para a guerra com o objetivo de reconquistarem a Terra Santa (Palestina). Era o início das expedições conhecidas como as Cruzadas, de caráter "militar" , feitas por cristãos europeus contra os muçulmanos ocorridas entre os séculos XI e XIII. A missão dos cavaleiros cristãos era combater os inimigos e libertar a região da Palestina, que na época fazia parte do Império Islâmico. O termo Cruzadas passou a ser designado em virtude de seus adeptos (os chamados soldados de Cristo) serem identificados pelo símbolo da cruz, bordado em suas vestes. A cruz simbolizava o contrato estabelecido entre o indivíduo e Deus. Era o testemunho visível e público de engajamento individual e particular na empreitada divina. Partindo desse princípio, podemos afirmar que as peregrinações em direção a Jerusalém, assim como as lutas travadas contra os muçulmanos na Península Ibérica e contra os hereges em toda a Europa Ocidental, foram justificadas e legitimadas pela Igreja, através do conceito de Guerra Santa - a guerra divinamente autorizada para combater os infiéis. O movimento cruzadista foi motivado pela conjugação de diversos fatores, dentre os quais se destacam os de natureza religiosa, social e econômica. Em primeiro lugar, a ocorrência das Cruzadas expressava a própria cultura e a mentalidade de uma época. Ou seja, o predomínio e a influência da Igreja sobre o comportamento do homem medieval devem ser entendidos como os primeiros fatores explicativos das Cruzadas.

A ocorrência das Cruzadas Medievais deve ser analisada também como uma tentativa de superação da crise que se instalava na sociedade feudal durante a Baixa Idade Média. Por esta

razão, outros fatores contribuíram para sua realização. Muitos nobres passaram a encarar as expedições à Terra Santa como uma real possibilidade de ampliar seus domínios territoriais. Aliada à esta questão estava a sucessão da propriedade feudal, fundamentada no direito de primogenitura. Esta norma estabelecia que, com a morte do proprietário, a terra deveria ser transmitida, por meio de herança, ao seu filho primogênito. Aos demais filhos só restavam servir ao seu irmão mais velho, formando uma camada de "nobres despossuídos" -- a pequena nobreza -- interessada em conquistar territórios no Oriente por meio das Cruzadas.(MUNDO EDUCAÇÃO, 2007)

Ao longo da Idade Média aconteceram tradicionalmente nove Cruzadas, mas na realidade esse movimento era quase permanente. Entre elas, a Cruzada das Crianças (1212). Após a Europa Ocidental receber a notícia de que Constantinopla, uma cidade cristã, havia sido saqueada, muitos cristãos, indignados com o ocorrido, passaram a dizer que somente as crianças, seres puros e inocentes, poderiam reconquistar a Terra Santa. Com esse propósito, foram embarcadas em Marselha (França) cerca de 50 mil crianças. Mas, foi trágico o final dessa Cruzada; muitas crianças morreram de fome e de frio antes de desembarcar. Foram poucas crianças que alcançaram a Terra Santa. Algumas chegaram somente até à Itália, outras se dispersaram, e houve aquelas que foram seqüestradas e escravizadas pelos muçulmanos.

Outras cruzadas organizadas posteriormente, também não conseguiram atingir seu principal objetivo que era conquistar a Terra Santa. (MUNDO EDUCAÇÃO, 2007)

Todas as Cruzadas tiveram um trágico fim, devido à falta de recursos que pudessem manter os peregrinos em sua longa marcha.

No século XII, como consequência imediata das Cruzadas, iniciou-se a expansão comercial na Europa e, com ela, o crescimento das cidades e a decadência do trabalho servil, típico do feudalismo. A história das Cruzadas ilustra de um certo modo, o que acontecia nos séculos XI, XII e XIII, período em que começava a surgir uma idéia de infância.

No século XIV, a imagem da criança, que antes era de adulto em miniatura, passou a se redefinir com formas angelicais e traços infantis. As crianças começaram a ser vistas como "engraçadinhas", distanciando-se da imagem do adulto. O surgimento da escola e convívio mais estreito entre pais e filhos começou a transformar a visão do adulto sobre a criança. Nos séculos XVI e XVII, a educação mais sistemática da criança começava em torno dos sete anos. Foi também a partir do século XVII que se desenvolveu o sentimento de que a criança deveria ser separada dos adultos em certas situações. Começavam "a perceber a infância como inocência e fragilidade, origem do sentimento moderno" (Ariès, 1981).

Infância na Europa

A arte medieval do século XII, segundo Ariès (1981), desconhecia a figura da criança ou não tentava representá-la. Mesmo assim, uma miniatura do século XI traz um grupo de oito homens reduzidos sem nenhuma característica de infância, numa cena do Evangelho. O que impressionava eram as deformidades que o artista impôs aos corpos das crianças. Apenas o tamanho distinguia-os dos adultos, pois seus corpos eram representados com músculos e traços de adultos. Uma outra miniatura francesa apresentava três crianças ressuscitadas por São Nicolau, representadas numa escala mais reduzida que os adultos, no final do século XI.

De acordo com Marcílio (1998, p. 42-43), o interesse pela criança começou no século XII, através de obras de misericórdia, iniciativas laicas em favor dos desvalidos. Fundaram-se as confrarias caritativas urbanas, com o objetivo de atender e dar assistência aos pobres, aos desvalidos e aos doentes. Nesse contexto, a Igreja Católica iniciou sua intensa atividade legislativa, centralizando e assumindo a forma de uma Monarquia fortemente hierarquizada, tornando-se uma instituição universal e com normas idênticas para todos que dela faziam parte. Assim, a primeira determinação da Igreja foi a de proibir a prática do infanticídio e do aborto; a segunda foi a de que toda criança fosse batizada, pois isso era um direito dela que não poderia ser punida pelos erros dos pais.

Nos séculos XII e XIII, os artistas utilizavam a mesma forma de representação iconográficas ou plásticas. Mas no século XIII, "surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz jovem, ainda adolescente". Esses tipos de anjos adolescentes tornaram-se a primeira representação mais frequente e próxima da criança do século XIV. "O segundo tipo de criança surgiu como modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância se ligava ao ministério da maternidade da Virgem e ao culto à Maria" (ARIÈS, 1981, p.18-19). No começo, Jesus era representado como um pequeno homem, uma miniatura. Mas, na segunda metade do século XII a representação da criança já era mais realista e mais sentimental. Maria também foi inspiradora de outras cenas familiares no século XIII; cenas em que os pais estão cercados por seus filhos. Mas, os artistas que ilustravam a infância e seu sentimento, limitaram-se a representar Jesus Menino até o século XIV, quando a arte italiana contribuiu para desenvolver e expandir o sentimento de infância.

Ainda nos séculos XII e XIII, a Igreja determinou que todos os padres fossem celibatários. Essa norma foi por pouco tempo seguida. Os padres não tinham boa formação intelectual e seguiam a vida igual à dos laicos. Ou seja, em pouco tempo a norma foi desrespeitada. Tempos depois, ainda

no século XIII, a Igreja regulou o Sacramento da Ordem, declarando o celibato dos padres como definitivo, universal e de marca indelével. Com isso, surgiu uma nova categoria de crianças estigmatizadas e desprezadas, as "filhas ou filhos de padres". A Igreja impôs também condições para realizar casamentos e "para que casais pudessem receber o Sacramento do Matrimônio como: indissolubilidade, monogamia, livre consentimento do casal e locus único para multiplicação da espécie". Ao padrinho de batismo foi conferido um laço forte com seu afilhado, comparando-o com uma adoção diante de Deus, uma nova maneira de tratar a criança abandonada. Segundo a autora, os filhos dos pobres aprendiam um ofício ou eram dados para criar. Mas, no final do mesmo século, os governos locais assumiram a assistência aos pobres. (MARCÍLIO, 1998, p.46-47)

Nos séc. XIII, XIV e XV aparece uma terceira representação de criança: a criança nua. O Menino Jesus raramente era representado despido. Aparecia como as outras crianças, mas enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa. O tema da infância sagrada, a partir do século XIV, continuaria a se expandir, mas aos poucos deixou de limitar-se à infância de Jesus. Surgiram as representações e imagens de infâncias santas de São João, São Tiago e a iconografia multiplicou cenas de crianças santas, com ou sem suas mães.

Nos século XIV e XV, começou um movimento de mudança em Milão, Itália. Os pequenos hospitais foram agregados, dando origem ao *Ospedale Maggiore*, novo local para recolhimento dos expostos. Outros hospitais foram surgindo em toda a Itália. Foi instalada no hospital do Santo Espírito, em Roma, a primeira "Roda de Expostos" e serviu de modelo para que outras surgissem posteriormente. A Roda serviria para dar assistência às crianças desamparadas, garantindo o anonimato do expositor e a preservação da moral familiar.

O nome *Roda* - dado por extensão, à casa dos expostos - provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante - ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 1998, p. 52-57)

O batismo era a primeira preocupação das amas, tanto é que logo que a criança era deixada na Roda, os responsáveis iam até lá, retiravam a criança e levavam-na para batizar. Somente nos séculos XV e XVI é que, finalmente apareceram as crianças comuns, representando idades da vida, sentimentos, elementos, etc. As crianças também eram representadas em cenas divertidas - brincando com bola, com o cachorro ou sentadas no meio dos adultos - e foi se tornando personagens freqüentes das cenas em família, nos jogos e no meio da multidão. Foi ainda no século XV que surgiram dois novos tipos de representação da infância: o retrato e o *putto*¹. Os

anjos que antes eram pintados como adolescentes, foram transformados em *puttos*, algumas vezes envoltos em nuvens, véus ou vapores. Apenas o anjo da guarda não foi modificado.

O aparecimento de uma criança morta na iconografia do século XVI "marcou um momento importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária" (ARIÈS, 1981, p. 23). Em muitos outros retratos apareciam crianças ao lado de pais idosos, uma lembrança pintada e guardada pelos casais com filhos mortos. Porém, no início do século XVII, aparece o retrato da criança representada sozinha. A criança seria um dos modelos favoritos dos grandes pintores que retratavam pequenos príncipes, filhos de grandes senhores e de burgueses ricos. Nessa época as famílias também começaram a desejar ter um retrato de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. "Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura : o sentimento não mudou", segundo Ariès (1981, p. 25). Esse autor conclui que a descoberta da infância começou no século XIII, "a sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII". (ARIÈS, 1981, p. 28)

Ainda no século XVII, o Conselho de Trento formalizou e determinou que fossem realizadas ações para fazer desaparecer de vez o concubinato. Quem contrariasse as normas fixadas pelo Conselho era excomungado ou julgado pelas leis da Inquisição da Igreja Católica Romana. Apenas os nobres ou os reis criavam, publicamente, seus filhos bastardos.

A partir da segunda metade do século XVIII, voltou a crescer a taxa de crianças ilegítimas na Europa, aumentando também o número de crianças abandonadas. Como consequência, no final desse século, praticamente todas as cidades italianas possuíam asilos de expostos com Roda.

Os asilos ou hospitais necessitavam de pessoas para cuidar desses expostos. Assim, surgiram também as amas-de-leite que trabalhavam nos locais que recebiam as crianças, amamentavam e cuidavam delas desde o momento que chegavam até o momento que eram distribuídas para as chamadas amas-de-leite de fora, ou amas de criação mercenárias, e voltavam a cuidar dessas crianças quando elas eram devolvidas às casas de origem, por volta dos 7 anos. As amas-de-leite de fora, ou amas de criação mercenárias recebiam um salário irrisório enquanto cuidavam de várias crianças. Infelizmente dos bebês que elas levavam poucos sobreviviam à viagem e aos primeiros três meses de vida. 90% morriam na viagem. Essas amas eram mulheres que não possuíam conhecimentos dos princípios de higiene e nem orientação sobre alimentação infantil.

Esse período (século XIII) foi marcado pelo abandono da criança e pelo desrespeito à infância. Os leigos eram estimulados a contribuir e ajudar como forma de redimir seus pecados e

ganhar o céu. Nessa época, foram abertas diversas Casas de Misericórdias, para atender os chamados desvalidos.

Esse quadro alarmante de mortes foi chamando a atenção de diversos membros da sociedade. Os médicos sugeriram que os bebês não saíssem dos hospitais de expostos, onde deveriam receber alimentação artificial. Muitas tentativas foram apresentadas para o aperfeiçoamento e até para a mudança no sistema de escolha das amas-de-leite mercenárias. Mas, infelizmente, o sistema permaneceu o mesmo até o final do século passado, ou seja até o final do século XX.

No final do século XVIII, e durante o século XIX surgiram, em toda a Europa, tentativas para acabar com tanta morte na infância. Os médicos publicaram uma série de tratados sobre cuidados com as crianças, as doenças infantis, o aleitamento, dando início a uma cruzada contra a mortalidade infantil. Esse alarmante fenômeno do abandono de crianças em toda a Europa gerou diversos transtornos para os administradores de hospitais e de abrigos de expostos com Roda. Tratava-se tanto de uma questão financeira como uma questão de quantidade de amas-de-leite. Era impossível amamentar tantos bebês. Eles precisavam de soluções urgentes. Discutiram políticas para diminuir o abandono dos bebês, chegando à inovadora determinação de alocar famílias ou viabilizar subsídios para as mães pobres.

Surgiram vários movimentos como o Higienismo (século XIX) - as crianças institucionalizadas deveriam estar bem nutridas e bem vestidas - e o Iluminismo - a caridade não era uma consequência da graça divina, mas uma inclinação da própria natureza humana e uma virtude - que trouxeram mudanças significativas para a infância. A seleção de amas-de-leite que até então não tinha muitas exigências, tornou-se mais criteriosa. Surgiram a alimentação artificial e programas direcionados aos cuidados com a criança, como o aleitamento materno, os cuidados higiênicos e aplicação de vacinas. Em consequência disso, a taxa de mortalidade foi reduzida drasticamente.

Nessa fase (século XIX), o Estado começava a participar mais efetivamente da busca de soluções para enfrentar os problemas relacionados com o abandono das crianças, os médicos também assumiram parte da tarefa, buscando novas formas para impedir a mortalidade infantil. Segundo Marcílio (1998, p. 82),

[...] graças ao leite esterilizado, o aleitamento artificial passou rapidamente para o domínio das pesquisas médicas, sendo incluído, a partir de 1890, em inúmeros tratados de Medicina e provocando um processo de aperfeiçoamento nas mamadeiras e de sua industrialização.

Com todos os programas citados acima, o sistema de amas-de-leite tornou-se desnecessário e elas foram dispensadas. Os higienistas estavam preocupados com a conservação da vida das crianças, o que os levou à criação e desenvolvimento da Puericultura (1863) e da Pediatria (1872). O objetivo maior era de caráter demográfico e econômico. Mas, a luta contra a mortalidade infantil desenvolveu nas pessoas a solidariedade e a ajuda às famílias numerosas, com, por exemplo, a criação da creche pelo prefeito adjunto de Paris, Firmin Marbeau, em 1840. Essa iniciativa revolucionou os costumes, pois tinha um projeto social e educativo bem definido, segundo a visão burguesa, católica e humanista de vida familiar.

A história da criança abandonada na Europa mudou significativamente no final do século XIX com a criação de associações religiosas e filantrópicas que ajudavam as famílias carentes na chamada moralização do comportamento, na educação, na reestruturação da família e assistência econômica. Não foi fácil para as crianças órfãs conquistarem seus direitos na ordem social na Europa. Só após a Primeira Guerra Mundial na Europa que foram feitas algumas modificações no Código Civil, melhorando um pouco a questão da adoção das crianças órfãs.

Segundo a autora Marcílio (1998, p. 86), a Europa no século XX não se esqueceu do modelo filantrópico. Tanto o público quanto o privado ainda sobrevivem, "com a profissionalização das assistências públicas e das políticas sociais." Só após a Segunda Guerra Mundial que tornou-se clara a ineficácia do modelo de assistência filantrópica. Então iniciou-se uma nova fase nas políticas sociais públicas, com a ajuda e intervenção do Estado, com a nova Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção da Organização das Nações Unidas pelos direitos da Criança, de 1989.

Nesse contexto, passos importantes foram dados, como a nova Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas (1959) e, posteriormente, com a Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU - pelos Direitos da Criança (1989). Nessa fase, a distinção entre a criança pobre e a criança rica ficou bem definida. Para a criança rica voltavam-se as atenções, as políticas de família e de educação, com o objetivo de prepará-la para futuramente dirigir a Sociedade. Para a criança pobre, que foi inserida nas "classes perigosas" e recebeu o "título" de "menor" de forma generalizada, o objetivo era controlar de forma a prepará-la para o mundo do trabalho, através de educação elementar e profissionalizante.

A infância no Brasil

Desde a colonização, iniciou-se no Brasil um trabalho de proteção à criança abandonada. Mas essa proteção não partiu dos Jesuítas que aqui se instalaram, nem diretamente do Estado. Foi da sociedade civil que partiram a ajuda e a preocupação com a sorte dos desvalidos e dos sem-família, de acordo com os estudos de - autores - percebeu-se a existência de "três fases distintas na evolução da assistência à infância abandonada brasileira" (MARCÍLIO,1998). Essas fases foram significativas e provocaram mudanças em relação ao tratamento dado à infância e à criança. A primeira fase, denominada caritativa, se estendeu do período colonial até meados do séc. XIX . Foi marcado pelo sentimento de fraternidade humana por parte dos ricos que tentavam minorar o sofrimento dos pobres através do imediatismo sem pretensão de realizar mudanças sociais. Nesse período, privilegiavam-se a caridade e a beneficência por meio de esmolas ou de boas ações. Essa "boas ações" eram para que os ricos ganhassem *status* e reconhecimento da sociedade. Estes esperavam também receber a salvação de suas almas.

A assistência à criança abandonada apresentava três formas distintas: uma informal e duas formais. As Câmaras Municipais firmaram convênios com as confrarias das Santas Casas de Misericórdias, Rodas e Casas de Expostos, "além das casas de Recolhimentos para meninas pobres e para as expostas" (MARCÍLIO, 1998, p.135). O sistema informal protegia a infância desvalida, o que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI aos nossos dias.

Segundo Del Priore (2004, p. 58), no século XVI, os Jesuítas que, a princípio eram uma ordem missionária, aos poucos foram se transformando em uma "ordem docente".

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento do Velho Mundo, resultado da transformação das relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria "afirmação do sentimento de infância", na qual a Igreja e o Estado tiveram papel fundamental.

Para ministrar as aulas, a Companhia de Jesus escolheu as crianças indígenas acreditando que nelas os padres jesuítas poderiam "escrever e inscrever-se" como em um papel branco.

Durante o século XVI, fortaleceu-se a idéia de que as crianças, futuramente constituiriam uma "nova cristandade", com moços firmes, bem doutrinados e com virtudes para serem substitutos de gerações. Ensinados na doutrina, aprendendo a ler e escrever em português, falar e viver nos bons costumes sucederiam os pais no futuro.

Segundo Del Priore (2004, p. 62),

[...] os meninos não habitavam em casas especiais, junto com os padres, havia apenas escolas, nas quais os padres somavam o ensino da doutrina ao aprendizado dos "elementos"

: ler, escrever e contar. As crianças moravam com seus pais. Inclusive os missionários não estavam obrigados à docência.

Isso deixou claro que os Jesuítas uniram a catequese ao ensino dos meninos para que o ensino fosse utilizado como meio para a evangelização, assim como cantar e tocar instrumentos.

Com o passar dos anos começaram a surgir dilemas sobre a educação dos meninos indígenas. Esses dilemas resultavam da maioridade que eles atingiam e, por serem nômades, abandonavam o ensino e os seus bons hábitos, entregando-se às bebedeiras e luxúrias assim que completavam 18 anos. Até com os meninos órfãos e com os filhos de portugueses que aqui nasciam, havia esse medo.

"A fundação da confraria, segundo o padre Serafim Leite, inaugurou um período de intensa atividade dos meninos órfãos" (DEL PRIORE, p.76) pois, depois que aprendiam tornavam-se companhias para os padres nas suas visitas às aldeias dos índios e às vilas de portugueses, auxiliando-os a doutrinar e ensinar inúmeros escravos que lá havia.

As famílias ricas criavam informalmente as crianças abandonadas, costume que foi difundido, aceito e valorizado; crianças estas que eram muitas vezes confundidas com os criados e nunca tinham direito aos bens. Essas famílias tinham o incentivo da Igreja que pregava a caridade e o amor às criancinhas e aos pobres. As crianças encontradas abandonadas nas soleiras das portas ou na entrada das igrejas deveriam ser imediatamente batizadas.

Segundo Marcílio (1998, p. 144), "as primeiras cidades a instalarem instituições para a proteção à infância desvalida no Brasil só surgiram no século XVIII e, até a Independência, limitaram-se a apenas três cidades: Salvador, Rio de Janeiro e Recife", com a instalação da Roda dos Expostos e os Recolhimentos para meninas pobres. Durante o período colonial nenhuma outra Roda foi criada, permanecendo assim até a Independência. Após a Independência foram instaladas outras Rodas, totalizando quinze cidades : Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Rio Grande, Pelotas, Desterro Campos (RJ), Cuiabá, Vitória, Cachoeira (BA), Olinda, São João del-Rei e São Luís. A preocupação era com a infância desvalida, com os bebês abandonados que permaneciam até os três anos em casas de amas-de-leite mercenárias. Aos três anos voltavam para a Casa dos Expostos e permaneciam até os sete anos, período em que a instituição procurava famílias para criá-las.

Ainda no século XVIII, segundo Del Priore (2004, p.111), a situação no estado de Minas Gerais era diferenciado. Nas vilas e cidades as crianças andavam sozinhas nas ruas como se a rua fosse a extensão das casas. Ali as crianças perambulavam com ou sem finalidade. "Não eram mantidas segregadas ou separadas dos demais e nem se amontoavam no pequeno espaço onde

moravam." (DEL PRIORE, 2004, P.111). A rua fazia parte do mundo infantil.

Nas senzalas, as crianças negras tinham acesso à casa dos seus donos, andando por todos os lugares. Se as mães trabalhassem na casa principal, aí sim é que as crianças negras se misturavam com os filhos dos donos, confraternizando com eles e mantendo um bom relacionamento com suas donas.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos (DEL PRIORE, 2004, p. 111).

Mas, as crianças negras só tinham esse "privilégio" antes de completar sete anos. Assim que isso acontecia, elas eram entregues aos escravos e à própria sorte.

Voltando às cidades onde foram instaladas as Rodas, as Casas dos Expostos funcionavam como abrigos, não desenvolviam nenhuma atividade educacional até as primeiras décadas do século XIX. No final desse mesmo século, já era oferecido o ensino de primeiro e de segundo graus às recolhidas e, posteriormente foi implantada a Escola Normal para dar uma formação profissional e a oportunidade de trabalho às desvalidas dos Recolhimentos de todo o país. Em relação aos meninos, os seminários passaram a receber meninos desvalidos e pobres, a fim de serem educados. Eles entravam no Seminário entre os sete e nove anos e poderiam permanecer ali por seis anos.

Na metade do século XIX, aumentou o número de meninos que vagavam pelas ruas das cidades, o que começava a incomodar as autoridades. Nesse sentido, foi introduzido o ensino profissional para os meninos com a criação das Casas de Educandos Artífices em quase todas as províncias. As crianças poderiam aprender ofícios de marceneiro, ferreiro, cavouqueiro, pedreiro, tecelão e outros mais.

A segunda fase chamada de filantrópica começou em meados do século XIX e estendeu-se até meados do século XX e foi marcada por profundas transformações sociais nas políticas sociais públicas do Brasil voltadas para a infância desvalida; a mais importante foi a que pôs fim ao regime de escravidão. Mas, além da abolição da escravatura, nesse período também ocorreram outros fatores importantes. Segundo Marcílio (1998, p. 191):

A queda da Monarquia; a separação da Igreja e do Estado; a quebra do monopólio religioso da assistência social; o avanço da legislação social pró-infância; a instituição do estatuto legal da Adoção; a construção dos Direitos da Criança; as grandes reformas do ensino da década de 1930 (de Francisco Campos) e de 1961 (das Diretrizes e Bases da Educação); e a emergência do Estado-Protetor, ou do Estado do Bem-Estar Social (década de 1960).

Foi também o século de maior crescimento demográfico. Aos poucos, a mulher começou a ocupar um lugar de destaque na sociedade. Os governos da República tinham como lema a modernização. As escolas públicas e privadas surgiam na paisagem assim como a Universidade e os Institutos de Pesquisa. Surgiram também os Asilos de Educandos em quase todas as capitais regionais, com a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças desvalidas.

Em 1870, foi promulgada a Lei do Ventre Livre que teve grande repercussão nas atitudes ante a criança exposta e nas políticas voltadas para sua proteção e capacitação para o mundo do trabalho. Começou a emergir uma força político-social em defesa da criança. Os médicos higienistas começaram a combater a mortalidade infantil, estimulando a amamentação e a alimentação corretas dos bebês, combatendo as doenças infantis; apareceram nesse período campanhas de higiene e de saúde pública, etc.

A filantropia preocupava-se em preparar o homem higiênico, formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado. Mas buscava também valorizar a família "educando-a", para prevenir a ociosidade, a prostituição, a mendicância, o crime, o abandono do menor, a criança na rua. A proposta era: assistir, para prevenir. Então foi tomada a seguinte decisão :

Os médicos higienistas procuraram atacar a questão da infância abandonada em várias frentes: combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo (estímulo à educação física, aos esportes, à amamentação e à alimentação corretas); estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate às doenças infantis; educação das mães; introdução da Pediatria e da Puericultura, como novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública, etc. (MARCÍLIO, 1998, p. 194)

Inaugurou-se, na República, uma legislação penal e uma ação intensamente repressivas e policiais contra o menor infrator. Logo em seguida, o Estado começou a dar os primeiros passos na direção da proteção à infância desvalida criando o Departamento Nacional da Criança (1919) para desenvolver estudos sobre natalidade e mortalidade infantil, fazer um levantamento de todas as instituições de assistência à infância, privadas ou oficiais, em todos os estados, estudar a infância abandonada, delinqüente, buscando medidas para beneficiá-la.

Os médicos higienistas lutavam para extinguir as Rodas dos Expostos, porém, muitos ainda consideravam a Roda um dos menores males para as crianças se comparada ao infanticídio e ao aborto. Só quando os debates na Europa chegaram ao extremo, condenando e fechando as Rodas de Expostos, que as autoridades brasileiras tomaram consciência dos números estarrecedores de

crianças que morriam aos serem entregues às amas mercenárias e também decidiram fazer mudanças. As Rodas de Expostos passaram a ser transformadas em Casas de Amamentação e, os bebês que ali fossem entregues, permaneceriam e seriam amamentados da forma convencional ou utilizando o leite condensado e o leite de vaca. Mas os bebês não seriam confiados a amas externas. Essa mudança foi ocorrendo aos poucos e começou no Rio Grande do Sul em 1858. No Rio de Janeiro a Roda foi extinta em 1938. Mas, só em 1950 é que o Brasil acabou definitivamente com o sistema de Roda, tornando-se o último país a tomar essa decisão. As novas maneira de agir defendidas pelos médicos higienistas e pelas elites, influenciadas pelo Iluminismo, orientavam para uma solução racional e técnica no atendimento do menor, a filantropia.

A primeira mudança política que de fato aconteceu na política de assistência social em 1855 foi a criação do Programa Nacional de Políticas Públicas voltado para a criança desvalida. A partir desse primeiro programa, iniciaram-se a construção da assistência filantrópico-científica e a construção de Asilos com espaços especializados, normas de ensino elementar e ensino profissionalizante. A filantropia buscava preparar as crianças pobres para o mundo do trabalho. "A proposta era : assistir, para prevenir". Prevenir contra a ociosidade, a mendicância, a prostituição, o crime, etc.

Foram criados também no século XIX, as Colônias Agrícolas para abrigar as crianças "ingênuas" e as Colônias Orfanológicas para abrigar menores infratores. Surgiram também projetos de institutos de internamento para recuperar jovens infratores ou para proteger a infância e a juventude desamparada. O que os princípios higiênicos e disciplinares pregavam eram : a educação, o trabalho e a disciplina, segundo os mesmos princípios positivistas de ordem e progresso inscritos não só na bandeira brasileira como na nação brasileira.

Em 1º de maio de 1919, foi criado o Departamento Nacional da Criança que tinha como premissas dar assistência à mãe, à criança e ao adolescente, desenvolver estudos sobre mortalidade, natalidade e morbidade infantis, estudar o problema do menor abandonado e divulgar informações, conselhos, etc. Esse departamento "organizou as Campanhas Nacionais de Alimentação da Infância e as "Semanas da Criança", com o objetivo de instruir as mães.

Surgiu o termo "menor" para nomear as crianças abandonadas, estigmatizando-as. Estas crianças deveriam ser controladas, ter uma educação elementar e profissionalizante, que as preparassem para o mundo do trabalho. O Código de Menores de 1927 foi montado exclusivamente para controlar a infância e a adolescência abandonadas e delinqüentes. A própria Constituição de 1939 dedicou dois artigos à educação da infância e da juventude, como objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado.

A Educação integral da prole é dever primeiro e direito natural dos pais, e o Estado não deverá ser estranho a esse dever. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. (MARCÍLIO, 1998, p.223)

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, mas o Estado só assumiu a responsabilidade na área da infância e da juventude no final da década de 1960, quando se inaugurou o Estado do Bem-Estar Social do Menor.

Nessa terceira fase do Estado do Bem-Estar do menor (após 1960), os militares criaram a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FEBEMs (1964), que tinha como objetivo formular e implantar a política do bem-estar do menor, através do estudo do problema e do planejamento de soluções, além da orientação, coordenação e fiscalização das entidades responsáveis por executarem essa política.

Com a pressão da sociedade civil e das organizações não-governamentais, nacionais e internacionais, foi elaborado o Estatuto do Menor (1979) que determinava que as entidades de assistência e proteção do menor seriam criadas pelo poder público e disporiam de centros especializados. Assim, foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - FEBEMs, que eram locais para internamento, para abrigo da infância desamparada e com desvios de conduta, e também a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

Entre os anos de 1988 e 1990 aconteceu uma grande mobilização em torno da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Esse Estatuto não serviria apenas às crianças desamparadas, mas serviria a todas as crianças e a todos os adolescentes, sem distinção, em todo o território nacional. Todos eles passaram a ter seus direitos básicos garantidos. No dia 31 de maio de 1990, o então presidente da República Fernando Collor de Mello anunciou a criação do Ministério da Criança. Nesse mesmo ano, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que se destinava a garantir a aplicação das novas leis a todas as crianças e a todos os adolescentes do território brasileiro, sem distinção. Os direitos básicos de todos eles seriam garantidos. Após a aprovação do ECA, a FUNABEM foi extinta, apesar de muitas críticas. Marcílio (1998, p.228) afirma que :

O ECA³ representou, de fato, uma reviravolta completa, proporcionando condições legais para a reformulação das políticas públicas em favor da infância e da juventude. As políticas assistenciais passaram, então, a ser dirigidas ao atendimento compensatório a toda criança de que delas necessitassem. O ECA manteve-se fiel à Convenção Internacional do Brasil de 1988.

Infelizmente, após a criação do ECA e de vários Conselhos Tutelares que tinham como incumbência zelar pelo respeito aos direitos da infância e da juventude, e defender os seus direitos, o Brasil ainda mantém títulos negativos relacionados com a infância. É campeão de exploração do trabalho infantil, de prostituição e delinquência infanto-juvenil e de turismo sexual, com exploração de menores.

É necessário buscar caminhos para uma aplicação rigorosa da lei, garantindo verdadeiramente os direitos dessas crianças e desses adolescentes que são violados em todos os cantos do País. A lei é eficiente quando posta em prática, quando transformada em ação concreta e não apenas para ser conhecida como uma das mais avançadas de todos os tempos.

A infância em Goiás

Na busca pelos meus estudos sobre a infância em Goiás, encontrei uma história que, em diversos aspectos, pouco se diferenciava da configuração do Brasil como um todo ou da Europa. Elias (apud. MELO, 2007, p. 30), a esse respeito, afirma que "uma configuração é uma formação social de tamanho variável, um país, uma cidade, uma escola, um jogo de cartas, um tabuleiro de xadrez em que existe uma cadeia de dependências recíprocas entre os indivíduos que a compõem". Melo ainda continua enfatizando que nessa configuração são criadas as redes de interdependências cujos valores e representações são disseminados para outras configurações, permitindo a perenização de certos conceitos e valores, de interesse dos grupos dominantes. Ou seja, se o equilíbrio dessa configuração é cumprido, a "maquinaria" dos idealizadores de "estratégias" e "táticas" (CERTEAU, 1994) entra em ação para garantir que os valores dessa configuração sejam perpetuados em outros países. Vale lembrar que a Europa, num primeiro momento e depois os Estados Unidos têm sido "configurações-vitrines" para países como o Brasil. Ortiz (1991, p. 32-33) enfatiza que desde o início da colonização brasileira há uma busca incessante de "esculpir o retrato do Brasil condizente com os valores do imaginário considerado civilizado". Nesse sentido, a concepção de criança e de infância não fogem à regra : há tentativas e práticas de representação da criança brasileira tendo como modelo o imaginário europeu.

Nessa perspectiva, em Goiás, estudos como o de Valdez que fez uma pesquisa sobre a história da infância em Goiás (2003) mostra como essa rede de interdependências citada por Elias (1980) está bem delineada. Essa autora (2003, p. 12) destaca que, em Goiás as crianças eram vistas como miniaturas de adultos e comportavam-se como gente grande, vestiam roupas como as dos adultos, casavam cedo, mas na hora de brincar, liberavam os sonhos, as fantasias e agiam como

qualquer criança. Algumas crianças que nasciam fora do casamento, resultado de relacionamentos extraconjugais eram conhecidas como bastardas, filhas do pecado ou naturais. O número de crianças nessa situação era bem considerado. Conforme pesquisa feita por Valdez (2003, p.14) " a proporção de crianças livres rotuladas de 'naturais', na região, era quase a mesma das nascidas de casamento realizado na Igreja, ou seja, a dos legítimos" até o início do século XX. A lei não as reconhecia porque a legislação portuguesa vigente no Brasil não permitia e nem a Igreja Católica legitimava essas crianças, mesmo batizando todas elas. No entanto mesmo não tendo o reconhecimento da lei ou da Igreja, essas crianças conviviam tranqüilamente com as outras chamadas de legítimas.

As mulheres em Goiás casavam cedo, entre 12 e 14 anos. Quem chegasse aos 15 anos solteira era motivo de promessas para Santo Antônio e São João porque já estava ficando velha. Crianças nasciam e morriam em proporções semelhantes de nascimento e de morte. A família tinha em média seis pessoas, incluindo agregados que moravam com as famílias. " Segundo o censo de 1872, havia diferentes tipos de grupos familiares ou grupos de convívio." (VALDEZ, 2003, p.14).

No século XIX, Goiás tinha um baixo número de crianças abandonadas, porque a população era muito pobre e passava pela fase de transição da mineração para a agropecuária. A sociedade era composta por maioria indígena que mantinha uma relação de harmonia com as crianças, chamadas carinhosamente por eles de curumins. As crianças indígenas não eram separadas dos pais naturalmente, mas esse era um fato comum. O que acontecia era o aprisionamento de indiozinhos e, " como animaizinhos, serviam de presente aos pais adotivos." (VALDEZ, 2003, p.19). As crianças órfãs não indígenas eram "dadas para criar" a um parente ou amigo. A adoção acontecia através de métodos diversificados. Era tradição em Goiás quando alguém se casava, ganhava de presente um "bobo", criança adotada para ajudar nas tarefas domésticas gratuitamente. "Carregavam água e lenha, lavavam, passavam e davam recados". Já a criança negra era adotada por caridade cristã "como filha" e sofria com a violência doméstica e realizava tarefas nas casas do interior de Goiás, principalmente cuidando de outras crianças (VALDEZ, 2003, p.18).

No ano de 1877, foi criada a Companhia de Aprendizes Militares, conhecida também pelo nome de "Quartel de Menores". Tinha como função :

[...]abrigar os desvalidos masculinos e submetê-los a uma rígida disciplina, rotina e treinamento para o serviço militar. O desligamento da Companhia só se dava por morte, por pedido da família, por boa disciplina ou fugas constantes. (VALDEZ, 2003, p.20)

Essa Companhia durou 14 anos e cinco meses. Para algumas pessoas era motivo de saudade, para as crianças, motivo de alívio.

A religião também era uma característica marcante em Goiás e a presença de crianças em festas católicas era tão normal quanto a mistura de raças. Em 1818, crianças negras faziam papel de anjinhos em procissões porque eram consideradas livres do pecado. Outras crianças brancas faziam os "doubles de santo" e eram consideradas livres do pecado. "A participação de meninos e meninas, nas festas religiosas da Província, seguia a mesma tradição de outros lugares do Brasil" (VALDEZ, 2003, p. 30).

Mas, em Goiás, também havia o lado da exploração da mão de obra infantil. Com o discurso de que ajudaria a melhorar o rendimento familiar, as crianças trabalhavam na lavoura. Nas primeiras décadas do século XX, começo da industrialização brasileira,

[...] enquanto na Europa, as crianças saíam das fábricas para serem matriculadas nas escolas, no Brasil, elas passavam a ocupar os empregos dos adultos, fato que mantinha estreitos vínculos com o baixo padrão de vida da família operária [...] as crianças passaram a receber uma remuneração irrisória e a assumir o desgastante trabalho fabril. (MARIN, 2006, p.19)

A criança do sexo masculino participava ativamente das tarefas estimuladas pelos adultos, com o objetivo de ajudá-la a "socializar-se" pelo ato do trabalho. "A criança tinha participação ativa nas tarefas, era estimulada pelos adultos a aprender a fazer e apropriava-se de todos os conhecimentos necessários para plantar, colher e transformar os alimentos" (MARIN, 2006, 48). Mas, os limites da criança sempre foram respeitados, tanto fisicamente quanto em relação à idade. O trabalho era visto como ajuda e como aprendizado e a idade de 12 anos era importante porque marcava a entrada da criança no mundo do trabalho e também a sua exclusão social.

As crianças filhas de famílias pobres, enquanto trabalhadores infantis, cultivavam sonhos e esperanças de uma vida mais justa e mais humana, "trabalhar é a maneira honesta, digna e eticamente aceitável para conseguir dinheiro que será trocado por outros bens imprescindíveis à satisfação das necessidades vitais" (MARIN, 2006, p.61).

O trabalho infantil só transformou-se em assunto para debate público nas primeiras décadas do século XX, quando começava a industrialização brasileira. Os movimentos operários denunciavam o caráter desumano da exploração do trabalho infantil, apontando-o como causa do desemprego e empobrecimento dos trabalhadores adultos. No meio rural, o trabalho da criança era realizado o junto à família, o que dificultava e impedia a continuidade dos estudos. A pobreza também é um outro fator histórico e estrutural que obrigava as famílias dos agricultores a requisitar essa ajuda. A socialização das crianças do meio rural começava quando elas eram pequenas. Os filhos acompanhavam os pais e iam aprendendo gradativamente as técnicas agrícolas e artesanais, os serviços domésticos e o cuidado com os animais. Para a criança do meio rural, a família era

praticamente o mundo onde ela podia se mover, o que ajudava a confirmar os padrões socialmente estabelecidos, principalmente, nos grupos sociais tradicionais. Isso fazia a criança não valorizar os conhecimentos que poderia adquirir na escola.

Para as meninas que desde pequenas eram iniciadas no aprendizado dos serviços domésticos, como: limpar casa, cuidar dos irmãos menores, lavar louças e roupas, e varrer o chão, já estavam sendo preparadas para futuramente desempenhar o papel social de cuidadoras do lar. Assim, elas iam trocando as tarefas com as brincadeiras, os programas de televisão com os cuidados com os irmãos menores, substituindo a mãe que passava o dia inteiro fora de casa, trabalhando. Esse "treinamento" visava os empregos de babá ou de doméstica em casas de família da cidade.

O que as crianças trabalhadoras desejavam era apropriar-se do universo que conheciam, mas ao qual normalmente não tinham acesso, como comprar um carro, roupas e calçados, almoçar num restaurante, etc. O desejo de melhorar a qualidade das relações estabelecidas entre os integrantes da família. As crianças "imaginam viver numa família que cultive amor, paz, alegria e compreensão, numa clara oposição ao que vivenciam em suas casas", ou seja, elas querem "para si um futuro melhor para poder proporcionar uma vida boa, especialmente aos seus pais e aos seus demais familiares, prometem ampará-los na velhice, como forma de retribuir a atenção e o carinho que recebem" (MARIN, 2006, p.73 -74).

Ainda segundo Marin (2006, p.104) , para erradicar o trabalho infantil em Goiás, o governo, no ano de 1999, iniciou a implementação do Programa Salário-Escola, concedendo também um benefício temporário de meio salário mínimo para as famílias comprovadamente pobres que mantivessem seus filhos na escola, com idades de 7 a 14 anos, matriculados e freqüentando regularmente uma escola pública estadual. Outras exigências: que a família estivesse morando há pelo menos cinco anos em Goiás; ter uma renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa e inscrever-se no Sistema Nacional de Empregos; comprovação da freqüência do aluno em 90% das aulas. Essa iniciativa, certamente, que foi importante e ajudou muitas famílias, deve ser analisada a partir de denúncias de corrupção e desvio de verbas, visando a criação de outras políticas públicas que promovam a formação irrestrita da cidadania dos trabalhadores. Nesse processo, a educação, a saúde e a criação de empregos, entre outros direitos, não podem faltar.

Ao analisar a história da infância na Europa, no Brasil e em Goiás, posso dizer que os acontecimentos que atingiam a Europa, as práticas ali realizadas em relação às crianças, suas representações, imagens e valores espalhavam-se mundialmente, atingindo países como o Brasil e as suas cidades. Segundo Pereira (apud. MELO, 2007, p.32),

[...] a elite intelectual brasileira, nas suas reflexões sobre a constituição do Estado brasileiro, toma como referência as transformações iniciadas na Europa pela burguesia ascendente, com o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. Esses acontecimentos gestam os processos de urbanização e de industrialização que definem os novos paradigmas de modernidade tendo em vista a criação de uma nova sociedade.

Ou seja, Goiás reproduziu os valores e representações dos grandes centros do Brasil, que imitavam a Europa, tendo em vista a nova ordem que a modernidade ditava, ou seja, as formas de cultura e educação, de lazer, de vestimenta, de urbanização e progresso.

Cora Coralina soube bem explicar o estado de ser criança no seu livro *Vintém de cobre*. Ela escreveu:

"Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno brinquete. Não chegava a ser incômoda, porque nem mesmo tinha o valor de incomodar. Mal chegava aos quatro, cinco anos, tinha qualquer servicinho esperando. Bem diziam os mais velhos : "serviço de criança é pouco e quem perde é louco". Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios discricionários. A se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito era o adulto".
(CORALINA, 1987, p. 106)

A autora faz referência a uma infância sofrida, incompreendida, de uma criança sem voz , sem vez e, principalmente, sem valor.

Nesse percurso sobre a infância, o que chamou a atenção foi o fato de que só há pouco tempo a criança começou a ser percebida como um ser humano de direito, sendo criados especificamente para ela leis e espaços específicos para o seu desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente existe, mas ainda falta mais empenho por parte das autoridades competentes para que o Estatuto tenha um efeito visível para todas as crianças, de qualquer raça e classe social.

Existem muitos temas para serem analisados e discutidos dentro do universo infantil, dentre eles, a relação da criança com a família, as dificuldades de ser criança nos dias de hoje, a relação da criança com a brincadeira, entre outros. Segundo Bakhtin (1992), "o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. A enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. [...] Não há tema sem significação, e vice-versa". Por outro lado, "o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia o seu elo com o que precede e o que segue, ele perderia, em suma, o seu sentido" (BAKHTIN, 1992, p. 128 - 129).

Por acreditar na criança como um ser social dotado de todos os direitos e deveres, vivendo dentro de uma sociedade que impõe regras de comportamento e que é rodeada de histórias, busquei no discurso da criança essas histórias. Histórias da família, de colegas, da cidade, do bairro e da própria vida da criança. Lembranças do passado, vivências do presente e projetos, desejos para o futuro.

Como a criança pequena que, ao se deparar com dificuldades, encontra um modo de representação, seja no choro, na fantasia, na fuga, na indignação ou no brincar para resolvê-las, as crianças maiores também têm outras alternativas para expressar o que sentem e/ou vivem e, nessa pesquisa, elas expressaram através da narrativa, do choro, do silêncio, dos gestos. Procurei encontrar pontos de conflitos, de alegria, de dificuldades. Procurei ir além do que os olhos alcançam, além das aparências, além do previsto, para dar a minha contribuição para que o respeito à criança e à infância seja garantido.

Sabino (1999, p.57) diz que sempre achou "que todo homem feito devia ter como objetivo na vida o de voltar a ser menino", pois haveria mais sensibilidade para entender o universo infantil e quem dele faz parte: a criança.

E ao buscar esse universo infantil, é possível encontrar diversos tipos de infância e de criança. Hoje as crianças não são alheias ao que acontece à sua volta. Elas percebem os acontecimentos, aos problemas, as novidades e a tecnologia que as rodeiam. Mas infelizmente é possível notar um interesse passageiro. Interesse que acaba assim que surge uma outra novidade, um outro brinquedo.

É quase impossível encontrar uma criança de 9 ou 10 anos que não conheça as tendências da moda, os brinquedos, as marcas, os celulares, as músicas que fazem sucesso com a criançada, mesmo que ela ainda não tenha tido acesso a isso, ela já conhece e já quer consumir.

Mas, vamos às falas das crianças! No capítulo 3 buscarei o sentido e as representações desse universo infantil.

¹ Putto era o nome dado ao anjinho que tinha feições e corpo de adulto, mas era feito em tamanho menor. Apareceu como representação da infância em Roma no século XIV, era pintado sempre envolto em véus ou nuvens.

² O termo *recolhimento* era usado para identificar as instituições femininas de reclusão, com fins caritativos educacionais; os recolhimentos foram criados para resguardar a honra e a virtude da mulher.

³ Para quem deseja conhecer melhor a situação do "menor" e aprofundar o estudo do Código de Menores, do ECA entre outros, fica como sugestão de leitura: *Tudo como Dantes no D'Abrantes: estudo das internações psiquiátricas de crianças e adolescentes através de encaminhamento judicial*. Ana Lúcia Seabra Bentes. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999; *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.069, acompanhada de disposições especiais sobre menores. E Juarez de Oliveira (org.). São Paulo, Saraiva, 1993; Vera da Silva Telles. (1992), *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Sociologia da USP, São Paulo.

CAPÍTULO 3

Criança : narrativas e expectativas

As narrativas das crianças emergem! Nesse processo, lembrando Benjamin (1994), instaurei-me como narradora das falas das crianças, tentando compreender o que elas pensavam da vida de adulto e da vida de criança. A esse respeito, Jobim e Souza (2003, p.120) enfatiza que "o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam".

À caça desse diálogo, a fala livre, a partir das questões da entrevista, surgiram em um ambiente de discursividade. Como narradora, apresentei-me às crianças como professora da escola que estava elaborando um trabalho de pesquisa sobre a vida de criança e, por isso, necessitava ouvir as suas narrativas. Expliquei-lhes também que somente elas poderiam mostrar-me como é a vida de criança, porque eu estava interessada em ouvir crianças e não adultos. Nesse momento, percebi por parte das crianças sentimentos de confiança e de desconfiança, de certezas e de incertezas. No entanto, em nenhum momento, as crianças se negaram a narrar as suas vidas. Esse fato remete-me a Benjamin (1994, p. 205), quando afirma que narrador e ouvinte são companheiros na viagem através da narrativa, as marcas das suas histórias "estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata".

Ouvindo as crianças, fui tecendo os fios das suas narrativas. Percebi que alguns temas estavam presentes em todas as falas. Uns mais enfocados que outros. Selecionei através da metodologia já citada no capítulo 1 somente os temas salientados por todas as crianças entrevistadas, ou inferidos por mim. São eles : infância, criança, relação criança-adulto, família, escola, televisão, brincadeira, lembranças, conformismo, resistência. Portanto, partilhando as narrativas com as crianças, fui dando corpo a esse trabalho, através das expectativas e representações dessas crianças sobre a vida de adulto e a vida de criança do ponto de vista delas mesmas. A análise dos temas citados foram clareando essas expectativas e representações.

Infância

No início da entrevista, as perguntas foram sobre a " vida atual e pessoal", enfocando o que a "criança pensava dela própria." As respostas mostraram que as crianças falaram o que pensavam

sobre si às vezes com firmeza e tranquilidade e, às vezes, titubeantes, utilizando palavras como, "legal", "bacana", "não sei". Enfim, mostraram-se tranqüilas para afirmarem quem são. Acredito que essa auto-estima positiva está relacionada a outros aspectos de suas vidas, que serão apresentados ao longo desse capítulo. Mas um deles é a criança sentir-se fazendo parte de um grupo social e dando a sua contribuição. Para Jobim e Souza (1994, p. 25)

[...] é a criança-sujeito autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, determinando de fora, a partir de suas próprias necessidades subjetivas, a importância dos diferentes espaços sociais em que a criança está inserida.

As crianças percebem que fazem parte de um grupo e que, ao falarem do que gostam, outras crianças que têm gostos semelhantes se aproximam, se encontram. As respostas foram bem diretas e relacionadas ao prazer de brincar, de serem livres, desprovidas de grandes responsabilidades, mas demonstraram também uma certa preocupação com o tempo da infância, pois para algumas, esse tempo é curto e termina rapidamente.

As crianças falaram das atividades que desenvolvem, do aprendizado que será a base para o futuro, para a profissão, do perdão fácil não guardando mágoa de ninguém, do jeito de ser livre e de aproveitar a vida, e da diferença entre a vida da criança e do adulto. Charlot (1986, p.100) diz que "a infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima, que não implica ainda nenhuma concepção particular de infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância". Noção de tempo, as crianças entrevistadas tinham. Elas sabiam que a infância é um período transitório e, por isso, deve ser aproveitado. "É a melhor fase da vida", é diversão, brincadeiras, fazer bagunça, de ficar um pouco triste, de chorar, de perdoar quem magoou.

Del Priore (2004, p. 84) afirma que no passado "a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança." Hoje as crianças falam da infância. Segundo elas:

Pra mim infância é quando a gente faz uma coisa errada a mãe briga, às vezes até bate porque a gente repete as coisa de novo. É brincar na lama e fazer muita bagunça assim. Bagunça boa mesmo. Que a mãe até briga dos *brinquedos*. Clara (9 anos)

Eu explicaria assim, porque na infância a gente diverte muito, tem hora que a gente fica meio triste, no instante a gente chora depois perdoa a pessoa que te magoou. Aí se torna a infância. Marcos (10 anos)

Infância é uma criança, de aproveitar a infância. Brincar... É um tempo, um jeito de ser, um jeito de aproveitar. A infância termina a partir dos 13 anos. Luan (10 anos).

A infância é um tempo que as crianças sabem apreciar e aproveitar. Ele precede a idade adulta. Clara disse que é "brincar na lama e fazer muita bagunça assim. Bagunça boa mesmo". Marcos explicou a infância como tempo de diversão, segundo ele "tem hora que fica meio triste, no instante a gente chora, depois perdoa a pessoa que te magoou", isso para ele é infância. Luan disse que "é um tempo, um jeito de ser, um jeito de aproveitar". Falou da brincadeira e do final da infância que, para ele, termina aos 13 anos.

A infância entendida e conhecida hoje, constitui-se numa criação do mundo moderno, especialmente da burguesia. Só recentemente ela passou a ser considerada uma idade especial e altamente protegida. Segundo Berger e Berger (1977, p. 209),

[...] existem várias maneiras de estruturar a infância, não apenas segundo sua duração, mas também pelas características. Não há dúvida de que o biólogo pode definir a infância com base no grau de desenvolvimento do organismo; e o psicólogo pode formular uma definição correlacionada com a do biólogo, baseada no desenvolvimento da mente. Dentro desses limites biológicos e psicológicos, porém, o sociólogo há de insistir em que a infância depende de construção social. Em outras palavras, a sociedade dispõe dum campo bastante amplo ao decidir o que será a infância.

Esse "modelo" de infância está sendo disseminado por todo o mundo e é visível na drástica queda da mortalidade infantil e das doenças da infância, duas coisas que revolucionaram a medicina, tornando a infância uma fase segura e feliz como jamais foi.

Benjamin (1983, p. 121) afirma que, "a infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade." Benjamin acredita que as crianças nascem, crescem e perdem muitas dessas qualidades durante sua convivência com os adultos.

Criança

Eu sou um menino. Eu sou eu. Gosto da minha vida. Na verdade eu gosto de ser criança, não queria crescer. Sou feliz porque tenho amigos, família...Me divirto brincando de pique-esconde, pique-pegue, gelinho-gelão e futebol. Ser criança é ... não sei! (Higor, 9 anos)

Eu sou o Marcos, eu estudo no colégio Ary Ribeiro Valadão Filho. Tenho uma irmã de 8 anos e um irmão de dois anos que vai fazer 3. Gosto da minha vida porque eu gosto de ficar do lado da minha mãe, do lado da minha irmã apoiando. Gosto dessa vida porque é muito divertido, ficar do lado da minha irmã, da minha mãe, do meu irmão. Eu tenho uma irmã que fala umas coisas engraçadas. É muito difícil falar o que ela fala, como que ela fala. Ela conta piada. Eu rio bastante. Gosto de brincar. Quando é sábado minha prima vai pra lá, que ela mora lá do outro lado. Lá na Galvão, Senador Canedo. Aí ela vai pra lá. Aí a gente brinca, brinca, brinca - de pique-taxi, pique-pegue, gelinho-gelão. Gosto de ser criança porque eu tenho que aproveitar que eu tenho minha mãe pra fazer almoço pra mim, tem a minha irmã pra ficar do meu lado. Sabe, quando eu tiver com dúvida ela vai lá me ajudar. Por isso que eu gosto de ser criança. Infância. Marcos (10 anos)

Todo mundo fala que eu sou legal, que eu sou bonita, enfim, e que meu olho é bonito e que eu sou assim, é... muito simpática. Todo mundo fala que eu sou assim. Eu falaria que eu sou meiga, simpática e gosto muito de brincar com as pessoas. Sou muito feliz. Gosto muito de ser criança porque a gente pode brincar na lama, sujar. Se fazer bagunça, a gente faz uma bagunça que não sabe o que é e depois a mãe briga, explica e também não tem quase responsabilidade nenhuma. *Clara (9 anos)*

Eu sou uma pessoa legal, eu gosto de brincar, eu brinco muito com os meus colegas e também eu, às vezes, faço coisa atrapalhada. Coisa errada. Estouro cano. Esses dias eu estava jogando bola, peguei e chutei dentro do cano. Não é de propósito, não. Eu brinco. É porque lá em casa a torneira lá é "coisada" e não tem o negócio pra brincar. Ai eu brinco lá na área, aí eu fui fazer o gol e bateu numa parede e voltou na torneira. Gosto da minha vida sim. Porque ser criança, quando a gente é criança pode aproveitar e quando a gente é adulto a gente não pode brincar como a gente. Quando o adulto vê assim a criança brincando dá vontade dele brincar, mas ele não pode porque fica com vergonha. Eu acho que adulto não poderia brincar igual a uma criança. Ele podia arrumar uma brincadeira como futebol ou volei. Ah! Sou feliz porque meu pai e minha mãe mesmo ele fazem [...] No meu aniversário eu pedi um vídeo-game para o meu pai e o meu pai me deu. Não sou feliz só porque meu pai me dá o que eu peço, mas porque eu obedeço ele pra que ele possa me dar o que eu quero. Eu faço por onde. Eu brinco mais de futebol com o Isaac, o meu coleguinha lá da rua. Luan (10 anos).

Sobre "gostar de ser criança", as respostas foram positivas e com argumentos como : a criança pode estudar, brincar, ser mais livre, a mamãe faz a comida, dá dinheiro. Criança não precisa trabalhar, não precisa ter dor de cabeça. Porém, para a criança, "seu mundo, suas formas de ver o mundo, de senti-lo e apreendê-lo e, de relacionar-se, é diferente do adulto" (DAMÁSIO, 1994, p.24). Existe uma tensão para que aconteça esse ajustamento. Mas, "como em toda coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica [...] o espaço das crianças sempre permanece e contém sua cultura" (MONTANDON, 2005, p. 495). Mesmo que as crianças ao crescerem, abandonem essa coletividade da qual no momento fazem parte.

A infância é um estágio onde quase tudo é possível, onde a fantasia ainda teima em morar, mesmo que encontremos algumas crianças já "envelhecidas" por não terem aprendido a sonhar; a brincar, a pegar fruta no pé, a andar descalço, não por falta de chinelo, mas pelo prazer de sentir o pó da terra. E esse sonho precisa de incentivo desde o início da vida. Não o sonho vazio, sem propósito, mas o sonho que poderá tornar-se realidade futura, que tenha metas para a vida cotidiana, objetivos e planos. Chamaria de "sonhar grande", mas com os pés na realidade.

Relação criança/adulto

Gosto de conviver só com os adultos legais. Com meu pai, meu vô, meu primo que já tem... já é maior de idade. Os que não são legais não deixam a gente brincar e falam muito na nossa cabeça. Ficam falando: "Ah! Não pode brincar aqui não porque tem gente trabalhando, vocês não deixam nós trabalhar". Essas coisas. O adulto me vê como bonzinho, não faço bagunça. Ah! Tem alguns adulto que não gostam de criança. Eu não sei não. Conheço um que mora longe da minha casa. Lá de Belo Horizonte. A gente morava num apartamento e ele tinha uma garagem e não deixava a gente brincar lá. (Gilson, 9 anos)

Eu gosto de conviver com os adultos. Eu gosto de ficar com meu tio porque ele fica fazendo umas brincadeiras comigo, aí eu não agüento e começo a rir. Ele tem 26. Ele tem uma namorada (o tio) aí eu pergunto aonde que tá a namorada dele. Aí ele fala que tá trabalhando, tá estudando. Aí eu pergunto onde tá minha vó, ele fala que tá trabalhando ou que talvez saiu viajar também ...O padrasto da minha mãe ele viaja. (Keila, 10 anos)

Eu converso muito com o meu pai. É que eu gosto muito de pescar na roça aí eu falo pra ele, se ele pode me levar. Só que eu converso mais com o meu pai. A gente conversa...Eu pergunto pra ele como que é o trabalho dele. Ele também é supervisor elétrico. Aí, ele fala todas as coisas lá. Ele fala pra onde vai, eu pergunto aonde é o trabalho dele. E a gente fica conversando. (Danilo, 9 anos)

As crianças representaram a convivência com os adultos como agradável, mas basicamente unilateral. Elas perguntam, os adultos respondem. Quando o adulto se dirige à criança é sempre para questionar sobre a escola, os deveres, o comportamento. Poucos fazem do diálogo um momento descontraído, uma conversa de amigos, de intimidade, de troca e de aprendizado. Algumas crianças imaginam que os adultos fazem isso porque não têm tempo; às vezes porque ficam nervosos ou porque a criança vê nos adultos alguém que acha que elas só falam bobagens, que estão sempre ocupadas com coisas sem importância. Não deixam as crianças fazerem o que elas querem, mas não explicam porque não podem fazer. Isso magoa algumas crianças que se sentem tristes e inseguras. Outras percebem os adultos com admiração porque eles ensinam as coisas para as crianças, brincam com elas, normalmente são adultos da família.

As falas demonstraram que a criança reivindica do adulto o "outro lado da palavra" (BAKHTIN, 1992). Isso quer dizer que a criança acredita que tem o seu lugar no mundo, direito à voz, na medida que pode dialogar com os outros. Não é, portanto o adulto que fala por ela. Ela fala por si e pelos espaços que ocupa.

Na fala das crianças foi possível perceber que elas conseguem perceber e enxergar que são seres individuais, mas que vivem dentro de um grupo, ou grupos, e são capazes de utilizar adjetivos como : bonita, bacana, legal, simpática, etc., para dar valor às suas imagens e às imagens por elas percebidas. Têm noção de que o grupo é importante e que interagir com ele também, mesmo que esse processo nem sempre seja fácil.

O que elas podem fazer o adulto não pode, pois segundo elas, o adulto tem que trabalhar, viajar e assim, aproveita pouco a vida, e passa também por vários problemas. As crianças apontaram desvantagens na vida adulta.

Ser adulto é ser responsável, é batalhar muito nos seus trabalhos para ensinar seu filho a ser um menino educado, e, quando crescer, não ser aquele, aquela pessoa que não sabe de nada. Que só quer saber de roubar, essas coisas...Adulto tem que trabalhar, tem que se esforçar. Os adultos têm que trabalhar muito. (Dalton, 10 anos)

Ser adulto é fazer faculdade, dirigir, ir no médico toda hora, tem que toda hora levar alguém no médico.
(José, 9 anos)

O que é ser adulto eu sei, mais ou menos. Quando a gente é adulto a vida da gente muda. Não é mais aquela criança que tem alguém para fazer o almoço, não. Você mesmo é que tem que fazer almoço, não. Você mesmo é que tem que fazer as coisas, não tem a mãe pra fazer as coisas pra você. Você mesmo é que tem que se virar. Arrumar um emprego, é fazer a faculdade, arranjar dinheiro pra sustentar a família.
(Marcos, 10 anos)

De onde estas crianças tiraram essas falas? Será que os adultos de suas vidas reclamam o tempo todo das "responsabilidades" próprias da vida adulta? Neste contexto de tantas lamúrias, obrigações e responsabilidade, é possível almejar uma vida adulta saudável?

Essa relação da criança com o adulto pode direcioná-la a ser bombardeada por uma "doutrinação" autoritária de todos os lados, pressões e ordens que podem causar danos ao seu desenvolvimento. Ela já encontra tudo "pronto". De acordo com Damazio (1994, p.27)

[...] a linguagem, os objetos, os costumes, as leis, os signos da cultura. Essa é a realidade que a criança enfrenta como primeiro enigma: a família, a situação social, o meio onde mora, etc. Na medida que vai crescendo, ao experimentar essa realidade, a criança desenvolve seus meios de decodificar o mundo, de lidar com ele, de entendê-lo; o que quer dizer: participar dele.

Para participar do mundo e querer "enfrentar" as experiências e desafios que ele impõe a quem chega à idade adulta, as palavras "trabalho", "responsabilidade" e "filhos" deveriam ser "interpretadas" como atitudes positivas, mas foram as palavras que as crianças mais utilizaram para descrever o adulto, não de maneira positiva, mas de maneira negativa. Quando era um adulto próximo com quem elas conviveram, como um amigo, uma professora, uma tia, às vezes esse adulto se transformava em um adulto "diferente". Ele sabia escutar, conversar, contar piadas, fazer doces, levar para passear. Ou seja, poucos adultos foram representados de forma próxima e carinhosa pelas crianças.

As respostas das crianças revelam que a maioria delas não são compreendidas pelos adultos. Aqui me remeto a Korczak (1981, p. 37): "É incômodo a gente ser pequeno. A toda hora tem que se esticar, levantar a cabeça. As coisas acontecem lá nas alturas, acima de nós. A gente se sente sem importância, desprestigiado, fraco, perdido."

Os adultos não me entendem. Conversam comigo se eu puxar conversa, senão a gente não conversa porque eles não têm palavra pra falar e nem eu. (Teresa, 9 anos)

Algumas coisas que eu falo eles não entendem não. Minha mãe não gosta de escola. Silêncio...Ela não gosta de ler, ela não sabe explicar tarefa pra mim fazer. Meu irmão é que me ajuda. Ele tem dezoito. (Jeane, 9 anos)

O olhar da criança sobre o adulto é um olhar sensível, compreensível. A intolerância deles, não. A criança imagina que o tempo do adulto é "diferente" do tempo da criança e o adulto não pode "desperdiçar" seu valioso tempo par ouvir "coisas de criança". Tentar entender uma criança demanda estar disponível e acessível, mas parece que essa realidade está longe da maioria das crianças. Só uma criança afirmou que os adultos a entendiam.

Concordo com Korczak (1981, p.37) quando ele expressa a dificuldade de a criança dizer as coisas para os adultos. "[...] tudo em poucas palavras para não aborrecê-los. Como se o assunto da criança fosse de pouca importância, podendo ser resolvido com um simples sim ou não". Seria muito difícil para um adulto parar e conversar com uma criança? As crianças têm expectativas e representações sobre esses momentos em que adultos e crianças compartilham palavras. A conversa com a criança poderia ser uma grande fonte de aprendizado para os adultos.

A criança está se preparando para ser alguém na vida, como se ela já não fosse criança com direitos e deveres, pertencente a alguns grupos e assim aprende, ensina e faz parte de uma história social e cultural. Uma criança, Gilda, disse que era uma "criança normal" : "quero ser tratada como uma criança normal", e isso me fez pensar : O que é ser uma criança considerada normal? A partir de quais parâmetros podemos afirmar que esta ou aquela criança é normal ou não? Seria a criança normal aquela representada como boazinha, aquela que não faz bagunça? A fala de Gilda indicia que "normal" significa não romper regras, obedecer sem questionar.

As crianças representaram a relação adulto-criança colocando pontos interessantes para serem analisados. Elas gostariam que os adultos as deixassem mais livres para poderem sair com os colegas; gostariam que, quando elas falassem, os adultos não gritassem ou brigassem; gostariam de ser respeitadas, ouvidas, que os adultos não batessem nelas quando fizessem algo de "errado", mas que conversassem, que demonstrassem carinho. É o que dizem Yana e Marcos.

Bem. Gostaria que me tratasse sem poder desrespeitar, não poder gritar alto , brigar. Bom, se eu bagunçar eles tem que fazer isso, mas eu não gosto. (Yana, 10 anos)

Gosto de conviver com os adultos; às vezes eles dizem umas coisas que magoam a gente, mas eu acabo perdendo. É por isso que eu gosto de conviver...Porque os adultos também erram, não erram? Então... É conversa sobre algumas pessoas que morrem e a gente sente muita saudade e tal. Principalmente minha vó, minha vó que morreu, quando eu era pequeno. (Marcos, 10 anos)

Ao analisar algumas respostas me lembro dos direitos da criança e, pela fala de cada uma, percebo que alguns desses direitos estão sendo violados. É interessante notar que as crianças têm consciência de que a forma como estão sendo tratadas não é agradável, correta. No entanto muitas delas não conhecem seus direitos e não têm como questionar a maneira como são tratadas. Outras até entendem que há excessos, mas aceitam.

Quando o assunto foi direitos e deveres da criança, algumas mostraram que conheciam e até já reivindicavam seus direitos e deveres. Podemos perceber através das narrativas abaixo que essas crianças já expressam uma forma de resistência ao reconhecer e falar sobre eles. São direitos: estudar, brincar, ir à escola, não ser explorada (trabalho). Elas listaram como deveres: não deixar a mãe com raiva, ser educado, não brigar, ser bom aluno, brincar na hora certa.

Não sei. Ah! Estudar, brincar, deixa eu ver...assistir televisão, ir para a casa de colegas, sair, só. E os deveres são não fazer bagunça, não fazer a mãe ficar com raiva. (Gilson, 9 anos)

Tenho direito de ganhar minha mesada todo dia, todo mês, quando minha mãe puder. E ser um bom aluno para as minhas professoras. E também gosto que as pessoas goste de mim também. São direitos de uma criança não brigar, não xingar as pessoas mais velhas. Tem que ser educado com os mais velhos. Só isso é direito. O direito é estudar e prestar bastante atenção nas aulas porque tem crianças que não prestam atenção nas aulas e quando crescer, não sabem ler nem escrever, nem fazer aquilo da sua profissão. (Dalton, 10 anos)

Os direitos de criança...A primeira coisa é... a criança não pode, eu tenho o meu direito de não ser explorada, que eu não posso trabalhar puxado. E também...que mais...Ah, eu acho que é só isso. Tenho direito a ir pra escola, tenho direito a ... de não trabalhar, assim...pedir esmola na rua, tem umas que pede esmola porque elas precisam de dinheiro para sustentar a família. Errado, porque, uai...também né, o governo que a gente tem, as vezes não ajuda, essas coisas de mensalão. O Governo não ajuda, não. As vezes, eles pegam o nosso dinheiro. Que o dinheiro, assim ajuda não só nós, mas como a todos do Brasil. O governo usa o dinheiro das crianças para outra coisa. Pra si mesmo, pra comprar uma casa bonita, com piscina e tudo, carro. Os deveres da criança é ser uma criança obediente, saber brincar na hora certa, prestar atenção na aula. Ah, sim, às vezes as crianças brigam. Não pode brigar porque assim não se resolve nada. Tem que resolver na conversa. Ajudar o papai e a mamãe às vezes. (Lúcia, 10 anos)

Também foi possível verificar que outras crianças ignoram seus direitos e deveres. Elas realmente não estavam informadas? Sei que a escola trabalha esse assunto dos direitos e deveres há vários anos, mas, infelizmente, as crianças pouco falaram sobre seus direitos e deveres, algumas confundiram um com o outro. E, curiosamente, algumas delas souberam enunciar seus deveres, mas não conseguiram falar sobre os seus direitos.

Ter direitos, tem, mas eu não sei. (Teresa, 9 anos)

Na escola não pode xingar o colega, não pode brigar com ele, bater. Eu não posso responder meus pais. (Jeane, 9 anos)

Os direitos eu não sei. Os deveres...fazer tarefa, obedecer a mãe, a vó, o pai e a tia. (José, 9 anos)

Ficou claro que essas crianças não têm conhecimento de que seus direitos são garantidos por lei, como no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Algumas crianças não sabiam falar sobre seus direitos, mas sobre seus deveres, sim. Para que as crianças exijam seus direitos, primeiro é necessário que os conheçam. A família ensina a obediência, mas lhe faltam informação e conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente para que ensine aos filhos também. Será que os pais poderiam também sentir-se incomodados ou cobrados dando essas informações para seus filhos? Parece que é simples, mas se a criança souber que tem direitos, ela vai cobrá-los, tanto na escola quanto em casa. E nem todos estão preparados para atender essa criança que saberia como se defender, ou resistir diante daquilo que a oprime ou a faça infeliz.

Alguns alunos afirmaram que têm receio de crescer, é como se existissem dois mundos, o mundo da criança e o mundo do adulto, e fosse possível escolher de que lado ficar. É certo que o mundo e os acontecimentos são os mesmos para adultos e crianças, o que muda é a maneira como cada um percebe esses acontecimentos e os internaliza. Luan até diz quando a infância termina para ele: "a infância termina a partir dos 13 anos". George e Yana também concebem esse rito de passagem de maneira apreensiva:

Eu tenho medo de crescer porque sempre quando cresce a gente morre porque vai ficando velho. Ser adulto, aí, como é que eu vou explicar isso? É ser uma pessoa grande, trabalhar, ganhar dinheiro...Ah! Acho que só. George (10 anos)

Tenho medo de crescer porque tenho medo de engravidar cedo. Eu vejo muito na televisão meninas que engravidam cedo e não quer o bebê. Aí eu tenho medo. Eu converso sobre esse assunto com minha irmã. Ela sempre me conta. Além desse medo tem outra coisa, eu fico preocupada em ser assaltada. Que minha família quase toda já foi assaltada, teve um que ficou entre a vida e a morte. Ser adulto é ser livre, não tem responsabilidade nenhuma. (Yana, 10 anos)

George relaciona a idade adulta com morte, velhice, trabalhar, ganhar dinheiro. Ele coloca limites nessa etapa da vida. Criança é livre, mas o adulto é "aprisionado", perde a liberdade. Yana

imagina que quando chegar à idade adulta terá grandes problemas para resolver, como uma gravidez indesejada ou um assalto. Mas, apesar desses "perigos", ela fala que o adulto é livre, "não tem responsabilidade nenhuma". Nesse contexto, surgem duas representações de adulto : o livre e sem responsabilidades e o "aprisionado", sem liberdade.

Família

A família foi mencionada em quase todas as respostas apresentadas pelas crianças. Em algumas de maneira mais freqüente como nas questões : você é feliz? Quais são os direitos e deveres da criança? As respostas estavam relacionadas, principalmente, com o dever e com a obediência. Obediência aqui vista como "bem educar" os filhos.

Sobre família e a relação que as crianças tinham com os pais e/ou responsáveis, as crianças, de modo geral, deixaram claro que gostam de viver com a família, mas pouco conversam com os pais. Quando falam com os adultos de casa, só as crianças perguntam e os adultos respondem, sem estabelecerem realmente um diálogo.

Eu tenho muito ciúme do meu irmão porque ele é mais novo e tudo é pra ele. Então eu brigo com ele, grito com ele. Estou tentando parar com esse ciúme. É demais! É isso que provoca assim...brigas. (Clara, 9 anos)

A Clara disse que tinha muito ciúme do irmão. Mesmo afirmando que o amava, ela disse que era difícil demonstrar o seu amor pois "tudo" era para ele. Ela é uma criança que falava e gesticulava "imitando" uma pessoa adulta, tinha consciência dos sentimentos que alimentava em relação ao irmão e se declarou incapaz de mostrá-los.

Segundo Bosi (1994, p. 442), temos com a casa e com a paisagem que a rodeia a comunicação silenciosa que marca nossas relações mais profundas.

Não gosto de voltar pra casa (chorando) porque ficam me batendo. Meu pai, se alguma coisa some ele quer me bater. (Jeane, 9 anos)

A gente nunca comprou uma casa, só alugando. E agora a gente mora com a prima da minha mãe, que é filha da minha tia-avó. A gente mora num barracãozinho lá, uma coisinha assim simples porque minha mãe não é muito bem de vida, não. Ah! Mas é bom. (Clara, 9 anos)

A casa é o lugar para onde retornamos depois da escola, do passeio, do trabalho. É onde nos sentimos, ou deveríamos nos sentir, à vontade. E foi essa a resposta da maioria das crianças. Elas gostavam de voltar para casa. Mas Jeane disse que não gostava porque ao retornar ela encontrava o pai e este lhe batia sempre. Existe também a insatisfação da Clara que disse que eles nunca tiveram uma casa, só alugavam. Clara passa assim uma representação de família "deslocada" de um canto para outro. Essa fato lhe dá insegurança e a torna frágil.

Ao perguntar-lhes se eles tinham um diálogo como os pais, as respostas foram bem parecidas.

De vez em quando, quando eles têm tempo. São separados. Eu moro com a minha mãe. Meu pai mora no centro. Conversamos sobre a nossa família, sobre os velhos tempos. E o que tinha nos velhos tempos. Meus colegas lá de Belo Horizonte. (Gilson, 9 anos)

Só converso à noite que eles trabalha de tarde, né? Ele chega do trabalho eu pergunto como ele foi no serviço, pergunto se ele vai trabalhar também no outro dia e ele fala que vai. Aí eu peço pra ir para o serviço dele de tarde aí ele não deixa. O meu pai trabalha de servente. Eu queria ir pra ficar brincando lá. Ele trabalha numa chácara. A minha mãe é costureira. Hum...pergunto se ela vai sair, ou se vai deixar de trabalhar pra sair. Aí ela fala que não, que tem que trabalhar pra ganhar dinheiro pra comprar coisa pra gente, sustentar. (Keila, 10 anos)

Minha mãe disse que eu sou muito autoritária, muito mandona. E isso eu já reparei também... parece que eu que sou a mãe da minha mãe. (Clara, 9 anos)

As crianças sabiam da preocupação dos pais com o futuro delas e por isso tentavam entender porque os pais saem e têm que trabalhar muito e, às vezes, informam que não têm tempo para conversas de crianças.

Só converso à noite porque eles trabalham de tarde. Pergunto se foi tudo bem no serviço, se ele vai trabalhar no outro dia também. Aí eu peço para o meu pai para ir para o serviço dele de tarde aí ele não deixa. Minha mãe fala que não vai deixar de trabalhar porque tem que ganhar dinheiro para comprar coisa pra gente, sustentar. (Keila, 10 anos)

A criança precisa de um espaço para sentir-se livre, expressar suas emoções, gastar suas energias brincando, distribuindo afeto. O diálogo, o lazer, recheado de motivação, são estímulos à criatividade e a força interior, atendem a algumas das necessidades da criança. Não há a necessidade de dar a elas explicações já esperadas. As crianças precisam sair da "redoma de vidro".

Clara vive uma troca de papéis quando representa o autoritarismo da mãe que é desdobrado na sua relação com o irmão :

Eu sou muito estressada, muito nervosa [...] até assistir novela, meu irmão respira, eu começo a gritar por causa da minha novela. [...]às vezes começo a reparar parece que eu sou a mãe da minha mãe, porque eu falo de um jeito com ela, até na rua quando falo com ela todo mundo olha assim e assusta. Pensa: "Quem é a mãe, né?" (Clara, 9 anos)

Essa fala deixou evidenciada a diferença de representação de criança do passado e a de criança dos dias atuais. Há algum tempo atrás as crianças tinham um espaço pré-determinado no relacionamento com os pais e outras pessoas. Havia um limite que não era transposto. Hoje as crianças tentam fazer rupturas nessa relação pais-criança, na medida que argumentam sobre fatos que vivenciam no seu cotidiano. Assim, é possível perceber uma tentativa de "invasão" do espaço do adulto pelas crianças.

Nesse espaço social existe a dificuldade das crianças que têm pais separados para conviverem e conversarem com os dois porque elas precisam adaptarem-se à vida deles. Há ainda a necessidade de algumas crianças ficarem o dia todo longe dos pais, só os encontrando à noite e há também as crianças que não falam para não irritar o pai.

Com exceção da Keila, as outras crianças têm dois ou mais irmãos. E juntos eles brincam, brigam, moram em residências diferentes; alguns são irmãos só por parte de pai ou de mãe. O que é considerado natural, já que temos vários tipos de famílias. As que se destacaram nesse grupo de crianças foram : a família nuclear simples (10), constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas uma união e têm ou já tiveram filhos; família de pais separados (06), em que a criança vive com a mãe, irmãos e/ou agregados e o pai constituiu outra família; família em que a mãe é quem é a responsável, que seria a "monoparental feminina simples, organizada em torno da figura feminina, que não tem companheiro co-habitando" ; e, finalizando a família " nuclear extensa , constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas essa união e tem ou já tiveram filho(s) com agregados adultos (maiores de dezoito anos), morando juntos". (ARAÚJO, 2006, p.74)

Nesse sentido, Wallon (1975, p.166) afirma que " certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, isto é, a sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar". Portanto, independente do tipo de organização das famílias, é necessário o convívio familiar para que as crianças estabeleçam os primeiros vínculos e construam suas representações afetivas e de grupo. Para Marques (2001, p. 149),

[...] observa-se que, apesar das mudanças ocorridas nesse padrão de organização familiar nos últimos anos, ocorre um significativo aumento de famílias chefiadas por mulheres. Por outro lado, constata-se que o modelo patriarcal ainda prevalece no imaginário brasileiro. A configuração das famílias tem passado por alterações importantes na sua prática cotidiana, mas mesmo assim o patriarcalismo mantém-se como referência predominante para os

papéis familiares constituídos.

Outros autores também fazem essa colocação, como Bourdieu (1998) e Romanelli (1995). E nesse grupo o tipo de família que mais apareceu foi a nuclear, ou seja, a que segue o modelo antigo de família: pai, mãe e filhos. A maioria das crianças pertencentes a esse grupo sentem-se mais seguras que as outras que possuem outros tipos de família.

Nessas relações familiares de pais juntos e/ou pais separados, existe uma situação comum a quase todas elas, que mesmo sendo uma prática muito criticada pelos que defendem os direitos da criança, é uma situação habitual e corriqueira. O castigo, a surra e outros tipos de violências físicas são usadas como justificativa para educar as crianças. Elas se apropriam desse discurso para elaborar uma representação de pai e de mãe que "batem, agredem para educar". As práticas de violência físicas representam assim, para os pais e as crianças expectativas de formação do homem e da mulher considerados corretos, disciplinados. Por isso, Teresa, Danilo Gilson e Yana afirmaram que eram agredidos e que aceitavam porque os pais faziam isso para corrigi-los, para educá-los.

Meu pai me bate. Mas tem hora que ele não bate, tem hora que ele bate. Só fala as coisas, que não pode brigar. Me bate quando eu faço bagunça. Eu concordo. Quando a gente tá fazendo uma coisa errada, ele bate para corrigir. Teresa, (9 anos)

Ih! Eles me bate. Concordo, que ele tá corrigindo a gente. Pra não fazer mais isso. Ele tá fazendo o certo. Ele não quer piorar a gente. Ele quer melhorar a gente. Deixa a gente de castigo no canto. Por exemplo: quando eu brigo com o meu irmão. Ele põe a gente de castigo. Danilo, (9 anos)

Sim, não me deixa brincar com os meus amigos. Mas, a gente merece, uai. Quando eu faço bagunça. O castigo serve para a gente não fazer mais aquilo que a gente faz de errado. Gilson, (9 anos)

Não pode brincar, ficar uma semana sem poder mexer no computador e além disso, eu também apanho. Eu concordo porque eu estou fazendo coisa errada, aí se ficar sem fazer nada, eu puder fazer tudo que eu quiser, aí não é justiça. Yana, (10 anos)

Não gosto de da minha casa (choro)... Porque ficam me batendo. Meu pai me bate demais, não sei porque. Se alguma coisa da escola some ele quer me bater. Ele não conversa! Minha mãe fala para eu não ficar atentando ele (o pai). Jeane, (9 anos)

As crianças afirmaram que ficavam de castigo, mas que isso não resolvia nada, elas entendiam que "se fez algo de errado tinha que ser punida". Afirmaram também que os adultos precisavam conversar mais, explicar o porquê de algo ser errado ou não. Para a Jeane o pai batia demais: "Meu pai me bate demais, ele não conversa!". A Clara argumentou que "na Bíblia diz que se precisar, pode até bater de vara, mas eu não acho certo". Outro argumento foi que "o pai quer que o filho(a) melhore, então podia bater", Danilo. O que não foi dito pelas crianças foi a

questão do limite a ser negociado, como um ato educativo. Ao bater o pai amedronta a criança e não a educa, não impõe limites, algo essencial para a sua relação com os outros, independente da idade.

Coralina (1987, p. 106) descreveu a meninice do seu tempo como sendo aquela

[...]sem a compreensão de seus responsáveis, sem defesa e sem desculpas, vítimas desinteressantes de uma educação errada e prepotente que ia da casa à escola, passando por uma escala de coerções absurdas, de castigos e repreensões disciplinares, do puxão de orelhas ao beliscão torcido, o cocre que tonteava, até as chineladas de roupa levantada em cima da pele, e não raro a palmatória.

Essa descrição de infância feita pela autora nos mostra que a infância passa, mas os castigos, as repreensões, a falta de carinho ficam guardados na memória. Que a infância de um passado recente ainda é bem semelhante com a infância de agora.

Como se percebe, o imaginário da criança se desloca de um lado para o outro. Quando Jeane citou o pai, ela demonstrou muito medo dele, pois, segundo ela, apanhava sem nenhum motivo que, para ela, fosse justo. O pai, contava ela, estava sempre nervoso, não conversava quando chegava em casa, tudo que encontrava de errado, "a culpa era dela"; Clara disse que tinha muito ciúme do irmão. Mesmo afirmando que o amava, ela disse que era difícil mostrar o seu amor pois "tudo era para ele". Ficou claro que a família representa, ao mesmo tempo, para as crianças segurança, aconchego, medo, insatisfação, divisão (no caso de pais separados), preocupação, amor, opressão, castigo, felicidade. "A família é um grupo cuja ação é muito variada, não é o modelo de todas as relações que se poderão encontrar nos grupos onde a sequência da sua existência poderá introduzir" (WALLON, 1975, p.168).

Escola

A escola foi um tema muito comentado pelas crianças entrevistadas. Representa um local fundamental para elas, pois exerce um papel importante no seu desenvolvimento mesmo não atendendo a todas as suas necessidades. É um espaço sociocultural onde os valores e as práticas sociais são apropriadas pelas crianças. É na escola que a maioria das crianças aprendem a ler e a escrever o "texto" sistematizado do seu grupo social. Segundo Enguita (1989, p. 180), a escola também "é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato". De modo geral, pode-se afirmar que a escola é um lugar que as crianças gostam de frequentar, mesmo que haja problemas. E elas afirmam :

A minha escola é uma escola boa porque que antes dessa, eu tinha uma escola que era muito ruim...Aqui a gente não fica de castigo assim, sem recreio, essas coisas. Mas lá a gente tinha que ficar de joelhos num grãozinho de pipoca, no arroz. Os professores daqui são bons. Lúcia, (10 anos)

Minha escola é ótima. Nenhuma outra escola municipal assim faz. Trabalham tão bem. Luan, (10 anos)

Eu acho ela legal até porque eu estudava numa escola particular, não tinha tanto computador assim. Não tinha horta, não tinha parquinho, não tinha nada disso. Eu acho ela mais legal sim que ela ensina melhor. Os professores são legais. Ensina as coisas muito bem para gente. Clara, (9 anos)

A escola é ótima. Porque o jeito que os professores explicam, eles sabem explicar. Os professores são todos legais. Lá na outra escola que eu estudava eles não explicavam não. Só passava tarefa e pronto, acabou. Não, não sou muito de conversar com professor não. Venho para a escola porque meu pai manda. Mas por mim, mesmo assim eu viria porque às vezes tem matéria nova, eu estou perdendo matéria nova. Marcos, (10 anos)

Eu vou falar assim que a minha escola é boa, os professores também são bons, meus colegas. Mas só tem meus colegas que ficam pirraçando também, né. Muito não...(risos) Os professores são legais. Tem a tia de Inglês que é mais brava que a gente fica teimando com ela. Não converso com os professores. Só converso as coisas de trabalho, tarefa. Keila, (10 anos)

Todas as crianças aprovaram a escola, as professoras, o espaço físico. A escola foi representada como boa (10), grande (02), legal (03), bonita ((02), ótima (02). Sobre os professores também houve uma certa homogeneidade nas respostas. As crianças afirmaram gostar dos professores. A conversa que mantinham com eles era sempre em relação às tarefas, para tirar dúvidas ou pedir para explicar novamente as dificuldades que iam surgindo durante as aulas. Algumas crianças entendiam que isso era conversar, mas o que ficou claro é que as crianças perguntavam e os professores respondiam e ponto final. Nota-se, assim uma relação metálica e assimétrica entre professora e criança. Relação de perguntas e respostas que se fecham nelas mesmas.

As crianças expressaram satisfação em relação ao grupo de professores que ministravam aulas na escola. Eles foram representados como bons (5), legais (07), ótimos (02), chata (01) e brava (01). As crianças imaginam e acreditam que a escola ensina, explica, diverte e proporciona o encontro com os amigos. Mas essa unanimidade é questionável. Será que todas as crianças têm realmente essa representação de escola, ou estavam apenas sendo agradáveis, evitando exporem seus reais pontos de vista? Será que estavam intimidadas? Ou se sentiam obrigadas a dizer uma "verdade" que fosse satisfatória? É possível uma escola agradar a todos? Concorde com Enguita (1989, p. 237) quando diz que :

Na escola não se aprende apenas a trabalhar, mas também a evitar o trabalho. Aprende-se a olhar o livro como se lesse com grande atenção, quando, na verdade, se está fazendo castelos no ar - ou algo mais de acordo com a adolescência - , a fazer cara de santo no instante preciso em que o professor busca algum sinal de desassossego que lhe indique a quem perguntar.

Por outro lado, a escola oferece merenda, profissionais qualificados, aulas criativas, sala de computação, horta, televisão, vídeo e DVD, filmadora, câmara digital, festas, produções teatrais, passeios, recreio dirigido e não há exigência de uniforme. Enfim, muitos atrativos para crianças que não têm muito, ou não têm nada. Mas, segundo Benjamin (1983, p. 180), " a escola não se organiza em função da vida social mas com referência a certa concepção da cultura, da natureza humana e da criança" que se quer formar. E as crianças, com certeza, apropriam-se desse imaginário social propagado e desdobrado pela escola e por outras instituições sociais.

O importante para as crianças é que na escola há os colegas e as brincadeiras. O aprender também foi citado, mas a brincadeira ficou em primeiro lugar. Ou seja, a escola para esse grupo de crianças é lugar de brincar e de aprender.

As crianças se sentem importantes, valorizadas quando estão estudando, quando se sentem amadas pelos familiares, pelos professores e colegas. A família foi o grupo mais citado como o lugar onde elas se sentem importantes, depois, a escola. O aluno Luan disse que se sentia importante ajudando outras pessoas; já Marina se sentia bem porque ficava obediente, quieta. Ou seja, quando deixava de ser ela mesma e passava a seguir normas rígidas de comportamento. Ela percebia que ao ficar quieta recebia atenção, mesmo contrariando a sua natureza de criança. Esta é a regra do jogo. Criança educada é a criança disciplinada "para o sistema", segundo Foucault (1986). "Vigiar" para "punir", eis a regra do jogo.

Snyders (1996, p. 120) afirma que as crianças do proletariado ficam divididas entre seu mundo rude, que se impõe a elas e as transposições etéreas da escola. Isso significa que mesmo não sendo a escola o melhor lugar para se estar, é lá que as crianças vão aprender que " todos os homens, todos os alunos são irmãos; vai ensinar o dever, a bondade e a justiça como possíveis e necessários" (SNYDERS, 1996, p. 123). Mais ainda : é na escola que as crianças fazem novos amigos, entram em contato com outros grupos, passam a enriquecer seu vocabulário e aprendem com as experiências e os relacionamentos, treinando para a vida social. Ou seja, na escola, como um espaço sistematizado, a criança vai sempre aprender e ensinar alguma coisa. "A educação da escola não está dissociada da educação cotidiana, existencial, assim como a escola gravita acima ou além do momento a que pertence" (DAMÁZIO,1994, p.32). Vale lembrar que as crianças freqüentam também outras instituições sociais de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social como: igreja, clubes, associações, etc., mas de maneira esporádica.

A escola é um lugar muito querido para elas. Escola é sinônimo de estudo, brincadeiras, encontros, conversas. " O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a sua consciência que pode tomar dela" (WALLON,1975, p.174).

Por que a escola é um lugar tão querido para esse grupo se ela é um lugar de submissão e opressão? Porque para esse grupo é o único lugar para onde ir. E a escola proporciona outras saídas. Leva a criança há vários e diferentes lugares. Não apenas através de leituras, de viagens imaginárias, mas na promoção de visitas a feiras, Zoológico, Mutirama, Bosque dos Buritis, cinema, teatro, entre outros. No bairro onde está situada a escola só há praticamente residências. Então todo o movimento está na escola.

Ficou claro que as crianças conversam com os adultos da escola, mas os adultos apenas respondem às crianças. Na maioria das vezes, se a criança fala, o adulto responde, se a criança não fala, o adulto também não procura estabelecer esse diálogo com ela.

Segundo Enguita (1989, p. 202), a escola que é o segundo grupo do qual a criança participa, tem uma função específica, pois

[...] é uma instituição cuja função manifesta é ensinar crianças e jovens a relacionar-se com os dados - a manejar a informação -, cuja função latente é ensiná-los a relacionar-se com as pessoas - as relações sociais - e na qual a aprendizagem da relação com as coisas representa apenas uma função secundária.

Para Enguita (1989, p.203) " a escola é um lugar no qual as crianças são constantemente avaliadas por outras pessoas. [...] lugar onde aprende-se a estar preparado para ser medido, classificado e rotulado".

Brincadeira

Brincar, brincadeira, brinquedo são palavras suaves, "felizes" nas narrativas das crianças. Durante a conversa com cada uma delas as respostas sempre estavam permeadas por palavras que sugeriam a brincadeira. As crianças gostam de brincar de diversas maneiras. Várias brincadeiras foram citadas: boneca, bola, basquete, pique-esconde, bandeirinha, mãe da rua, chocolate inglês, pular elástico, vôlei, correr, gelinho-gelão, futebol, andar de bicicleta, vídeo-game, banana podre, casinha, pique-pegas, esconde-esconde, pular corda. A esse respeito Vygotsky (1998, p. 135) afirma que

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Não é por acaso que as crianças gostam tanto de brincar. Na brincadeira elas podem usar a criatividade, exercer diversos papéis, tornar-se um adulto ou um chefe, um policial, uma princesa; enfim, podem utilizar-se de muitos recursos que fora da brincadeira não seriam possíveis. A brincadeira representa partes importantes da sua vida. Na brincadeira, a criança se desenvolve, seja através de suas próprias brincadeiras ou de outras, inventadas por seus colegas e isso vai sedimentando seu percurso de experiências de sucesso e insucessos.

Diversão para elas é brincar, estar junto com os colegas da escola e com a família. Brougère (1997, p.66) afirma que as crianças, ao proporem ações com o brinquedo, estão estimulando condutas, estruturando comportamentos.

[...] o brinquedo estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança.

Nesse contexto, o espaço da escola também é um lugar que promove alegria e brincadeiras, já que lá existe o encontro com outras crianças.

Me divirto bastante com as pessoas do colégio (escola), brincando de pique-pegue. (Clara, 9 anos)

Aqui na escola eu brinco de banana podre e de pique-esconde. (Lúcia, 10 anos)

Meus colegas são bons. Mas tem colegas que ficam pirraçando também, né? Mas não é muito não... (risos). (Keila, 10 anos)

E, de brincadeiras e brinquedos, essas crianças inventam e reinventam o seu imaginário social, o que, com certeza, vai, de acordo com Vygotsky (1998, p. 135), servir-lhe "como uma grande fonte de desenvolvimento". Pois, ao olhar o brinquedo, a criança vê o objeto, mas age de maneira independente. E essa maneira diferente de agir com o objeto brinquedo, em uma situação imaginária, ensina a criança "a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação" (VYGOTSKY, 1998, p.127).

A brincadeira promove experiências que irão povoar o imaginário e as lembranças futuras. Serão as memórias guardadas ou silenciadas que retornarão em forma de saudade.

Televisão

Um outro tipo de diversão para as crianças é a televisão. Sobre os programas de televisão elas se mostraram soltas e conhecedoras do assunto. O desenho animado e a novela foram citados como os preferidos. A televisão era a companheira diária da maioria das crianças que assistiam o que desejavam sem censura da maioria dos pais ou responsáveis. Pacheco (1998, p. 88) afirma que :

Não há dúvida de que a televisão veio trazer novidades para o mundo da criança. Ela se defronta, em nossos dias, com um novo ambiente familiar e social. Antes, ela tinha os pais, os irmãos, os amigos. Agora, ela tem tudo isso e algo mais: a televisão.

Não se pode afirmar que a televisão traz desvantagens para as crianças, mas temos que analisar quanto prejuízo ela pode provocar na vida escolar e social de uma criança que não tem limite de horário ou indicação sobre determinados programas. É fato corriqueiro nas escolas crianças dormirem durante as aulas por terem ido dormir tarde na noite anterior ; porque estavam assistindo um filme que não era direcionado para a sua faixa etária. As crianças se apropriam dos valores veiculados pela televisão.

Nesse sentido, a televisão se torna "vilã" quando rouba o tempo da conversa em família na hora do almoço, o passeio com os pais no final de semana, as brincadeiras com os vizinhos, o horário de estudo em casa e, principalmente, quando se torna a única "companhia" para as crianças que ficam em casa sozinhas. Essa companheira é cruel porque tira das crianças a necessidade de imaginar, de sonhar, de ter curiosidade, de se movimentar. A televisão "realiza" os sonhos, sacia a curiosidade, "hipnotiza", leva o "mundo" para dentro da casa. Não o mundo que as crianças sonharam, mas o mundo que lhes foi mostrado, priorizando as necessidades dos patrocinadores e mudando a programação conforme o "íbope"⁵.

Os programas citados pelas crianças foram: Rebelde, desenhos da Futura, Garfield, Dannys Pimentinha, Escrava Isaura, Fantástico, Batman, Prova de Amor, Scooby Do, Moranguinho, TV Globinho, Xuxa, Sítio do Pica-pau Amarelo, Futebol, Esporte Espetacular, Globo Esporte, Power Angels, Jornal Nacional, Sessão da Tarde, Castelo Rá-Tim-Bum, Bob Esponja, Cidade Esperança, Chaves, Chapolin Colorado, Os três irmãosinhos, Cocoricó, Zorra Total, Casseta e Planeta.

Ferrés (1996, p.60) afirma que :

A televisão possibilita o conhecimento dos problemas de outros povos, grupos ou pessoas. Permite conhecer as respostas dadas por outros a problemas semelhantes aos seus. Gera um forte sentimento de participação. Envolve cada indivíduo nos acontecimentos da humanidade. Enfim, a televisão é uma poderosa arma de conscientização e de sensibilização.

Mas, a autora chama a atenção também para uma reação oposta que também acontece quando a exposição às informações leva à saturação e as informações acabam sendo vistas como irrelevantes, trazendo como consequência a insensibilização. As informações são tantas que não resolvem os problemas dos telespectadores, pode sim criar-lhes problemas, já que não melhoram a sua qualidade de vida. Segunda Ferrés (1996, p.62),

[...] os resultados de algumas pesquisas provam que a televisão influi de forma decisiva na opinião que as crianças têm da realidade social. E essa influência baseia-se em grande parte nos estereótipos que a televisão usa ao representá-la. Tais estereótipos são particularmente significativos no que se refere aos papéis sexuais, raciais, profissionais e sociais.

Por isso há necessidade de se ter uma preocupação com o quê e por quanto tempo as crianças ficam em frente a televisão. Ela pode influenciar comportamentos, ditar normas de condutas e estereótipos de beleza, entre outros. Isso vale para os adultos também.

Se as crianças ainda são vistas como universais, não haverá respeito aos valores culturais do grupo do qual elas fazem parte. Temos por exemplo, produções culturais feitas em série, padronizadas, homogeneizadas, como se todas as crianças tivessem a mesma visão de mundo. Segundo Carmona (2002, p.67), "nos programas infantis, de maneira geral, as crianças formam belos componentes de cena e figuração, com comportamentos mais ou menos estereotipados. São tratadas sem muito respeito com uma subestimação de sua compreensão" .

Nesse contexto, a televisão torna-se a babá eletrônica da maioria das crianças e, enquanto a criança fica algumas horas na frente da televisão vai sendo seduzida durante a programação e nos intervalos por produtos que lhe são constantemente apresentados. Desde a lancheira, a sandália da moda, a roupa até o chocolate ou brinquedo do momento. Há ainda os sorteios de brinquedos durante os programas, em que a participação das crianças é feita através de ligação telefônica . As crianças não precisam sair de casa para buscar diversão. A televisão busca as crianças.

Nessa mesma linha de pensamento, Ferrés (1998, p. 33) comenta que "a televisão é o reino do riso fácil (freqüentemente risos gravados com antecedência), do aplauso generoso, incondicional, do "vale-tudo" ". Basta ligar a televisão ou o computador para que o mundo seja revelado para a

criança sem esforço. A criança não necessita imaginar, criar tipos, lugares, paisagens, cores. A criança " não necessita construir. É poupada dessa tarefa criativa. O que lhe resta é conferir, interiorizar, como que "copiar", reproduzir e repetir o que alguém já fez para ela" (Guareschi, 2002, p.89). A programação da televisão é vista como negócio, mercadoria ; tudo é posto para a criança com intenções definidas e mensagens específicas. O lucro, a supervalorização do quantitativo em detrimento do valor qualitativo do trabalho aliena e induz ao consumismo desmedido. O mundo que é mostrado na televisão e que se impõe, torna-se muitas vezes mais interessante que o mundo real. Ferrés (1998, p. 50-51) ainda observa que:

Como consequência da exposição aos meios de comunicação de massas e, de forma particular, à televisão, hoje uma criança tem acesso a um número de informações e experiências muito superior às de um idoso há várias gerações. A televisão multiplica as experiências.

A televisão torna igual o adulto e a criança e vai além quando não considera a criança e oferece a ela, de forma indiscriminada, a informação que antes estava reservada ao adulto, notícias sobre violências de toda forma, os problemas políticos de visão unilateral, a miséria no mundo, além das novelas que são uma vitrine para o consumismo, para a (des)informação, entre outros. Esse consumo, segundo Tedrus (1998, p. 50-51) é a figuração de :

[...] uma ideologia de dominação da criança que gera uma dupla perspectiva, porque, por um lado, ela possibilita a ultrapassagem de limites sociais e, por outro, leva a toda uma redefinição e fortalecimento das relações que passam por adultos e crianças. [...] está presente em *slogans* publicitários, em anúncios de televisão e na crença de um domínio pela graça, pelo encanto, pela espontaneidade, pela criatividade, entre outros atributos.

Como se pode perceber, não se discute a realidade com a criança que fica exposta a tudo que é veiculado pela mídia. Vale ressaltar que não sou contra a televisão e outras tecnologias. A televisão faz parte do cotidiano infantil e é preciso que se conscientize a criança do papel da televisão e a quem ela serve. Pela televisão, a criança assiste a desenhos que incentivam a violência, a exposição banal e erotizada do corpo, a valorização do que é descartável, substituível. Informa-se sobre os problemas que acontecem no mundo, como guerras, acidentes e enchentes; mas tudo é apresentado de forma superficial e rápida, sem que haja tempo para assimilar e refletir sobre o que é visto. Para Carmona (1998, p. 66),

[...] a forma como os programas são recebidos varia de pessoa para pessoa, dependendo do meio em que está inserida, do seu histórico familiar, social e emocional. Há um público de risco sem histórico escolar. Boa parte da população vive em condições precárias de educação, vida familiar, desenvolvimento emocional, nas quais a recepção da TV pode gerar uma leitura do mundo um tanto equivocada.

É preciso repensar o papel da televisão na vida das crianças. A televisão é uma tecnologia que serve tanto para alienação como para libertação através dos seus programas educativos e de lazer. A relação televisão-criança deve ser pautada em um processo que estimule a crítica e a diversão, não significando, contudo, isolar as crianças do mundo que as cerca.

Lembranças

Quando o assunto era lembrança, a palavra saudade se sobressaiu : as crianças mostraram que associavam muito as lembranças com alguém que morava longe ou que já havia falecido, ou ainda relacionadas também com coisas que foram boas, positivas. Bosi (1994, p.73) afirma que

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte de sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência para lidar com dados do passado, mas não a memória.

Lembranças de pessoas especiais, lembranças para serem esquecidas, lembranças para serem "lembradas". Eis a fonte da memória individual e da memória coletiva. As crianças entrevistadas demonstraram que são capazes de reconstruir o passado, a partir do "agora" (Benjamin,1985), tendo expectativas para o futuro. Oscilavam entre o presente, o passado e o futuro.

Eu sinto saudade do meu pai. Ele trabalha dia sim, dia não. E do meu aniversário de 5 anos. Teresa, (9 anos)

Uma lembrança é o passado da gente. Porque quando a gente fez uma coisa bonita na nossa vida, aí nós queremos lembrar. Eu acho uma lembrança. Marcos, (10 anos)

Lembro de quando eu morava lá na Bahia, queria morar lá de novo. Esqueci o nome da cidade. Morava com o meu avô. Danilo, (9 anos)

O dia que meus avós lá de Palmas e a minha família aqui de Goiânia se reuniram para comemorar o nascimento da minha irmã. Minha Segunda irmã. Luan, (10 anos)

Sobre o passado escolar muitas crianças se lembravam do primeiro dia de aula, da professora, do que foi feito. Algumas disseram que não se lembravam de nada. Hesitaram na tentativa de se lembrarem. Será que esse dia foi negado, represado pela memória dessas crianças?

Outras disseram que se lembravam somente de um momento importante que acontecera no passado. Muitas crianças falaram das lembranças dos avós, da festa de aniversário, dos passeios com o pai e outras silenciaram. Segundo Orlandi (1992, p. 23), "se a linguagem implica silêncio, este por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante".

As pessoas adultas das quais as crianças sentiam saudades eram parentes, avós, um amigo, uma tia; a maioria deu ênfase às lembranças positivas. De vez em quando escapavam algumas lembranças ruins.

Lembrança é uma coisa que você fez no passado e que você volta assim na imaginação. (Danilo, 9 anos)

Saudade é quando uma pessoa tá longe de você, você sente saudade dela. Não me lembro da escola, só lembro quando eu estava no pré. O nome era Maria "Montez Cravo." Era bom. Lá eles me respeitava, deixava brincar. A professora era bacana. Um momento importante na minha vida... Silêncio... não... suspiro... Se eu tiver, eu não lembro. Sinto saudade de uma pessoa adulta. Do Fred. Era o meu vizinho. A gente brincava, de vez em quando ele ia lá pra casa, fazia doce. Tinha 20 anos e era o meu melhor amigo naquela época, como adulto. Tenho uma lembrança ruim de quando minha vó morreu, foi em Maio, sem ser nesse agora. Antes. (Gilson, 9 anos)

Tenho saudade da minha vó. Chorando... ela morreu. Não lembro dos primeiros dias na escola. Eu comecei a estudar com seis anos. Como a professora Lúcia e ela era mau comigo. No primeiro dia de aula minha mãe foi embora e eu estava chorando porque eu não queria ficar na escola, eu queria brincar de outra coisa e ela mandava eu brincar da coisa que ela queria (chorando novamente). Ela não dava atenção não. Tenho uma lembrança ruim. Foi um acidente com um menininho. Só que eu estava dentro do caminhão quando aconteceu. Eu estava junto com o vô dele. Ele estava sentado no colo do vô dele e o vô dele estava dirigindo e nós atrás do caminhão. Aí a porta do carro estava aberta. Aí o menininho caiu e a roda passou em cima da cabeça dele. Vi tudo. Senti medo. As pessoas grandes chamaram a polícia, a ambulância. Fiquei em cima, em pé. Mas vi tudo. (Jeane, 9 anos)

Eu penso que a gente sente saudade de uma pessoa que a gente gosta. De uma pessoa que a gente confia. Essas coisas... A gente sabe que ela gosta da gente. (Lúcia, 10 anos)

Lembrança é o passado da gente. Uma lembrança. Porque quando a gente fez uma coisa tão bonita na nossa vida aí a gente quer lembrar. Ah! A professora eu lembro. A professora Jaqueline. Eu estudava lá no Bom Jesus. Eu fazia a primeira série. Ela era brincalhona na sala de aula. De vez em quando ela pegava uma aranha de brinquedo, jogava bem na minha mesa e eu gritava. Um momento que foi importante na minha vida, meu aniversário de 9 anos. Foi diferente porque num dia minha mãe fez o bolo do meu aniversário. No outro dia o meu pai me levou lá na C&A e comprou umas roupas pra mim. Quando foi no outro dia ele me levou lá no parquinho. Saudade eu não sinto de ninguém. Lembranças, são todas boas. (Marcos, 10 anos)

Foi muito legal, no primeiro dia de aula, eu arranjo muitos colegas. (Dalton, 10 anos)

Uma lembrança ruim foi de quando eu quebrei a clavícula. Porque eu morava numa casa da tia Mara, namorada do irmão da vovó Lia. Que até hoje é mulher dele, eles tem uma filha grandona de 16, 18 anos. A gente morava lá e aí tinha uma rede muito, muito, muito alta mesmo. Aí eu pedi para a empregada me subir nela, depois ela foi embora e eu queria descer. Aí eu chamava, chamava, chamava e de tanto que ela

estava conversando ninguém estava ouvindo. Eu acabei descendo sozinha e eu quebrei a clavícula, bem no dia que eu ia fazer natação no colégio. Fiquei com gesso assim. (Clara, 9 anos)

As narrativas das crianças representaram o que elas entendem como saudade. É a volta ao passado através da imaginação, o sentimento da falta de alguém querido, alguém que mora longe. Para Marcos saudade é o passado de cada um, as coisas bonitas da vida que passou. Ou seja, ele priorizou as boas lembranças. Mas, não se pode esquecer que o passado é reconstruído com os olhos do presente, na tentativa de compor um todo coerente, para fazer uma ligação harmoniosa do passado com o presente. Chartier (1995, p.142) diz que : "uma cultura monolítica impede que as atividades criadoras tornem-se significativas. Ela ainda reina. Condutas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciadas; não são reconhecidas."

Será que o primeiro dia na escola, ou as primeiras semanas foram marcantes para as crianças para serem lembradas? Pelo menos para alguns, sim. Dalton disse que logo no primeiro dia de aula arranjou muitos amigos. Já Danilo disse que para ele foi um dia estranho, não conhecia nada, mas depois foi se acostumando. Já a professora foi marcante para Marcos porque ela brincava com ele; Jeane representa a primeira professora como uma adulta má. E, com lágrimas nos olhos, narrou que queria brincar com um brinquedo e a professora mandava brincar com o brinquedo que sobrava , após a escolha de todos os alunos. Percebe-se aqui que a criança observa, analisa e identifica a maneira como é tratada, independente da idade. Jeane sentiu-se, portanto, ignorada, excluída. Essa é a imagem construída da primeira professora que, com certeza, entre idas e vindas através da memória, estará sempre presente na sua vida.

Os momentos do passado que as crianças achavam importantes variaram muito. Desde a festa de aniversário até os encontros familiares, cada criança foi revivendo suas lembranças.

O meu aniversário de 5 anos. Foi lá na Santo Inácio. Eu me vesti e no final, virei Gata Borralheira. Entrei de Cinderela, mas é porque o vestido rasgou todo, aí no final virei Gata Borralheira. O tema foi a Cinderela, mas é porque meu vestido rasgou todo, aí no final eu virei Gata Borralheira. Entrei de Cinderela. E o vestido rasgou porque eu fiquei brincando aí, como era um vestido, ele arrastava e eu estava descalça. Aí a luva também rasgou, meu cabelo ele ficou...sabe a coroa, teve que mandar fazer outra. Ficou todo mundo falando que eu era a Gata Borralheira, eu também falei que eu fiquei Gata Borralheira. Quando rasgou, rasgou só um pedacinho bem assim, aí deu pra consertar. Depois foi rasgando, rasgando...aí teve que ir lá em casa buscar outra roupa, aí eu vesti outra roupa, que senão eu não dava conta. Foi uma lembrança boa. (Yana, 10 anos)

Os momentos considerados importantes na vida das crianças entrevistadas estavam ligados à família, especialmente, aos avós. A festa de aniversário, o nascimento da irmã, as tarefas do pré, o contato com a natureza também foram importantes. Para Halbwachs (1990, p. 66)

A criança está em contato com seus avós, e através deles é até um passado ainda mais remoto que ela recua.[...] a criança sente que entrando na casa de seu avô, chegando em seu bairro ou na cidade onde mora, penetra numa região diferente, e que no entanto não lhe é estranha porque se amolda muito bem à imagem e à maneira de ser dos membros mais velhos de sua família.

Para este autor (1990, p.66), "a história não é tudo aquilo que restou do passado e nem é todo o passado". O passado deixa muitas marcas e traços visíveis na expressão dos rostos, na arquitetura dos lugares e no jeito de ser e pensar das pessoas que conservam e reproduzem essas marcas sem se aperceberem disso. Quando se é criança mergulha-se num passado distante, através da convivência com os idosos e com os lugares. As experiências pessoais vão sendo guardadas. São elas que mais tarde vão servir de suporte para a memória, pois é o passado vivido. E ele se difere do passado apreendido em histórias escritas porque tem "tudo que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado," (HALBWACHS, 1990, p.71). Danilo quer "reencontrar" o passado :

Tenho saudade do vô do meu pai. Quando eu era pequenininho ele morreu. Eu tinha dois avós. Eu morava com um em Turvânia, aí ele morreu e eu fui morar com o outro na Bahia. Mas de vez em quando eu vou lá .

Nessas idas e vindas de construir e reconstruir as narrativas das crianças, pensei ser importante conhecer as representações e expectativas sobre o trabalho que estávamos fazendo juntas. Elas foram respondendo :

Boa. Porque você conheceu da minha vida um pouquinho mais. (Teresa, 9 anos)

Achei especial por causa que eu acabei falando um pouquinho mais da minha vida. (Clara, 9 anos)

Boa porque você está conhecendo as coisas minhas e da minha família. (Marina, 9 anos)

Boa porque eu falei tudo da minha vida para você. Aí então você vai saber tudo da minha vida. (Yana, 10 anos)

Eu achei bom porque eu relembrei o meu passado. (Luan, 10 anos)

Percebi que as crianças sentiram alegria em contribuir com essa pesquisa. Assim, enquanto pesquisadora-narradora, a cada conversa, eu descobria novas direções e intenções que um estudo sobre a infância pode seguir. A esse respeito, busquei Bakhtin, através de Jobim e Souza (2003, p.112)

Bakhtin ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e explico minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento.

As respostas evidenciaram a satisfação que as crianças tiveram em revelar um pouco das suas histórias, das suas vivências com outras pessoas, adultas ou não, mesmo com muitas hesitações e dúvidas. Elas se sentiram respeitadas, valorizadas e puderam expressar seus sentimentos. Foram capazes de buscar na memória, fatos passados que já contribuíram e continuaram a contribuir para a escrita da história de cada um e do grupo social a que pertencem. Kramer (1999, p. 273) alerta :

Com as crianças, aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa visão determinista, possa ser realizado. A chave abre o jardim e abre também a possibilidade de estabelecer uma outra relação com a história passada.

Algumas crianças foram além de lembrar o passado e falaram das suas experiências do presente, das suas expectativas para o futuro. Dalton, cuja fala transcrevi logo abaixo, expressa sua satisfação ao participar dessa pesquisa:

Achei muito legal esse trabalho porque eu estou ajudando a dizer para os adultos que a criança também pensa, não é só eles que pensam não. (Dalton, 10 anos)

Dalton tem toda razão, mas já existem muitos adultos que acreditam na capacidade das crianças e é por isso que esse trabalho foi desenvolvido. Para que outros adultos possam prestar atenção nas crianças e, a partir de um novo olhar, mudar a forma de entender e de conviver com elas.

Todo falante é por si mesmo um respondente: em maior ou menor grau, porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência de um sistema da língua que usa, mas também de *alguns enunciados antecedentes* - dos seus e alheios. (BAKHTIN, 2003, p. 272, grifos do autor)

Não é possível que alguém acredite que a criança viva passivamente diante do mundo adulto , ela está ali participando no seu nível, dentro dos seus espaços e das suas possibilidades e representações. Ela escuta e fala, criando suas múltiplas leituras do mundo e das pessoas. Apropriase de hábitos e valores, experimenta conflitos e alegrias. Para entender a criança, há necessidade de reconhecê-la como sujeito, fruto de outros sujeitos e "respeitar os seus impasses, a exploração

verdadeira do real, o deslumbramento diante dos objetos, da natureza e das palavras" (DAMÁZIO, 1994, P,44). No meio de tudo isso a criança também resiste ao que não lhe agrada, através das suas práticas e representações.

Resistência x submissão

As representações das formas de resistência e/ou submissão surgiram da análise das falas das crianças que, pouco a pouco, durante as suas narrativas, mostravam, de dito ou não, suas formas de resistência, através da reclamação, da desobediência, de discordar de apanhar, do silêncio, etc.

Os adultos, quando eles crescem, eles não obedecem a mãe, assim...Tudo que a mãe fala, não liga e tal. Eu queria que eles ligassem, quando a mãe dá um conselho pra eles, mas eles nem estão nem aí, oh. Estão nem um pouco, estão pouco se lixando. Eles [os adultos] agem igual um doido. Meu primo ele é adulto, mas age igual um doido comigo. Me põe de cabeça pra baixo, me põe pra buscar bola no banheiro. Não, ele pensa como se eu fosse um palhaço. Eu não gosto. Eu reclamo. (Marcos, 10 anos)

Meu pai implica, meu pai é meio implicante. Meu pai, só meu pai pode sair com a gente, mas minha mãe não pode sair com a gente. A minha mãe gosta de sair no domingo. Tem dia que a minha mãe até sai escondido. Tem dia que ele vai levar a família dele pra passear. Só ele que sai, não chama nós, nem nada. Ele sai escondido. Aí nós fazemos a mesma coisa, sai escondido. Esses dias pra trás, ele levou a menina dele lá pra beira do rio e disse que no outro dia ia levar a gente. Aí quando ele voltou. Ele voltou lá pra de noitão, aí no outro dia ele não levou a gente. Eu nunca perguntei nada pra ele porque eu tenho vergonha. Eu fico preocupado com a minha mãe. Ela sai escondido não é de nós não. Ela sai com a gente. Agora o meu pai, ele não sai com nós não. Sai só com a família dele. E só o meu pai que pode sair com a gente. Aí minha mãe não pode sair com a gente. Tem dia que a minha mãe sai escondido comigo e com a Isabel. Meu pai não deixa minha mãe sair com a gente. (Marcos, 10 anos)

Concordo com castigo. Agora apanhar não. Apesar que na Bíblia diz que se precisar pode bater até de vara, mas eu não acho certo. Não aprende com isso. Castigo, pelo menos o dia inteiro, né. Que aí nunca mais esquece. (Clara, 9 anos)

Percebi que a concepção de "palavra" proposta por Bakhtin (1992) poderia desvelar as formas de resistências das crianças diante do mundo de "gente grande". Há possibilidade de o sujeito se posicionar sem se constituir pela palavra, seja ela de qualquer forma, dita e silenciada?

Busquei em Bakhtin (1992) a sua compreensão de palavra. Para esse autor a palavra constitui o homem e a sua história e tem movimento porque ela lida com a língua do mundo, seus significados, os diálogos e a produção de sentido. Bakhtin (1992, p. 41) afirma que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas

ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Assim, através da palavra das crianças pude perceber o que elas traziam de novo, diferente, ou se apenas repetiam o já dito. Pude identificar o que estava "escondido" no discurso delas. Segundo Jobim e Souza (2003, p. 24),

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.

Assim, só através da interação verbal é que a palavra torna-se concreta, transforma-se e recebe diversos significados. Já na integração com os colegas, vivendo experiências enriquecedoras, a criança interage dialogando e, na maneira de falar e de se comportar, ela traz algo do passado, da convivência com os avós e outros familiares mais velhos.

É preciso primeiro escutar e conhecer a criança porque ela é um ser histórico que produz cultura, que pensa, ouve, sente dor, alegria, frio. É preciso, pois, conhecê-la por inteiro. Pacheco (1998, p.32) diz que

Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. É conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em seus grupos sociais, nas "peladas", enfim, em todas as suas atividades.

Pacheco enfatiza o que fui investigar indo ao encontro dessas crianças pelo processo de interação, tentando entender a forma como elas se relacionam com os outros e com elas, como elas narram suas experiências.

Durante as nossas conversas existiram também momentos de resistência pelo silêncio, momentos dos não-ditos, silêncios submersos que escaparam pela "memória traída" (Melo, 2002, p.157), que podem ser interpretados de várias maneiras: calar para não falar o que lhes incomodava, por medo, insegurança, ou porque não achavam as suas vidas significativas para se tornar uma narração. Orlandi (1996, p.263) chama a atenção para a importância do silêncio:

[...] o silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção; por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência. Ambos produzem uma ruptura, no caso, desejada. Por outro lado, o silêncio pode produzir uma ruptura não desejada.

O silêncio não é o nada, mas é a garantia do movimento de sentidos, não é pois o "tudo" da linguagem, nem o abismo dos sentidos. Existe um movimento entre o silêncio e a linguagem. Nos momentos de silêncio em que as crianças intercalavam uma resposta com outra, pude perceber que aquele silêncio estava cheio de significados. Segundo Orlandi (1992, p.162). "No silêncio, o sentido ecoa no sujeito. É esse processo que lhe torna possível perpassar as diferenças dos diferentes processos de identificação, sem perder a unidade, a de um sujeito que diz". Muitas crianças disseram que não gostariam de falar da família ou dos amigos. Silêncio e silêncios. Esse espaço do silêncio mostrou-me um mundo de angústias e de expectativas desconhecidas para muitos adultos. Mostrou-se também, como diz Orlandi (1996), momentos de exclusão e resistência.

Será que as crianças mudaram? Estão amadurecendo cedo demais? Essas respostas me fizeram refletir sobre a infância que elas estão vivendo e as experiências pelas quais têm passado. Refleti sobre as palavras ditas, sobre o rosto de preocupação das crianças em relação ao mundo do adulto. Não teriam elas vivenciado experiências que deveriam ficar para mais tarde? Se os adultos não vivenciam e/ou participam das preocupações do mundo das crianças, não haveria um ponto de conflito aqui?

As crianças estão "encurtando" um período precioso da vida delas, período onde a fantasia e a alegria se misturam, criando emoções positivas e também negativas, onde o tempo deveria ser utilizado para brincar mais, visitar lugares da cidade, encontrar outras crianças, representar muitos "papéis", criando e experimentando, através da brincadeira, o que é bom e o que não é tão bom.

Quando as crianças dizem que têm medo de crescer e lista os motivos, interpreto isso como um amadurecimento forçado pelas condições de vida, pelas dificuldades de todo dia. Elas vivenciam os problemas dos pais como se fossem delas e mergulham nas preocupações que deveriam ser deles, mostrando assim que não existe divisão entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. As crianças podem amadurecer precocemente quando precisam cuidar dos irmãos menores para que os pais saiam para trabalhar, quando assumem o papel de "donas da casa", cozinhando, lavando e limpando, ou quando mergulham em preocupações que não são suas, mas dos adultos da família.

"Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, isto é, a sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu

lugar dentro do conjunto" (WALLON,1975, P.167). A escola é também mais um "meio" onde há relações que dizem do lugar de cada criança. O perigo está em excluir a criança do seu lugar de direito.

As crianças narravam e, em alguns momentos, pude perceber que algumas reproduziam o discurso do adulto. Mas algumas falas, segundo Melo (1997, p.77), " se encontram recolhidas, mas vivas, e muitas delas, mesmo correndo abafadas, sepultadas, têm buscado forças de resistência e de luta que lhes permitam denunciar" as agressões dos adultos, as dificuldades da escola, o medo, a preocupação.

Me sinto importante por causa que eu sou obediente, fico quieta na aula, os professores gostam de mim.
(Marina, 9 anos)

Marina deixa claro que fica quieta para gostarem dela. Isso não é da natureza da criança. Ficar quieta seria o mesmo que "engessada", presa à carteira? A criança precisa de movimento, de interação. Se isso não acontece na escola, a escola não seria um lugar ruim para ela estar? Segundo Snyders (1996, p. 126),

São inúmeros alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo "autêntico"; encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não tem equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa.

Nesse contexto, a criança precisa entrar numa "fôrma" que é igual para todos, tamanhos ou formas. Se não couber, será estigmatizada, rotulada ou ignorada.

Meu sonho é crescer , ter filhos. Eu sempre sonhei em ter uma festa de 15 anos, poder chupar balinha, poder comer bombom...porque eu não posso. Não, só quando eu crescer que eu posso. Não posso, mas eu como. Mas eu chupo muita balinha, tem vez que eu vou embora aqui da escola passando mal. Yana, (10 anos)

A Yana desconhece que tem diabetes porque os adultos não conversam com ela sobre sua doença. Se ela fosse informada sobre os riscos para a sua saúde no futuro, certamente ela não comeria. Mas essa criança apenas recebe a ordem "para não comer doce". Ela sonha em comer bombons. Ela também tem saudade. E narra.

Eu tenho saudade se ser bebê. Porque quando eu era bebê eu podia fazer bagunça que não podia bater. Podia brincar. Não. Mais ou menos. Não tenho muita responsabilidade. Poder eu posso, mas brincar como, por exemplo: de bichinho de pelúcia não brinco mais porque eu já estou grande. E as pessoas

falam. Mas eu brinco muito de boneca. Eu falei, quando eu crescer e, se eu continuar brincando, porque eu já falei pra minha mãe, uma vez eu dei minha boneca, meu bebê pra alguém, eu fiquei chorando. Durante 5 meses eu fiquei chorando até comprar outro. Comprei outra e eu falei que nunca mais vou dar pra ninguém. Vou dar pra minha filha quando eu crescer. E se meu namorado me aceitar como eu sou, comigo brincando, aí sim eu namoro, Mas, caso contrário, não. Yana, (10 anos)

Percebe-se que Yana, recebe críticas por ainda brincar, mesmo tendo apenas 10 anos, mas ela insiste em afirmar que mesmo quando crescer vai continuar brincando. Ela está reagindo através da não aceitação das críticas. Será que ela já é "velha demais" para brincar com boneca ou ursinho de pelúcia?

Segundo Foracchi e Martins (1977, p. 205), os padrões sociais atingem a criança e resulta em dois fatos: o grande poder que os adultos exercem numa situação como aquela em que se encontra a criança e a ignorância desta sobre a existência de padrões ³ alternativos, impostos pelos adultos.

Uai, eles [os adultos] vê eu baixinho. Eu acho que eles pensam que a gente, que só porque a gente é pequenininho nós ficamos fazendo bagunça. A gente fica fazendo bagunça. Uai, quando eu falasse ninguém ia gritar comigo. (José, 9 anos)

Aqui o aluno José critica a forma como os adultos "olham" para ele, mas logo em seguida diz que faz bagunça, mesmo sabendo que vai receber bronca ou reclamação. Os adultos deveriam estar atentos para o fato de que "cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais, mas também recursos"(SNYDERS, 1996, p.30) . E a questão de gritar com a criança é algo que não significa autoridade, mas agressividade, falta de diálogo. E na falta desse diálogo, Jeane torna-se submissa.

Não gosto da minha casa. (Começou a chorar). Porque ficam me batendo... Meu pai. Não sei porque. Se alguma coisa da escola some ele quer me bater. Com o pai não converso. Minha mãe fala pra mim não ficar atentando ele (referindo-se ao pai). Não. Meu irmão é de um pai e eu sou de outro. Ele tem irmã, eu não tenho não. Ele mora com o meu pai. Meu pai me bate. Concordo mais ou menos. Ele bate demais.

A Jeane não gosta da sua casa porque se sente "inadequada", os pais brigam e batem nela sem motivos justificáveis. Ela fica quieta, vai para o quarto para não apanhar. Esse grupo familiar no qual a Jeane foi "colocada" quando nasceu lhe assegura as condições mínimas necessárias para a sobrevivência, mas não lhe assegura bem estar, segurança, amor, convívio, etc.

A família é um grupo natural no sentido em que para a criança a "razão de ser ou não ser" se encontra colocada pelo nascimento num grupo distinto que lhe assegura a alimentação, a segurança necessária, a primeira educação. A família é um grupo cuja ação é muito variada,

mas não é o modelo de todas as relações que se puderam encontrar nos grupos onde a sequência da sua existência poderá introduzir o indivíduo. (WALLON, 1975, p.168)

A família não pode ser escolhida, mas ela pode modificar a atitude das crianças diante dos grupos que futuramente elas estiverem inseridas. A família contém papéis específicos para cada membro. As diferenças das funções podem variar de acordo com a maneira de cada uma delas existirem. Mas, não se pode esquecer que a relação familiar vai além dos pais. Há relação com os irmãos e outras relações tão variadas e que são determinadas pelo lugar que as crianças ocupam na família.

Esse lugar das crianças na família, na escola, na comunidade, mesmo amparado pelo discurso da lei, na prática, ainda está muito longe de ser consolidado. Mas, muitas crianças, driblando a submissão, pelo processo de resistência, buscam uma outra vida, por isso criam expectativas.

Expectativas

Quando eu crescer eu penso em ser atriz. Tenho sonhos de ter uma filha, uma família, casar. (Gisele, 10 anos)

Quando eu crescer... Ah! Eu queria ser advogada porque todo mundo fala que elas ganham bem. Minha tia Helen, minha tia avó, falam que queria que eu fosse juíza, aí eu penso mais em advogada. Minha mãe faz Direito. Aí uma vez quando eu fui na aula dela, ela não estava sabendo de nada porque ela faltou um dia. Mas aí ela anotou as coisas, anotou tudo assim. Aí, a gente foi pra casa e ela perguntou assim: Clara o que você aprendeu da minha aula? Porque eu não tinha onde ficar, né? Aí eu respondi: Ah! Mãe eu aprendi na sua aula sobre norma, direito e valor. (Clara, 9 anos)

Tenho o sonho de ser doutor. Doutor médico. Antes de ser médico eu queria ser artista. Artista de pintar quadro. Eu já pinto, aprendi lá no Oiticica, onde eu morava. E agora, não pinto mais porque agora eu não tenho muito tempo. Estudo de manhã, de tarde ajudo minha vó. Aí eu fico lá em casa, às vezes eu saio. Outras vezes não. Penso em ter uma família sem briga, sem ciúme. Quero um filho, um menino. (Dalton, 10 anos)

Nessa busca pelas expectativas das crianças, percebi uma preocupação com a sobrevivência, a preocupação em “ganhar dinheiro”. Quando questionadas sobre as profissões que poderiam escolher, foram citando profissões que são consideradas geradoras de riqueza e/ou "status" ⁶ : medicina, advocacia, veterinária, atriz e jogador de futebol. Outras querem ser o que o pai ou mãe são ou desejam ser. E outras escolheram profissões sem justificar como: cantor, bombeiro, policial. Percebi que as crianças valorizam e dão importância à questão financeira porque vivenciam a "falta de dinheiro" em casa. A necessidade de buscar um futuro com maiores possibilidades e posses está

presente em muitas falas. As crianças querem, futuramente, ter uma vida financeira tranqüila, autonomia, independência e trabalho.

Achei intrigante essa preocupação, quando no início as crianças falam que na infância são livres, não têm preocupações ou grandes problemas. Preocupar com o futuro financeiro em demasia não é um ponto de conflito? Isso não seria uma preocupação dos adultos? De modo geral, as crianças representaram o mundo dos adultos como um mundo com muitos problemas criados por eles mesmos e do qual elas participam. Algumas crianças também representaram a idade adulta como a época da responsabilidade, da falta de liberdade, dos compromissos, da formação da família, dos filhos para cuidar. "Os adultos são mal humorados", dizem elas. Ser adulto não é uma condição boa para algumas delas. Outras disseram que ser adulto é ter responsabilidade, é ser livre, crescer e não fazer mais as coisas que criança faz. Ou seja, nesse caso, as crianças não são livres.

Enguita (1989, p.204) diz que :

[...] em cada um de nós existem três pessoas: a que cremos que somos, a que os demais crêem que somos e a que cremos que os demais crêem que somos; a quarta, a que realmente somos, ou não existe ou é desconhecida e inacessível. [...] A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós [...] a deixar que os outros decidam nosso valor.

Será que a escola e a família têm mesmo tanto poder sobre os alunos? Percebo que as crianças na escola deixam de ser elas mesmas quando não têm apoio dos adultos que convivem com elas, deixando que os colegas façam críticas, coloquem apelidos. Se os pais e irmãos não dão atenção para as crianças, não dialogam, não mostram interesse pela vida delas, certamente elas irão mudar seu jeito para tentarem agradar, para se sentirem aceitas, acolhidas. Nesse momento, há o perigo de o espaço da submissão crescer, mesmo diante de tantas expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas das crianças permitiu a configuração das práticas, representações e expectativas das crianças em relação ao mundo "de gente grande" e ao mundo das próprias crianças. Foi possível perceber que a criança tem memória do passado, lembranças, representações sobre a infância, a criança, a vida de adulto, o tempo, o grupo, a família e a escola.

As narrativas sobre a vida atual ficaram mais restrita às instituições : família e escola . É possível que a vida nessas instituições justifique o apego aos pais, irmãos e a pouquíssimos adultos que não fazem parte da família como, por exemplo uma professora, um vizinho, um amigo com mais idade. Berger (1977, p.195) afirma que uma instituição social tem uma forte influência na vida das pessoas, pois funda-se nos padrões de controle e de autoritarismo; "dita normas, faz controle; é dotada de exterioridade, de objetividade e coercitividade [...] interpreta e justifica a realidade". Assim, na instituição familiar, a mãe é sempre a que está à frente da educação e dos cuidados dos filhos, controla, mesmo veladamente a família, "porque a mãe é quem deve ajudar, cuidar, enquanto o pai tem a função de manter, sustentar a casa", dizem as crianças.

Já a instituição escola continua sendo uma extensão do lar para os pais, mesmo para crianças com idade entre 9 e 10 anos porque os pais acreditam que na escola a criança vai preparar-se melhor para o futuro, vai ser "transformada" num ser humano melhor, um sujeito de forma integral. E essa responsabilidade aumenta a cada dia quando são destinados aos professores outras obrigações que estão além da sua competência profissional.

As crianças entram no jogo da escola pela ação do adulto que, na maioria das vezes, impõe regras que silenciam qualquer forma de diálogo. Acredito em uma escola diferente, onde seja possível cada um ser o que é, com críticas construtivas que não destruam a auto-estima dessas crianças. A escola deve ser um lugar para resgatar as crianças da vida sofrida, desanimada para uma vida de alegria, de esperança, de fantasia, como diz Snyders (1996). Nessa escola, a criança construirá sua autonomia com liberdade de usar a palavra tão almejada por Bakhtin (1992). Nesse sentido, há de se considerar também a colocação de Enguita (1989, p. 202) :

Poderíamos dizer que a escola é uma instituição cuja função manifesta é ensinar crianças e jovens a relacionar-se com os dados - a manejar a informação -, cuja função latente é ensiná-los a relacionar-se com as pessoas - as relações sociais - e na qual a aprendizagem da relação com as coisas representa apenas uma função secundária.

Mais que ser uma mera transmissora de informações que ensina os alunos a lidar com a tecnologia, com as informações de um mundo globalizado, onde as coisas acontecem e passam numa rapidez assustadora, a professora deve ensinar as crianças a "relacionar-se com as pessoas". Mesmo que a instituição escolar lhe cobre habilidades outras como curar feridas, não só físicas mas, principalmente, feridas emocionais, acredito que a professora tem que lidar com as "relações sociais" que vão se construindo na sua sala de aula. Bem se sabe que a professora lida com problemas que afetam as crianças para além dos muros escolares, tem que "fazer mágica" para manter as crianças na escola. Mas esses tantos afazeres delegados à professora, muitas vezes, acabam por desviá-la do seu eixo. É que muitas trabalham, na maioria das vezes, em mais de uma escola. Como se percebe, a formação e o profissionalismo da professora estão sempre em jogo no enfrentamento da relação criança-escola, e, portanto há um longo caminho a percorrer.

Nesse contexto, é interessante notar que dos temas referenciados pelas crianças, a palavra com maior número de repetições nas narrativas foi brincar (55 vezes). Brincar em casa, na escola, no projeto, na rua. Segundo Kishimoto (2002, p.20), brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. Ao brincar, a criança se distancia da vida real e entra no mundo da imaginação, da fantasia, do sonho. Isso não quer dizer que ela não leve para a brincadeira elementos da realidade cotidiana. Ela se representa, pela brincadeira, no mundo de "gente grande" porque, na realidade, a utilização da brincadeira e do jogo desenvolve a exploração e a construção do conhecimento na medida que a criança faz uso de sua motivação interna.

Nessa pesquisa, a brincadeira foi colocada como algo que necessita de urgência pois o tempo da infância passa rápido e o adulto, na concepção das crianças, não pode brincar como a

criança brinca. O adulto tem que ser responsável, trabalhar, estudar, sustentar a família. Mas, os problemas que deveriam ser "apenas" dos adultos, acompanham também as crianças e as enchem de preocupações com o futuro. E isso torna-se outro ponto de reflexão. Se a criança não tem maturidade para realizar muitas coisas que o adulto realiza, segundo a visão do adulto, por que será que ela tem maturidade para dialogar e preocupar-se com o mundo deles? As crianças de hoje são crianças preocupadas com o futuro, com o trabalho que precisará exercer para sustentar a família, com o curso que deverá fazer para ter um emprego melhor. Essas preocupações ocupam o espaço da infância, mas já estão projetadas num futuro angustiante e até mesmo assustador. Tudo isso afasta as crianças do tempo presente, das ocupações próprias de criança, das brincadeiras.

O que ficou explicitado nas narrativas das crianças foi uma infância que trafega em via de mão única, rumo à vida adulta. As crianças participam do mundo infantil ao mesmo tempo que participam do mundo dos adultos, sentem a hostilidade e a falta de atenção dos adultos, mas se resignam e dizem que os adultos "não têm tempo para nada", pois "tem que trabalhar", "cuidar dos filhos", "comprar alimento". Os adultos, para algumas crianças, não têm paciência e não dão importância para o que elas dizem. Outras crianças gostam de conviver com os adultos e sentem-se felizes ao lado deles. Ou seja, com os poucos momentos de carinho, com as poucas palavras que trocam com os pais, professores e outros adultos.

As narrativas mostraram também que as crianças têm muitas desvantagens em relação aos adultos e uma delas é o fato de serem pequenas, de não alcançar os adultos na questão da própria altura. Sentem-se também desprestigiadas, principalmente, quando tentam falar e não são ouvidas. Ou quando são ouvidas rapidamente. O diálogo com as crianças precisa ser repensado. As crianças precisam e têm muito a dizer, basta dar-lhes tempo para isso. É necessário derrubar as barreiras que impedem os adultos de interagirem com a vida infantil. Nesse sentido, a escola precisa e deve reestruturar sua maneira de receber as crianças no começo da vida escolar para não produzir "memórias represadas".

As falas demonstram também que a criança é capaz de analisar os acontecimentos vividos, as lembranças. O que lhe falta, às vezes, são palavras adequadas para exporem suas idéias, seus anseios. Para muitos adultos, não há tempo para olhar para infância, ou para brincar com suas crianças, perguntar sobre suas idéias, vontades, aflições. Mas as crianças conseguem fazer isso. Estar no mundo do adulto partilhando com ele, mesmo que silenciosamente, seus problemas e preocupações.

Eu queria ter dinheiro para comprar uma casa para dar para o meu pai...Se eu fosse rico não ia ter conta atrasada, nunca ia faltar comida. (George, 10 anos)

É no convívio familiar que as crianças começam a construir suas primeiras representações de mundo, experimentam as primeiras relações afetivas. É nesse convívio que as crianças buscam afeto, segurança, apoio. Por isso a família é o grupo de maior importância para o desenvolvimento da criança. Segundo Wallon (1975, p.168), "a família é um grupo natural e necessário."

Não me refiro à família estereotipada, modelo único. Falo de tantas famílias que se organizam de maneiras diversas. Mesmo que aconteçam momentos de violência, de desrespeito, de castigos, é nela que as crianças começam a interagir e a experimentar viver em grupo. E é a partir dessa convivência em grupo que elas seguirão o caminho do conformismo, da submissão ou da resistência.

É interessante notar que as crianças valorizam muito o amor, o respeito e a atenção dos pais, mesmo que isso não aconteça com grande frequência. Os castigos são aceitos como uma forma de disciplinar, ensinar o que é certo, o que é aceito no mundo dos adultos. Algumas crianças não concordam, acham que as punições físicas não resolvem nada. Acham que o diálogo seria a maneira correta de resolver os problemas. Mas acatam, porque são os adultos que dizem o que é certo e o que é errado. Se na família houver a presença de avós, as relações sociais tornam-se mais fecundas. Os idosos têm tempo para as crianças, para contar histórias de "seu" tempo, para brincar e para sorrir.

A conversa do adulto com as crianças é sempre previsível. Segundo elas, o adulto só pergunta sobre a escola, sobre a tarefa, se está tudo bem. Normalmente não se procura ouvir o que as crianças têm a dizer sobre outras coisas da vida. As crianças percebem o mundo, os outros, as facilidades e as dificuldades que permeiam a vida das pessoas que vivem ao seu lado. E elas têm uma opinião sobre esses acontecimentos; gostam de opinar, de sugerir, de participar. Mas, alguns adultos insistem em calar as crianças, através da coerção, do desinteresse, ou até mesmo com receio do que podem ouvir e de não encontrarem uma resposta para dar.

Acredito que as crianças, pouco a pouco, irão conquistando um maior espaço dentro dos grupos que frequenta. Afinal,

[...] ela se relaciona com o mundo de um modo mais concreto e aberto porque ela está apreendendo o mundo, está operando traduções da realidade e criando sentidos. Por isso, a criança é um ser supersensível que está contatando a realidade pela primeira vez. Descobrir é des-velar, apropriar-se, ou identificar-se com a experiência (DAMÁZIO, 1988, P.41).

Os adultos têm que se preocupar com as crianças, e colaborarem para que a infância seja um período que, como os demais, tenha problemas e dificuldades que podem ser discutidos e

superados. Também alegrias, brincadeiras, liberdade, amigos, escola, família, responsabilidades combinam muito bem com a infância. Nesse sentido, para que a vida da criança e do adulto caminhem entrelaçadas, é preciso acabar com o estereótipo de criança e de infância do passado. Hoje, apesar de muitos problemas, as crianças são bem diferentes porque vivem práticas culturais diferentes. O que precisa mudar é a maneira como alguns adultos ainda percebem a infância e também a sua posição dentro do mundo. Criança que possui práticas, representações e expectativas próprias dos grupos com os quais vivencia alegria, tristeza, submissão e porque não dizer, resistência.

Levarei para a sala de aula várias contribuições dessa pesquisa. Entre elas: saberei ouvir o meu aluno e o que ele já conhece sobre determinado assunto; vou instigá-lo a ouvir outras pessoas a respeito do mesmo - pais, irmãos, tios, amigos; deixar que ele se expresse oralmente; que pesquise em livros, revistas, jornais, Internet, entre outros, o assunto da aula; vou estimulá-lo a produzir diversos tipos textos - poesias, reportagens, entrevistas; entre outros.

Percebi que só conhecerei o meu aluno quando passar a escutá-lo, não a escuta apressada da sala de aula, mas tirando um tempo do meu tempo, no horário do recreio ou no final da aula, para ouvir o que ele tem a dizer. Assim, será possível criar um elo de confiança, de afeto, de respeito e de interesse verdadeiro. E, ao perceber que na escola ele irá encontrar um ambiente acolhedor e de alegria, esse aluno vai desenvolver sua auto-confiança, vai perceber que é tratado de forma individualizada, mas dentro de um grupo de diferentes indivíduos, desenvolvendo e criando conhecimento, partindo do que eles já trazem de casa.

É importante relacionar a oralidade com a escrita pois, toda criança que fala bem, normalmente escreve bem. A escrita e a leitura têm que ser feita com prazer, ou perderá o sentido. A criança aprende a ler quando ela decide e deseja.

É como diz Michel de Certeau (1994 apud. MELO, 2007, p.217) "apesar de tudo, a história das andanças do homem [criança] está ainda, em boa parte, por descobrir". É nesse sentido que acredito que esse trabalho, partilhado com as crianças, possa encaminhar outras "andanças" sobre a infância, no sentido de torná-la um período de vida cada vez mais feliz.

REFERÊNCIAS

A IGREJA E AS CRUZADAS. In : *Mundo educação*, 2007. Disponível em :
<<http://www.mundoeducacao.com.br/historiageral/a-igreja-as-cruzadas.htm>>
Acesso em : 24 de setembro de 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A . *Etnografia da prática escolar*. 7 ed. Campinas, SP : Papirus, 2002.

ARAÚJO, Denise Silva. Infância, família e creche: um estudo sobre os significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. Goiânia : UFG, 2006. Dissertação (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara. 1981.

AS CRUZADAS. In : *Brasil escola*, 2007. Disponível em :

<<http://www.brasilecola.com/historiag/cruzadas.htm>> Acesso em : 23 de setembro de 2007.

AURÉLIO , Novo Dicionário. 1. Ed. (5. Reimpressão). Rio de Janeiro : Nova Fronteira, s/d.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. Ed. - São Paulo : Editora Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos*: uma versão sócio-histórico-dialética. - 7. ed. - São Paulo, USP, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* : ensaios sobre literatura e história da cultura. 4. ed. *Obras Escolhidas*, v. 1, São Paulo : Brasiliense, 1985.

BERGER Peter L. e BERGER Brigitte. Socialização : como ser um membro da sociedade. In. FORACCHI, Marialice M. e MARTINS José de Sousa. (org.) *Sociologia e sociedade : leituras de introdução a sociologia*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e científicos, 1977.

BERGER, Peter L. e BERGER, B. *O que é uma instituição social*. In. FORACCHI, M. M. e MARTINS, J. de S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade* : lembranças de velhos. 3. ed. - São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.

BRAIT, Beth. *Bakhtin : conceitos-chave* / Beth Brait, (org.). 2. Ed. - São Paulo : Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin : outros conceitos-chave* / Beth Brait, (org.). - São Paulo : Contexto, 2006.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

BURKE, Peter. *A escrita da história : novas perspectivas*. Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes, - São Paulo : Editora Unesp, 1992.

CARMONA, Beth. Emissão consciente e recepção crítica. In. PACHECO, Elza Dias. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP : Papirus, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro : Editora Guanabara, 1986.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil, 1990.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre : meias confissões de Aninha*. 4. ed. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1987.

DAMÁZIO, Reinaldo Luiz. *O que é criança*. 3. ed. - São Paulo : Editora Brasiliense, 1994. - (Coleção Primeiros Passos; 204).

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil* / Mary Del Priore (org.). 4. ed. - São Paulo : Contexto, 2004.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. São Paulo : Martins Fontes, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola : educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, intertextualidade* / FIORIN, José Luiz, (org.). - São Paulo : Edusp, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo : Ática, 2006.

FORACCHI, Marialice M. e MARTINS José de Sousa. *Sociologia e sociedade : leituras de introdução a sociologia*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e científicos, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (Org.) MACHADO, Roberto. 6. Ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *História social da infância no Brasil* . (Org.) São Paulo : Cortez Editora, 1997.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. Nova York : Basic Book inc., 1973.

GUARESCHI, Pedrinho A. O meio comunicativo e seu conteúdo. In. PACHECO, Elza Dias. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP : Papirus, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo : Vértice, 1990.

IBGE- <<http://www.ibge.gov.br/home/>>

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim* / Solange Jobim e Souza. - Campinas, SP : Papirus, 2003. - (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico)

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo : Summus, 1981.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância : Fios e desafios da pesquisa*. Rio de Janeiro : Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. *Infância e educação infantil*. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. Campinas, SP : Papirus, 1999.

KUHLMANN Júnior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo : Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In. *História social da infância no Brasil*. 1997.

LE VEM, Michel et al. História oral, tempo e espaço. In : SIMPSON, O. R. de Moraes Von. *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas : Editora da Unicamp, CMU, 1997.

LEITE, Míriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In. FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo : Cortez Editora, 1997.

LUCENA, Célia. História oral, tempo e espaço. In : SIMPSON, O. R. de M. Von. *Os desafios da história oral*. Campinas : Editora da Unicamp, CMU, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Editora , Hucitec, 1998.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. *Trabalho infantil : necessidade, valor e exclusão social*. Brasília : Plano Editora, Goiânia : Editora UFG, 2006.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Infâncias (pre)ocupadas : trabalho infantil, família e identidade*. Brasília : Plano Editora, 2001.

MELO, Orlinda C. *A invenção das cidades: leitura e leitores*. Goiânia : Editora UFG, 2007.

MELO, Orlinda C. *Alfabetização e trabalhadores : o contraponto do discurso oficial*. Campinas, SP : Editora da UNICAMP; Goiânia : Editora da UFG, 1997.

[MONTANDON, Cléopâtre](#). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, no.91, p.485-507. Mai/Aug. 2005.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas de silêncio : no movimento dos sentidos*. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1992.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo : Brasiliense, 1991.

PACHECO, Elza Dias. *Televisão , criança, imaginário e educação : Dilemas e diálogos / Elza Dias Pacheco (org.)*. - Campinas, SP : Papirus, 3. ed. 2002.

PEROTTI, Edmir. *A criança e a produção cultural* - apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.

PESSOA, Jason Brito. *Imagem e violência*. In. *Revista Presença Pedagógica*, v.4, n. 23, p. 43 a 49. set./out. Belo Horizonte, 1998.

PIRES, Dorotéia Baduy. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, Abril 1999.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PRADO, Patrícia Dias, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri , FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (orgs.). - *Por uma cultura de infância : metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do "indizível ao dizível". In. VON SIMSON, Olga (org.) *Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil*. Enciclopédia aberta de Ciências Sociais. - São Paulo : Vértice, 1988.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A Educação da Criança: antigos dilemas, novas relações*. Pátio Revista Pedagógica, São Paulo, N.º 7 - nov. 1998/jan 1999. Disponível em <<http://www.artmed.com.br/>> . Acesso em 22 de setembro de 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In : *A família contemporânea em debate*. São Paulo, Cortez, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SABINO, Fernando. *A vitória da infância*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1999.

SNYDERS, Georges, *Alunos Felizes* : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole Ltda., 1988.

TEDRUS, Dora M. de Almeida Sousa. *A relação adulto-criança* : um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Campinas, SP : CMU/Unicamp, 1998.

VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás* : séculos XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In. FERREIRA, Marienta de Moraes (org.). *Historia oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro : Diadorim, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa : Editora Estampa, 1975.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Faixa etária 9 - 10 anos

Questões sobre vida atual

- 1- Quem é você ?
- 2- Você gosta da sua vida ? Por que ?
- 3- Você é feliz ? Por que ?
- 4- Como você se diverte ?
- 5- O que é difícil na sua vida ?
- 6- Quais são os direitos da criança ? E os deveres ?
- 7- Você gosta de brincar ? De que ?
- 8- Quais os programas de televisão você assiste ?
- 9- Você gosta dos programas feitos para crianças ? Por que ?
- 10- Você gosta de ser criança ? Por que ?
- 11- Você tem medo de crescer ?
- 12- O que é ser criança ?
- 13- O que você deseja ser quando crescer ?
- 14- O que é ser adulto ?
- 15- Você gosta de conviver com os adultos ? Por que ?
- 16- Os adultos entendem você ?
- 17- Os adultos conversam com você ?
- 18- Como você acha que os adultos vêem você ?
- 19- Como você gostaria que os adultos tratassem você ?

Falando sobre a família

- 20- Você gosta da sua casa ?
- 21- Você conversa com seus pais? Sobre quais assuntos vocês conversam ?
- 22- Você tem irmãos ou irmãs ?
- 23- Seus pais lhe aplicam algum tipo de castigo ?
- 24- Você concorda em ser castigado?
- 25- Você participa de algum grupo de igreja, teatro, projeto...etc. ?
- 26- Do que você mais gosta nesse grupo ?

Na escola

- 27- Como é a sua escola ?
- 28- Você gosta dos seus professores ? Por que ?
- 29- Você conversa com eles ?
- 30- Por que você vem a escola ?
- 31- Você gosta da sua escola? E dos seus colegas ?
- 32- Você se sente importante? Por que ? Para quem ?

Questões sobre o passado na família e na escola.

- 33- Você sabe o que é uma lembrança, uma saudade ?
- 34- Você se lembra dos seus primeiros anos na escola? Como foram ?
- 35- Tem algum momento de que você se lembra que foi muito importante na sua vida ?
- 36- Você sente saudade de alguma pessoa adulta ? Quem ?
- 37- Você tem alguma lembrança ruim ?
- 38- O que você achou dessa entrevista ? Por que ?

MODELO DE TABELA PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Questões sobre vida atual

1. Quem é você?

CLARA - 9 ANOS DALTON - 10 ANOS
DANILO - 9 ANOS Ah! Todo mundo fala que eu sou legal, que eu sou bonita, enfim. e que meu olho é bonito e que eu sou assim, é... muito simpática. Todo mundo fala que eu sou assim. (E você o que falaria?) Eu falaria que eu sou assim, meiga, simpática e gosto muito de brincar com as pessoas.

Um menino bom, carinhoso, gosto muito da minha mãe. E de todos da minha família.

Eu sou o Danilo. Uma criança inteligente.

TERESA - 9 ANOS
GILSON - 9 ANOS
GILDA - 10 ANOS

Eu....Romeu. Você é o Romeu? Por que? Silêncio...Porque ele é um.... um personagem muito assim, legal que fala pra Julieta sobre amor, essas coisa. (Então você preferia ser o Romeu a ser o Gênesis?) É. Por que?

Você acha que o Gênesis não é uma pessoa bacana? Não, eu acho, mas eu preferia ser o Romeu mesmo.

Eu sou a Gilda.
GEORGE - 10 ANOS
HIGOR - 9 ANOS
JOSÉ - 9 ANOS Eu responderia que sou um garota que se enturma bem e fácil na turma, sou custoso, não vou dizer que não sou porque eu sou. Dou trabalho na escola, mas sou inteligente...Deixa eu ver mais... O que é um menino custoso? Que teima, que desobedece. Isso é um hábito ou uma característica sua? Um hábito. Que mais você falaria, além disso? Sou um cara namoradeiro, né? Quantas namoradas você já teve? Ah! Eu tentei, né? Seis.
Eu sou um menino. Eu sou eu.

Sou o José e tenho 9 anos.
JEANE - 9 ANOS
KEILA - 10 ANOS
LÚCIA - 10 ANOS Jeane (9 anos), aluna do Ary. Eu sou uma aluna do Ary. (silêncio) ... E só.

Eu sou a Keila.
Lúcia.
MARINA - 9 ANOS
YANA - 10 ANOS
LUAN - 10 ANOS Marina (9 anos). Eu sou uma menina que gosta de brincar com os colegas, gosto de brincar com a minha mãe também.