

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AS CRIANÇAS DIZEM: FAMÍLIA É...

MARINA CANESIN

Orientadora: Dra Julice Dias

Florianópolis, 2022

MARINA CANESIN

AS CRIANÇAS DIZEM: FAMÍLIA É...

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Julice Dias, Dra.

Florianópolis, 2022

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Canesin, Marina
AS CRIANÇAS DIZEM: FAMÍLIA É... / Marina Canesin. --
2022.
124 p.

Orientadora: Julice Dias
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Famílias. 3. Cultura de Pares. I. Dias,
Julice . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Marina Canesin

As Crianças dizem: Família é...

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

Julice Dias
Profª. Drª. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Document assinado digitalmente
gov.br
MARCOS CEZAR DE FREITAS
Data: 14/12/2022 15:32:37-0300
Verifique em <https://verificador.jti.br>

Membro:

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Membro:

Roselaine Ripa
Profª. Drª Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dedico este trabalho às crianças do Grupo V

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Nelson Canesin, principal entusiasta do meu percurso formativo. Obrigada por comemorar comigo minhas conquistas e me ensinar sobre a responsabilidade social do conhecimento. À minha mãe, Claudia Bianconi, por compartilhar comigo seus caminhos na área da educação e me estimular na busca pelos meus. Ao meu padrasto, Nicanor Alavedra, que me chama de *mestrina* desde minha infância: obrigada por sempre valorizar meus saberes

À minha companheira, Jessica Gustafson, por seu percurso acadêmico que me inspira e pelo amor que me ampara; pelas discussões teóricas e as da vida cotidiana, que tanto me possibilitam aprender. Agradeço por seguirmos juntas nos sonhos e nas lutas.

À Julice Dias, orientadora, por me apresentar conceitos, apontar possibilidades e me confiar os desafios e as belezas de pesquisar com crianças pequenas.

Às crianças do Grupo V vespertino, em especial Alice, Eduardo, Felipe e Joana, por compartilharem comigo brincadeiras e narrativas. Obrigada pela parceria nessa experiência. Às profissionais do CEI e minhas colegas de trabalho, Andrea, Camila, Eli, Flavia, Karem, Maka, Raquel, Rita, Rosângela e Salete, que acompanharam todo o processo de pesquisa e tanto me acolheram.

Às professoras e aos professores do PPGE, pelas aulas ministradas que ampliaram meus entendimentos sobre o campo da Educação. À secretaria do programa e à Scharlene, em particular, por toda atenção e ajuda durante esses anos.

Ao professor Adilson de Angelo, pela companhia no percurso da graduação e pelo exemplo de docência, que tanto me instigou a seguir o caminho do mestrado.

Às colegas da turma 2020, pelos trabalhos em grupo, pelas trocas, apoios e encontros, mesmo que remotos.

À Maria Clara, amiga-irmã, pelas conversas sobre sociologia e por me ajudar com seus conhecimentos em tradução. Obrigada também por organizar o caos que é meu computador, separando os documentos por pastas e me lembrando que a convivência com *malware* é opcional.

À Lisbel, Vira Lata com quem compartilho o lar e a vida, por não me deixar esquecer que é preciso uma pausa na escrita para alongar o corpo, tomar um banho de sol na sacada ou dar um passeio na rua. Obrigada por me permitir olhar o bairro e o mundo por outra perspectiva.

Aos amigos, amigas e familiares, que sempre acreditaram em mim.



Cena do filme Cría Cuervos, de Carlos Saura, 1976. Momento em que as crianças criam enredos em brincadeira de *faz de conta*, significando suas experiências familiares.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Laboratório Sobre Educação e Infância (LABOREI), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir de uma perspectiva que se aproxima à Sociologia da Infância, considerando as crianças enquanto atores sociais que significam, reproduzem e produzem cultura entre pares, o objetivo do trabalho é o de conhecer e analisar como um grupo de crianças, de cinco anos de idade, (re)produz conceitualmente a família. A metodologia desta pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa, privilegiando o estudo exploratório. O trabalho em campo foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São José, Região Metropolitana de Florianópolis/SC. Os dados foram gerados a partir de 8 encontros com as crianças, divididos em dois momentos. O primeiro momento, nomeado de *Aproximações Iniciais*, aconteceu com todas as 10 crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil e possibilitou a observação das relações intra e intergeracionais do grupo, assim como a participação em conversas e brincadeiras com as crianças. Nesse sentido, os primeiros 4 dias foram planejados com o intuito de estabelecer relações com as crianças, perceber as formas comunicativas mais utilizadas por elas nas interações entre pares e com as pessoas adultas, apresentar o interesse da pesquisa e garantir a construção da próxima etapa. O segundo momento, nomeado de *Encontros com as Crianças*, foram realizados já com um número reduzido de quatro participantes que, para além do interesse demonstrado, tiveram a autorização formal das pessoas adultas responsáveis por elas. Com o suporte de ferramentas procedimentais diversas, que favoreceram a manifestação das crianças pelas múltiplas linguagens presentes nos cotidianos da Educação Infantil, os principais dados foram gerados nesses 4 últimos dias. A partir da ótica das crianças, a pesquisa busca refletir sobre as organizações familiares e suas imbricações com questões econômicas, sociais e culturais. Os resultados do estudo apontam tanto para permanências quanto para tensionamentos na produção de sentido compartilhada pelas crianças em relação à configuração familiar nuclear.

Palavras chave: Educação Infantil; Famílias; Cultura de Pares

ABSTRACT

The present dissertation is linked to the lines of research Educational Policies, Teaching and Training and to the LABOREI (Laboratory on Education and Childhood) of State University of Santa Catarina (UDESC). Starting from a perspective that approaches the Sociology of Childhood and considering children as social actors who reproduce, produce and signify culture with their peers, the objective of this work is to analyze and to understand how a group of five year old children conceptually (re)produce “family”. The methodology in this research is inscribed in the qualitative approach, favoring exploratory research. The field research was carried out in an Childhood Educational Center of *Rede Municipal de Ensino de São José*, metropolitan region of Florianópolis in the State of Santa Catarina. The data was generated from 8 meetings with the children and divided into two moments. The first moment nominated *Initial Approaches* happened with all the 10 children enrolled in the last year of Early Childhood Education which enabled the observation of intra and intergenerational group relationships as well as the participation in conversations and in games with the children. In this regard, the first 4 days were planned with the intention of establishing relations with the children, to perceive their most utilized communicative forms during interactions with peers and with adults, to present the interest of the research and to grant the construction of the next stage. The second moment, nominated *Meeting with Children*, was performed with a reduced number of four children who in addition to the shown interest in participating, had formal authorization from the adults responsible for them. With the support of many different procedural tools which favored the expression of the children by multiple languages present in the daily lives of Early Childhood Education, the main data was generated over these last four days. From the perspective of the children the research seeks to reflect on familiar organizations and their imbrications with economic, social and cultural issues. The results of the study point both to permanence and tensions in the production of meaning shared by the children in relation to the nuclear family configuration.

Key Words: Early Childhood Education; Families; Peer Culture

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conceito de Teia Global.....	30
Imagen 1 – Penadinho e Zé Gotinha.....	80
Foto 1 – Caixa do kit de brinquedos.....	82
Foto 2 – Garota propaganda da caixa de brinquedos.....	83
Gráfico 1 – Relação declarada por denunciante	100
Gráfico 2 – Distribuição por tipos de violação.....	101
Imagen 2 –Balão de Pensamentos ampliado.....	107

LISTA DE PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS

Produção 1 – Desenho Família Felipe.....	60
Produção 2 – Desenho Família Joana.....	75
Produção 3 – Desenho Família Alice.....	76
Produção 4 – Desenho Família Eduardo.....	78
Produção 5 – Colagem produzida por Alice.....	90
Produção 6 – Colagem produzida por Eduardo.....	92
Produção 7 – Colagem produzida por Joana.....	95
Produção 8 – Família em Quadrinhos Alice.....	104
Produção 9 – Família em Quadrinhos Eduardo.....	106
Produção 10 – Família em Quadrinho Joana.....	108
Produção 11 – Família em Quadrinhos Felipe.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca por periódicos SCIELO.....	37
Quadro 2 – Busca por periódicos CAPES.....	41
Quadro 3 – Busca por teses e dissertações CAPES.....	43
Quadro 4 – Busca por teses e dissertações CAPES (2).....	45
Quadro 5 – Dinâmicas dos Encontros com as Crianças.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT Admitido em Caráter Temporário

ANVISA Agência Nacional de Vigilância Sanitária

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI Centro de Educação Infantil

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 Coronavirus Disease 2019

EI Educação Infantil

EPI Equipamento de Proteção Individual

G II Grupo dois

G III Grupo três

G IV Grupo quatro

G V Grupo cinco

OMS Organização Mundial da Saúde

PFF2 Peça Facial Filtrante 2

PlanCon Plano de Contingência

SCIELO Scientific Electronic Library

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CULTURA, ROTINAS CULTURAIS E CULTURA DE PARES	23
2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS DESAFIOS DE PESQUISAR COM CRIANÇAS.....	32
2.1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	36
2.1.2 REUNIÃO COM AS FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS.....	47
2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	49
3. APROXIMAÇÕES INICIAIS E ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: GERAÇÃO DE DADOS.....	51
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	68
4.1 A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERESPECÍFICAS.....	69
4.2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE GÊNERO, RAÇA E AS REPRESENTAÇÕES FAMILIARES	81
4.3 POSSIBILIDADES DE RESISTIR À VIOLÊNCIA.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
6. REFERÊNCIAS	116
7. APÊNDICE I.....	120
8. APÊNDICE II.....	122
9. ANEXO I.....	123
10. ANEXO II.....	124

INTRODUÇÃO

Neste texto introdutório, apresento de forma sucinta – mas não limitada – meu percurso pessoal e teórico/profissional na educação, com o intuito de manifestar minha relação com o tema escolhido para o trabalho. Partindo do entendimento de que a pesquisa, independente da metodologia utilizada, é sempre atravessada pelas pessoas que a produzem (assim como o inverso), se faz necessário o movimento de situar/localizar meu lugar de pesquisadora (HARAWAY, 1995). Nesse sentido, exponho alguns marcos que considero importantes na minha relação com a educação; educação das crianças pequenas; com os estudos culturais da(s) infância(s) e estudos de gênero e sexualidade.

Escrevo, dessa maneira, sobre minha trajetória pessoal, teórica e profissional na área da educação, tendo a intenção de dar significado à temática escolhida, que se refere ao conceito de família (re)produzido por um grupo de crianças pequenas. Busquei para compor este texto elementos memorialísticos, sem, contudo, estabelecer quaisquer critérios em termos espaciais, temporais ou conceituais. Com isso quero dizer que nesse momento não realizei um procedimento seletivo de memória (WILLIAMS, 2000), apenas “brinquei” com o que me afetou no percurso vivido.

Uma das lembranças mais marcantes foi a de acompanhar, durante a adolescência, as aulas de alfabetização de jovens e adultos – especialmente de senhoras – que aconteciam na varanda de minha casa. Algumas noites eu passava café com algumas colheres de pó a mais e me sentava junto ao grupo, em volta de uma grande mesa de madeira, para conhecer as histórias da comunidade. O bairro em que minha família tinha recém construído a casa é localizado na periferia de Paraty-RJ: trata-se de um bairro periférico e popular, cercado de Mata Atlântica ainda preservada, onde as características rurais e caiçaras se misturam com a necropolítica (MBEMBE, 2018) do Estado do Rio de Janeiro.

As aulas de alfabetização acusaram a necessidade de uma biblioteca mais próxima da casa-escola e, a partir daí, nasceu o projeto “Cora Coralina”. Nesse momento, nossa varanda passou a ser compartilhada, também, com crianças e adolescentes (dos dois aos dezoito anos) que se encontravam durante as tardes, no turno oposto de suas aulas, para ler, assistir filmes, jogar *pingue-pongue*, jogos de tabuleiro ou de computador. Não se trata de romantizar a falta de investimento em educação (em especial, quando consideramos marcadores sociais de classe, raça, gênero e geração), mas a escola e a biblioteca que ocuparam o quintal de casa tiveram um papel significativo no meu caminho percorrido na área educacional.

A possibilidade de cursar Pedagogia na FAED/UDESC ocorreu algum tempo depois, quando me mudei para Florianópolis/SC. A essa altura eu sabia que seria professora da educação pública, mas tinha dúvidas em relação a qual área específica seria minha aposta (Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos?). A disciplina *Educação e Infância*, ministrada pela Professora – e agora orientadora – Julice Dias, foi o primeiro contato teórico com os estudos culturais da infância e suas contextualizações históricas, sociais, políticas e pedagógicas. Recordo-me bem, ao ler pela primeira vez autores e autoras como Manuel Sarmento e Sonia Kramer, dos sentimentos de estranheza e curiosidade: aqueles que nos instigam a questionar nossas verdades e restabelecer relação com os conceitos.

Outro marco importante, ainda no início da graduação, foi participar do Programa de Extensão *Juventudes, Afetos e Sexualidades*, com o professor Tito Sena. O projeto era oferecido para estudantes de 13 a 17 anos no contra turno escolar. A partir de jogos de conscientização, rodas de conversa, apresentação de filmes, propagandas e outros materiais midiáticos, o projeto tinha como intuito promover reflexões sobre construção de identidades, afetividades, prazeres e autoestima. Minha função era auxiliar o professor com a pré-seleção das mídias, assistindo e armazenando filmes e produções audiovisuais diversas. Tito me presenteou, nesse processo, com o livro *Sexualidades, Estatísticas e Normalidades*, fruto de sua premiada tese de doutorado. O livro era bastante denso para mim, recém chegada à universidade, mas a dedicatória na contracapa, que dizia: *espero que possamos discutir o livro em breve*, me instigou na busca pelos Estudos Feministas e de Gênero e Sexualidade – que tanto modificaram a maneira de me entender no mundo.

Ingresso como estagiária/auxiliar de sala no Centro de Educação Infantil (CEI) Flor do Campus, durante a terceira fase do curso de Pedagogia. Reconheço que as dúvidas sobre qual caminho percorrer na educação ainda existiam e minha *escolha* pela Educação Infantil (EI), nesse primeiro momento, teve um peso significativo da demanda do mercado de trabalho (levando em conta que as creches e pré-escolas da rede de educação privada costumam contratar profissionais ainda no início da graduação). As dúvidas e incertezas, porém, logo deram lugar para o encantamento pela Educação Infantil e suas sutilezas cotidianas (TRISTÃO, 2004). Dessa maneira, desde minha inserção no CEI Flor do Campus sigo nos ambientes educacionais da primeira infância, atualmente como servidora da Rede Municipal de Educação do Município de São José/SC.

No processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do professor Dr. Adilson De Ângelo, surgiu a possibilidade de articular estudos Gênero e

Sexualidade com a Educação Infantil. A partir da História de Vida de duas mulheres – mães de um menino de três anos –, foi construída a narrativa “A excêntrica família de Antonia e Wildima”, com o intuito de explorar as relações tecidas entre creche e família homoparental. Foi possível perceber alguns tensionamentos em relação às normas familiares consolidadas, não apenas por parte das mães, mas, também, do próprio CEI que o filho delas frequentava. Destaco, como exemplo, a substituição (ainda polêmica) das datas comemorativas de *dia das mães* e *dia dos pais* pela *festa das famílias*.

Em outros momentos, contudo, se fez presente nas falas de Antonia e Wildima a resistência dos ambientes educacionais no que se refere à superação de um modelo único de família. Resistência essa que aparece, principalmente (e paradoxalmente), pela invisibilidade cotidiana das diversidades. É importante destacar, também, que nos momentos em que se busca incluir as diferenças, as ações são questionadas como parciais ou doutrinadoras, enquanto a manutenção de valores culturais, que excluem e estruturam históricas formas de dominação e discriminação, é entendida como neutra/natural.

Ao traçar as considerações finais do TCC, considerando tensionamentos e manutenções do modelo hetero-cis nuclear de família na relação creche-família homoparental, surgiram questionamentos no sentido da necessidade de considerar as expressões e significações conceituais que as próprias crianças (re)produzem, deslocando o poder/razão dos adultos da centralidade do cotidiano e dos processos culturais. Nesse sentido, durante orientação de mestrado com a professora Julice Dias, foi elaborada a proposta de pesquisar junto a um grupo de crianças pequenas.

Partindo do entendimento que as crianças produzem cultura com seus pares a partir da reprodução e interpretação da cultura mais ampla de seus contextos sociais (CORSARO, 2011), formula-se o seguinte **problema de pesquisa**: Como um grupo de crianças pequenas significa e conceitua família entre elas a partir das suas relações sociais e culturais mais amplas? Quais são as naturalizações, permanências, tensionamentos e modificações tecidas sobre família? Nesse sentido, esta pesquisa teve por **objetivo geral** conhecer e analisar como um grupo de crianças, de cinco anos de idade, (re)produz conceitualmente a família. E os **objetivos específicos** são: a) descrever como as crianças representam *família* em manifestações expressivas diversas; b) identificar quando as representações das crianças reproduzem e/ou tensionam o conceito familiar moderno/colonial¹.

¹ O termo é utilizado a partir dos estudos de Walter Mignolo, que nos convocam a pensar a modernidade e a colonialidade de maneira interdependente. Segundo o autor, a colonialidade seria a *pauta oculta* da modernidade: “[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma

Por serem espaços privilegiados para as produções de culturas infantis, os ambientes educacionais da primeira infância perpassam pelas discussões da dissertação, que foi realizada com o Grupo V de um CEI da Rede Municipal de Ensino de São José/SC (reponsável por atender crianças na faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade). A partir do interesse pelo caráter relacional da construção de sentido entre as crianças, o trabalho em campo com muitos/as participantes exigiria um tempo que foge às possibilidades do mestrado. Nesse sentido, com inspiração na técnica do Grupo Focal, foi selecionado um grupo menor para a geração de dados, e os processos que aconteceram *in loco* foram divididos em dois momentos: *Aproximações Iniciais e Encontros com as crianças*.

O primeiro momento teve duração de 4 dias e ocorreu com todas as 10 crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil, possibilitando a observação das relações intra e intergeracionais do grupo, assim como a participação em conversas e brincadeiras com as crianças. Esse primeiro contato foi planejado com o intuito de estabelecer contato e perceber as formas comunicativas mais utilizadas pelas crianças nas interações entre pares e com as pessoas adultas. Ainda nos encontros em grande grupo, foi possível apresentar os interesses da pesquisa e garantir a construção de um grupo menor para a próxima etapa.

O segundo momento, que também aconteceu em 4 dias, foi realizado já com um número reduzido de quatro crianças que, para além do interesse demonstrado em participar, tiveram a autorização formal das pessoas adultas responsáveis por elas. Com o suporte de ferramentas procedimentais diversas, que favoreceram a manifestação das crianças pelas múltiplas linguagens presentes nos cotidianos da Educação Infantil, os *Encontros com as Crianças* foram planejados a partir de propostas que promoveram discussões sobre família/s, sendo nesses 4 últimos dias que os principais dados foram gerados.

Em relação à geração de dados a partir do que as crianças dizem, pensam, fazem, sentem, as propostas foram realizadas por meio de rodas de conversa, narrativas orais, jogos de cena e produções diversas das crianças, tais como desenho, construção de história em quadrinhos, recorte e colagem. Desse modo, as crianças expressaram suas ideias, emoções, percepções de mundo, dúvidas e preconceitos em relação à(s) família(s), de maneira individual; e discutiram, discordaram e estabeleceram consensos para a construção de narrativas, coletivamente.

A partir de uma perspectiva que se aproxima à Sociologia da Infância, pesquisar a noção de família que as crianças compartilham com seus pares significa considerá-las

narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

competentes e participantes das discussões sociais e culturais de seu tempo histórico. Nesse sentido, e tendo como premissa metodológica que a geração de dados ocorreu *in loco* no espaço de uma unidade educativa, todos os procedimentos adotados tiveram como pressuposto aproveitar e incentivar as diversas manifestações discursivas/expressivas das crianças, a partir de estratégias e ferramentas procedimentais que lhes favoreceram manifestar-se pelas múltiplas linguagens presentes nos cotidianos da Educação Infantil. O interesse pela perspectiva das crianças questiona hierarquias dos saberes estabelecidas em nossa sociedade, assim como possibilitar que as relações intergeracionais cotidianas nos espaços educacionais sejam (re)pensadas.

É importante destacar que o CEI escolhido, localizado no município de São José, Santa Catarina, é a instituição em que atuo profissionalmente e a pesquisa foi realizada no contra turno do meu trabalho enquanto professora auxiliar de sala. Reconhecendo os desafios inerentes à pesquisa com crianças, sobretudo aquelas ainda com pouca idade, e também minha iniciação como pesquisadora, considerei que seria melhor realizar o estudo com crianças com as quais já tivesse alguma proximidade, alguma relação, mesmo que profissional.

Das possibilidades de estranhar o familiar (VELHO, 1978), momento em que a perspectiva de professora será compartilhada com a de pesquisadora, destaco o processo de revisitá-lo constantemente o campo, assim como o contato mais consistente com as crianças participantes dos processos de investigação. Outra questão bastante importante a ser pontuada, levando em consideração os desafios epidemiológicos e políticos do contexto em que a presente pesquisa está inserida, se refere aos cuidados necessários em relação à pandemia do novo coronavírus. Nesse sentido, a escolha por pesquisar no CEI em que atuo profissionalmente é somada às demais medidas de segurança especificadas na metodologia.

Ao considerar a agência das crianças e seu papel ativo na produção cultural/social, a presente pesquisa reconhece a possibilidade e legitimidade do envolvimento delas na produção de conhecimento, assim como a necessidade de seu interesse e autorização (ou não) para tal. Sobre os desafios da busca pelo princípio ético de consentimento/assentimento, em relação aos limites da comunicação oral, a pesquisadora Manuela Ferreira (2010) destaca que,

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência [...] (FERREIRA, 2010, p. 164-165)

As compreensões estabelecidas pelas participantes sobre o trabalho não são as mesmas que as minhas e existe uma relação histórica de poder que os saberes adultos exercem sobre as crianças. Pontuo as diferenças para me localizar enquanto pesquisadora e adulta, valorizando os conhecimentos, desejos e contribuições das crianças, assim como reconhecendo a interferência que minha presença causou na dinâmica cotidiana do campo e nas relações intra e intergeracionais do grupo. Os saberes localizados de Donna Haraway (1995) revelam, nesse sentido, a importância da perspectiva parcial para “[...] ver junto sem pretender ser o outro” (p. 26).

Comprometida com a alteridade, destaco que as reflexões éticas acompanharam todo o processo de pesquisa, respeitando os contextos sociais e culturais das crianças, suas individualidades, interesses e narrativas. Manuela Ferreira e Manuel J. Sarmento (2008), ao escreverem sobre etnografia na pesquisa com crianças, destacam que o foco é a “[...] noção de reflexividade para compreender como adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constrangem, jogam e controlam no terreno das relações e interações sociais ocorridas” (FERREIRA & SARMENTO, p. 78).

Ao apostar em caminhos teóricos e metodológicos da Sociologia da Infância para uma pesquisa em nível microssocial, se faz necessário cuidado para que o estudo não se caracterize como puramente subjetivista. Ou seja, reconhecer a agência das crianças, em nível micro, não significa desconsiderar os limites de sua autonomia no que se refere à existência de condicionamentos sociais. Em contrapartida, ao articular criança/infância, família e instituição de educação, as divergências com abordagens meramente socializantes devem ser demarcadas, pois tampouco se trata de uma investigação que reduz as crianças e suas culturas às instituições *Família* e *Escola*.

A Sociologia configuracional de Norbert Elias (1990; 1993) será utilizada enquanto possibilidade teórico-metodológica interdisciplinar, com intuito de ancorar as análises sobre o conceito de família (re)produzido pelas crianças, considerando a interdependência existente nas relações sociais. Nesse sentido, a pesquisadora Márcia Rosa da Costa (2008, p. 120) destaca a possibilidade de pensar, a partir de Elias,

[...] não só as diferentes formas de ver e interpretar as infâncias, mas também como as crianças agem nas teias configuracionais da sociedade. As definições de culturas infantis têm sido estabelecidas pelos adultos (pesquisadores), apontando que essas concepções estão diretamente relacionadas às relações sociais que caracterizam a Modernidade e, consequentemente, ao modo como ainda hoje é compreendida e tratada a criança.

Em sua obra *O Processo Civilizador* (ELIAS, 1990), o autor destaca como

inseparáveis os conceitos de *indivíduo* e *sociedade*, ao compreender que os indivíduos participam (em diferentes níveis de autonomia) das cadeias de interdependência que estruturam continuamente a sociedade, assim como são regulados por meio de costumes sociais historicizados. Para Elias (1990), os processos regulatórios ocorrem tanto de maneira externa, impostos a partir de leis e relações de poder; quanto pela auto-regulação, ou seja, pela internalização da moral e dos padrões sociais.

Modos de ser e agir, ao virarem hábitos e costumes, atuam na estrutura da psiquê dos indivíduos e as regulações das pulsões vão deixando de ser externas para se transformarem em auto-regulação inconsciente. Dessa maneira, padrões construídos e disseminados por gerações anteriores passam a ser entendidos, muitas vezes, enquanto naturais/inatos nos seres humanos. A partir dessas pré-disposições estruturadas socialmente e incorporadas individualmente, que Elias nomeia de *habitus*, é possível refletir sobre as relações entre infâncias e famílias, suas normatizações e naturalizações.

Quando pensamos em família, é comum que venha a imagem de um modelo heterocílico nuclear: pai, mãe e filho/s (a/s), cada qual com seu papel social pré-estabelecido. Esse modelo de família, porém, foi disseminado em determinado contexto histórico e político, com padrões estéticos e morais estabelecidos, assim como interesses de exploração do trabalho produtivo e reprodutivo da população (FEDERICI, 2019). O pensamento de Norbert Elias (1990; 1993), nesse sentido, possibilita explorar operações históricas, baseadas em pressupostos de individualidade, civilidade e moralidade, que resultam nas configurações sociais que conhecemos e, consequentemente, na incorporação de seu modos de ser, agir, sentir e pensar.

O conceito de família gera grandes disputas discursivas nas principais instituições sociais (igreja, justiça, escola etc.), assim como na produção de sentido nas mídias, cinema e outros bens/produtos culturais. Seu entendimento enquanto uma construção histórica e social está bastante presente em pesquisas científicas, sobretudo, nas áreas Humanas e Sociais (História, Sociologia, Direito, Psicologia, Educação).

As crianças, porém, costumam participar muito mais na condição de objetos de estudo do que sujeitos ativos nas configurações que elas compõem, efetivamente. A instituição família, historicamente discutida a partir de preocupação central com as crianças e participação marginal delas, é discutida, neste trabalho, por elas próprias. Vale destacar que o ambiente educacional é um campo propício para a produção das culturas infantis, a partir das relações intra e intergeracionais diárias. Não se trata, então, de uma investigação a

partir das instituições sociais *Família* e *Escola*, mas sobre o processo de significação das crianças em relação à primeira (família), que é (re)produzido com seus pares na segunda (escola), por meio de suas relações de interdependência em ambas, assim como em demais configurações sociais das quais as crianças participam.

Nesse sentido, pontuo novamente o **problema de pesquisa**: Como um grupo de crianças pequenas significa e conceitua família entre elas a partir das suas relações sociais e culturais mais amplas? Quais são as naturalizações, permanências, tensionamentos e modificações tecidas sobre família? A pesquisa tem como **objetivo geral** conhecer e analisar como um grupo de crianças, de cinco e seis anos de idade, (re)produz conceitualmente a família. E os **objetivos específicos** são: a) descrever como as crianças representam *família* em manifestações expressivas diversas; b) identificar quando as representações das crianças reproduzem e/ou tensionam o conceito familiar moderno/colonial.

Este trabalho está organizado em cinco seções, para além da parte introdutória, resumidas a seguir: A **seção 1** tem como intuito expor o aporte teórico escolhido e os conceitos centrais do presente estudo, sendo eles: Cultura, Infância/s e Reprodução Interpretativa.

Nomeada de “Caminhos teórico-metodológicos e os desafios de pesquisar com crianças pequenas”, a **seção 2** expõe os referenciais teóricos da Sociologia da Infância (SI) em que o estudo está alicerçado. A escolha pela SI é feita pela possibilidade de rompimento com (ou tensionamento dos) pressupostos e dicotomias da ciência moderna/colonial, pensando a produção de conhecimento para além de concepções universais e adultocentradadas. A pesquisa foi desenvolvida, metodologicamente, a partir do levantamento bibliográfico da temática de estudo e geração de material empírico. O levantamento foi feito por meio das seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library (SCIELO)*. As técnicas e instrumentos utilizados para produção e geração de dados foram os Encontros com as Crianças e suas produções diversas, o diário de campo, gravações de voz e registros fotográficos.

A **seção 3** se refere à geração de dados do trabalho em campo, realizado com crianças de 5 anos de idade no Centro de Educação Infantil que elas freqüentam, e está dividida em dois momentos: 1. *Aproximações Iniciais*, que ocorreu com o Grupo V completo; e 2. *Encontros com as Crianças*, realizados com um grupo reduzido de 4 participantes. O segundo

momento foi inspirado pela técnica do Grupo Focal e está referenciado, de maneira mais geral, a partir dos estudos de Gatti (2005) e Minayo (2015). Em relação ao uso da técnica nos estudos com crianças, em específico, o trabalho referencia de Muller (2012); Pires e Santos (2019).

A análise dos dados gerados é realizada, principalmente, na **seção 4**, a partir das seguintes categorias de análise que emergiram do campo: *A construção de relações interespecíficas; Produção de sentidos sobre gênero, raça e as representações familiares; e Violências e possibilidades de resistência*. A seção também contempla narrativas e reflexões a partir das *Aproximações Iniciais*, momento importante para criar vínculos com as crianças e perceber pistas para os encontros de geração de dados.

A **seção 5**, por fim, foi destinada às reflexões finais e aprofundamentos possíveis a partir da abordagem teórica exposta e dos dados gerados nas *Aproximações Iniciais* e *Encontros com as Crianças*.

1. CULTURA, INFÂNCIA/S E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

A presente pesquisa, que se interessa pela produção infantil acerca do conceito família, foi realizada em nível microssocial em uma instituição de Educação. Enquanto indivíduos, as crianças possuem agência e capacidade de criação que validam a empiria, fato que não sugere, contudo, desconsiderar o contexto macro em que elas se inserem. Ao tomar as relações entre as crianças como principal categoria a ser analisada, o aporte teórico escolhido possibilita pensar a interdependência entre as produções conjuntas do grupo e suas culturas de maneira mais ampla. Nesse sentido, é reconhecido que o poder de criação das crianças, e não apenas delas, esbarra na incorporação de padrões e normas sociais que, por sua vez, são estruturadas a partir de relações de interdependência das gerações anteriores.

Norbert Elias (1994), assim como outros sociólogos do final do século XX, comprehende que as perspectivas micro e macrossociais, nesse sentido, não são dicotômicas ou hierárquicas, uma vez que os conceitos de *indivíduo* e *sociedade* existem e se constituem, apenas, em correlação. De acordo com o autor, as pessoas se tornam indivíduos únicos a partir de padrões sociais de auto regulação que são internalizados, sendo esse conjunto de padrões “[...]específico de cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade” (ELIAS, 1994, p. 8).

A pesquisadora Tania Quintaneiro (2004), em seus estudos sobre a Sociologia Elisiana, pontua que as configurações sociais mais complexas e suas redes de relações foram alongando as cadeias de interdependência, e esse processo dificulta a percepção dos níveis de controle que padrões pré-estabelecidos exercem sobre os indivíduos (QUINTANEIRO, 2004). Se pensarmos nos cotidianos da Educação Infantil, seus *tempos*, *espaços* e *sistematizações* (SILVA, COELHO E MONTAGNOLI, 2018), é possível perceber uma ordem cronológica e simbólica de ações que converge com a organização das sociedades modernas e é interiorizada pelas crianças desde a mais tenra idade. Nesse sentido, hábitos, condutas e costumes são incorporados à personalidade de maneira automatizada e, muitas vezes, imperceptível.

Segundo Daniele Hungaro da Silva, Marcos Pereira Coelho e Gilmar Alves Montagnoli (2018), os ambientes educacionais modernos são estruturados de acordo com o tempo das pessoas adultas e as crianças aprendem, em nível micro, as exigências da vida em sociedade. A autora e os autores destacam que a análise de Norbert Elias

[...] vem para contribuir com os pesquisadores da área da Educação, no sentido de desvelar durante os tempos e durante os últimos séculos as especificidades, assim como, as representações, de um interesse pelo controle e escolarização dos corpos, demonstrado na preconização de normas de

higiene, formas de comportamento que ajudaram na pretensão de se construir modelos de homem e mulher adequados ao processo civilizador do mundo moderno. Esse tem sido tema com frequência pesquisado no campo da História da Educação (SILVA, COELHO E MONTAGNOLI, 2018, p. 165).

Vale pontuar que a própria categoria geracional da qual as crianças fazem parte foi denominada na Modernidade. Os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1978) postulam que a infância, tal como a conhecemos hoje, é resultado de um processo que se intensificou do final do século XVII até a Modernidade, em um período de significativas mudanças no contexto social/cultural europeu. A tese do autor partiu, principalmente, da ausência da infância representada em pinturas e literaturas da Europa Medieval e no predomínio das crianças como adultos em miniatura. Ariès conclui que a infância é uma construção histórica, destacando que não se trata da existência ou ausência de afeição pelas crianças, mas do processo de produção de um sentimento de infância (ARIÈS, 1978), que é normatizado a partir das diversas instituições sociais – a Família e a Escola, em especial.

A contribuição de Ariès (1978) é importante para o entendimento de que a compreensão ocidental de infância é resultado de um processo gradual, relacionado a diversas mudanças sociais, culturais e políticas de um contexto histórico específico, responsável por demarcar a alteridade existente entre adultos e crianças (SARMENTO, 2005). É importante ressaltar, contudo, que o autor não questiona a universalização de um modelo único de infância para sujeitos crianças que são diversos. Nesse sentido, os autores Rogério Fernandes e Moyses Kuhlmann Jr (2004, p. 30) defendem a importância do termo *infâncias*, no plural, e destacam que

[...] a modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupo etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se moldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

A produção de normas, que busca legitimar e universalizar um ideal de infância, é responsável, consequentemente, pela produção de exclusões. A mesma modernidade/colonialidade que estabelece leis e instituições específicas de proteção e cuidados para a infância, explora a mão de obra de crianças pobres para suprir as demandas da industrialização capitalista; assim como escraviza (ou separa de suas famílias) as crianças não brancas colonizadas. Segundo Manuel Sarmento e Rita de Cassia Marchi (2017), o capitalismo, ao mesmo tempo em que faz uma união conceitual entre criança (classe etária) e

infância (universalização de direitos específicos), é responsável pela cisão empírica das categorias. Ou seja, o processo de inclusão/exclusão desses direitos é bastante demarcado social e racialmente.

Como um contraponto, a Sociologia da Infância tem proposto, nas palavras de Sarmento (2005, p. 31),

[...] uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Jeans Qvortrup (2010) destaca o caráter permanente da categoria infância, que segue existindo com características semelhantes, independente da rápida transição dos sujeitos (crianças) que fazem parte dela. O autor defende a infância enquanto estrutural, chamando atenção para o lugar de marginalização que a categoria ocupa socialmente. As infâncias não são iguais, pertencem a contextos históricos diversos e operam relacionadas com outros marcadores sociais, também estruturais, como classe, raça, gênero etc. É possível afirmar, porém, que todas as crianças, em maior ou menor intensidade, são diretamente dependentes dos adultos, tanto no aspecto afetivo-emocional, quanto física e economicamente.

Essas relações de proteção e cuidados geram, também, hierarquias entre adultos e crianças, que são reforçadas diariamente pelas instituições sociais como família, escola, justiça, igreja etc. O campo da sociologia teve um papel fundamental ao contrapor teorias que limitavam as crianças à maturação biológica individual, especialmente da área biomédica. Nesse sentido, as estruturas de poder da sociedade passaram a ser consideradas enquanto atuantes no processo de desenvolvimento e educação, a partir das instituições sociais (escola e família, sobretudo).

Contudo, compreender infância enquanto categoria social estrutural não significa reduzi-la aos papéis de alunos e filhos, tampouco desconsiderar a agência das crianças. Com exceções a serem destacadas, como a produção do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004), a literatura da SI acusa os limites de abordagens sociológicas que, alicerçadas na teoria de socialização de Durkheim, não legitimaram a infância enquanto um campo em si mesmo (SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2010).

As teorias que pensam as crianças de maneira deslocada de seus contextos sociais e culturais, assim como as abordagens que priorizam a sociedade em detrimento do indivíduo, mesmo que polarizadas, acabam por convergir no sentido de limitar as crianças à ideia de incompletude (*vir-a-ser*), tanto em seus aspectos maturacionais quanto culturais, em oposição

à (falsa) premissa de completude adulta (QVORTTRUP, 2010). A partir do interesse em pesquisar a infância por ela mesma, superando as marcas institucionais ou desenvolvimentistas, o sociólogo da infância William A. Corsaro (2005; 2009) aposta em caminhos interdisciplinares.

Ao elaborar os conceitos de *reprodução interpretativa* e *cultura de pares*, o autor defende que a criança reproduz, mas também interpreta, tensiona e produz cultura ao compartilhar e significar com seus pares a cultura aprendida em relações intergeracionais de seus contextos sociais mais amplos. Em suas palavras, “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). Sobre cultura de pares, o autor destaca que

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla. [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (CORSARO, 2011, p. 94/95).

Existe, então, uma relação de interdependência entre as culturas. As crianças constroem cultura com seus pares pela internalização e (re)significação das culturas mais amplas presentes em seus contextos sociais. E, ao mesmo tempo, elas participamativamente dessas culturas mais amplas a partir da contribuição da cultura de pares, promovendo constantes tensionamentos e rupturas, assim como permanências, nas configurações sociais. Contudo, antes de adentrar aos estudos de Corsaro, considero importante expor a produção teórica de Raymond Williams, escolhida para embasar o conceito de cultura.

Williams (2000) contribui para uma perspectiva materialista da cultura, que possibilita contrapor a ideia herdada pelo idealismo alemão e o entendimento de cultura enquanto esfera deslocada do contexto social e político da sociedade – mais relacionada com processos “internos” do que “externos”. Williams também se preocupa, todavia, com a redução das práticas culturais a meros reflexos do campo econômico, como ocorre em perspectivas deterministas. Para essa última, mesmo considerando a relação entre cultura e sociedade, elas ainda seriam passíveis de compreensão de maneira isolada (assim como hierarquizada).

Segundo Maria Elisa Cevasco (2003, p. 67), “a metáfora da base/estrutura”, nesse sentido, se aproxima do próprio idealismo ao apagar “o fato de que a produção artística é ela mesma material, não só no sentido de que produz objetos e notações, mas também no sentido de que trabalha como meios materiais de produção” (CEVASCO, 2003, p. 67). Em contrapartida, para o materialismo cultural proposto por Williams,

[...] mesmo as artes, comumente consideradas apartadas da vida social comum, devem ser vistas [...] como parte integrante do processo social, e daí a ênfase, nas obras de Williams, em literatura *na* sociedade, em escrita *na* sociedade, em oposição a cultura *e* sociedade, a fórmula recebida tanto na tradição idealista quanto materialista (CEVASCO, 2003, p. 112).

Williams define, principalmente a partir das artes, uma posição teórica que se afasta do entendimento de cultura e alta cultura enquanto conceitos sinônimos e vinculados a um ideal a ser seguido. A cultura, para o autor, passa a ser entendida a partir de práticas e construção de sentidos que circulam socialmente. Dessa maneira, enquanto um arcabouço de significados presentes em todas as sociedades, a cultura não pode mais ser relacionada como a “[...] soma do melhor que foi pensado e dito, considerando os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição para o qual, num sentido antigo, todos aspiravam” (HALL, 2013, p. 147-148).

A partir do modelo teórico de Williams, Cevasco (2003, p. 73) pontua três níveis de cultura no curso das sociedades, sendo o primeiro referente à experiência vivida e concreta das práticas culturais, guiada pelos mapas de sentido compartilhados pelos membros de determinados grupos. O segundo diz respeito a produtos simbólicos formalizados a partir das práticas culturais. E o terceiro nível, por sua vez, é entendido pela influência das estruturas sociais mais amplas na determinação dos produtos culturais, tanto materiais quanto simbólicos, a partir de processos sociais historicizados. Sendo um conceito polissêmico, Williams propõe refletir sobre a relação entre os distintos significados a partir de uma perspectiva de totalidade social.

A cultura é, para o pensamento de Williams (2000), eminentemente um jogo de manutenção e tensionamentos, um processo de relações que abarca tanto permanências quanto rupturas. Nesse sentido, o autor utiliza o conceito de hegemonia de Gramsci, que permite pensar como se dão os processos de incorporação e manutenção do sistema vigente, assim como as disputas de hegemonia. Ao retomar “[...] as três formas de estruturação de significados e valores: a dominante, a emergencial e a residual” (CEVASCO, 2003, p. 126), o materialismo cultural aponta para a produção e criação, sendo a escola um campo de possibilidade para a luta contra-hegemônica a partir das produções emergentes.

Nos estudos da Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu inovou ao questionar o entendimento difundido no século XX, e ainda presente no senso-comum, da educação institucional enquanto um ambiente neutro e imparcial (ou sem partido), que justifica o sucesso ou o fracasso da escolarização de maneira individual. Com a industrialização e o avanço do pensamento iluminista, se intensificou a ideia dos ambientes educacionais

enquanto espaços compensatórios, com o poder de suprir históricas desigualdades sociais e garantir a meritocracia.

Bourdieu (2007a) ressalta que as escolas, ao contrário do que defende a visão otimista (ou oportunista), são responsáveis por reproduzir normas e violências que legitimam a cultura dominante, refletindo na manutenção das hierarquias e desigualdades sociais. Ao tratar a criança/jovem de maneira universal, ignorando toda diversidade social e cultural existente, a escola contempla e valoriza um modelo único – hegemônico –, trabalhando como cúmplice, mesmo que dissimuladamente, das hierarquias culturais e desigualdades sociais.

Nesse sentido, Bourdieu possibilita a compreensão de que a garantia do acesso à educação está longe de ser suficiente para combater as desigualdades, pois elas não se constituem isoladamente pelo campo econômico, mas, principalmente, pela relação entre ensino e cultura. Quem pertence à cultura dominante – valorizada pela escola – apresenta mais familiaridade e, provavelmente, facilidade no processo de escolarização. Por outro lado, os que pertencem às culturas desvalorizadas socialmente se sentem deslocados, fracassados e incompetentes nos ambientes educativos. Aprendem, ainda, a se responsabilizar por esse resultado.

A esse sistema de dominação (também praticado por outras instituições sociais, para além das escolas), Bourdieu (2003) deu o nome de **violência simbólica** e a descreveu como:

[...] insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2003, p. 7-8)

O autor defende que o desempenho escolar está longe de ser, apenas, de responsabilidade individual, pois tampouco a subjetividade e o contexto social são passíveis de compreensão de maneira isolada. Os valores, crenças e escolhas de cada indivíduo são influenciados por normas e culturas aprendidas socialmente (de maneira explícita ou implícita). Em contrapartida, a realidade objetiva existe e se reproduz a partir dessas práticas sociais subjetivadas pelos indivíduos, sendo dialógica a relação entre agência e estrutura. Nesse sentido, com o intuito de superar abordagens tanto subjetivistas quanto objetivistas, o autor também cunha seu conceito de *habitus*, que, “[...] na qualidade de disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, alargada para além dos limites daquilo que foi diretamente adquirido” (BOURDIEU, 2007b, p. 163).

Partindo dos estudos de Bourdieu, é possível pensar os diferentes espaços sociais estruturados pela relação entre as instituições sociais e os/as agentes (indivíduos e grupos sociais), pautados pela manutenção da força e dominação que a hegemonia social exerce (e

buscam continuar exercendo); assim como os tensionamentos e rupturas que os indivíduos provocam nessas relações hierarquizadas. Contudo, o sociólogo da infância William Corsaro (2002) atenta para uma falta de reconhecimento de Bourdieu em relação às produções culturais próprias das crianças, que se diferenciam, mesmo sendo interdependentes e condicionadas, dos seus contextos culturais mais amplos.

Corsaro se dedica a pesquisar, então, a produção cultural própria das crianças, principalmente as de pouca idade, de maneira interdisciplinar entre Psicologia desenvolvimentista, Sociologia e Antropologia. Nesse sentido, o autor propõe o conceito de **reprodução interpretativa**, defendendo que as crianças exercem agência e produzem cultura, ou seja, participam ativamente das mudanças culturais e sociais, sem desconsiderar os limites estruturais impostos. A (re)produção, nesse sentido,

[...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31/32).

Para ilustrar o conceito, o autor se utiliza da *teia de aranha global* enquanto metáfora, como exposto na figura abaixo. No centro da teia está a família de origem, fazendo a conexão com as diversas instituições sociais/culturais (educacionais, religiosas, familiares, econômicas, etc), que seriam seus raios. Corsaro (2011) chama atenção para as interações que as crianças estabelecem, cada vez mais cedo, para além de seus contextos familiares. Segundo o autor, “[...] é nesses domínios institucionais, bem como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 38).

Figura 1 - Conceito de Teia Global



Fonte: CORSARO, 2005 (p. 38)

Para compor essa armação de fios, Corsaro elenca quatro *culturas de pares* que são tecidas na relação entre indivíduo e campo, sendo elas: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. Essas culturas, representadas como aspirais, se diferem dos raios (ou instituições) por não serem culturas preexistentes, “[...] ainda que sejam afetadas por muitas experiências que ocorrem por meio de interações com o mundo adulto e se encontrem em campos institucionais (ou passagens de vários raios)” (CORSARO, 2011, p. 39). O autor segue destacando que:

[...] as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas. Nesse sentido, as teias ou espirais de culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir (CORSARO, 2011, p. 39).

É possível perceber, a partir desse recurso estilístico, a teia de relações enquanto uma contraposição ao desenvolvimento linear e individual (CORSARO, 2011). Não se trata, então, de organizar sequencialmente (e hierarquicamente) as etapas culturais descritas: pré escola, pré-adolescência, adolescência, idade adulta. Mas pensar como a produção das culturas das crianças está articulada aos contextos sociais, sendo diretamente influenciada pelas culturas mais amplas e, também, possibilitando criar (ou tecer) a partir das constantes relações,

abrangendo “suas características produtivas e reprodutivas” (CORSARO, 2011, p. 37). Nas palavras do autor:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

A participação das crianças nas rotinas culturais é fundamental para a reprodução interpretativa, possibilitando a significação, transformação e produção de cultura de pares. A rotina possui, de acordo com Corsaro (2011), um quadro geral que é recorrente e previsível, contudo, as possibilidades de criação emergem das relações. Nesse sentido, as rotinas culturais, de acordo com o autor, não são fixas e imutáveis, mas geram, por meio da segurança estabelecida do comum, a possibilidade de mudança e criação do novo (CORSARO, 2011). O “caráter habitual”,

[...] considerado como óbvio e comum das rotinas, fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada (CORSARO, 2011, p. 32).

O que Corsaro (2011) nomeia de “extensões e variações da rotina” é tudo que não está dado e abarca a criação. Ao se tornarem parte das culturas, o que ocorre desde a mais tenra idade, as crianças interpretam e significam suas vidas, sendo essas interações comuns das rotinas um espaço de possibilidades para reprodução interpretativa. Diferente de abordagens socializantes, as crianças são entendidas enquanto atores sociais, que participam (em diferentes graus de autonomia) da produção de cultura.

Ao articular criança/infância, família e instituição de educação, as divergências epistemológicas da presente dissertação com abordagens meramente socializantes devem ser demarcadas, pois não se trata de uma investigação que reduz as crianças às instituições *Família* e *Escola*. Em contrapartida, ao desenvolver uma pesquisa em nível microssocial, se faz necessário cuidado para que o estudo não se caracterize como puramente subjetivista. Ou seja, reconhecer a autoria das crianças, em nível micro, não significa desconsiderar os limites de sua autonomia no que se refere à existência de condicionamentos sociais.

Nesse sentido, pensando o caráter relacional da produção de cultura e na interdependência entre a criação das crianças e suas culturas mais amplas, a seção seguinte expõe os estudos da Sociologia da Infância enquanto possibilidade conceitual metodológica.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS DESAFIOS DE PESQUISAR COM CRIANÇAS

Quando se fala em pesquisar *com* (e não apenas *sobre*) crianças (CORSARO, 2005), surgem diversos questionamentos de caráter ético e metodológico: De que maneira é possível garantir a participação ativa delas na produção de pesquisa científica? Como superar a busca por (supostas) verdades absolutas? Para compreender o conceito de família a partir da perspectiva das crianças, os caminhos escolhidos estão alicerçados em referenciais da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005), que rompem com pressupostos e dicotomias da ciência moderna/colonial e compreendem a produção de conhecimento para além de concepções universais adultocentradas. Dessa maneira, se faz possível (re)pensar as relações intergeracionais cotidianas nos espaços educacionais.

Delgado e Müller (2005), nesse sentido, destacam a necessidade que temos de “conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 3). As autoras pontuam a necessidade de questionarmos as produções metodológicas que se dizem universais, nos convidando a pensar, ou repensar, o papel das crianças em nossa sociedade (DELGADO; MÜLLER, 2005). Ao escreverem sobre as possibilidades da etnografia para as pesquisas interessadas nas produções culturais infantis, a partir dos estudos de Bogdan e Biklen (1994), as autoras destacam a possibilidade de análise dos

[...] aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 169)

De acordo com Marchi (2018), em relação aos limites do curto tempo do mestrado para imersão no campo, reconheço a impossibilidade de uma descrição densa (GEERTZ, 1989 *apud* MARCHI, 2018) da metodologia etnográfica. Porém, técnicas etnográficas foram utilizadas, como o diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais dos procedimentos. Nesse sentido, por meio de *inspirações* etnográficas, a descrição dos dados gerados possibilitou explorar as noções da categoria família compartilhadas pelas crianças participantes do estudo.

O pesquisador William A. Corsaro (2005), a partir da sua documentação de campo, descreve as experiências de *entrada no campo, aceitação e participação* em duas

instituições de Educação Infantil, uma na Itália e outra nos Estados Unidos. O autor defende que a realização de pesquisas etnográficas junto com crianças pressupõe uma mudança completa na postura dos adultos e relata como desenvolveu sua estratégia “reativa” de entrada no campo. Corsaro optou por estar nos espaços que não costumam ser frequentados cotidianamente por adultos, como a *casinha* e o *tanque de areia*, para brincar e conversar com as crianças. A interação, contudo, deveria partir sempre delas, como uma maneira de aceitar a presença do pesquisador no grupo – processo fundamental para pesquisas etnográficas.

Corsaro (2005) se preocupou em não estabelecer relações de autoridade/poder com as crianças (ao menos as intencionais) para o processo de aceitação. O que o autor nomeou de *adulto atípico* (CORSARO, 2005), seria esse movimento de se distanciar o máximo possível da representação normativa do que é ser uma pessoa adulta, ou seja, quem educa, cuida e toma decisões para as crianças (e por elas). Sobre ser aceito no campo, Corsaro relata:

Não estou dizendo que as crianças me aceitaram rapidamente como uma delas. Nos meus muitos anos de pré-escolas nunca fui visto completamente como uma das crianças. Até na Itália, onde era visto como um adulto incompetente por causa de meus raros conhecimentos de italiano [...] continuava sendo um adulto. Sou grande demais para ser uma criança, daí o apelido que surgiu quase no fim do primeiro mês, em Berkeley [...] Fui aceito como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande (CORSARO, 2003, p. 451).

A entrada reativa não foi adotada por mim, não apenas porque muitas das crianças me conheciam anteriormente, mas considerando que existe uma discussão ética sobre a estratégia em questão (COSTA, 2008; MARCHI, 2018). Marchi (2018) chama atenção para a busca de uma suposta neutralidade da pessoa pesquisadora, por não se apresentar como tal quando inserida no campo. Essa postura impossibilita, consequentemente, o assentimento das crianças, que não tomam conhecimento de sua participação no trabalho. Contudo, interessa o compromisso, bastante presente nos estudos de Corsaro (2003), de repensar as relações hierarquizadas e os espaços (físicos e simbólicos) pré-determinados que cada geração tende a ocupar no ambiente educacional.

Esses questionamentos são constantes, também, em minha atuação diária na Educação Infantil, não sendo uma novidade atribuída exclusivamente ao meu papel enquanto pesquisadora. Em relação às minhas diferentes atribuições, destaco que as distinções e aproximações entre *eu-professora* e *eu-pesquisadora* geraram inquietações sobre minha (re)inserção no CEI. Mesmo não sendo a turma em que trabalho diariamente, nem o mesmo turno, convivi com muitas das crianças em anos anteriores. Foi preciso, então, estabelecer

limites e dialogar com o grupo (crianças e profissionais) sobre a nova função exercida por mim naquele espaço, uma vez que me conheciam a partir de outro lugar.

Destaco um acontecimento durante as *Aproximações Iniciais*, em que a diretora da instituição solicitou que eu cobrisse o intervalo da professora, ou seja, permanecesse enquanto adulta responsável pela turma por um período de tempo. Levando em consideração experiência do dia anterior, em que estive por poucos minutos sozinha com o grupo e fui solicitada diversas vezes para mediar conflitos entre as crianças, argumentei sobre a importância de permanecer sempre alguma professora comigo, me disponibilizando para, se necessário, cobrir o intervalo em algum outro grupo. A diretora, que apoiou a pesquisa desde seu projeto, expôs não concordar com meu posicionamento e saiu um tanto desapontada, como se faltasse reciprocidade de minha parte. Posteriormente, contudo, fui chamada para uma conversa, momento em que ela se desculpou pelo acontecido. A diretora fez questão de explicar que, genuinamente, não havia compreendido minha recusa, mas refletiu sobre os argumentos elencados e reconheceu a importância de delimitar as atribuições.

A postura de pesquisadora, ao possibilitar relações intergeracionais distintas das estabelecidas entre crianças e professoras, deve ser rigorosa. Não se trata, porém, de dicotomizar os papéis, transformando em uniformes a serem trocados a cada turno; tampouco da tentativa de anular ou neutralizar minhas perspectivas de professora ou a maneira com a qual cada criança interpretou minha presença naquele espaço. O antropólogo Gilberto Velho (1978), em seus escritos sobre as possibilidades e desafios de *estranhar o familiar* nas pesquisas etnográficas, questiona os pressupostos de objetividade e imparcialidade da ciência moderna, destacando que

[...] a “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-la enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. Esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto a construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros (VELHO, 1978, p. 129).

O autor atenta para a existência da subjetividade da pessoa que pesquisa e interpreta os dados obtidos, independente de ter ou não familiaridade prévia com o grupo participante. O que não sugere, cabe ressaltar, o abandono do rigor científico (VELHO, 1978). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos selecionados para a geração de dados tiveram como intuito garantir a agência das crianças durante o trabalho de campo, contemplando suas diversas

manifestações expressivas e seus interesses. Mas reconheço, todavia, que as análises estão permeadas por minhas interpretações e significações – como não poderia deixar de ser.

Ainda sobre pesquisar em meu local de trabalho, destaco a vantagem de não precisar atuar em um ambiente novo, considerando os cuidados sanitários necessários no atual contexto epidemiológico. Mesmo não mantendo contato direto com as crianças participantes da pesquisa no dia a dia da instituição, frequentamos os mesmos espaços e nos relacionamos com pessoas em comum, diariamente. A empiria foi realizada seguindo criteriosamente o Plano de Contingência (PlanCon) que estava em vigor no CEI no momento em que o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP/UDESC, mesmo que o documento tenha passado por diversas flexibilizações no tempo entre a submissão e aprovação do projeto.

O PlanCon para a Covid-19 do CEI foi construído de maneira coletiva pelas profissionais da instituição, tendo como referência o Plano de Contingência divulgado pelo governo do Estado de Santa Catarina. A primeira versão do documento foi aprovada em dezembro de 2020, após mudanças exigidas por parte da Secretaria de Educação do Município. O plano que estava em vigor durante submissão do projeto tratava-se de sua sexta versão, e todas as alterações feitas foram realizadas a partir de decretos municipais que reduziram as medidas de proteção, no caminho de uma suposta normalidade. É importante destacar, então, que para além dos protocolos de saúde de caráter mandatórios, me atentei para as produções científicas da área biomédica, em âmbito nacional e internacional, divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Instituto Oswaldo Cruz e Instituto Butantan, em relação às atualizações sobre a Covid-19.

Como material complementar ao PlanCon, foi adotado o uso de respiradores do tipo PFF2. Os documentos municipais da Secretaria de Educação não contemplaram o EPI em questão em nenhuma de suas versões, mas é consenso, entre profissionais e pessoas que pesquisam na área da Saúde, sua eficácia para redução significativa da transmissão do vírus. Esses respiradores estão presentes em meu cotidiano no CEI desde o retorno ao modelo presencial, que ocorreu no primeiro semestre de 2021. Considero relevante destacar, aqui, meu compromisso ético com o combate à pandemia e que o mesmo não se limita ao ambiente educacional, estando presente em todas as minhas escolhas e renúncias diárias enquanto sujeito que vive em sociedade.

Outra informação importante se refere à exigência do poder executivo de São José, após decreto nº 1408 de 11/08/2021 do Estado de Santa Catarina, em relação à obrigatoriedade da vacinação de todas as pessoas que trabalham na educação, sejam elas

servidoras do município, admitidas em caráter temporário (ACTs) ou terceirizadas. Nesse sentido, independente do que tenha motivado cada profissional individualmente, toda a equipe do CEI estava com a imunização completa da vacina contra o coronavírus, que, até o momento dos encontros realizados em campo, eram de duas ou três doses, a depender do laboratório fabricante. Vale destacar que a vacinação das crianças de 5 a 11 anos foi autorizada pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) no dia 16 de dezembro de 2021 e no dia 14 de janeiro de 2022 o município de São José/SC iniciou o calendário de imunização infantil. Nesse sentido, mesmo sem a obrigatoriedade, a maior parte das crianças do GV do CEI tinha tomado uma dose da vacina antes da realização da pesquisa.

Diferentes estratégias foram ponderadas para dar continuidade à empiria, mesmo durante os trabalhos remotos, com a possibilidade de encontros virtuais junto às crianças por meio de ferramentas digitais. Contudo, a partir do avanço da vacinação, foi definido que o trabalho presencial seria mantido, sendo realizado logo que fosse possível fazê-lo de maneira segura. Nesse sentido, a entrada em campo precisou ser planejada para o primeiro semestre de 2022. Pontuados os desafios e possibilidades do contexto em que se insere a pesquisa, é destacado, a seguir, o desenvolvimento dos métodos, datas programadas e planejamento das ações.

2.1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa, compreendendo, a partir da Sociologia configuracional, que as noções de qualitativo e quantitativo não são binárias. Uma vez que a literatura científica acerca do conceito de família pela perspectiva de crianças é pequena, o estudo exploratório é privilegiado para contribuir com a qualidade de informações sobre a temática em questão e encontrar a melhor forma de abordá-la. Ou seja, o estudo exploratório não se caracteriza em testar hipóteses pré-determinadas, mas, sim, em descobrir essas hipóteses iniciais. Maria Cecília Minayo (2004) destaca que a dimensão exploratória de uma pesquisa caracteriza-se

[...] por trabalhar como universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. Esse conjunto de dados considerados qualitativos corresponde a um espaço mais profundo das relações, não podendo reduzir os processos e os fenômenos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 28).

Para Quivy e Campenhoudt (1995), o trabalho exploratório “se compõe de duas partes, que podem ser realizadas paralelamente: a leitura [...] e a coleta de informações através de entrevistas, documentos, observações” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 44). Nesse

sentido, a pesquisa foi desenvolvida, metodologicamente, a partir do levantamento bibliográfico da temática de estudo e da geração de material empírico. As técnicas de geração de dados foram os Encontros com as Crianças e diário de campo. A busca por periódicos científicos, teses e dissertações foi realizada por meio das principais ferramentas *online*: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library* (SCIELO).

A pesquisa nas bases de dados foi iniciada na *Scielo*, a partir de combinações diversas entre as seguintes palavras-chave: "educação infantil", "sociologia da infância", "família", "famílias", "culturas infantis", "cultura de pares", "relações intergeracionais", "protagonismo Infantil", "participação das crianças", "participação infantil", "estudos de gênero e sexualidade", "etnografia com crianças". Em muitas das tentativas de combinar os descritores, não obtive resultados. Em outras, pelo contrário, os resultados foram amplos demais. A partir das palavras-chave "educação infantil" and "sociologia da infância" and "família" or "famílias" foi possível alcançar 19 pesquisas, que estão ilustradas, em ordem cronológica, no quadro abaixo.

Quadro 1 – Busca por periódicos *SCIELO*

AUTORIA	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
ROSEMBERG, Fúlvia.	Expansão da educação infantil e processos de exclusão	1999	Cadernos de Pesquisa
CORREIO, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de.	Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra	2007	Educação em Revista
SILVA, Cleber Fabiano ; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva.	Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente	2009	Psicologia & Sociedade
DESEN, Maria Auxiliadora; RAMOS, Patrícia Cristina Campos.	Crianças pré-escolares e suas concepções de família	2010	Paidéia
NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões	2011	Educação e Pesquisa

de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia.	contemporâneas		
MOTTA, Flávia Miller Naethe	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	2011	Educação e Pesquisa
NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso	As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas	2012	Revista Brasileira de Educação
CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de.	Eventos internacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil	2013	Cadernos CEDES
CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de.	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	2015	Educação em Revista
SANTIAGO, Flávio.	Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo	2015	Educação em Revista
DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia.	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	2015	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SANHCES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da	Eu vo lá ontem, papai! — experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva	2016	Educação & Sociedade

PALOS, Ana Cristina.	Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância	2018	Educação e Pesquisa
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos	Curriculum da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças	2018	Educação Em revista
VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria.	A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona	2018	Educação e Pesquisa
SANCHES, Eduardo Oliveira	A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança	2019	Educação & Sociedade
BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena	Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil	2019	Educar em Revista
Flavio Santiago	“Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional	2020	Educação em Revista
CARVALHO, Cibele Noronha de; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de	“Palavrão é o que não tem no corpo de deus”: um estudo do obsceno infantil	2020	Educação em Revista

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

A partir do *quadro 1*, destaco o trabalho “Crianças pré-escolares e suas concepções de família”, de Maria Auxiliadora Dessen e Patrícia Cristina Campos Ramos, publicado no ano de 2010. A pesquisa em questão buscou compreender a diversidade familiar contemporânea a partir das concepções de crianças pequenas e bem pequenas, de três, quatro e cinco anos de idade.

As autoras realizaram um questionário sociodemográfico para caracterizar as 33 famílias das crianças participantes. O questionário, que foi respondido pelas mães, abrange

questões referentes à “idade e escolaridade dos familiares, estado civil e ocupação dos genitores, divisão de tarefas domésticas, estrutura de suporte social e atividades de rotina” (DESEN; RAMOS, 2010, p. 347). As pesquisadoras aplicaram os questionários nas casas das famílias e, após o preenchimento, uma entrevista lúdica semiestruturada foi realizada com a criança.

A entrevistada respondia *o que é família* para bonecos extraterrestres que desconheciam o termo. Recém chegados de algum lugar distante com sua espaçonave, os ETs queriam saber “a) o que era, e b) o que fazia – uma família, uma boa família e uma família má” (DESSAN; RAMOS, 2010, p. 347). Em seguida, duas histórias que envolviam relações de coabitAÇÃO entre homens e mulheres eram contadas para as crianças, com intuito de compreender, nas palavras das autoras, a opinião delas sobre “aspectos característicos e definidores do conceito de família” (ibd).

As respostas das crianças, obtidas de maneira individual, foram agrupadas a partir da faixa etária (que variava entre três e cinco anos) e da ocupação das mães: as que não possuem trabalho remunerado (A) e as que possuem (B). A partir dos grupos A e B, as autoras pontuaram questões referentes às divisões dos trabalhos domésticos e de cuidado e as diferenças nas narrativas entre as crianças de cada um dos contextos.

Vale destacar que, mesmo os encontros sendo realizados de maneira individual, as autoras reconhecem a família enquanto “[...] um conceito vivenciado e compartilhado pelas crianças, ao interagirem, durante o seu processo de socialização” (DESSAN e RAMOS, 2010, p. 354). A presente dissertação se diferencia da pesquisa de Dessen e Ramos (2010) por se interessar, justamente, pelo processo de produção conjunta de sentido das crianças em relação à família – o que não desconsidera as individualidades trazidas por cada uma delas a partir de seus contextos culturais mais amplos (CORSARO, 2005), também perpassados pelas culturas de pares.

Com a mesma combinação de palavras-chave do quadro anterior (“educação infantil”, “sociologia da infância”, “família” ou “famílias”) e o filtro “idioma: Português”, encontrei centenas de milhares de periódicos na base de dados da CAPES, na opção “buscar por assunto”. Após diversas combinações, com intuito de restringir os resultados, alcancei 31 periódicos, sendo 17 revisados por pares, com os seguintes descritores: “educação infantil”, “sociologia da infância”, “família” ou “famílias”, “relações de gênero”, “cultura de pares”, “culturas infantis”, “relações intergeracionais”, “protagonismo infantil”, “perspectiva infantil” ou “perspectiva das crianças”, “etnografia com criança”, que sintetizo no quadro abaixo.

Quadro 2 – Busca por periódicos CAPES

AUTORIA	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
PIRES, Flávia.	O que as crianças podem fazer pela antropologia?	2010	Horizontes Antropológicos
PRETTO, Zuleica; LAGO, Mara Coelho de Souza.	Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras	2013	Revista Ártemis
SILVA, Lucélia de Almeida; MÜLLER, Fernanda.	Bebês e adultos no contexto da creche	2014	Pro-positões
PASTORI, Marina di Napoli; BARROS, Denise Dias.	A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana	2015	Cadernos de terapia ocupacional da UFSCar
FINCO, Daniela.	Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia	2015	Revista latinoamericana de ciencias sociales

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; SANTOS, Eduardo.	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulistana	2015	ECCOS
MARTINEZ, Claudia Maria Simões; FONTAINE, Anne Marie Germaine; SANTOS, Jair Ferreira Licio dos; MARINI, Bruna Pereira Ricci; MANZINI, Mariana Gurian.	Redes de colaboração e intersetorialidades entre creches públicas do estado de São Paulo	2016	Cadernos de terapia ocupacional da UFSCar
KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra Evelin Brandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos; MARTINS, Aline Lopes.	Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber	2016	Pro-positões
SOARES, Ademilson de Souza.	Infância, natalidade e educação: Diálogos com Ana Arendt	2017	Educação Unisinos
TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo.	A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola	2017	Movimento
MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva.	Educação Infantil e formação docente: análises das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física	2018	Movimento
TABET, Gabriela de Campos; ABRAMOWICZ, Anete.	Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção	2018	Educação temática digital
PRADO, Renata Lopes Costa; FREITAS, Marcos Cezar de.	Mulheres na escuta de crianças: considerações acerca do perfil de quem pesquisa com crianças nas ciências humanas e sociais	2019	ECCOS

	brasileiras		
PISKE, Eliane Lima; GARCIA, Narjara Mendes; YUNESM, Maria Angela Mattar.	A educação das infâncias e o papel do educador	2020	ECCOS
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos.	A socialização e a educação infantil – um ensaio	2020	ECCOS
BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes.	O cenário da educação infantil após a implementação do ensino fundamental de nove anos	2020	ECCOS
GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.	A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação	2021	ECCOS

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

Ainda no Portal CAPES, nos “catálogos de teses e dissertações”, a combinação “sociologia da Infância” e “família” resultou em 36 trabalhos, sendo 23 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Para refinar mais as buscas, acrescentei “relações de gênero” às palavras-chave e encontrei 5 dissertações e 4 teses. Dos 4 trabalhos de mestrado, 3 eram da Educação e um da área de Direitos Humanos e Cidadania. Em relação às teses, são 3 doutorados em Educação e 1 em Sociologia. As produções foram realizadas entre 2007 e 2017 e estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Busca por teses e dissertações CAPES

AUTORIA	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE	ÁREA
MARCHI, Rita de Cássia.	Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil	2007	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado em Educação

ROCHA, Sergio Lizias Costa de Oliveira.	O jogo da compreensão de gênero na educação infantil: um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de sentidos	2009	Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação
ARENHART, Deise.	Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis	2012	Universidade Federal Fluminense	Doutorado em Educação
SEGANFREDO, Nágila de Moura Brandão.	Infância e cidadania: o que dizem as crianças?	2012	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado em Educação
OLIVEIRA, Sonia Cristina de.	Brincadeiras de crianças abrigadas: um estudo etnográfico em instituição de acolhimento	2014	Universidade Federal do Mato Grosso	Doutorado em Educação
SENKEVICS, Adriano Souza.	Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo	2015	Universidade de São Paulo	Mestrado em Educação
MONTALVÃO, Lilian Aparecida de Souza.	“Eu vou andar de trem / você vai também”: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil	2017	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado em Educação
GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes.	Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas	2017	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado em Educação
MACEDO, Aldenora Conceição de.	Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância	2017	Universidade de Brasília	Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

Em seguida, no mesmo catálogo, excluí o tópico “relações de gênero” e acrescentei “participação infantil” e “protagonismo infantil”, como tentativa de aproximar melhor os resultados com minha proposta de pesquisa. A combinação ficou a seguinte: “sociologia da Infância”, “família”, “perspectiva das crianças” ou “protagonismo infantil”. E os resultados foram dois trabalhos de mestrado em Educação e um em Psicologia, expressos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Busca por teses e dissertações CAPES (2)

AUTORIA	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE	ÁREA
BARBOSA, Jacira da Silva.	Família matrifocal: a perspectiva das crianças	2012	Universidade Federal da Bahia	Mestrado em Psicologia
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos.	"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade": a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil	2013	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado em Educação
GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes.	Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas	2017	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado em Educação

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

Ana Paula Gibim (2017), presente nas duas últimas buscas, é autora de uma dissertação que tece reflexões, justamente, sobre *famílias* a partir da ótica de crianças de pouca idade. Embasada por um referencial teórico que integra Sociologia da Infância e Estudos Feministas e de Gênero e Sexualidade, a pesquisadora, e também professora, buscou a perspectiva infantil em relação ao conceito de família por meio, principalmente, da produção de desenhos das crianças e suas significações – construídas e oralizadas por elas. Gibim (2017) apontou tanto para transformações quanto para permanências, que se referem às

concepções sobre família, de maneira pontual; e aos diferentes modos com que as relações de gênero/sexo operam em nossa sociedade, de maneira mais geral.

Interessou, para a autora, compreender as diversas organizações familiares contemporâneas e como se dão as relações com as instituições de Educação Infantil, ressaltando a importância e os desafios desse trabalho compartilhado. As semelhanças com a presente dissertação são muitas, estando presentes no caminho teórico e metodológico que se baseiam, na faixa etária das crianças participantes e, inclusive, na escolha por um campo já conhecido a partir da profissão de professora. Vale destacar, contudo, que as pesquisas propõem investigações em nível micro, sendo a de Gibim (2017) realizada na cidade de São Paulo/SP.

Além das crianças, a autora também trabalhou com mulheres de suas famílias (mães e avós) por meio de entrevistas para acrescentar às reflexões sobre reproduções e tensionamentos do modelo familiar normativo, suas relações de poder e o papel social historicamente atribuído às mulheres nessa instituição. Outro distanciamento entre as pesquisas se refere às crianças participantes que, no caso deste estudo, não são as mesmas com as quais trabalho diariamente. Dessa maneira, a frequência dos encontros foi menor, mas possibilitou a seleção de um grupo reduzido. Ao diminuir a quantidade de participantes é possível direcionar mais as análises, otimizando a geração de dados, como destacado por Flávia Pires e Patricia dos Santos (2019).

O grupo selecionado para a geração de dados (Encontro com as Crianças) foi constituído a partir de dois critérios, sendo eles: o interesse em participar; e autorização por escrito de seus/suas familiares/responsáveis, que tomaram conhecimento da pesquisa por meio de reunião. O número de autorização das pessoas responsáveis foi igual a cinco, quantidade escolhida para compor o grupo. Vale destacar que, caso fosse superior, o sorteio foi considerado enquanto uma estratégia possível de ser utilizada. Destaco também que uma das cinco crianças ficou doente e teve que se afastar do CEI por muitos dias consecutivos, sendo os Encontros com as Crianças realizados com o total de 4 participantes.

Na presente pesquisa, a participação das famílias/responsáveis (ao menos a participação direta) se reduziu a esse processo de autorizar, ou não, a presença nos Encontros com as Crianças. Para que isso fosse possível, foi realizada uma reunião, detalhada abaixo, para explicar a intenção da pesquisa e entregar os termos de consentimento e de uso de imagem.

2.1.2 REUNIÃO COM AS FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS

O encontro com as famílias ocorreu no dia 09/03/2022, data agendada anteriormente para a primeira reunião geral do CEI. Como de costume, a reunião teve início após o encerramento do período de atendimento do turno da tarde, às 19h. Dessa maneira, o encontro que já seria realizado com toda a comunidade escolar foi aproveitado para conversar sobre a pesquisa. Ao encerrar a reunião geral, por volta das 20h e 15min, a diretora da instituição encaminhou os familiares/pessoas responsáveis pelas crianças do Grupo V vespertino para uma sala localizada ao lado do refeitório.

Por conta do horário bastante avançado, somado ao calor excepcional daquela noite de março, prometi ser bastante breve. Liguei o ventilador, abri a janela da sala e organizei algumas cadeiras. Além da diretora, estavam presentes 4 mães e 1 irmão, sendo que cada uma dessas pessoas era responsável por uma criança diferente. O Grupo V vespertino, até o momento da reunião, contava com nove crianças matriculadas. Como ainda não havia uma professora contratada para o cargo, a Auxiliar de Ensino do CEI assumia provisoriamente a turma.

As cadeiras organizadas não foram ocupadas, então também permaneci em pé e julguei importante reforçar a promessa recém feita, sobre não demorar, assim como agradecer pela disponibilidade de escuta. No ano de 2019 fui professora de três das cinco crianças que estavam sendo representadas ali. Em relação às outras duas, que também frequentaram o CEI em anos anteriores, mantive algum contato nos espaços comuns. Mesmo que a maioria das pessoas presentes já fosse conhecida, me apresentei e apresentei a proposta de estudo, destacando trechos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da autorização de uso de imagens.

Os documentos foram entregues (em duas cópias) para que as famílias levassem para ler com calma em casa. Essa foi considerada a melhor opção, tanto pelo tempo que a leitura na íntegra demandaria, quanto para evitar que minha presença pressionasse – mesmo que não intencionalmente – as assinaturas/autorizações. Expliquei, brevemente, como funciona o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UDESC, destacando a aprovação do projeto de pesquisa pelo colegiado. Pontos importantes dos documentos entregues também foram frisados, como a consideração em relação ao consentimento das crianças em todos os processos e o sigilo de suas identidades.

Notei uma boa recepção das famílias, que elogiaram a ideia e demonstraram atenção à explicação. Das cinco pessoas responsáveis na reunião, três autorizaram, uma não autorizou e

uma não devolveu os documentos. A primeira devolutiva positiva chegou logo no dia que se seguiu à reunião. Contudo, como os dias foram passando e as demais autorizações não eram devolvidas, a professora que estava responsável pela turma (e que muito me ajudou nesse processo) reembrou as famílias sobre a importância da entrega dos papéis, mesmo que sem a assinatura, ou seja, sem a autorização. Dessa maneira seria possível descobrir quem realmente não queria que a criança participasse e quem apenas havia se esquecido. Outras três famílias (das quatro restantes) entregaram o termo de consentimento após o pedido: dois assinados e um em branco. Vale destacar que a única família que não deu retorno foi a que estava sendo representada pelo irmão mais velho da criança na reunião.

Com apenas três autorizações, foi preciso pensar em possibilidades para conversar com mais famílias e alcançar o total de cinco crianças. Convocar outra reunião não seria a melhor opção, considerando a baixa participação na primeira, mesmo sendo uma reunião com informes gerais da instituição. Dessa maneira, optei por conversar com as famílias/responsáveis no momento da entrada das crianças. Para a escolha das crianças/famílias foram utilizados dois critérios, sendo eles: *gênero* e *aproximação*.

Como as três crianças autorizadas eram meninas e o conceito de família perpassa, obrigatoriamente, por questões de gênero, a participação de meninos foi julgada importante. No quesito *aproximação*, por já ter trabalhado como professora de algumas das crianças, o vínculo existente com elas e suas famílias foi considerado como possível facilitador para as autorizações, assim como para a construção dos Encontros com as Crianças. Nesse sentido, as mães de dois meninos foram convidadas para uma conversa sobre a pesquisa após a entrada das crianças no CEI. Ambas autorizaram.

As famílias foram procuradas antes do primeiro encontro com as crianças, mas considero que a ordem dos convites independa, por não haver pré-requisito de um para o outro. Ou seja, mesmo com a autorização das famílias, as crianças precisariam consentir/assentir para participar, assim como o inverso. Vale ressaltar que todas as cinco crianças autorizadas por seus/suas familiares demonstraram bastante interesse pelo trabalho, porém, e como esperado, as crianças não autorizadas demonstraram interesse também.

Nesse caso, os motivos das restrições foram explicados individualmente para cada criança que me indagava, assim como para o grande grupo a partir de uma roda de conversa. Nesses momentos, foi possível expor questionamentos e desacordos em relação a não participação. Uma menina e um menino, para além da fala, demonstraram reprovação por meio do choro. A mãe da menina estava presente na reunião, mas entregou a autorização em

branco, não concordando com a participação de sua filha. No caso do menino, ele ainda não fazia parte do grupo no momento da reunião, sendo transferido do período matutino para o vespertino após a data da mesma. Vale destacar que no decorrer da pesquisa, pela baixa quantidade de matrículas na turma, todas as crianças do G V matutino foram transferidas (ou para o G V vespertino, turma selecionada para a pesquisa, ou para o G IV matutino, que se transformou em G IV/V)².

2.1.3 CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO E O GRUPO-V VESPERTINO

O Centro de Educação Infantil (CEI) é localizado em área urbana, no município de São José/SC. O CEI existe desde 1991, mas antes de sua municipalização, que ocorreu apenas no ano 2000, se tratava de uma entidade filantrópica do bairro. Por funcionar em uma casa alugada, a acessibilidade da instituição é restrita e impossibilita o atendimento de bebês. Nesse sentido, a Unidade costuma oferecer vagas para crianças entre 3 e 5 anos e onze meses, nos Grupos III (3 anos a 3 anos e 11 meses), IV (4 anos a 4 anos e 11 meses) e V (5 anos a 5 anos e 11 meses). Entretanto, como ocorreu no ano da pesquisa, uma das turmas pode ser substituída pelo Grupo II (com crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses), a depender da demanda da comunidade.

Distribuídas em dois andares, que se conectam por uma escada íngreme de dezessete degraus, a Unidade conta com quatro salas referências. Se comparadas aos projetos arquitetônicos do FNDE, os espaços são bastante reduzidos, o que justifica a menor quantidade de crianças em cada grupo. As duas salas localizadas no térreo atendem em período parcial, das 07h às 13h e das 13h às 19h, sendo um Grupo II e um Grupo IV/V misto no período matutino e um Grupo IV e um Grupo V no período vespertino. No andar de cima são dois Grupos III (A e B) com atendimento integral para a maioria das crianças, que podem permanecer na instituição das 07 da manhã às 07 da noite.

Para além dessas quatro salas mencionadas, o CEI possui uma sala para professoras; uma para direção; um parque; uma lavanderia; um refeitório; uma cozinha; uma despensa; e quatro banheiros. Vale destacar, em relação aos banheiros, que todos são de uso individual,

² As alterações na Lei nº 9.394 de 1996, que ocorreram em 2013, tornaram obrigatória a matrícula na Educação Infantil para crianças a partir dos quatro anos de idade. Desde então, para conseguir suprir a demanda, a Prefeitura de São José S/C parou de ofertar vagas integrais para os Grupos IV e V, que se tornaram obrigatórios. Na região em que o CEI está localizado, sobraram vagas para os grupos da obrigatoriedade, resultando em poucas matrículas na unidade. Contudo, a fila de espera para crianças até três anos segue extensa, tendo que ser ofertada em locais com pouca ou nenhuma estrutura para recebê-las, como o caso do CEI pesquisado/em que trabalho.

nenhum deles foi projetado para o tamanho das crianças e não existe opção acessível para pessoas com deficiência física.

No quadro de funcionárias, entre profissionais efetivas e Admitidas em Caráter Temporário (ACTs), a instituição possui 1 Diretora, 8 Professoras, 5 Professoras Auxiliares de sala, 2 professoras Auxiliares de Ensino e 1 professora de Educação Física. O CEI conta com mais três funcionárias terceirizadas, sendo 2 Auxiliares de Serviços Gerais e 1 cozinheira.

O grupo escolhido para a presente pesquisa, o GV vespertino, é composto por 10 crianças e 1 professora. Durante o trabalho em campo, como já mencionado, a turma passou por duas mudanças: a troca de professoras e a inserção de uma criança. Dos quatro Encontros Iniciais, momento em que fiquei junto ao grupo completo na sala referência, três dias foram com a presença da Professora Auxiliar de Ensino, responsável temporariamente pela turma, e um dia com a professora regente recém contratada. O menino que entrou após o início da pesquisa participou de todos os primeiros encontros, mas ainda não estava matriculado na turma quando ocorreu a reunião descrita anteriormente, ou seja, momento em que apresentei o projeto às famílias e pedi autorização para os encontros de geração de dados.

Vale ressaltar que ele veio transferido do turno da manhã, portanto já frequentava o CEI, inclusive fui sua professora no ano de 2020. Trabalhei anteriormente como professora de 5 das crianças que estão no GV vespertino, ou seja, metade da turma. 2020, contudo, foi o ano que a OMS (Organização Mundial da Saúde) caracterizou a Covid-19 como pandemia e a quarentena necessária, iniciada no mês de março, fez com que tivéssemos pouco tempo de contato presencial. Nesse sentido, os primeiros encontros foram importantes para (re)estabelecer relações com todas as crianças.

As interações intra e inter geracionais dos primeiros encontros foram foco de observação e geraram reflexões que estão presentes no trabalho. Porém, as análises mais minuciosas foram realizadas, apenas, a partir dos Encontros com as Crianças. A próxima seção, referente à geração de dados, foi dividida em dois momentos para melhor compreensão dos processos que aconteceram *in loco*, a saber, Aproximações Iniciais; e Encontros com as Crianças.

3. APROXIMAÇÕES INICIAIS E ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados em 8 dias, sendo quatro deles com o GV completo e os outros quatro com pequeno grupo selecionado. O primeiro momento, nomeado de *Aproximações Iniciais*, foi planejado com o intuito de (re)conhecer as crianças, apresentar-me enquanto pesquisadora e garantir a construção da próxima etapa da pesquisa. O segundo momento, nomeado de *Encontros com as Crianças*, foi realizado com um grupo reduzido de 4 participantes, que manifestaram suas experiências e percepções sobre família/s a partir de diversas propostas sistematizadas. Nesse sentido, mesmo que as interações intra e inter geracionais dos primeiros dias tenham sido foco de observação, gerando reflexões que estão presentes no trabalho, as análises principais foram realizadas a partir dos *Encontros com as Crianças*, ou seja, a partir do que as crianças dizem sobre família/s quando inseridas em propostas que promovam tal discussão.

As *Aproximações Iniciais* aconteceram nos dias 21, 23, 25 e 28 de março de 2022, com duração média de 50 minutos/dia, na sala referência e/ou parque. A princípio, o planejamento contemplava, também, momentos no refeitório. Esses são os locais mais frequentados pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil e julguei importante perceber como se dão as interações em diferentes espaços. Percebi, contudo, que seria mais difícil me desvincilar do papel de professora durante o lanche e a janta das crianças, tanto para elas e as demais professoras quanto para mim, pelas demandas e desafios que envolvem a alimentação de muitas crianças em um curto espaço de tempo. Dessa maneira, optei por presenciar apenas os períodos da rotina em que o tempo cronológico não fosse (tão) rigidamente controlado. Ou, em outras palavras, momentos em que as crianças estão menos condicionadas à estrutura temporal dos adultos e ao “caráter civilizador presente na educação escolar moderna” (SILVA; COELHO; MONTAGNOLI, 2018, p. 169).

Durante as *Aproximações Iniciais*, fui convidada pelas crianças para participar da organização de brincadeiras de faz de conta, em que o enredo girava em torno, principalmente, de relações familiares e da coabitação entre diferentes espécies de animais – humanos e não humanos. Ao brincar com as crianças e participar dos momentos de decisão nessas brincadeiras, foi possível (re)estabelecer relações de confiança e afeto, assim como perceber caminhos importantes para a pesquisa, relacionados à (re)produção de noções familiares. Nesse sentido, essa movimentação foi considerada por mim enquanto uma abertura em relação à minha presença – um caminho para que eu me inserisse nas (ou, ao menos, me

aproximasse das) rotinas culturais (CORSARO, 2005) do grupo. Vale destacar, contudo, que muitas vezes minha participação foi restrita e eu não possuía muito poder para decidir; e que em outros momentos, ainda, apenas observei.

Diferente dos *Encontros com as Crianças*, descritos posteriormente, os quatro primeiros dias não foram gravados em áudio e nem fotografados, tendo como ferramenta de registro apenas o diário de campo. Vale destacar que, mesmo nos momentos com o grupo completo, todas as falas que aparecem como citações diretas (nesta seção e na seguinte), estão restritas às quatro participantes do pequeno grupo. Essa decisão foi tomada levando em consideração a autorização (e a não autorização) das famílias/responsáveis em relação à participação das crianças no trabalho.

No primeiro dia em campo, enquanto esperava o horário combinado com a professora para entrar na sala referência, aproveitei para confeccionar alguns materiais que seriam utilizados em nossos encontros. As crianças estavam com a professora de Educação Física e, por causa da chuva, o grupo ocupou o *hall* do andar de cima: local em que eu estava. O trecho abaixo foi extraído do diário de campo e descreve minhas primeiras interações com as crianças durante a pesquisa:

Logo que me encontrou, como de costume, Felipe disse que agora já estava grande (fazendo comparação ao ano em que fui sua professora). Joana e Alice também quiseram participar da conversa sobre o tempo em que ficavam sempre ali em cima, na sala do G4. Em vários momentos as crianças se dirigiam a mim, tentando me incluir nas propostas da Educação Física. Eu interagia com elas ao mesmo tempo em que me concentrava nos números da régua e nas linhas retas (porém oblíquas) riscadas como margem no papel A3 (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 2022, S/N).

O planejado para as *Aproximações Iniciais* foi participar um pouco da rotina do grupo sem sistematizar nenhuma proposta para interação, exceto a roda de conversa para construção da segunda etapa em campo, realizada no último dia. Minha primeira vez na sala referência do GV, enquanto pesquisadora, aconteceu alguns minutos após o momento da Educação Física, citado anteriormente. Optei por não chegar explicando os motivos que me levaram a estar ali, para que os questionamentos partissem do grupo e, a partir daí, conversássemos sobre a pesquisa. Quando entrei na sala,

[...] as crianças estavam em roda: todas em pé e com as mãos dadas. Pedi licença e perguntei se podia participar também. Além do “sim” verbalizado por elas, duas mãos se soltaram para que eu pudesse me juntar ao grupo. As crianças demonstraram muito entusiasmo com a minha presença, disputando lugares ao meu lado e em cima de mim (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 2022, S/N).

O esperado era que minha presença causasse curiosidade, mesmo entre as crianças que já soubessem de algo sobre o estudo (pelas famílias ou pela professora). As curiosidades e dúvidas que surgiram, contudo, estavam mais relacionadas ao meu corte de cabelo e minha identidade de gênero: o cabelo bem curto somado ao fato de eu ser mulher causava certa estranheza entre as crianças. Felipe foi o único que disse ter conhecimento sobre a pesquisa, contando ter escutado a professora conversar com sua mãe. Porém, o menino também não escondia o estranhamento pelo comprimento do meu cabelo e, assim como outras crianças, perguntou repetidas vezes se sou menina ou menino, mesmo já me conhecendo.

Para além das perguntas, Felipe se preocupou em tentar adequar meu cabelo ao meu gênero/sexo, me indicando (e explicando o *passo a passo* de como utilizar) “um perfume que faz o cabelo crescer” (FELIPE, 2022, Registro do diário de campo, S/N). Em relação ao produto mágico, levando em consideração todos os detalhes e a empolgação do menino, pontuo que, possivelmente, sua criação é anterior ao nosso encontro. Dessa maneira, mesmo sendo utilizado, naquele momento, em um contexto de reprodução normativa de gênero, o *perfume que faz o cabelo crescer* pode estar mais relacionado, em seu âmago, à possibilidade de transgressão.

Destaco o cabelo e as discussões referentes a gênero/sexo como questões emblemáticas para me situar (HARAWAY, 1995) enquanto pesquisadora. As crianças deixam manifesto, desde as primeiras interações comigo, que não seriam observadas a partir de *lugar nenhum* (*ibid*). Ao perguntarem se eu, pesquisadora que se interessa por conceitos de família, sou menina ou menino, elas estão tensionando, mesmo que não intencionalmente, os pressupostos de objetividade e imparcialidade da ciência moderna. A partir dos estudos de Donna Haraway (1995) sobre objetividade corporificada, a presente pesquisa reconhece a parcialidade para além de uma constatação banal, mas, justamente, “[...] pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece” (HARAWAY, 1995, p. 33).

A autora defende que o reconhecimento da parcialidade não torna o estudo pouco rigoroso ou relativista, pelo contrário, a própria “[...] alternativa ao relativismo são saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 1995, p. 23). Vale destacar, ainda, que enquanto algumas parcialidades são mais identificáveis, outras se dissimulam enquanto universais.

A partir do comprometimento com práticas científicas que privilegiam as redes de conexão, foi organizada, no último encontro, uma roda de conversa. Nesse momento, reforcei às crianças os motivos que me levaram a estar ali, com intuito de promover o diálogo sobre a pesquisa e combinar como seriam os próximos dias nos *Encontros com as Crianças*. Iniciei a conversa expondo para a turma que eu estudava em um lugar chamado universidade e que, assim como as crianças, também tinha uma professora. Sempre com interesse no que elas têm a dizer, foram construídos alguns questionamentos, como: “O que é universidade?”; “Quem sabe o que se faz na universidade?”, “O que é ciência?”.

Atento à minha fala sobre o local onde estudo, Felipe logo fez a pergunta mais importante: “Lá tem parque?” (FELIPE, 2022, Registro de diário de campo, S/N). O parque, espaço de muito apreço na Educação Infantil, foi bastante fotografado por Felipe e as demais participantes do grupo durante os Encontros com as Crianças. Entre os registros de suas produções – motivo pelo qual a câmera estava à disposição –, estão as fotos do espaço externo e seus brinquedos (feitas através da janela do toldo que cobre o *hall*, que as crianças alcançavam com o auxílio de um banco).

Como a resposta para a questão de Felipe foi negativa, me perguntaram se eu estudava pelo computador: realidade cada vez mais comum, sobretudo (mas não apenas), no contexto pandêmico. Importante destacar que aula *online*, para as crianças, seria a única justificativa possível para a falta de um parque na UDESC. Com interesse em participar da conversa, em um determinado momento, Joana falou: “Marina, sabia que minha mãe também tem uma mãe?” (JOANA, 2022, Anotações do diário de campo, S/N). Após um tempo pensando qual associação a menina estava fazendo, percebi possível relação com o que foi dito por mim logo no início da conversa: “Vocês sabiam que eu também tenho uma professora?”. Ou seja, eu sou uma professora que tem uma professora; a mãe dela é uma mãe que tem uma mãe.

Sendo um fato novo para o grupo, e pela necessidade de as crianças me reconhecerem como adulta que executa um papel diferente daquele com o qual elas estão habituadas a se relacionar comigo – o de professora –, esses primeiros encontros foram importantes para sentir o terreno a partir de outro lugar. Nesse sentido, foi possível me apresentar enquanto pesquisadora e perceber as formas comunicativas mais utilizadas pelas crianças nas interações entre pares e com as pessoas adultas (considerando o fluxo dessas interações e a confiabilidade das estratégias utilizadas) antes da construção dos *Encontros com as Crianças*.

Com intuito de provocar a participação ativa do grupo, os Encontros com as Crianças foram combinados com a sistematização de propostas envolvendo literatura, jogo de

dramatização, desenhos e produções diversas das crianças. Nesse sentido, a presente pesquisa reconhece as crianças pequenas enquanto sujeitos capazes de participar ativamente da produção de conhecimento, sem desconsiderar, contudo, as características específicas do campo e da faixa etária do grupo.

Ponderando as particularidades da faixa etária das crianças, assim como os objetivos do estudo e o contexto no qual a pesquisa se insere, o grupo selecionado para geração de dados não foi nomeado de Grupo Focal, como pretendido inicialmente. Essa decisão foi tomada após sugestões realizadas pela banca em exame de qualificação. Contudo, destaco que busquei inspiração na teorização sobre Grupo Focal para a organização dos encontros.

Diferente de demais técnicas de obtenção de dados, o Grupo Focal possibilita o desenvolvimento dinâmico de uma rede de relações entre as pessoas participantes da pesquisa, não restringindo os encontros à obtenção de respostas para perguntas. Interessa ao estudo, mais do que frases independentes de cada criança, o caráter relacional do diálogo constante entre elas, o que implica em certa instabilidade. Nesse sentido, a partir de pontos de vistas ora diversos, ora semelhantes, os encontros promovem reflexões, gerando consensos e discordâncias (GATTI, 2005; MINAYO e COSTA, 2018); permanências, tensionamentos e mudanças. Bernadete Gatti (2005) destaca que é possível, a partir do Grupo Focal,

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Para Gatti (2005), é importante que discussões e discordâncias façam parte dos diálogos, mas o Grupo Focal deve garantir a existência de aspectos comuns (GATTI, 2005). Nesse sentido, destaco a faixa etária das crianças e a instituição de educação que frequentam como as principais características partilhadas. Os encontros para geração de dados foi construído, então, por crianças de cinco anos que convivem e produzem cultura no dia a dia do CEI, tendo como interesse perceber como o grupo estabelece relação com o conceito de família, não no âmbito familiar, mas na construção de cultura de pares (CORSARO, 2005).

Ao elencar critérios para a composição de Grupos Focais, Bernadete Gatti (2005) destaca a importância de um número reduzido de participantes, devendo variar “entre seis e 12 pessoas” (GATTI, 2005, p. 22). A autora explica que, “em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento dos

temas e também os registros" (ibd, p. 22). Levando em consideração a pouca idade das crianças e as diversas manifestações expressivas exploradas (e posteriormente descritas), a restrição foi ainda maior e o número de 5 crianças foi estabelecido. Porém, uma das meninas que assentiu em participar e foi autorizada pela mãe não esteve presente nos *Encontros com as Crianças*, por ter ficado doente e faltado nos dias programados. Nesse sentido, o grupo foi construído por quatro crianças, sendo duas meninas e dois meninos.

Em relação ao assentimento das crianças, cabe ressaltar que reconhecer como legítima suas expressões e culturas implica em garantir a escuta de suas opiniões e o reconhecimento de suas vontades, inclusive no que se refere à participação na pesquisa (DELGADO; MÜLLER, 2008). Não se trata, apenas, de um consentimento inicial pela palavra – muitas vezes atravessado pelas hierarquias estabelecidas nas relações intergeracionais –, mas de um trabalho contínuo de alteridade e questionamentos éticos em todos os processos da pesquisa, que possibilite reconhecer, justamente, os adultocentrismos presentes nessas relações.

A infância é uma categoria geracional moderna e, assim como tal, está baseada em pressupostos que antagonizam natureza/cultura, irracionalidade/racionalidade. Nessa divisão, as crianças são postas no lado do irracional/natural (MÜLLER, 2012) e, independente dos valores e significados atribuídos a esse lugar, as dicotomias são reforçadas. Muito tem se avançado, contudo, no reconhecimento da agência das crianças. A antropóloga Clarice Cohn (2005) destaca que o entendimento da cultura enquanto um sistema simbólico nos permite pensar a tomada de significado das crianças em relação à cultura da qual elas fazem parte, ao invés de se ater exclusivamente em seu aprendizado e reprodução.

Em uma conversa sobre a pesquisa, já nos *Encontros com as Crianças*, eu reforçava como a participação do grupo era importante para o meu estudo. Felipe, com um tom de espanto, falou: “*Oxe, nós não somos professor pra ser seu professor*” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, complementou: “Eu só sei quanto é dois mais dois: quatro! [...] Porque eu e minha mãe... eu falo pra ela falar pra eu contar aí eu vou aprendendo, aí eu sei quase contar” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Os estudos de Cohn (2005) são importantes para pensarmos a diferença entre os saberes das crianças e dos adultos não quanto “[...]quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Essa mudança de perspectiva proposta pela autora possibilita (re)pensar hierarquias construídas por meio das comparações entre quem (supostamente) já sabe, de um lado, e quem não sabe, ou não sabe tanto, de outro. Vale destacar, ainda, que tampouco na lógica de comparação meramente quantitativa e linear

dos saberes (pensando o quantitativo e qualitativo dentro de uma perspectiva binária) é possível sustentar que as pessoas adultas saibam mais, necessariamente, do que as crianças. Fernanda Müller (2012), nesse sentido, destaca dois pontos de tensão nas relações de saber/poder entre adultos e crianças na contemporaneidade, sendo eles: o domínio das tecnologias digitais; e o processo de aquisição de uma nova língua nos contextos migratórios.

Para gerar dados com crianças pequenas se faz necessária, então, a busca por métodos que possibilitem questionar essas (falsas) oposições e comparações, compreendendo que as categorias geracionais não podem mais ser diferenciadas, no que tange à produção de cultura, entre transmissoras e receptoras. Levando em conta a agência das crianças, mas sem desconsiderar os desafios referentes à pesquisa com a faixa etária escolhida, a apostila metodológica para a geração de dados nos *Encontros com as Crianças* foi feita a partir de estratégias que dão conta da sensibilidade, da imaginação e do “faz de conta” (MÜLLER, 2012).

Os quatro encontros seguintes, **Encontros com as Crianças**, foram realizados já com um número reduzido de quatro participantes que, para além do interesse e assentimento demonstrado, tiveram a autorização formal das pessoas adultas responsáveis por elas. Vale destacar que as principais informações discursivas/expressivas foram geradas nos encontros com esse grupo. Assim como nas *Aproximações Iniciais*, os momentos de interação dos *Encontros com as Crianças* tiveram a duração média de 50 minutos/dia, com início às 15h, e sua sistematização está exposta no quadro abaixo.

Quadro 5 - Dinâmicas dos Encontros com as Crianças

DIA	PROPOSTA	DESENVOLVIMENTO
29/03/2022	Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho	Roda de conversa sobre família (s). Leitura do livro <i>Uma família é uma família é uma família</i> , escrito por Sara O’ Leary, com ilustrações de QinLeng e tradução de Gilda Aquino. Conversar sobre a história e disponibilizar folhas A4 e materiais para desenho para que cada criança possa ilustrar sua família e, em seguida,

		<p>apresentar ao grupo.</p> <p>Disponibilizar, em um segundo momento, diversas histórias em quadrinho para que as crianças explorem e se familiarizem com o gênero textual em questão para a proposta do próximo encontro.</p>
30/03/2022	Família em quadrinhos	<p>Disponibilizar diversas histórias em quadrinhos, sobretudo as que contemplam relações familiares no enredo, para que as crianças explorem e se familiarizem com o gênero textual.</p> <p>Convidar as crianças para a produção de suas próprias histórias.</p> <p>Lápis de cor, giz de cera e canetinhas poderão ser utilizados para a criação dos personagens nas folhas com quadrinhos em branco que serão distribuídas.</p> <p>Diversos adesivos com onomatopéias e balões de diálogo e pensamento também estarão disponíveis às crianças.</p>
31/03/2022	Quem mora na casa em que eu moro	<p>Realizar a leitura do livro <i>Minha Casa</i>, de Lorena Kaz.</p> <p>Conversar sobre a história e disponibilizar tesouras e ilustrações de pessoas diversas para que as crianças possam recortar.</p> <p>Em uma folha de papel, pedir para que as crianças desenhem suas casas e coleem as imagens recortadas, ilustrando quem mora com elas.</p>
01/04/2022	Interpretando os	Iniciar com uma roda de conversa para

	<p>quadrinhos: jogo de cena.</p>	<p>apresentar a proposta do jogo de cena, que se refere à interpretação das histórias presentes nos gibis produzidos anteriormente.</p> <p>Escutar o que as crianças têm a dizer sobre criação de cena, dramatização, brincadeiras de faz de conta, improvisação etc.</p> <p>Em seguida serão disponibilizados objetos de cena que tenham relação com as histórias descritas/criadas por elas nos quadrinhos.</p> <p>As crianças estarão responsáveis pela construção, em conjunto, de cada cena.</p>
--	----------------------------------	---

FONTE: Elaborado pela autora, 2021.

Como apresenta o quadro, cada encontro foi planejado a partir de um disparador (GIBIM, 2017), com intuito de incentivar a manifestação das crianças por múltiplas linguagens (literatura, produção de desenho, colagem, história em quadrinhos e jogo de cena). Os *Encontros com as Crianças* foram combinados, dessa maneira, às demais técnicas que possibilitam criar relações e interações em que as crianças exerçam agência, provocando o diálogo sobre o conceito de família – entre elas e com a pesquisadora. Muito além das produções, o interesse da pesquisa está no que as crianças têm a dizer sobre o que foi produzido e, sobretudo, no processo de elaborar significados entre pares.

O **primeiro encontro**, ocorrido no dia 29 de março de 2022, teve como proposta a representação das famílias a partir de um desenho. Os estudos de Analice Dutra Pillar (1996), em relação aos desenhos, apontam para a importância de as crianças estabelecerem sentidos sobre suas próprias produções. A pessoa adulta é deslocada do lugar de quem analisa, interpreta e diz sobre as crianças/pelas crianças, para o lugar da escuta. Nesse sentido, o desenho enquanto técnica para geração de dados, nesta pesquisa, depende da interpretação das crianças feita pela palavra, não sendo analisado de maneira isolada. E mais do que a interpretação de cada uma individualmente, o interesse está nas interações entre as crianças, nos diálogos estabelecidos em conjunto, com argumentações, consensos e discordâncias.

Eduardo desenhou, junto dele mesmo e de uma árvore, seu bisavô, avô, pai e mãe. Felipe me pediu ajuda para desenhar uma *cabeça* e eu sugeri que ele fizesse de seu jeito. O menino, então, olhou para o desenho do Eduardo e (preferindo manter intacto seu ideal de *cabeça*) optou por desenhar um grande caule, folhas e frutos em seu papel, que até então estava em branco. Comentei sobre a semelhança das duas árvores e quis saber mais sobre a família de Felipe. Nesse momento, ele me explicou que aquele era o pé de limão da casa de sua avó, acrescentando que “[...] ela tem todas as frutas que existem no mundo” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, o menino arrisca esboçar uma pessoa, mas logo desiste.

Produção 1 – Desenho Família Felipe



FONTE: FELIPE, 2022³

Destaco esse acontecimento para pensarmos a construção de significados de maneira relacional: (re)produzido em conjunto a partir de experiências e subjetivações diversas. Felipe não copiou simplesmente o desenho de Eduardo, mas criou pela fala (e a partir de seu contexto familiar) um sentido próprio para a árvore. Vale pontuar que o peso da produção de sentido por meio da oralidade não significa desconsiderar a sensibilidade da dimensão estética

³ Produção realizada por Felipe, 5 anos, no dia 29/03/2022, a partir da proposta *Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho*. Materiais utilizados: folha branca de papel (tamanho A3) e canetinhas.

(que implica, inclusive, em minhas próprias percepções prévias das produções), mas garante às crianças o direito de falar e produzir sentidos por elas mesmas.

Para incentivar a produção das crianças nesse primeiro dia, foi selecionado como material disparador (GIBIM, 2017) o livro *Uma família é uma família é uma família*, de autoria de Sara O' Leary, ilustrações de QinLeng e tradução de Gilda Aquino. A contação desta história foi planejada com o intuito de instigar reflexões sobre as famílias contemporâneas e suas diversas configurações possíveis. Para que as crianças não baseassem suas falas, predominantemente, a partir de influências do livro, questionamentos em relação ao conceito de família seriam feitos anteriormente.

O momento da leitura do livro planejado, contudo, não ocorreu. O grupo estava bastante agitado, demonstrando interesse em explorar, o quanto antes, os materiais dispostos em cima das mesas. Dessa maneira, após conversarmos um pouco sobre a pesquisa, as crianças foram convidadas a retratar suas famílias por meio de um desenho, tendo folhas de papel tamanho A3, canetinhas, lápis de cor e giz de cera à disposição. O material foi selecionado com cuidado especial em relação às *cores de pele*, garantindo uma paleta de cores e tons que contemplasse famílias em toda sua diversidade étnico-racial. A caixa de lápis da coleção *tons de pele* gerou muito assunto, hesitações e movimentos de autoidentificação. Vale destacar, nesse sentido, que *raça* se constitui enquanto categoria de análise da dissertação – que não poderia deixar de estar presente em um estudo interessado pelo conceito de família/s.

No **segundo encontro**, as crianças foram convidadas para a produção da história em quadrinhos sobre suas famílias. Adesivos com onomatopéias, balões de pensamento e de diálogos (ver anexo I) foram disponibilizados junto dos quadrinhos em branco (anexo II) e materiais para desenhar e colorir. As crianças não estão alfabetizadas, mas os adesivos foram incluídos enquanto estratégia para inspirar a construção sequencial de uma narrativa. Mesmo que limitada, no papel, ao desenho, as histórias foram complementadas pela palavra durante todo o processo de criação, a partir de provocações feitas entre as crianças e pela pesquisadora.

Todas as narrativas, exceto a de Alice, partiram de um mesmo enredo construído em conjunto pelas crianças: em resumo, se tratava de brinquedos atirados na janela e castigos de mãe como consequência ao ato transgressor. Dessa maneira, o grupo foi produzindo um sentido comum, assim como demarcando diferenças, a partir da significação individual de cada uma das crianças (que perpassa por seus contextos familiares e culturais mais amplos).

Ressalto que a criação conjunta partiu das próprias crianças e mesmo Alice, que ilustrou quadrinhos completamente diferentes, participou opinando nas demais histórias.

Apenas escutando as gravações, posteriormente, foi possível identificar o início do enredo coletivo em uma fala de Eduardo: “Minha mãe disse pra eu guardar os brinquedos e eu tava jogando os brinquedos pela janela e aí eu apanhei, pá pá!” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Felipe, em seguida, conta a seguinte sequência de acontecimentos enquanto produz seus quadrinhos:

Um dia meu brinquedo tava jogado, a janela tava fechada. Eu fui jogar meu brinquedo pela janela... Eu tive um brinquedo duro e eu joguei na janela, quebrou a janela e minha mãe me brigou. Ela nunca mais deixou eu ir na rua sozinho, porque eu posso ir, ela deixa. Eu fiquei uma semana sem ir na rua (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

A partir da fala de Felipe, foi possível perceber que o menino acrescentou detalhes e ações à sequência de Eduardo, assim como modificou o castigo recebido pela mãe. Em outro momento, Felipe fala que sua irmã jogou o brinquedo pela janela também e, ao ser questionado sobre a reação de sua mãe, os diferentes castigos surgiram juntos: “Ela bateu em nós, uma semana sem ir na rua sozinhos”. Em uma das sequências finais narradas por Felipe, após terminar as ilustrações, sua irmã ocupou um papel importante de cumplicidade para escapar das punições:

Prof, terminei. Aqui eu joguei o brinquedo na janela, aqui minha irmã tava vendo se minha mãe não tava vindo, aqui eu joguei meu Hulk, ele queb[r]ou e minha mãe chegou aqui, aí quando ela falou filho, vai dormir, eu fui dormir. Tomei banho, troquei de roupa e vim dormir (FELIPE, 2022, transcrição de áudio, S/N).

Até a finalização dos desenhos, o enredo foi repetido e modificado inúmeras vezes pelas crianças, a partir de consensos e discordâncias em relação aos atos narrados. Vale destacar que não foi sugerido, em momento nenhum, que uma mesma sequência inicial servisse como base, ou seja, essa dinâmica foi construída de maneira espontânea pelo grupo. Ocasionalmente, a narração de alguma criança era interrompida por gargalhadas, reação a falas muito incongruentes com o diálogo, como a de Joana, por exemplo: “Eu tenho uma prima minha e ela jogou o controle dela para fora pela janela e aí a minha mãe matou ela” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

No **terceiro encontro**, o material disparador (GIBIM, 2017) selecionado foi novamente a literatura infantil. A partir do livro *Minha Casa*, de Lorena Kaz, as crianças foram convidadas a produzir, por meio de desenho, recorte e colagem, a representação de suas casas e das pessoas que moram nelas. Após contação da história, revistas foram distribuídas

para que as crianças pudessem procurar e recortar imagens que representassem seus familiares. Em seguida, cada uma desenhou sua casa em uma folha de papel A3 para colar as figuras recortadas.

Ana Paula Gibim (2017), partindo dos desenhos das crianças, expõe diferentes percepções sobre família/s, que ora são relacionadas à unidade doméstica, ora representadas de maneira mais extensa. Desse modo, a proposta “Quem mora na(s) casa(s) em que eu moro” possibilitou estabelecer comparações com as produções do primeiro dia: “Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho”. Eduardo, ao desenhar sua família na proposta número 1, fez sua mãe, pai, bisavô e avô. Contudo, no momento de produzir a colagem, ele diz: “Eu moro só com a minha mãe e meu pai” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Nesse caso, ele não restringiu o desenho do primeiro dia à família nuclear – deixando essa configuração apenas para a proposta “Quem mora na/s casa/s em que eu moro”.

Diferente de Eduardo, Alice mora com muitas pessoas da sua família (ou, em suas palavras, *todo mundo*). Durante a produção da colagem, mesmo que não tenha incluído todas as pessoas, a menina disse: “Eu moro com minha mãe, moro com minha vó, minha outra vó, moro com meu vó, com meu outro vó, moro com minha irmã, moro com meu irmão” (ALICE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). No desenho de Alice do primeiro dia, contudo, sua família estava representada pela mãe, pai, irmão, irmã e cachorra. É possível perceber que as produções de Alice e Eduardo perpassaram, mesmo que de maneiras opostas, entre representações mais extensas de família e configurações nucleares (ou próximo disso, pela presença, no caso de Alice, da cachorra).

A movimentação das crianças de incluir animais de estimação nas produções e nos diálogos sobre famílias é outro ponto que merece destaque. Cachorros/as e cavalos fizeram parte de todos os *Encontros com as Crianças*, reforçando a importância de um aprofundamento nas relações tecidas entre elas e os bichos – pista que já havia sido percebida durante brincadeiras autoorganizadas pelo grupo nas *Aproximações Iniciais*. Nesse sentido, as *relações interespecíficas* compõem uma das categorias de análise da presente dissertação.

Para o **quarto encontro**, com a identidade do grupo mais estabelecida, foi planejada a proposta do Jogo de *Cena*. A partir da improvisação dramática baseada nos enredos dos quadrinhos, as sequencias interpretadas foram construídas (diretamente) de maneira coletiva. Durante o processo, as crianças discutiram possibilidades, argumentaram e defenderam suas ideias, entrando em consensos – mesmo que provisórios – para execução das cenas. A dramatização possibilita que as crianças compartilhem e reproduzam experiências a partir de

seus repertórios, assim como produzam, em conjunto, sentido e significado sobre o que foi vivido anteriormente. Dessa maneira, a partir da criação, é possível tensionar e modificar a realidade vivida.

Para a dramatização dos quadrinhos, foram disponibilizados três objetos de cena de acordo com as histórias criadas pelas crianças no dia da produção dos quadrinhos, sendo eles: um calçado com salto alto e dois brinquedos. Como apenas a história de Alice se diferenciava consideravelmente, no total eram duas sequências: 1. Objetos/brinquedos arremessados na janela e a reação da mãe; 2. A filha usando o calçado com salto alto da mãe. Vale destacar que as crianças optaram por encenar apenas a sequência número 1, mas o objeto de cena da sequência número 2 (o calçado com salto alto) também foi utilizado. Levando em consideração a principal sequência dos quadrinhos, foram selecionados brinquedos pequenos feitos de borracha e a janela do local onde estávamos era telada e localizada em um toldo de plástico, ou seja, o cenário e objetos de cena eram seguros para a proposta.

Durante as primeiras interpretações da cena, minha participação foi essencial para mediar escolhas de personagens. Contudo, algumas sequências depois, as crianças estavam construindo suas próprias regras para a brincadeira. A cena do brinquedo arremessado na janela foi criada e recriada muitas vezes seguidas. As crianças acordaram, de maneira implícita, que uma de cada vez seria responsável por “dirigir” as ações. Dessa maneira, a criança diretora, além de interpretar, criava o enredo e designava os papéis. A fala do/a diretor/a era constantemente interrompida pelas outras crianças e suas sugestões, que algumas vezes eram consideradas (na íntegra ou com modificações) e outras vezes desprezadas (gerando muitas discussões).

Em uma das cenas dirigidas por Joana, em que ela interpretava o papel de mãe, seu filho recebe um castigo diferente por ter quebrado a janela. Joana modificou o final que se repetia até então: a criança apanhando (muitas das vezes com o calçado de salto alto da outra história). Enquanto a diretora-mãe pensava sobre uma possível consequência para o ato do filho, Alice sugeriu que ele ficasse sem celular. Felipe concordou e complementou a fala de Alice, atentando-se em estipular um tempo: “Uma semana sem celular” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Então, após escutar as outras crianças, Joana deu a sentença final: “Vai ficar sem celular, sem vê desenho e sem ir pra rua por seis meses” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Em outra cena criada por Joana, agora como filha, o brinquedo não foi arremessado: “A filha dormiu. Vocês escutaram um barulho porque a janela tava aberta e o brinquedo caiu.

Tava ventando, aí os brinquedos *tavam* voando e caíram pela janela”. (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Nesse momento, Joana tensionou novamente o enredo – não sem resistências –, desresponsabilizando a criança. Segue o diálogo do momento em que Felipe e Alice entraram em cena (após escutarem o barulho do brinquedo caindo):

FELIPE: Meu deus, *oxi...*

ALICE: Não acredito... Filha, acorda!

JOANA: Pai, não fui eu, não. Os brinquedos foram sozinhos, porque...

FELIPE: (Interrompendo a fala de Joana e dando um jeito de responsabilizar a filha, mesmo que indiretamente) Tu abriu a janela por que então?

JOANA: A janela abriu sozinha, porque... (Felipe e Alice começam a ameaçar bater e Joana não gosta) Gente, eu já disse duas vezes como é que eu falei naquela hora

FELIPE: (Dando continuidade ao seu argumento) Mas tu abriu a janela, tu tava brincando meio dia

JOANA Não, deixa eu falar. Felipe, deixa eu falar...O que eu falei naquela hora, a janela abriu sozinha, daí o brinquedo foi e caiu

Alice demonstrou insatisfação em relação à inocência da filha, mas como Joana não estava disposta a negociar essa parte da história, Alice cedeu (mesmo que momentaneamente). Na cena seguinte dirigida por Alice, a filha jogou o brinquedo na janela – ação defendida pela menina anteriormente. A proposta de Joana não foi completamente descartada durante a direção de Alice e o vento também estava presente, porém, tratava-se de uma desculpa criada pela criança, que de fato jogou o brinquedo, com o intuito de enganar a mãe e o pai e escapar do castigo.

Felipe, de início, também demonstrou resistência às ideias de Joana sobre substituir as punições físicas, sobretudo quando interpretava o adulto. Como exposto no diálogo abaixo, contudo, a violência deixa de ser uma possibilidade na próxima cena de Felipe, que não aceitou mais apanhar da mãe. Nesse sentido, é possível perceber que as sequências não existiriam isoladamente, sendo compostas de maneira relacional. Ou seja, as crianças construíram em conjunto ao criar e recriar as cenas a partir de negociações.

FELIPE: Tu era minha tia, ela era minha mãe. Tu tava dormindo e eu taquei o brinquedo na janela da sala

ALICE: Daí a mãe veio e você apanhou

FELIPE: Não, eu não apanhei, você falou: filho, não faz mais isso.

JOANA: Mas tu era o pai, não era?

ALICE: Ele disse que era o filho agora

FELIPE: Eu sou o filho

ALICE: Daí a mãe disse: filho você vai ficar de castigo, você vai apanhar

FELIPE: Não, eu não apanhei

JOANA: Filho, não vai pra rua, filho. Eu escutei, filho

FELIPE: Você não vai bater na minha história (se dirigindo à Alice)

ALICE: Mãe, o que ta acontecendo?

JOANA: O filho jogou o brinquedo pela janela e fugiu

FELIPE: Mãe, desculpa, desculpa. Você conhece Jesus?

JOANA: Eu conheço

Ao interpretarem papéis de pessoas adultas, principalmente mãe e pai, as crianças reproduziam frequentemente cenas de violência. Quando estavam no papel dos/das filhos/as, contudo, se preocupavam em buscar estratégias para fugir do castigo. Considerando a repetição da punição física, assim como os movimentos de resistência, a categoria *violência* também será aprofundada neste estudo. É importante destacar que foi preciso, inclusive, intervir em diversas cenas em que as crianças apanhavam, para evitar machucados e brigas para além da interpretação. A palavra *corta* era utilizada por mim, que momentaneamente tomava o lugar de direção. Nesses momentos, as crianças interrompiam a cena no mesmo instante – demonstrando levar a sério a brincadeira de atuar.

Ainda sobre o mesmo diálogo, a primeira fala de Felipe chamou atenção: *Tu era minha tia, ela era minha mãe*. Em outro momento, em que Alice e Joana disputavam o papel de mãe, perguntei se não poderia haver duas mães e obtive, prontamente e em conjunto, um “não!” como resposta. A heteronormatividade e as reproduções normativas de papéis de gênero se fizeram presentes em muitos momentos. Felipe defendeu, por exemplo, que não poderia fazer o papel da filha ou da mãe por ser menino, ao mesmo tempo em que se propôs a representar cavalos sem nenhuma adversidade. Nesse sentido, destaco que *Gênero* também é uma categoria analisada na próxima seção.

As propostas planejadas para os encontros, e aqui resumidas, tiveram como objetivo garantir a participação ativa das crianças na pesquisa, o que inclui a análise e a interpretação de suas produções, tanto de maneira individual quanto coletiva, e a atenção para definir as categorias a partir da empiria. Os dados gerados nos *Encontros com as Crianças* foram registrados por meio de fotografias, filmagens e gravações de voz; e os dados das *Aproximações Iniciais* foram escritos em diário de campo. A partir do material gerado, as

principais categorias de análise foram estabelecidas, sendo elas: **4.1**, A construção de relações interespecíficas; **4.2**, Produção de sentidos sobre gênero, raça e as representações familiares; e **4.3**, Violências e possibilidades de resistência.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias analisadas nesta seção atravessam a produção de sentido das crianças em relação ao interesse de estudo, ou seja, ao conceito de família. Destaco que as categorias emergiram do campo, sendo julgadas significativas por mim pela recorrência que se fizeram presentes nas conversas, brincadeiras, produções e comentários das crianças, assim como nas minúcias das escolhas, recusas e silêncios. Nesse sentido, mesmo compreendendo que algumas das categorias dificilmente estariam deslocadas de discussões sobre a temática de interesse, adentrei no campo disposta a ver junto com as crianças e perceber as principais reiterações compartilhadas pelo grupo.

Confirmando algumas de minhas hipóteses, assim como apontando para caminhos não imaginados por mim previamente, as categorias de análise que emergiram foram organizadas em 4 subtópicos. Esse esforço foi realizado na tentativa de facilitar a organização do trabalho, mas pontual, contudo, que diversas vezes as categorias se interseccionam e escapam das delimitações propostas. As questões de gênero, em especial, perpassaram por todas as brincadeiras, falas e produções das crianças, principalmente em relação aos papéis sociais normativos de homens e mulheres, meninos e meninas.

As análises foram realizadas, principalmente, a partir do material gerado nos *Encontros com as Crianças*, momento das propostas que foram planejadas com intuito de promover discussões sobre família/s. Contudo, reflexões sobre as *Aproximações Iniciais* também estão presentes nos subtópicos, reconhecendo a importância desse momento para perceber pistas importantes sobre as categorias, assim como as formas comunicativas mais utilizadas nas interações entre as crianças. Dessa maneira, como estratégia para contemplar os encontros em grande grupo, inicio a escrita de cada subtópico narrando experiências dos primeiros dias em campo.

No primeiro subtópico, **4.1**, são construídas algumas reflexões sobre a interação das crianças com animais não humanos, principalmente cavalos e cachorros. A partir das falas, produções e brincadeiras autoorganizadas pelas crianças, que giravam em torno de relações familiares, ficou manifesta a importância atribuída aos bichos. Nesse sentido, entendo que elas nos permitem pensar em novos modelos de família, intra e interespecífico, constituídos a partir de laços de afeto, companheirismo e participação nas rotinas culturais. Para referenciar as análises, de maneira mais ampla, utilizei os estudos de Donna Haraway (2021). Pesquisas

mais específicas sobre as relações estabelecidas entre bichos e crianças também são destacadas (DESSAN; CAMPOS, 2010; WÜRDIG, 2014).

As análises sobre a produção de sentidos sobre gênero, raça e sobre as representações familiares estão presentes, principalmente, no subtópico 4.2. A partir do referencial teórico diverso (GONZALES, 2018; MUNANGA, 2022; FANON, 1968) analiso como as crianças incorporam, significam e tensionam estereótipos de gênero, padrões de beleza eurocentrados e a configuração nuclear de família. Considero importante destacar que as questões raciais, diferente das de gênero, não aparecem tão diretamente, o que não significa, contudo, que estão menos presentes. Nesse sentido, a escolha por analisá-la perpassa pela compreensão de que as relações de poder estruturadas pelo racismo, mesmo quando de maneira sutil ou disfarçada, fazem parte da construção de sentido das crianças, sobre elas mesmas e sobre os outros.

O subtópico 4.3 foi dedicado à análise das violências intergeracionais presentes nas falas e produções das crianças, assim como suas significações e movimentos de resistência. A partir dos estudos de Janete Ricas, Miguir Terezinha Vieccelli Donoso e Mona Lisa Maria Gresta (2006), busco refletir sobre a relação entre violência e cultura, questões legais e assentimentos socialmente estabelecidos. Destaco que as crianças participantes da pesquisa não possuem histórico registrado de negligência ou maus tratos, porém, ações violentas, com destaque às *palmadas*, estavam presentes na produção conjunta do grupo, sendo um ponto a ser analisado.

4.1 DIÁLOGOS SOBRE CACHORROS, CAVALOS E ANIMAIS HUMANOS – A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERESPECÍFICAS

Durante brincadeira auto organizada pelas crianças, em que representavam papéis de coelhos, cachorros, cavalos e gatos (que coabitavam com mães, pais e bebês humanos), Felipe me contou que tem um cavalo. Joana disse que seu pai tem também. No decorrer da conversa sobre o animal não humano, o menino falou algo sobre um quarto de milho. Eu, a partir de um repertório que pouco abrange equinos e entendendo a conversa como um grande faz de conta compartilhado, imaginei um quarto cheio de cereais para o cavalo se alimentar. Dando continuidade ao diálogo, perguntei, então, se o bicho gostava de comer milho. A professora responsável pela turma, atenta à conversa e entendida de cavalos, me explicou que existe uma

raça chamada *Quarto de Milha* e sugeriu que o Felipe tenha se confundido com as palavras *milha* e *milho*.

Em poucos segundos, o cômodo cheio de milho se transformou em uma distância (que eu não sabia ao certo como calcular). E a distância, por sua vez, se transformou em nome de raça de cavalo: *Quarto de Milha*. Ao tentar traduzir para mim um elemento da cultura que compartilha com o Felipe, a professora possibilitou que eu estabelecesse outra percepção em relação à minha conversa com o menino – um tanto menos fantasiosa que a primeira e, provavelmente, mais próxima do sentido atribuído por ele. Contudo, diferente do milho, que de fato apareceu em sua fala, Felipe não disse nada sobre raças. Ou seja, é impossível saber exatamente o que ele entende, ou entendia naquele momento, por *Quarto de Milho*. O que é possível evidenciar a partir da conversa descrita, com rigor, é a incompREENsão como possibilidade de comunicação (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

Considero de extrema importância que esse diálogo tenha ocorrido logo no primeiro dia do campo, ainda durante as *aproximações iniciais*, por frisar os limites da linguagem e de como as tentativas de tradução são sempre – tentativas –. Mesmo com seus limites, porém, é a linguagem que nos diferencia dos animais não humanos, pela possibilidade, justamente, de fantasiar e criar ficções. Nesse sentido, destaco dois pontos importantes: 1) o reconhecimento de que estou implicada nas interações a partir de minhas experiências, mesmo que interessada pela perspectiva das crianças; e 2) o interesse do presente estudo pelo que as crianças dizem, não tendo a intenção de delimitar categoricamente (o que tampouco seria possível) fatos e ficções.

Ao situar meu lugar de pesquisadora, em relação ao primeiro ponto, me comprometo com a alteridade nas relações com as crianças. Donna Haraway (1995) utiliza o termo *conexões parciais*, da antropóloga Strathern, para pensarmos na possibilidade de ver junto a partir de uma alteridade significativa, ao invés da busca pela identificação. Nesse sentido, reforço que o reconhecimento de estar implicada não significa relativismo científico, pelo contrário, manifesta a defesa de uma objetividade que é corporificada (HARAWAY, 1995). Ou seja, se trata da possibilidade de me aproximar das perspectivas infantis a partir do respeito à diferença, em oposição à busca pela *neutralidade ou posição de identidade* com o Outro.

No que se refere ao segundo ponto – fatos e ficções –, Haraway (2021) destaca que,

Etimologicamente, fatos se referem a performances, ações, atos realizados – em suma, feitos. Um fato é um particípio passado, uma coisa feita, finda, fixada, exibida, performada, realizada. Fatos são aqueles que cumprem o prazo de fechamento da próxima edição do jornal. Ficção, etimologicamente,

é bastante próxima, mas difere na parte do discurso e tempo verbal. Assim como os fatos, ficções se referem a ações, mas ficção é mais sobre o ato de modelar, formar, inventar, fingir e desviar. Extraída de um participação presente, a ficção está em processo e ainda em jogo, inacabada, ainda propensa a entrar em conflito com os fatos, mas também sujeita a nos mostrar algo que ainda não sabemos ser verdade, mas que saberemos [...] (HARAWAY, 2021, p. 27).

O trecho supracitado foi utilizado para pensarmos nas histórias narradas/criadas pelas crianças, mas pertence ao livro *O manifesto das espécies companheiras – Cachorros, pessoas e alteridade significativa*, de Donna Haraway (2021). Comprometida com um pensamento relacional, a autora investiga o companheirismo interespecífico entre animais humanos e não humanos, dando continuidade ao trecho da seguinte maneira: “[...] viver com animais, habitar suas/nossas histórias, tentar contar a verdade sobre relacionamentos, coabitar uma história ativa: esse é um trabalho de espécies companheiras para quem “a relação” é a menor unidade possível de análise” (HARAWAY, 2021, p. 27).

O livro situa historicamente a relação entre cachorros e seres humanos, que prevê transformações naturais-culturais para ambas as espécies (HARAWAY, 2021). A partir da natureza-cultura, Haraway (2021) tensiona tanto determinismos culturais quanto naturais e propõe a superação de classificações binárias. Nesse sentido, o manifesto é “[...] sobre a implosão da natureza e da cultura na implacável e historicamente específica vida conjunta de cachorros e humanos ligados em historicidade significativa” (p. 24).

De acordo com a autora, *Flexibilidade e oportunismo* são palavras-chave para a relação que se originou, possivelmente, a partir da troca de sobras de comida por proteção (e vice versa), perpassando por práticas pecuárias e agrícolas; processos migratórios; desapropriação de terras; definição de raças puras; trabalhos esportivos, policiais, de guia etc. Nesse sentido, os cachorros são “[...] uma espécie em relação obrigatória, constitutiva, histórica e proteica com seres humanos” (HARAWAY, 2021, p. 20), que se constrói pelo trabalho, parceria em esportes e, cada vez mais, pela constituição interespecífica de família por meio de um *fazer parentesco* (HARAWAY, 2021).

O companheirismo das crianças com animais não humanos, sobretudo cachorros/as, se mostrou em diversos momentos desde o meu primeiro dia em campo. Bichos eram interpretados em suas brincadeiras, assim como seus/sua animais de estimação foram incluídos nos diálogos e nas propostas planejadas em que as crianças representavam suas famílias. A pesquisa de Dessen e Campos (2010), citada anteriormente no desenvolvimento metodológico, dá visibilidade ao movimento das crianças de incluir seus animais de estimação como membros da família. Mesmo não aprofundando especificamente esse ponto, as autoras

destacam que a presença dos animais em suas concepções familiares (e também de pessoas que não possuem, necessariamente, grau de parentesco, como amigos/as, madrinhas e padrinhos), aponta para um possível tensionamento em relação ao modelo nuclear de família (DESSAN; CAMPOS, 2010).

Rogério Costa Würdig (2014) analisa a cultura lúdica por meio da parceria de crianças e animais de estimação, em especial cachorros/as, destacando que essas relações são pautadas por brincadeira, diversão e faz de conta. Trata-se, dessa maneira, de cultura lúdica (e, portanto, criativa), considerada pelo autor enquanto possibilidade de resistência em uma sociedade que pouco se propõe a pensar junto das crianças; e muito as reduzem em potenciais consumidoras (WÜRDIG, 2014). De acordo com Würdig (2014),

O mundo das crianças e seus animais de estimação é bastante explorado na literatura (romance, poesia, ficção), nos gibis, no cinema e na televisão, principalmente nos desenhos animados. São inúmeros os filmes que retratam a parceria entre as crianças e os animais, sendo que os cachorros são os que mais se destacam. O cenário tanto pode ser urbano como rural, envolvendo meninos e meninas, assim como esta parceria é retratada no drama, na comédia, ou em outros gêneros artísticos. Os cachorros, também estão nos circos, nos comerciais de TV e na publicidade em geral, sem contar nos inúmeros brinquedos, de diferentes espécies, formas e cores, que compõem os cenários e as histórias das brincadeiras infantis (WÜRDIG, 2014, p. 266, 267).

A criança moderna, ao ser incluída na sociedade de consumo, deixa de ser reduzida às instituições familiares e educacionais (*go-between*), e novas maneiras de socialização, como as mídias e outros produtos culturais, passam a fazer parte das produções de sentido infantis (SIROTA, 2006). Contudo, como sabemos, o papel das crianças nunca é passivo nos processos de socialização e Würdig (2014) chama atenção, justamente, para a possibilidade que elas têm de criar suas próprias relações com os bichos pelas brincadeiras e, por consequência, para as contribuições dessas relações na produção de cultura lúdica.

Durante seu percurso em campo, Würdig (2014) se deparou com três principais pistas que apontaram para a relevância de se aprofundar na parceria cachorro/criança e, a partir delas, construiu os seguintes questionamentos: “Por que e como brincam as crianças com os cachorros? Quais os cuidados, os agrados e os mimos? Quais as reclamações?” (WÜRDIG, 2014, p. 270).

Segundo o autor, a primeira pista surgiu de um passeio de *reconhecimento do bairro*, momento em que as crianças passaram na frente de suas casas e, com frequência, foram recepcionadas por familiares e animais de estimação. Würdig (2014) explica que cada criança foi convidada a fazer um registro fotográfico livre desse momento e o resultado foi que a maior parte das fotos, sem nenhum critério pré-estabelecido, teve como foco os animais de

estimação. A segunda pista surgiu durante um piquenique realizado no sítio do avô de uma das crianças, local habitado também por uma cachorra e seus filhotes recém-nascidos. O encontro das crianças com os pequenos cachorros, por ter sido repleto de euforia, cuidado e carinho, chamou a atenção do pesquisador. A terceira pista, em suas palavras,

[...] aflorou quando fiz expedições às casas das crianças. Das nove crianças que pude acompanhar, sete fizeram questão de mostrar seus animais de estimação, principalmente seus cachorros. Enquanto conversávamos, ouvia histórias, aventuras e muitas brincadeiras partilhadas com esses animais (WÜRDIG, 2014, p. 268).

Würdig (2014) chama atenção para o lugar de destaque que os animais de estimação ocupam nas relações com as crianças, possibilitando a construção de laços de afeto tão fortes quanto, e por vezes até maiores que, os estabelecidos com pessoas de seu convívio social/cultural. A força dos vínculos construídos nessas relações pode estar relacionada, justamente, à parceria nas brincadeiras, sendo, nesse sentido, “[...] um traço significativo na constituição da cultura lúdica e que mereceria uma maior atenção dos (as) pesquisadores (as) da infância” (WÜRDIG, 2014, p. 267).

O autor destaca a participação dos animais de estimação enquanto personagem *nas* brincadeiras, mas também *das* brincadeiras (WÜRDIG, 2014), pois se transformam em papéis a serem interpretados. Ao brincar de imitar bichos, as crianças constroem cultura lúdica, ou seja, significam experiências anteriores e criam ficções/transformam a realidade. Esse movimento pode ser realizado tanto em grupo quanto por uma criança sozinha, mas, mesmo que indiretamente (e como toda cultura), é produto de interação social (METHOD, 1969). Nesse sentido, é possível destacar que, a partir de suas experiências com os animais, as crianças produzem cultura.

Pelo interesse desta pesquisa na produção de *cultura de pares* (construída diretamente pelas relações), destaco um diálogo das crianças durante a proposta do jogo de cena, mais especificamente no momento em que estavam decidindo os/as personagens. Por ter sido recriado muitas vezes, o enredo estava mais complexo e a sequência do brinquedo arremessado na janela, mesmo que presente até o último momento, deixou de ser central na história.

JOANA: Eu sou a mãe, aí o cachorro jogou o brinquedo pra fora da janela

FELIPE: Eu sou o cachorro

ALICE: Eu sou a mãe, Joana é a irmã, aí o Felipe é o cavalo, a Marina é o cachorro

FELIPE: Aí o cavalo se assustou e fugiu

ALICE: Não é, é minha história. Ele vai subir escalando a parede

FELIPE: O cavalo se assustou e fugiu e desamarrou a corda

ALICE: Não, Felipe!

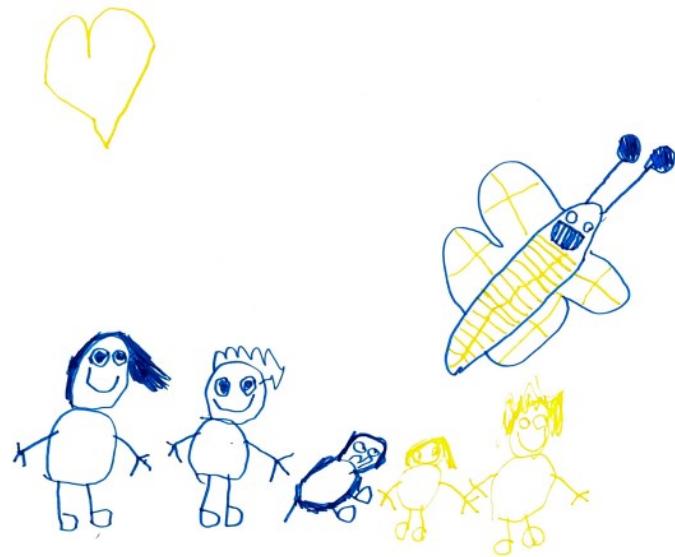
FELIPE: Foi, sim! cavalo não escala a pa[l]ede

Joana acrescentou, nesse momento, a presença dos animais não humanos. Alice e Felipe se interessaram pela proposta da amiga, discutindo possibilidades para a participação do cavalo. Alice sugere a escalada, mas o menino defende uma cena menos fictícia e que, inclusive, podia já ter presenciado. Alice estava responsável por dirigir a cena, mas como foi Felipe quem interpretou o equino, fez de seu jeito. Mesmo que sempre registrando seu ponto de vista, às vezes de maneira incisiva, Alice cedeu diversas vezes. Essa questão também surgiu nas brincadeiras autoorganizadas pelas crianças, em que a menina desempenhava um papel de destaque em criar regras. A brincadeira dos animais, descrita no início da seção, teve início com Alice e Joana e o trecho a seguir ilustra a participação ativa da menina na tomada de decisões. Contempla, também, o tensionamento das outras crianças:

[...] Alice decidia quem podia brincar, assim como designava os papéis. Joana quis ser a gata e a Alice, que até então era uma coelha, mudou para mãe (humana). Outras crianças, como o Felipe, foram chegando aos poucos para participar da brincadeira – caso Alice autorizasse. A menina negou vários pedidos de participação, de meninos e meninas. Como era ela quem cuidava dos animais e do bebê humano, justificava sua negativa (enquanto cozinhava em um fogão cor de rosa) pontuando que não conseguiria dar conta de tanta gente. Aos poucos as crianças foram subvertendo a autoridade da amiga e se juntando ao enredo que, a partir daí, se transformou em dois – com algumas crianças perpassando por ambos (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 2022, S/N).

Alice me convidou para brincar e eu aceitei. Sem muito poder de escolha, meu papel foi o da cachorra. Joana me contou que tinha 5 filhotes de cachorro em sua casa, “[...] mas um deles morreu porque um homem matou quando ele saiu pra rua” (JOANA, 2022, Anotações do diário de campo, S/N). Cachorros/as estavam sempre presentes nas brincadeiras e produções de Joana, em alguns momentos ela falava em cachorra; em outros, cachorro; depois cachorros, no plural e masculino (os/as possíveis filhotes). Contudo, sempre que a menina se referia por nome, era a Dora. O desenho abaixo foi produzido por Joana no primeiro dia de proposta sistematizada, em que as crianças foram convidadas a desenhar suas famílias. Joana disse, enquanto desenhava: – “Essa é a minha mãe e a minha avó, sabia que ela tem um cachorro? Mas eu nem sei fazer um cachorro” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Produção 2 – Desenho família Joana



FONTE: Joana, 2022.⁴

No desenho de Alice também apareceu uma cachorra, como exposto abaixo. O animal não humano está dentro de casa, no andar térreo, junto da menina, mãe, pai, irmã mais velha, irmão mais novo e plantas.

⁴ Produção realiza por Joana, 5 anos, no dia 29/03/2022, a partir da proposta *Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho*. Materiais utilizados: folha branca de papel (tamanho A3) e canetinhas.

Produção 3 – Desenho da família de Alice



FONTE: Alice, 2022.⁵

A partir dos desenhos de Alice e Joana, perguntei às crianças se cachorros e seres humanos podem fazer parte da mesma família, com intuito de provocar reflexões e gerar possíveis pontos de vista diversos. A resposta, porém, foi unanimemente afirmativa (e com um tom, interpretado por mim, de obviedade): sim! Assim como Haraway (2021), as crianças nos permitem pensar em novos modelos de família, intra e interespecíficos, que podem ser possíveis a partir do companheirismo. Família não para a genealogia (tampouco para a taxonomia), mas referente às relações constitutivas que ocorrem entre agentes (humanos e não humanos) e sua coabitação (HARAWAY, 2021).

Para pensar as relações familiares interespecíficas entre cachorros e seres humanos, a autora não se interessa pela ideia de *amor incondicional*, muito menos pela tentativa de humanizar cachorros, mas destaca a alteridade relacional entre as diferentes espécies (e, justamente, o respeito por essas diferenças) enquanto comprometimento ético. A partir de

⁵ Produção realizada por Alice, 5 anos, no dia 29/03/2022, a partir da proposta *Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho*. Materiais utilizados: folha branca de papel (tamanho A3) e lápis de cor.

histórias de evolução, amor, adestramento e raças, Haraway (2021) demonstra o caráter relacional que se constitui entre cachorros e seres humanos e defende sua condição *coevolutiva*. De acordo com a autora,

A coevolução precisa ser definida de maneira mais ampla que as definições geralmente fornecidas pelos biólogos. Certamente, a adaptação mútua de morfologias visíveis, como a estrutura sexual das flores e os órgãos de seus insetos polinizadores, é coevolução. No entanto, é um erro considerar as alterações nos corpos e nas mentes dos cachorros como mudanças biológicas e as alterações nos corpos e nas vidas humanas – por exemplo, na emergência de sociedades que se organizam a partir de práticas pecuárias ou agricultoras – como mudanças culturais, apagando o caráter coevolutivo desses processos (HARAWAY, 2021, p. 40).

Em uma constante tecitura de relações, sendo ambas as espécies agentes ativos, a companhia não é necessariamente harmoniosa: “Coabitar não é sinônimo de fofura [...], o relacionamento é perigoso, multiforme, não terminado e permeado de consequências” (HARAWAY, 2021, p. 40). Wurdig (2014) também cita em seu trabalho, para além das parcerias em brincadeiras, diversas reclamações das crianças sobre animais de estimação. As crianças contestam, por exemplo, a insistência dos bichos em participar de brincadeiras onde não são bem vindos, como andar de bicicleta ou jogar bola. O nojo de recolher fezes e o medo que determinados cachorros causam são outras questões que surgem nas falas infantis (WÜRDIG, 2014).

No que se refere ao animal de estimação enquanto possível ameaça, destaco a participação de Eduardo na conversa. O menino diz que também tinha cachorro, especificando ser da raça *chow chow*, mas que não tem mais porque ele “[...] mordeu a perna da mulher, ela ficou com marca e teve que tomar vacina” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). O cachorro não estava representado na produção de Eduardo, que desenhou, junto dele, o bisavô, avô, mãe e pai. No verso da página, Eduardo fez uma casa e diversos animais: touro, jacaré, tubarão e rinoceronte (ou, como disse, *roceronte*).

Após cumprir a proposta sugerida (sendo o primeiro a finalizar), Eduardo desenhou o que ele realmente desejava. Como uma possível estratégia de legitimar sua segunda produção, os animais estão dentro de uma casa, que o menino disse ser a dele. Diferente dos cachorros, porém, o fato do touro, jacaré, tubarão e rinoceronte aparecerem no desenho da família gerou conflitos entre as crianças. Duvidando da veracidade do desenho, Felipe acusou o amigo de estar mentindo. Eduardo, após sustentar por um tempo a fantasia, confessa que é apenas de faz de conta.

Produção 4 – Desenho da família de Eduardo



FONTE: Eduardo, 2022.⁶

Durante a produção das colagens, proposta *Quem mora na/s casa/s que eu moro*, conversávamos sobre a casa de cada criança (ou as casas, no plural; apartamento/s etc). Joana explicou que tem duas casas, uma em cima e uma embaixo, sendo no andar de cima que ela dorme. Em seguida, falou dos animais não humanos: “Lá embaixo tem bicho, eu vou lá, mas tem escada também lá embaixo” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Perguntei, então, se os cachorros dormiam dentro ou fora de casa, me referindo à casa do andar térreo, que é a casa de sua avó. Joana respondeu que dentro, mas apontando para a casa desenhada na parte superior da folha.

A menina explicou que, anteriormente, toda a família (composta por animais humanos e não-humanos) morava do lado de fora, até que os cachorros conseguiram escalar a parede para poder entrar na casa, resolvendo o problema: “[...] Daí a gente morava na rua⁷ já com os nossos cachorros [...], daí eles conseguiam escalar pela parede, que eles tinham bota de

⁶ Produção realizada por Eduardo, 5 anos, no dia 29/03/2022, a partir da proposta *Apresentando a família para o grupo por meio de um desenho*. Materiais utilizados: folha branca de papel (tamanho A3), canetinha e lápis de cor.

⁷ Na região Sul do Brasil, local em que a pesquisa se insere, a palavra “rua” é utilizada para se referir, também, ao lado de fora da casa: quintal, varanda etc.

escalar pela parede, eu nem consigo tirar. Todos eles têm bota de escalar [...]” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Dessa maneira, Joana não apenas respondeu que os cachorros não dormem junto dela em casa (nem com sua avó), como expôs sua frustração em relação à questão, criando possibilidades de mudança por meio da criação. Primeiro a menina realocou toda a família para fora de casa e, em seguida, foram os bichos (com suas botas de escalar) que conseguiram entrar, completando a família no interior (e no conforto) da casa. Vale relembrar que Alice, durante proposta realizada no último dia, sugere a escalada do cavalo pela parede, a partir de uma provável inspiração por essa fala de Joana.

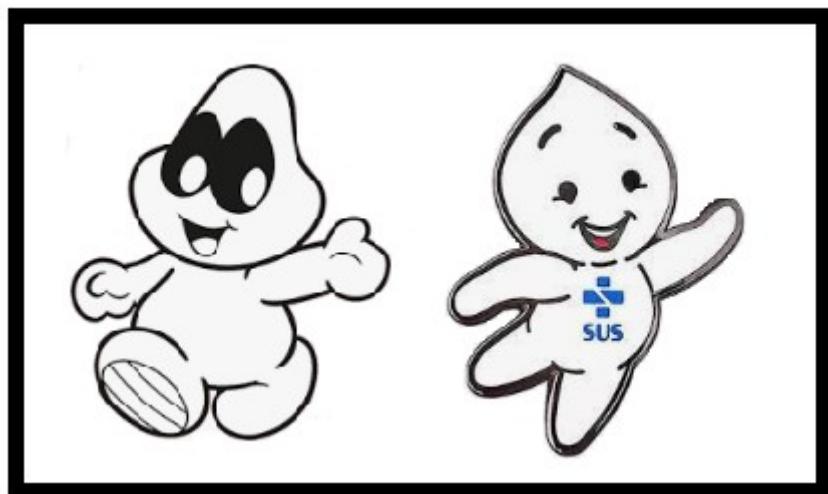
Para além dos momentos referentes às produções, Joana partiu de suas experiências vividas com os bichos para participar de diversas conversas com as outras crianças. O diálogo transscrito no parágrafo a seguir ilustra o movimento frequente da menina para incluir sua relação com cachorros/as na produção conjunta de sentidos.

Considerando as repetidas faltas de Eduardo na semana anterior (momento das *aproximações iniciais*), fiz uma pergunta dirigida a ele, em relação à sua saúde. O menino respondeu que estava doente e seguiu explicando sobre transmissão de vírus – O Felipe fez eu doente – disse Eduardo. Alice participou, dizendo – Ele [Felipe] tossiu na comida dele [Eduardo]. Eduardo, então, corrigiu a fala de Alice – Não, ele cuspiu a comida em mim [...] e aí eu vomitei na casa da minha tia –. Nesse momento, Joana relacionou o vomito de Eduardo com o de seu cachorro – Meu cachorro vomitou no carro, meu cachorro vomitou em casa – disse ela. A partir daí, Eduardo perdeu o protagonismo e as meninas deram início a uma conversa sobre doenças de cachorros.

As hipóteses das crianças sobre o estado de saúde de Eduardo também podem ser destacadas para pensarmos a natureza-cultura (HARAWAY, 2021). Mesmo não se tratando de um caso de Covid-19, ao menos não diagnosticado como tal, o conhecimento das crianças sobre vírus e transmissão foi atravessado pelo contexto pandêmico em que estamos inseridos. Podemos afirmar que o contato dos seres-humanos com um organismo acelular específico (o Novo Coronavírus) interferiu nas configurações sociais, ou seja, no modo com que os sujeitos de nossa espécie se relacionam e constroem sentidos sobre essas (e nessas) relações. Dessa maneira, a partir de Haraway (2021), é possível compreender o diálogo das crianças enquanto representativo de uma mudança recente e significativa (mesmo que talvez provisória) em nossa natureza-cultura.

Em outro momento, ao folhear um gibi da *turma da Mônica*, de Maurício de Souza, Eduardo visualizou o personagem *Penadinho* e disse: “Olha, o Zé Gotinha!” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, o menino falou sobre vacina (dessa vez sem acidentes que envolvem cachorro), contando sobre sua recente imunização. Os próprios sistemas imunológicos, de acordo com Haraway (2021), “[...] não são um aspecto menos importante das naturezas-culturas; eles definem onde os organismos, as pessoas inclusive, podem viver e com quem. A história da gripe é inconcebível sem o conceito da coevolução dos humanos, porcos, galinhas e vírus” (p. 40-41). Abaixo, estão ilustrados os personagens confundidos pelo menino: *Penadinho* e *Zé Gotinha*.

Imagen 1 – Penadinho e Zé Gotinha



FONTE: Montagem elaborada pela autora, 2022.⁸

Violências históricas, que envolvem marcadores sociais como raça, gênero e geração, foram e são justificadas pela divisão natureza *versus* cultura. A natureza-cultura, nesse sentido, possibilita o tensionamento de divisões que promovem hierarquias e justificam explorações, tanto interespécificas (dos animais humanos contra não-humanos) quanto intraespecífica, no caso dos humanos. As crianças, em muitos momentos, compartilham de significados hegemônicos sobre suas relações de proximidade, que são perpassadas, também, pelas relações de poder nesse diálogo entre animais humanos e não humanos. Contudo, a

⁸ A montagem foi realizada pela pesquisadora a partir de imagens sem autoria encontradas na internet.

partir das relações com os bichos, o grupo apontou para a ampliação da ideia de família, promovendo uma ruptura com o modelo nuclear.

O entendimento das crianças extrapolou a ideia de pai, mãe e filhos como núcleo organizador da família e, em última instância, da própria sociedade. Não são somente as relações a partir da genética ou biologia que promovem laços, tampouco somente relações intraespecíficas, pois as crianças compartilham afeto, o lar e brincadeiras com animais não-humanos. O pensamento moderno que separa natureza de cultura e posiciona crianças e bichos no comportamento *natureza* é tensionado, justamente, pela possibilidade de criação de cultura lúdica a partir das relações entre diferentes espécies. Nesse sentido, embora compartilhando dos significados hegemônicos, é possível afirmar, também, que as crianças tensionaram a organização familiar nuclear, assim como a natureza e a cultura enquanto entidades dicotômicas.

4.2 A PESQUISADORA VAI AO SALÃO DE BELEZA – PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE GÊNERO, RAÇA E AS REPRESENTAÇÕES FAMILIARES

Após responder mais uma vez à pergunta, “por que seu cabelo é assim?”, decidi aceitar o convite de Felipe e um amigo para conhecer o salão de beleza/barbearia em que brincavam de trabalhar. De frente para o espelho de uma penteadeira cor-de-rosa, sentada no chão, eu via os meninos disputando cada mecha do meu cabelo para pentear, alisar e fazer cachos. Uma chapinha de brinquedo, também cor-de-rosa, foi utilizada para o alisamento. O instrumento faz parte do conjunto com a penteadeira, secador, escova de cabelo e um pente pequeno (com pouco espaço entre os dentes). Os cachos, no entanto, tiveram que ser improvisados com os dedos.

Foto 1 – Caixa do *kit* de brinquedos



FONTE: Registro realizado pela pesquisadora, 2022.

A *chapinha* de brinquedo e os demais objetos descritos foram adquiridos e distribuídos pela Prefeitura de São José/SC, tendo um conjunto em cada sala referência do CEI. Para além da estética dos brinquedos sugerir a *seção de menina* das lojas, destaco a falta de diversidade de instrumentos para brincar com os cabelos. A escolha desses brinquedos (e desses – apenas –, porque o *kit* poderia ter outras opções), contempla um padrão único de cabelo belo: o liso. E um liso bastante específico, que não se trata do cabelo de uma criança indígena, mas, sim, de uma menina loira de olhos claros, como sugere a foto impressa na caixa dos brinquedos.

Foto 2 – Garota propaganda da caixa de brinquedos



FONTE: Registro realizado pela pesquisadora, 2022.

A pesquisadora Grada Kilomba (2020), ao escrever sobre o lugar de resistência que o cabelo ocupa para as pessoas da diáspora africana, sobretudo as mulheres, destaca que,

[...] mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a Cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude*. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo – pergunte para Angela Davis! (KILOMBA, 2020, p. 127)

Considerando a historicidade das “[...] formas de controle e apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos’ da *negritude*”, assim como a resistência política que os penteados afros

simbolizam, é possível destacar que os brinquedos, em especial a *chapinha*, acusam a violência racista cotidiana e sua mercantilização (tanto diretamente, nos produtos de beleza; quanto indiretamente, em suas representações em brinquedos). O *kit salão de beleza* pode ser lido enquanto uma violência simbólica, que se refere à manutenção da hegemonia branca por meio da admiração de seus cabelos loiros e lisos, atravessada pelo binarismo de gênero.

Cito outro caso de violência, porém nada dissimulada, que ocorreu em abril de 2022 em São Sebastião do Passé, na Bahia. Por causa de seu cabelo crespo, estudante negra foi barrada no portão de um colégio cívico-militar⁹ pelo inspetor do local. Em entrevista à TV Globo, a menina relatou que foi impedida de estudar por não ter alisado – suficientemente – seu cabelo: "Cheguei lá com os alunos, como todo mundo. E, quando chegou na minha vez, ele [o inspetor] disse: 'Aluna, você não está adequada para este colégio'. Aí, ele disse assim: 'Seu cabelo está inchado, e você precisa alisar mais ele'." (G1 BAHIA, 2022)¹⁰.

Os dois exemplos citados, referentes ao CEI pesquisado e ao colégio militarizado, mostram diferentes faces do racismo. Iniciando pelo segundo caso, a repulsa pelo cabelo da menina negra é manifestada direta e explicitamente. Mais ainda, com aval institucional. A partir de suas instituições, de maneira restrita, mas também enquanto arquétipo (CHIES, 2020), o militarismo é historicamente racista – o que torna o crime um tanto previsível, para além de escancarado. Frantz Fanon (1968), em *Os condenados da terra*, destaca que os militares são intermediários dos colonizadores e impõem a ideologia colonialista a partir da violência: “O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado” (FANON, 1968, p. 28).

O primeiro caso também possui aval institucional, mas se trata de uma violência mais silenciosa, alienada, presente em diversas práticas cotidianas nas configurações escolares. Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias (2013) destacam que a população negra é excluída dos espaços educacionais não apenas pelo acesso negado, mas, também, pelo atravessamento da hegemonia dominante. Nesse sentido, não perceber/desconsiderar as

⁹ A reportagem usa o termo Colégio Militar, mas nomeia o local como Colégio Municipal Doutor João Paim. Nesse caso, trata-se de um colégio cívico-militar, ou seja, uma escola pública que foi militarizada. A escola em questão teve sua gestão transferida do Município para a Corporação da Polícia Militar. Vale destacar os trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores da RePME (Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação) e suas importantes contribuições sobre o fenômeno da militarização da educação pública brasileira em um contexto de crescente conservadorismo (ALVES; TOSCHI, 2019; SANTOS; ALVES, 2022).

¹⁰ A transcrição da fala da menina foi realizada pelo *G1 Bahia*, disponível em <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/04/08/mp-ba-apura-caso-da-aluna-de-colegio-militar-que-diz-ter-sido-impedida-de-entrar-na-instituicao-por-causa-de-cabelo-crespo.ghtml>, acesso em: 05/09/2022. O fato foi conhecido por mim através dessa matéria, apresentada durante Aula Aberta do PPGE/Udesc, com a professora Dr Miriam Fábia Alves, intitulada: "Militarização da vida e da Educação: que escola queremos?" (ALVES, 2022).

violências do dia a dia e as relações de poder que existem entre pessoas brancas e negras é “[...] contribuir para o apagamento das características culturais dos negros e para a assimilação da cultura hegemônica, branca e eurocêntrica” (SILVA; DIAS, 2013, p. 76).

Kabengele Munanga (2022) destaca a confusão entre mitos e fatos enquanto uma questão emblemática para entendermos os mecanismos do racismo no Brasil. Segundo o autor, “[...] salvo entre os raros estudiosos e pesquisadores que se dedicam ao tema nos meios acadêmicos” (MUNANGA, 2022, p. 119), o racismo era pouco discutido na sociedade brasileira “[...] até o ano de 2001, marcado pela organização da 3ª Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas da Intolerância Correlata” (MUNANGA, 2019, p. 118-119). Antes desses marcos,

Os responsáveis do país pareciam viver com consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresentava o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em razão desse ideal, o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam. Enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e povos originários, como demonstradas pelas pesquisas quantitativas que o IBGE e o Ipea vêm realizando nos últimos vinte anos (MUNANGA, 2019, p.119).

As implicações do racismo e sexismo estruturais de nossa sociedade se dão tanto de maneira objetiva (nas diferenças salariais, na violência doméstica, no encarceramento e extermínio da juventude negra), quanto na produção de sentido nas práticas culturais. A intelectual brasileira Lélia Gonzales (2018), provavelmente uma das exceções a quem Munanga (2022) se refere, pontua que no Brasil, assim como em outros países latinos, a consciência de práticas racistas esbarra na ideologia do branqueamento e seus mitos que perpetuam a dominação. O processo de miscigenação da população brasileira, utilizado enquanto argumento para uma suposta democracia racial, foi um projeto intencional e violento em sua formação, que “[...] surgiu principalmente por intermédio de duas vias institucionais – o estupro de mulheres negras e indígenas e as políticas imigratórias –.” (GOMES, 2019, p. 69).

Nesse sentido, a partir da “Neurose Cultural Brasileira” e do “Racismo por Denegação”, a produção de Gonzales (2018) nos convoca a pensar o racismo no Brasil levando em consideração, sobretudo, a tentativa de negá-lo. Influenciada pela Psicanálise, Gonzales (2018) entende o mito da democracia racial como uma defesa neurótica, responsável por ocultar sintomas que geram sofrimento. Ao mesmo tempo em que a narrativa hegemônica exalta a miscigenação e a diversidade dos povos, os processos de embranquecimento da

população e o apagamento da negritude são ocultados. Ou seja, o racismo aparece, justamente, pela negação. A partir dessa lógica, casos explícitos de racismo e sexismos nos ambientes escolares, a exemplo do colégio militarizado, são passíveis de revolta de maneira isolada e dissociada de violências veladas, como o caso dos brinquedos que fazem parte do *kit salão de beleza*.

O termo *Verneinung* (conceito traduzido para *Denegação*, em português) é utilizado pela Psicanálise freudiana com intuito de designar a supressão do recalque, sendo “[...] um processo psíquico que permite ao sujeito formular negativamente o conteúdo de um desejo inconsciente, isso é, o conteúdo do desejo encontra uma expressão consciente, mas o sujeito continua a pensar que esse desejo não lhe pertence” (DANON-BOILEAU, 2002, p. 1234). Nesse sentido, *Racismo por Denegação* é conceituado por Gonzales (2018) para expor que, no Brasil, “[...] o racismo só ganha inscrição simbólica na medida que é negado; suprimindo a negativa, se acha o conteúdo daquilo que o discurso quer dizer e não diz, ao interditar e só se admitir conscientemente na condição de que esteja negado” (GONZALES, 2018, p. 100).

Interessada pelos atravessamentos de raça, classe e gênero, a autora parte da *doméstica* e da *rainha de bateria* para destacar o *racismo à brasileira*, responsável por ocultar cotidianamente a primeira na medida em que exalta a segunda. Ou seja, um racismo que é cultuado ao ser ocultado e ocultado ao ser cultuado. De acordo com a etimologia, a palavra *culto* tem origem no verbo latino *colo*, assim como as palavras *cultura* e *colonização* (BOSI, 1992). Já *oculto*, do latim *occultu*, é um adjetivo para *negação* (ou *verneinung*, traduzida para o alemão). A partir de duas palavras de significantes semelhantes e significados diversos – culto e oculto – podemos pensar, então, na “*Neurose Cultural Brasileira*” e no “*Racismo por Denegação (Verneinung)*” propostos por Lélia Gonzales (2018).

O *kit salão de beleza* parece ilustrar bem o papel das instituições de educação na manutenção dos preconceitos e hierarquias sociais, mesmo que dissimuladamente. E o poder de criação das crianças, ao esbarrar no acúmulo de normas, condutas e padrões historicizados, é condicionado por estruturas sociais consolidadas nas relações humanas de gerações anteriores. Ao pensar a hegemonia gramsciana, Raymond Williams pontua, contudo, que a continuidade predisposta (WILLIAMS, 1979) de uma tradição seletiva/excludente não desconsidera as experiências práticas e suas constantes significações. Nesse sentido, as relações intrageracionais das crianças no CEI, mesmo que condicionadas e interdependentes de suas configurações sociais mais amplas, também provocam rupturas em práticas hegemônicas, como a brincadeira dos meninos com o *kit salão de beleza*.

Considero importante refletir sobre as falas e brincadeiras de Felipe, que frequentemente oscilavam entre a preocupação incisiva em demarcar diferenças entre meninos e meninas e a demonstração de interesse por experiências que tensionam normativas. Para ilustrar, destaco o início do *Jogo de Cena*, momento em que pergunto para as crianças quem gostaria de começar interpretando a mãe. Felipe se dispôs prontamente: “Eu!”. Porém, no momento em que assenti, o menino demonstrou ficar intrigado e falou: “Eu vou ser o pai” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Mesmo com interesse pelo papel de mãe, personagem central das criações das crianças, Felipe decide buscar por alguma equivalência na figura do pai, acrescentando em sua fala que, por ser menino, não poderia interpretar uma mulher.

Daniela Finco (2012) pontua como padrões binários e sexistas, que pressupõem como e com quem as crianças devem brincar, limitam a possibilidade de expressão e a experiência de maneira mais ampla. Contudo, a brincadeira possui, por ela própria, “[...] uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão” (FINCO, 2010, p. 13). A autora prossegue, destacando que,

Ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhe são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura da qual estão inseridos e demonstram formas variadas e originais de relacionamento. Ao contrariarem expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relação, transgridem (FINCO, 2010, p. 14).

Desde sua caixa, que possui como *garota propaganda* uma menina loira de olhos verdes, os brinquedos do *kit salão de beleza* reforçam binarismos de gênero e padrões de beleza eurocentrados. Porém, pelo reflexo do espelho – mesmo que pequeno – foi possível enxergar uma cena repleta de tensionamentos. Diferente da caixa (ou *fora da caixa*), não era uma menina que estava posicionada à frente da penteadeira cor-de-rosa, mas, sim, o Felipe e seu amigo. E na falta de um brinquedo específico, os dedos foram utilizados por eles para fazer cachos em mim: uma mulher com *cabelo de menino*, nas palavras das próprias crianças.

Considero importante destacar que das pessoas que participaram da cena descrita, duas são brancas e uma é negra, ninguém possui cabelos loiros e lisos, tampouco olhos claros. Eu sou uma mulher branca; um dos meninos presentes na brincadeira, não nomeado por não participar dos encontros posteriores, é uma criança negra de pele retinta; e Felipe é um menino branco que fez alguns movimentos de autoidentificação racial durante propostas realizadas nos *Encontros com as Crianças*, presentes abaixo.

No primeiro encontro com o grupo reduzido de participantes, dia em que as crianças representaram suas famílias por meio de desenhos, os lápis da coleção *cores de pele* foram apresentados ao grupo. Pelos variados tons de marrom, as crianças brincavam que a caixa de lápis era uma barra de chocolate. A coleção em questão foi selecionada com intuito de contemplar famílias em toda sua diversidade étnica e racial, assim como possibilitar movimentos de identificação e autodeclaração racial das crianças – não considerada em levantamentos oficiais, como os feitos Pelo Censo Escolar. Segundo Rocha e Rosemberg (2007), as instruções do Mec/Inep (BRASIL, 2005) são de que a declaração de cor/raça deve ser realizada pelas famílias/responsáveis de crianças e jovens até os 16 anos de idade.

A partir de pesquisa realizada por meio de revisão de literatura, aplicação e análise de questionário, a autora e o autor destacam que crianças e jovens dos 9 aos 16 anos de idade são capazes de autodeclarar sua cor/raça. Não divergindo muito de pesquisas feitas com pessoas adultas, as respostas das crianças, que também perpassam por práticas e discursos racistas, foram tanto de afirmação quanto de apagamento da negritude (ROCHA E ROSEMBERG, 2007, p. 795). Mais especificamente em relação às crianças pequenas, o trabalho de Tarcia Regina da Silva (2017) aponta para a possibilidade da autodeclaração racial a partir da produção de desenhos. Segundo a autora, mesmo que não nos mesmos termos do IBGE e MEC/INEP, as crianças pequenas “[...] se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira” (SILVA, 2017p. 15).

Ao poupar/excluir a participação das crianças e jovens desse processo, a ideia de que são incapazes de participar das discussões sociais importantes é reforçada, assim como as instituições educacionais são eximidas de responsabilidades referentes à educação para as relações étnico-raciais. Vale destacar que o interesse desta pesquisa não está diretamente relacionado à autoidentificação e/ou autodeclaração racial das crianças, mas as relações raciais são entendidas, aqui, enquanto parte intrínseca para estudos nos quais se pretende discutir o conceito de família. Nesse sentido, ressalto que a seleção dos lápis provocou diálogos e movimentos de autoidentificação das crianças.

Em determinado momento da conversa sobre as cores de pele, Felipe falou, espontaneamente: “A minha família é preta” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Contudo, quando a cor das pessoas de sua família foi questionada diretamente, o menino apontou para o lápis rosa claro, também utilizado para responder sobre sua própria cor. Para justificar a identificação com a cor, mesmo que não questionada, o menino disse: “A minha cor de pele é essa, porque, olha [...]” (esfregando a ponta do lápis contra seu antebraço,

continuou) “[...] não me pinta” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N). O menino construiu um argumento bem elaborado para afirmar (para mim/para o grupo/para si) que sua cor de pele era mesmo aquela: se a cor da pele dele não se modifica ao passar o lápis por cima, é porque sua cor e a do lápis são a mesma. Em seguida, riscou o papel e complementou: “Olha, pinta o papel”.

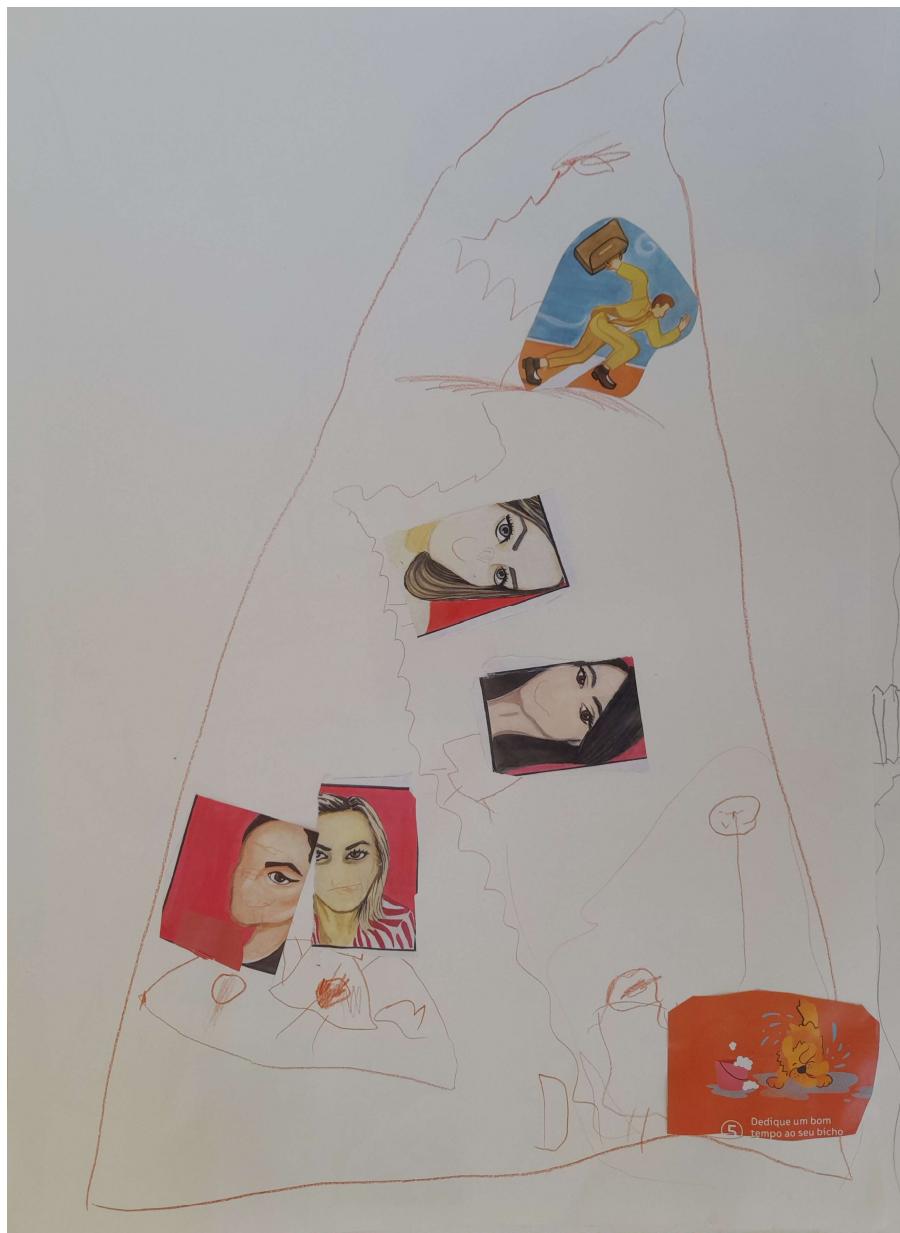
Mesmo que longe daquele tom de rosa, Felipe é uma criança branca, declarado como tal por sua mãe durante a matrícula na instituição. A partir da fala supracitada, é possível observar que o menino faz questão de demarcar essa branquitude, fato que parece demarcar, também, certa diferença com a “família preta” presente em sua fala. Alice, por sua vez, é uma criança não branca, declarada enquanto parda por sua mãe no momento de preencher a ficha da matrícula. Diferente de Felipe, a pele clara que Alice demarcou com o lápis rosa é a de sua mãe, falando repetidas vezes que ela é “cor de pele normal” (ALICE, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Durante a proposta nomeada de *quem mora na(s) casa(s) em que eu moro*, em que as crianças produziram colagens a partir de recortes de revistas, Alice disse ao grupo que mora com “todo mundo”. A hipérbole é explicada em seguida, quando a menina especificou morar com a mãe, irmão, irmã, dois avôs e duas avós. Na maioria das falas, Alice também incluiu o pai. No momento em que procurava uma imagem para representá-lo, o grupo conversa sobre cores de pele. Com intuito de ajudar na busca, perguntei à menina sobre a cor de pele do pai, mas ela prefere não responder. Alice também disse não saber sobre sua profissão, após Joana contar ao grupo que o pai dela é tatuador em um “escritório de tatuagem” (JOANA, 2022, anotações de diário de campo, S/N).

A ilustração que Alice selecionou para retratar o pai foi a de um homem branco, vestido com terno, que carrega uma maleta de escritório em uma das mãos enquanto corre em pista de atletismo. A menina, que escolheu não dizer muito do pai, buscou uma representação hegemônica (a mais “neutra” possível) em relação à raça, classe e masculinidade, resultando no clássico *Self Made Man*.¹¹

¹¹ Conceito estadunidense amplamente explorado pela indústria cinematográfica. O “homem que se faz por conta própria”, traduzido para o português, seria aquele que alcança o sucesso profissional e pessoal exclusivamente por mérito individual. O discurso do *Self Made Man* incentiva a produtividade e o consumo, sendo utilizado para a manutenção do capitalismo.

Produção 5 – Colagem produzida por Alice



FONTE: Alice, 2022.¹²

A partir da rejeição pelas cores e tonalidades mais escuras nas propostas de diferentes dias, foi possível perceber que Alice não se identificou enquanto uma pessoa negra. No contexto social/cultural brasileiro, dificilmente a menina seria considerada uma criança preta a partir de uma heteroidentificação racial. Levando em conta seus fenótipos, contudo,

¹² Produção realizada por Alice, 5 anos, no dia 31/03/2022, a partir da proposta *Quem mora na/s casa/s em que eu moro*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3), revistas, cola, tesoura e lápis de cor.

tampouco seria considerada enquanto branca. *Parda* foi como sua mãe a declarou, como exposto anteriormente, no dia da matrícula.

A ficha de matrícula da instituição adota as mesmas categorias do Censo Escolar para a classificação de cor/raça, que, por sua vez, são as mesmas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): *Pardos, Brancos, Pretos, Indígenas e Amarelos*. A população negra, de acordo com o IBGE, é composta pela soma das pessoas Pretas e Pardas. A pesquisadora Lia Vainer Schucman (2010) destaca que as relações raciais no Brasil, na prática, se dão em dois grupos: o branco (hegemônico) e o não branco (que se difere do hegemônico). Nas palavras da autora,

[...] os estudos brasileiros sobre relações raciais mostram que, mesmo com a diversidade de classificação racial brasileira, as desigualdades sociais entre os cinco grupos de cor oficiais do IBGE (pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas) podem ser agrupadas em dois únicos grupos: brancos e “não brancos”. Isto significa que, apesar das diferentes formas cromáticas com as quais os brasileiros se autoidentificam, os acessos às oportunidades sociais obedecem a uma lógica hierárquica bipolar (SCHUCMAN, 2010, p. 46).

Atualmente estabelecida por sua importância sociológica, *raça* é uma categoria moderna que surge enquanto uma pseudociência das áreas biológicas (MUNANGA, 2022) com intuito de demarcar diferenças para justificar opressões, como a escravização de pessoas negras. Isto posto, a autoidentificação racial das crianças (e não apenas delas) é entendida enquanto um processo simbólico e social, marcado por experiências próprias que são atravessadas pela configuração social da qual fazem parte, incluindo suas relações de poder e preconceitos. O processo de construção da identidade racial é estruturado de maneira relacional, a partir de semelhanças e diferenças com o Outro. Destaco o lápis rosa claro, nesse sentido, enquanto emblemático para pensarmos em marcadores de diferenças entre o hegemônico e tudo que se difere dele (entre a “cor de pele normal” e as outras).

Eduardo, uma criança branca, não demonstrou interesse pelo lápis rosa claro e disse que sua pele é azul – cor da canetinha que utilizou predominantemente em seus desenhos. A partir desse fato, aproveito para destacar a nítida preferência das crianças pelas canetinhas, em comparação aos lápis e gizes de cera, sendo o principal material escolhido para as produções. É possível entender, nesse sentido, a resposta de Eduardo sobre a cor de sua pele como uma possível justificativa para o uso da canetinha azul ao invés da coleção de lápis de cor. Porém, também é importante pontuar que o exercício de autoidentificação racial não afetou as crianças da mesma maneira.

Durante a produção das colagens, Felipe e Alice, diferente de Joana e Eduardo, escolheram apenas imagens de pessoas brancas para representar familiares, mesmo que as revistas selecionadas retratassem, predominantemente, pessoas não brancas (tanto em fotografias quanto em ilustrações). Eduardo disse que seu pai trabalha como cozinheiro e, após colar a ilustração de um homem branco na frente de um fogão, recorta a imagem de duas pessoas negras – um menino e um homem – para complementar a produção. Os dois estão com feições alegres, sentados à mesa durante uma refeição e Eduardo falou que era ele e o pai comendo alface com cebola. A mãe foi representada a partir de uma foto bem grande, se comparada às demais imagens, da atriz Mariana Ximenes. Em relação à profissão, Eduardo destacou que a mãe trabalha com “unha” e “ganha mil seguidores” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Produção 6 – Colagem produzida por Eduardo



FONTE: Eduardo, 2022.¹³

A casa desenhada por Eduardo na folha de papel A3, local em que colou as imagens, possui “piscina, lago de peixes, chaminé e sótão” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Observando o desenho de Eduardo, Joana disse ter um sótão em sua casa também.

¹³ Produção realizada por Eduardo, 5 anos, no dia 31/03/2022, a partir da proposta *Quem mora na/s casa/s em que eu moro*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3), revistas, cola, tesoura e lápis de cor.

Perguntei, então, o que é um sótão e ela respondeu: “Onde a gente guarda as coisas” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio S/N). “Ou quando vem bandido, a gente se esconde”, complementou Eduardo. Comento sobre o tamanho grande da casa e faço o seguinte questionamento para o menino: “E essa é a casa em que você mora ou a casa em que você queria morar?” (PESQUISADORA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Eduardo respondeu que é a casa em que ele mora, fazendo questão de se justificar: “A gente era pobre e depois ficou rico”.

Dentro da grande casa, para se juntar às ilustrações coladas, Eduardo desenhou o bisavô e o avô. Questionei se o bisavô sabe cozinhar, assim como seu pai, e o menino me explicou que não, porque seu “[...] *biso* é bem velhinho” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, ainda me referindo à culinária, perguntei – e o seu avô? –. E Eduardo respondeu – Não, ele é quase velho –. Nesse momento, dei uma risada e fiz uma pergunta direcionada ao restante do grupo – Quem mais tem *biso* igual o Eduardo? –. Ana disse – Eu tenho *dindo* e *dinda* [...] eu tenho três *dindas* –. Eduardo comentou que também tem bisavô e Alice, em tempo de participar, destacou – Eu tenho um vô que é do meu pai e um que é da minha mãe.

A relação intergeracional entre as crianças e pessoas mais velhas se fez presente diversas vezes nas falas e produções, nas figuras de avós, avôs e bisavós. No primeiro dia, em que representaram a família por meio de um desenho, Joana desenhou a avó e o avô. Na produção de Eduardo, o avô e o bisavô estavam ilustrados. Felipe também contemplou simbolicamente a avó, que “[...] tem todas as frutas que existem no mundo” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N), ao desenhar o limoeiro de sua casa. As avós e avôs de Alice estiveram presentes em sua fala durante a produção da colagem, momento que a menina disse morar com os quatro.

As colagens, proposta *Quem mora na/s casa/s em que moro*, foram realizadas após leitura do livro “Minha Casa”, escrito e ilustrado por Lorena Kaz. A história foi contada por mim, mas com frequente participação das crianças, que expunham dúvidas, faziam piadas, riam e contavam curiosidades de suas vidas. A primeira a interromper a leitura foi Joana, na página em que surgiu a ilustração de um cachorro: “Deixa eu ver o cachorro, Marina?” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Após conduzir o livro na direção da menina, prossegui a leitura com a seguinte frase: “Minha casa é bem antiga” (PESQUISADORA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Perguntei ao grupo o que significa a palavra *antiga* e Eduardo respondeu – Um castelo! –. Provavelmente relacionando com o castelo e dando um

jeito de incluir animais não humanos, Joana falou – Gente, sabia que a gente viu um cavalo lá em casa? [...] –. E Eduardo, que seguiu buscando representações de *antigo*, contou ao grupo que tem um tataravô.

Ao encerrar a história, questionei com quem as crianças moram e Joana foi a primeira a responder: “Com a minha cachorra, minha vó, meu vô, minha dinda, meu dindo, minha mãe...”, após pequena pausa, continuou, “e meu pai” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Joana passou a maior parte do tempo da produção na busca por ilustrações ou fotografias de animais não humanos. Em determinado momento, inclusive, disputou com Alice pela imagem de uma cachorra. A menina alegava que precisava de todas as imagens da revista, pois mora “[...] com muitos animais diferentes” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Para além dos bichos, contudo, também representou seu pai e sua mãe a partir de duas ilustrações: uma mulher negra se olhando no espelho com uma toalha enrolada no cabelo; e um homem branco com o corpo todo ensaboados embaixo do chuveiro. Joana também é uma menina branca.

Ao se deparar com a ilustração de uma mulher e um homem se beijando, Joana disse: “Esse aqui do beijo, o meu pai tava namorando com a minha mãe” (JOANA, Transcrição de áudio, S/N). Perguntei, então, se o pai dela namora com a mãe e ela respondeu – ele namorava com a minha mãe –. Após pausa, a menina concluiu – mas ele ainda namora com a minha mãe –. Em seguida, ao ser questionada se eles moram juntos ou separados, Joana respondeu – eles moram juntos, eles moraram separados... separados eles não gostavam muito. Muito que não, sabia? Eles choravam muito separados –.

A partir das anotações em Diário de Campo, cito a seguinte fala de Joana, que nos permite concluir que sua mãe e seu pai estão morando em casas diferentes: “Hoje eu vou para casa do meu pai, a gente vai ta de férias [...]. Sabia que com meu pai eu tomei água com gás e limão? Mas minha mãe não deixa eu trazer água com gás pra escola” (JOANA, 2022, Anotações do diário de campo, S/N). Contudo, na produção da colagem *Quem mora na/s casa/s em que eu moro*, exposta abaixo, Joana representou sua mãe e seu pai (assim como um cachorro, um gato e um ornitorrinco se olhando no espelho).

Produção 7 – Colagem produzida por Joana



FONTE: Joana, 2022.¹⁴

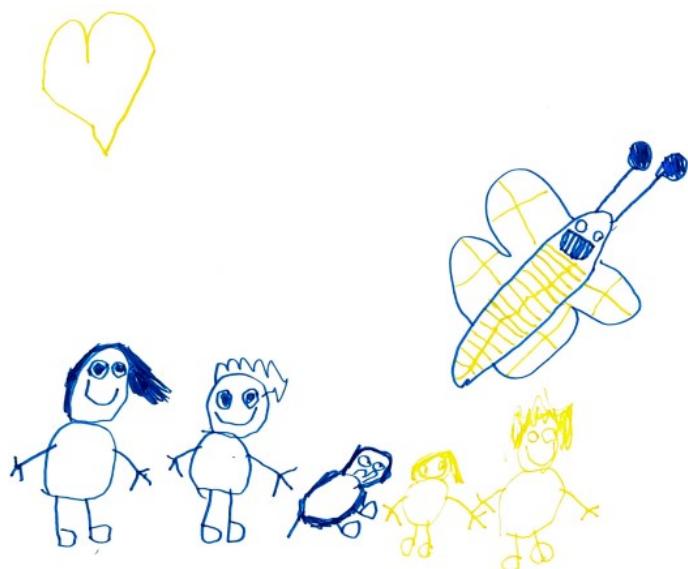
Durante a proposta da colagem, Joana disse que têm duas casas, “uma em cima e uma embaixo” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, explicou que dorme no andar superior com sua mãe; e na outra casa moram a avó, o avô e os “animais”. Alguns momentos ela fala, também, da *dinda* e do *dindo*. A produção final da menina, contudo, convergiu com o diálogo exposto anteriormente (que se deu a partir da ilustração do beijo) e Joana inclui a mãe e o pai na mesma casa.

Ainda em relação às produções de Joana, em seu desenho realizado no primeiro dia dos *Encontro com as Crianças* (proposta *apresentando a família por meio de um desenho*), a menina perpassou tanto pelo modelo nuclear de família quanto por uma representação mais extensa. Provavelmente de maneira não intencional, a diferença entre os dois modelos foi demarcada, inclusive, com cores de caneta. Em azul, a menina retratou a mãe, o pai e a cachorra Dora; e, em amarelo, a avó e o avô. Joana não se representou em sua produção, porém, juntou o azul com o amarelo (como uma mistura da família) e garantiu a presença de

¹⁴ Produção realizada por Joana, 5 anos, no dia 31/03/2022, a partir da proposta *Quem mora na/s casa/s em que eu moro*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3), revistas, cola, tesoura e lápis grafite.

uma borboleta sorridente. Abaixo, ressalto a produção de Joana, já exposta anteriormente na página 61.

Produção 2 – Desenho da família de Joana



FONTE: Joana, 2022

É interessante destacar que Joana, durante a produção desse desenho, modificou diversas vezes a nominação das pessoas ilustradas. A menina iniciou a produção da esquerda para direita, utilizando caneta azul. Após terminar as duas primeiras pessoas ilustradas, disse que elas eram, respectivamente, sua mãe e avó. Em seguida, complementou pontuando que a avó tinha uma cachorra e, mesmo dizendo não saber como desenhar, fez a Dora. Porém, a partir da produção das outras crianças, em interdependência com o imaginário social da família nuclear, Joana resolveu que ao lado da mãe estava o pai.

A avó não deixou de estar presente, sendo posteriormente representada ao lado do avô (seguindo a mesma lógica da mão e do pai). Enquanto ilustrava seus avós, Joana fez outra movimentação de “adequar” sua produção à norma. Em um primeiro momento, o avô apareceu enquanto a pessoa mais baixa, posicionada ao lado direito da cachorra Dora. Contudo, a menina se corrigiu depois, demonstrando entender que a avó, por ser mulher, não poderia ser mais alta. A partir do desenho de Joana, também é possível observar a alegria das pessoas que, assim como a borboleta, estão sorridentes. Pela fala, porém, Joana deixou

registrada a relação dos avós como nada amigável: “Minha vó e meu vô nem são amigos, eles se brigam [...] eles brigam pra valer. Amanhã eu vou tirar todo o dinheiro deles se eles ficarem brigando toda hora” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Para Eduardo e Joana (crianças brancas, filhas de pessoas brancas), a cor de pele não foi uma questão durante as produções. Joana demonstrou se preocupar, principalmente, com o namoro da mãe com o pai. A fantasia de Eduardo, por sua vez, tem relação com sua classe social, ilustrada em sua casa com sótão, piscina e lago dos peixes. Pautadas em bens culturais que atravessam gerações, as criações das crianças, cada uma de sua maneira, são atravessadas por normas e padrões sociais. Nesse sentido, pelas produções, é possível perceber que o grupo incorpora a família nuclear moderna, que é branca, rica, cis-hetoronormativa e esteticamente inspirada no norte global.

As normas, contudo, também foram tensionadas, o que ocorreu tanto pela afirmação de fatos quanto pela criação de ficções. Assim como nas relações práticas das brincadeiras diárias, em que as crianças subverteram estereótipos de gênero e padrões de beleza eurocentrados (retomando ao *kit do salão de beleza*), elas também tensionaram a configuração nuclear de família por meio da fala. Destaco como exemplo a afirmação de Alice, que mora com “todo mundo”; e a ficção criada por Joana, que diz morar com “muitos animais diferentes”, incluindo um ornitorrinco.

4.3 VOCÊ NÃO VAI BATER NA MINHA HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE RESISTIR À VIOLÊNCIA

Para dar início a essa categoria, considero importante retomar as pontuações de Alice durante brincadeira de faz de conta organizada pelas crianças, que girava em torno de relações familiares interespecíficas. Representando o papel de mãe, Alice decidia quem podia, ou não, brincar. A menina, que me convidou para ser a cachorra, negou diversos pedidos de participação e, quando questionada por uma das crianças, justificou sua negativa dizendo que não daria conta de *cuidar de tanta gente*. A menina-mãe sentia-se sobrecarregada com o bebê humano que chorava e com cachorros, gatos e cavalos que brigavam. Como exposto anteriormente, essa fala ocorreu no momento em que ela mexia nas panelas dispostas sobre o fogão de brinquedo (também cor-de-rosa, do mesmo tom da penteadeira).

Eu, enquanto cachorra/pesquisadora/convidada, julguei importante não intervir nas tentativas de negociação entre Alice e quem era impedido de participar. Minha mediação

tampouco foi solicitada, fato que identifico como um possível distanciamento do *eu-professora*. Aos poucos, as crianças foram subvertendo a autoridade da amiga/mãe e se juntando ao grupo seletivo escolhido por Alice. A estratégia utilizada foi a de tentar participar da brincadeira sem que a amiga percebesse, sendo criado um segundo enredo, que não demandava atenção de Alice. Algumas crianças, ao perpassarem por ambas as histórias, costuraram uma trama de relações entre elas, ou seja, criaram uma grande brincadeira comum.

Antes de prosseguir com o relato da brincadeira, destaco a ideia de *ajustes secundários*, de William A. Corsaro (2005). De acordo com o autor, as crianças tensionam regras estabelecidas pelas pessoas adultas a partir de diversas estratégias de ocultação. Os atos de resistência chegam a ter tanto empenho e cuidado que, muitas vezes, o motivo pelo qual a regra foi criada é anulado, sendo comum, nesses casos, que a violação das crianças seja ignorada. Nas palavras de Corsaro (2005), “[...] a natureza do ajuste secundário geralmente elimina a necessidade organizacional de aplicar a regra” (CORSARO, 2005, p. 55). Para ilustrar, cito um acontecimento corriqueiro nos momentos de parque do CEI pesquisado/em que trabalho, que foi percebido de maneira diferente por mim durante a produção da pesquisa.

O local possui dois tanques grandes de areia, divididos por um caminho de cimento e pedras. O combinado com as crianças é de que a areia não seja levada de um lado para o outro, com intuito de não cair no caminho. Considerando o apreço das crianças por correr, somado ao fato de que areia no chão de pedras aumenta o risco de derrapagem, a regra está embasada pela tentativa de evitar acidentes. As crianças, contudo, não deixam de encher seus baldes e caminhões e transportá-los carregados, mas o fazem com tanto cuidado para não serem descobertas que a chance de derramar passa a ser baixa. Ou seja, é pelo próprio processo de tensionamento da regra que o objetivo pelo qual ela existe é alcançado. Nesse sentido, enquanto o chão permanece sem areia, ou com poucos grãos, as professoras ignoram o ato transgressor das crianças.

Alice não é uma pessoa adulta, mas representava o papel de mãe e impunha condições às demais crianças do grupo, assim como sua permissão era frequentemente requisitada por elas. As crianças que receberam a negativa, porém, criaram outra maneira de participar – sem exigir a atenção de quem brincava de ser mãe. É importante destacar que a justificativa criada por Alice perpassa pela sobrecarga social/cultural exigida às mulheres, mas também aponta para a possibilidade de participação a partir de um outro lugar. Nesse sentido, existe resistência das crianças à negativa de brincar junto, mas a inviabilidade de *cuidar de tanta gente* é respeitada – como se um balde cheio de areia fosse transportado com cuidado. E

Alice, por sua vez, deixou de demonstrar importância ao fato de a brincadeira prosseguir com grande número de participantes.

A partir da pesquisa em campo, foi possível perceber o destaque que as mães ganharam nas falas, produções e brincadeiras das crianças, fato que inclui, também, relações de poder e violências. Início a discussão dessa categoria a partir da participação de Alice, por entender que a presença predominante das mães nos atos punitivos não deve ser analisada de maneira isolada ao fato de que são elas as principais (e muitas vezes as únicas) responsáveis pela educação e cuidado das crianças nos contextos domésticos. Durante brincadeiras, diálogos e produções do grupo, também foi observado a reprodução de normas, tensionamentos, criação e ajustes que manifestaram a agência crianças.

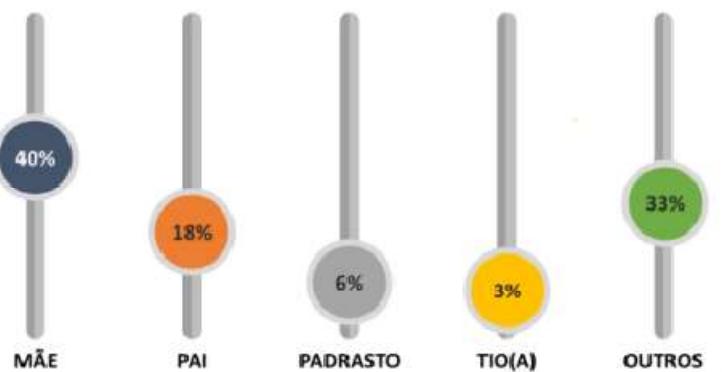
Vale destacar que as participantes da pesquisa não possuem histórico registrado de negligência ou maus tratos, porém, ações violentas, com destaque às *palmadas*, estavam presentes na produção de cultura de pares, sendo um ponto a ser analisado. Dos quatro encontros realizados com o grupo reduzido de crianças, as punições físicas impostas pelas mães foram centrais em dois dias, a saber, na produção da *Família em Quadrinhos* e no *Jogo de Cena*. As duas propostas, que pressupõem sequências de ações, partiram de um mesmo enredo construído de maneira conjunta nos encontros entre as crianças.

O entusiasmo gerado pela produção da *Família em Quadrinhos* foi bastante significativo e todas as vezes que encontro uma das crianças participantes da pesquisa, nos espaços comuns do CEI, o assunto é o mesmo – o gibi. Cada participante construiu seus próprios quadrinhos, porém, o enredo central foi sendo criado em conjunto, por meio de diálogos em grupo. Considerando o sucesso dos quadrinhos também para o interesse da pesquisa, que se refere ao caráter relacional das produções das crianças, a proposta do último dia de encontro foi modificada.

O planejado para o dia, a princípio, se tratava da construção de uma *cena estática*, como se fosse um recorte – ou uma fotografia – de um acontecimento. A partir da temática *família* e de diversos objetos de cena, acessórios e figurinos para caracterização dos/as personagens, as crianças seriam responsáveis por criar uma imagem. Porém, a construção sequencial de ações na produção dos gibis possibilitou tanto diálogo, que o grupo foi convidado a interpretar as histórias de autoria própria. A dinâmica durou cerca de 40 minutos e as crianças encenaram repetidas vezes o mesmo enredo, acrescentando e/ou modificando ações a cada plano de sequência. Mesmo que com modificações e tensionamentos, a narrativa central, que se refere à punição feita pelas mães, foi mantida até o final.

A prevalência das mães enquanto agressoras converge com o relatório de denúncias da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), o *Disque 100*, do ano de 2019¹⁵. De acordo com o documento (BRASIL, 2021), as crianças e adolescente fazem parte do grupo que mais possui registros de denúncias na ONDH. O grupo soma 55% do total dos casos, seguido por pessoas idosas (30%) e pessoas com deficiência (8%). Analisando os dados referentes às crianças e adolescente, de maneira estratificada, a violação costuma ser praticada por pessoas próximas ao convívio familiar, sendo as mães em 40 % dos casos.

Gráfico 1 – Relação declarada por denunciante

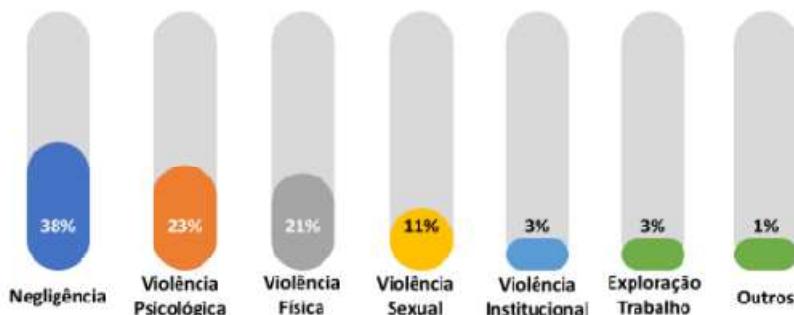


FONTE: BRASIL, 2021, p. 44

A violação dos Direitos Humanos no grupo das crianças e adolescentes, em 99% das denúncias, foi registrada a partir das seguintes identificações, em ordem decrescente: Negligência, Violências psicológica, física, patrimonial, sexual, institucional e Exploração de trabalho (BRASIL, 2021). Ao apontar as *mães* como principais violadoras e a *negligência* como principal violação, o relatório reconhece (assim como Alice, em sua brincadeira) a sobrecarga das mulheres e destaca a necessidade de observarmos os dados levando em consideração “[...] a responsabilização da mãe em detrimento de outros familiares” (BRASIL, 2021, p. 44).

¹⁵ O relatório de 2019, de responsabilidade do Ministério da Mulher, família e Direitos Humanos, foi escolhido por ser o mais recente publicado. Considero importante destacar o contexto político/social de instabilidade para execução de políticas públicas voltadas à proteção dos Direitos Humanos, que inclui, desde 2016, a extinção e recriação do próprio ministério. Destaco também que Damares Alvez, ministra responsável pela pasta no período de 2019 a 2022, foi alvo de investigações pelo Ministério Pùblico Federal (MPF) em 2020, por utilizar apenas 44% do orçamento disponível para o ministério. Em 2022, o Supremo Tribunal Federal (STF), a partir do ministro Ricardo Lewandowski, encaminhou uma notícia-crime contra a ex-ministra e então senadora eleita pelo Republicanos-DF. O STF indica possível crime de prevaricação por declarações feitas por Damares, durante culto, em relação a supostas violências sexuais contra crianças, que não foram investigadas na época.

Gráfico 2 – Distribuição por tipos de violação



FONTE: BRASIL, 2021, p. 42

É possível afirmar que todas as relações humanas perpassam, em algum momento, por violências, sejam elas diretas ou simbólicas, intencionais ou não. Como ilustrado pelo gráfico, violência é uma categoria bastante ampla, com tipos diversos que não serão classificados e hierarquizados aqui. O interesse desta pesquisa está na recorrência da violência nas relações intergeracionais, manifestando uma cultura adultocentrada que afeta, principalmente, as crianças. Segundo Janete Ricas, Miguir Terezinha Viecelli Donoso e Mona Lisa Maria Gresta (2006), a violência intrafamiliar perpassa por contextos sociais e características individuais de cada caso, sendo manifestada sob as mais variadas formas e em inter-relação com outros marcadores de diferença. As autoras destacam, ademais,

[...] uma conexão entre quase todos os casos de maus tratos contra a criança e a cultura (crenças, valores, hábitos) do grupo. No nosso meio, um traço cultural importante parece ser ainda a admissão do direito sem limites dos cuidadores sobre a criança, o que leva ao abuso de poder do mais forte sobre o mais fraco (RICAS, DONOSO E GRESTA, 2006, p. 154)

Historicamente justificada pela razão, a violência está presente em processos civilizatórios e a educação moderna não é uma exceção. O poder que as pessoas adultas exercem em relação às pessoas não adultas (as crianças, em especial) é parte estrutural das sociedades modernas/coloniais e se apresenta tanto de maneira material, na ausência ou acesso restrito das crianças a bens de consumo, serviços, cargos etc; quanto de maneira simbólica, no imaginário do adulto enquanto ponto de referência da razão (DUARTE QUAPPER, 2012). No que se refere às relações intrafamiliares, de maneira restrita, o pleno poder das mães/pais/responsáveis é culturalmente aceito e pouco questionado, sendo “[...] construído a partir de exigências, padrões e permissões de determinada época em determinado local.” (RICAS, DONOSO E GRESTA, 2006, p. 152). A cultura adultocêntrica, ao

marginalizar o reconhecimento das crianças enquanto indivíduos, corrobora com a confusão entre as responsabilidades legais que as pessoas adultas exercem e a ideia das crianças enquanto propriedade. As ações violentas de mães/pais/responsáveis são culturalmente legitimadas, a partir do propósito de regulação externa dos impulsos infantis. Nesse sentido, as autoras pontuam que,

No âmbito cultural, além da aceitação da idéia de propriedade da criança pelos pais, vem prevalecendo, ao longo da história, a compreensão do castigo físico como recurso pedagógico. Culturalmente, ainda parece ser aceita a concepção de que o filho é uma espécie de propriedade dos pais, e tudo o que estes fizerem será em legítimo benefício da prole. Este padrão cultural contrapõe-se à idéia de reconhecimento da criança como um indivíduo, com suas vontades próprias e seu direito ao exercício da cidadania (RICAS, DONOSO E GRESTA, 2006, p. 152).

A pesquisa referenciada repetidas vezes, de título *A violência na infância como uma questão cultural*, foi produzida há mais de uma década, no ano de 2006. Esse fato aponta para a escassez de trabalhos que se interessam pelo tema, assim como nos permite refletir sobre o processo de longa duração das transformações culturais/sociais. Ou seja, existem modificações materiais e simbólicas a serem consideradas nas últimas décadas, porém, o entendimento da criança enquanto propriedade das pessoas adultas permanece em diversos contextos sociais nos dias de hoje. Nesse sentido, destaco a atualidade da pesquisa e o processo gradual das produções de sentido inter e intrageracionais.

Desde a escrita da pesquisa em questão, ano de 2006, foi sancionada a lei Menino Bernardo (nº 13.010/2014), de 26 de junho de 2014. Em seu artigo 18-A, é garantido que “[...] a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou tratamento cruel ou degradante [...]” (BRASIL, 2014). A lei nº 13.010/2014 altera a nº 18.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescentando os artigos 18-A, 18-B e 70-A. Uma proposta inicial, ainda no ano de 2003, foi redigida como Projeto de Lei¹⁶ (PL nº 2.654/2003), porém, sua tramitação ficou parada no plenário. Com respaldo legal na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, organizada pela ONU em 2006, novo texto do Poder Executivo¹⁷ foi enviado ao Congresso Nacional em 2010 (PL 7.672/2010), promovendo anos de discussão entre parlamentares, especialistas e sociedade civil até sua aprovação no ano de 2014.

Não interessa, para esta pesquisa, a violência em si, tampouco suas consequências legais. O interesse está no efeito da violência para a produção de cultura entre as crianças.

¹⁶ PL redigido por Maria do Rosário, então Deputada Federal pelo PT do Rio Grande do Sul.

¹⁷ Novo PL foi enviado em 2010 pelo governo Dilma Rousseff, do PT. O projeto com alterações foi aprovado pela Comissão Especial no ano de 2011, tendo como relatora a deputada Teresa Surita, do PMDB (agora MDB) de Roraima. Em 2014, sob mesmo governo, o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado.

Dessa maneira, destaco as histórias narradas/criadas durante a produção dos gibis pela possibilidade de diálogo e produção coletiva da proposta. Todos os quadrinhos, exceto os de Alice, partiram de um enredo inicial comum, que cada criança foi incorporando e modificando ações a partir das falas umas das outras. Como destacado anteriormente, essa dinâmica foi construída espontaneamente pelo grupo e teve início com uma fala de Eduardo: “Minha mãe disse pra eu guardar os brinquedos e eu tava jogando os brinquedos pela janela e aí eu apanhei, pá, pá!” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). A narrativa de Eduardo foi exposta ao grupo logo após explicação da proposta (ilustrar uma sequência de acontecimentos tendo *família* como temática).

O início do enredo foi identificado por mim apenas ao escutar as gravações, passados alguns dias do encontro. Vale destacar minha surpresa diante da fala do menino, visto que, em minha recordação, a história havia partido de Felipe. Essa questão é pontuada não apenas como reconhecimento das brechas da memória e importância das gravações em áudio, mas também para destacar o caráter relacional da proposta *Família em quadrinhos*. Por ser apropriada e modificada diversas vezes pelas crianças, a narrativa/criação passou a pertencer ao grupo, sendo difícil – e talvez pouco importante – saber sobre sua origem.

A partir das gravações, foi possível afirmar que Felipe não deu início ao enredo central, porém, foi o primeiro a recriá-lo:

Um dia meu brinquedo tava jogado, a janela tava fechada, eu fui jogar meu brinquedo pela janela... Eu tive um brinquedo duro e eu joguei na janela quebrou a janela e minha mãe me brigou ela nunca mais deixou eu ir na rua sozinho, porque eu posso ir, ela deixa. Eu fiquei uma semana sem ir na rua (FELIPE, 2022, transcrição de áudio, S/N).

Após a fala de Felipe, Eduardo comentou ter jogado pela janela seu *Flash* e seu *Hulk gigante*. Algumas narrações/criações depois, o enredo de Eduardo surgiu bastante elaborado: “Aqui tava minha caixa de brinquedo. Eu tava com o capitão América e joguei pela janela e aqui tava os prédios [...]. A minha mãe chegou e disse assim pra eu dormir”. Após pequena pausa, o menino prosseguiu: “[...] mas aí eu dormi. Como tava chovendo, ela fechou a janela, daí ela viu os brinquedos tudo jogados. Eu joguei no carro do vizinho [...]” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Alice interrompeu Eduardo para explicar sobre sua produção, referente ao sapato de salto alto da mãe e sua vontade de usá-lo.

Produção 8 – Família em Quadrinho Alice



FONTE: ALICE, 2022¹⁸

Mesmo Alice partindo de um enredo diferente, a necessidade de existir um desentendimento durante a sequência estava implícita para Eduardo, que interrompeu de volta a fala de Alice, perguntando – Mas o que acontece de ruim? –. Antes de obter uma resposta, o menino retomou sua explicação – Aí eu joguei meu brinquedo pela janela né, que é o Capitão América, minha mãe apareceu e disse pra dormir e eu dormi, eu caí no sono, mas... quando ela abriu a janela... quando ela abriu a janela... ela viu o que aconteceu: joguei meu homem aranha, joguei minha caixa de brinquedo tudo, joguei meus brinquedo tudo no chão, depois joguei a caixa assim *tchuuu*, espalhou –.

¹⁸ Produção realizada por Alice, 5 anos, no dia 30/03/2022, a partir da proposta *Família em Quadrinhos*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3) dividida em quatro retângulos e com título da proposta escrito; folha de figurinhas impressas (Anexo I); cola, tesoura e lápis de cor.

Alice decidiu participar da narrativa/criação de Eduardo, propondo uma sequência – Áí sua mãe falou: que barulho é esse? –. Felipe, representando a mãe de Eduardo, complementou a fala da menina – Agora aprende a não jogar seus brinquedos fora, agora junta tudo –. Eduardo, após escutar as outras crianças, continuou sua narrativa/criação – Áí eu joguei minha camiseta. Eu só disse assim, sangue de jesus tem poder, e voou –. Em seguida, apontando para um dos quadrinhos, comentou – Eu to um pouco assustado aqui, e daí os brinquedos tudo espalhados no chão –. Nesse momento, a partir da referência de sua própria produção (e pensando, como sugerido por Eduardo, em algo de ruim para acontecer), Alice propôs que a mãe de Eduardo pegasse o sapato de salto alto para bater nele.

Em um dos quadros, Eduardo se representa dormindo em cima de uma cama. Trata-se de uma ilustração bem pequena, localizada dentro do *balão de pensamento* colado sobre a cabeça de sua mãe: “Ela ta pensando que eu to dormindo [...]. Mas aí ela foi no meu quarto, abriu a janela e apareceu a confusão” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N). Em seguida, Joana falou: “A minha mãe foi lá vê o que tava acontecendo no quarto, ela disse assim: filha, você ta dormindo ou ainda não? Já escovou o dente? Ainda não? Ô, filha, por que sua janela tá aberta?” (JOANA, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Produção 9 – Família em Quadrinho Eduardo



FONTE: Eduardo, 2022.¹⁹

¹⁹ Produção realizada por Eduardo, 5 anos, no dia 30/03/2022, a partir da proposta *Família em Quadrinhos*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3) dividida em quatro retângulos e com título da proposta escrito; folha de figurinhas impressas (Anexo I); cola, tesoura e lápis grafite.

Imagen 2 – Balão de Pensamentos Ampliado



FONTE: Eduardo, 2022



FONTE: Joana, 2022.²⁰

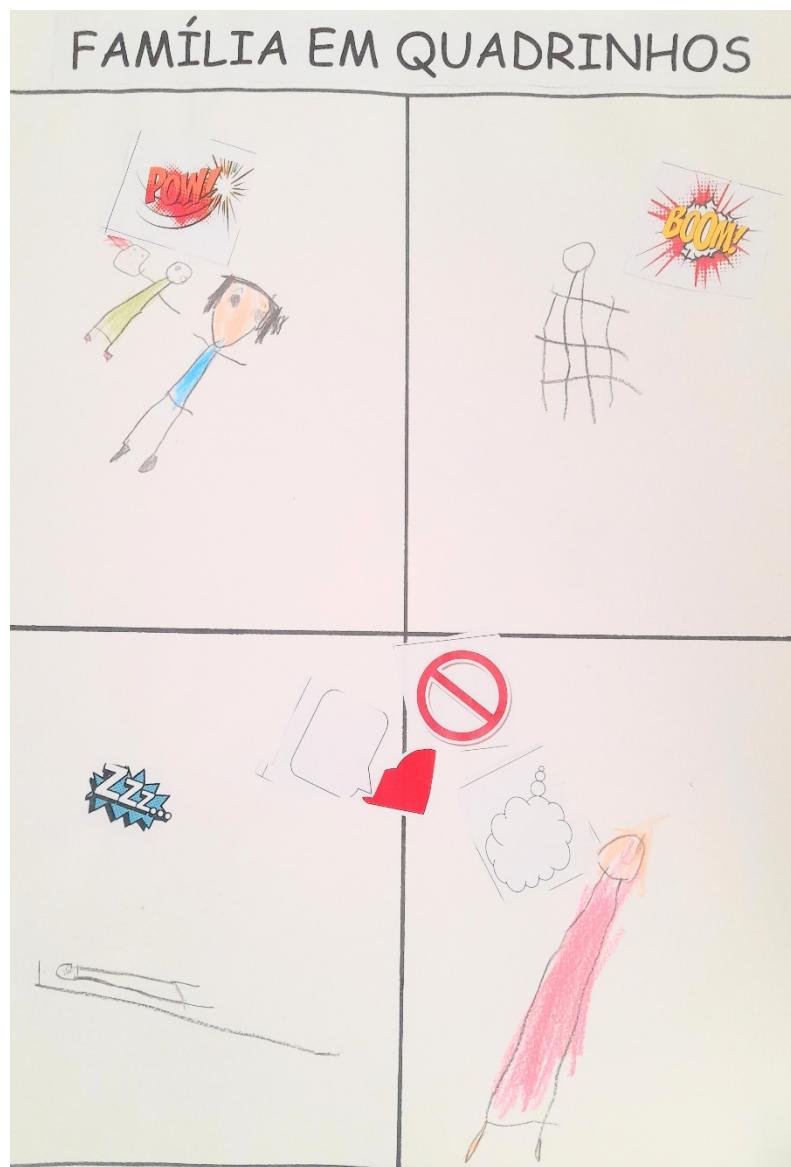
Felipe, o primeiro a finalizar as ilustrações, já havia explicado seus quadrinhos para o grupo, versão em que o menino incluiu a parceria da irmã no ato transgressor para que, juntos, escapassem do castigo. Em suas palavras: “Prof, terminei. Aqui eu joguei o brinquedo na janela, aqui minha irmã tava vendo se minha mãe não tava vindo, aqui eu joguei meu Hulk, ele queb[r]ou e minha mãe chegou aqui [...].” Apontando para um dos quadrinhos, o menino continuou: “Aí quando ela falou, filho, vai dormir, eu fui dormir, tomei banho, troquei de roupa e vim dormir” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

A partir dos quadrinhos das outras crianças, contudo, Felipe decidiu recortar um *balão de pensamento* e seguir com sua produção. Assim como Eduardo e Joana, o balão de Felipe representaria o pensamento de sua mãe. Em seguida, o menino recortou o *balão de fala*,

²⁰ Produção realizada por Joana, 5 anos, no dia 30/03/2022, a partir da proposta *Família em Quadrinhos*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3) dividida em quatro retângulos e com título da proposta escrito; folha de figurinhas impressas (Anexo I); cola, tesoura e lápis de cor.

também utilizado para a mãe. Porém, como o *balão de pensamento* já havia sido colado no quadrinho em que a mãe estava representada, a fala foi direcionada para o quadrinho anterior, em que a criança dormia na cama. Nesse momento, Felipe explicou que a mãe está ali, mas atrás da porta do quarto, por isso não é possível vê-la.

Produção 11 – Família em Quadrinho Felipe



FONTE: Felipe, 2022.²¹

Ao analisar a folha de figurinhas, o menino disse procurar uma ilustração simbolizando raiva para o *balão de fala*. A imagem escolhida, porém, foi a de um coração. Após colagem das figuras, perguntei o que a mãe dele estava pensando e Eduardo respondeu:

²¹ Produção realizada por Felipe, 5 anos, no dia 30/03/2022, a partir da proposta *Família em Quadrinhos*. Materiais utilizados: Folha branca de papel (tamanho A3) dividida em quatro retângulos e com título da proposta escrito; folha de figurinhas impressas (Anexo I); cola, tesoura e lápis de cor.

“Ah, não vou ficar b[r]ava mais com meu filho [...].” E o coração, localizado próximo ao *balão de fala*, significa a seguinte frase: “[...] aí ela ta falando: filho, não faz mais isso, aí depois disso ela falou: boa noite, filho, deus te abençoe, toma um *colaçãozinho* também” (FELIPE, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

Felipe desenhou o quadrinho em que ele dorme a partir do pensamento da mãe de Eduardo (figura ampliada exposta anteriormente). Eduardo e Joana, com inspiração em Felipe, seguiram o desfecho conciliador e se desenharam dormindo com a imagem de um coração colada ao lado. Eduardo recortou o coração de sua folha de figurinhas após escutar Felipe. Demarcando diferenças, contudo, o coração de Eduardo foi dado pelo pai, que tomou as dores do filho pela bronca recebida: “Meu pai apareceu, deu uma bronca na minha mãe, porque ela tava *braba*, daí ele deu coração pra mim” (EDUARDO, 2022, Transcrição de áudio, S/N).

A partir das narrativas/criações das crianças, foi possível perceber a recorrência das punições, muitas vezes físicas, recebidas pelas mães. Mas apontando para a diferença – aspecto fundamental para a composição do Grupo Focal (GATTI, 2005) –, as contribuições de Joana sobre seu cotidiano familiar foram importantes para promover tensionamentos. Na seguinte fala, citada anteriormente na *seção 3*, a menina gerou uma ruptura no sentido compartilhado até então, buscando participar do enredo comum: “Eu tenho uma prima minha e ela jogou o controle dela fora pela janela e aí a minha mãe matou ela” (JOANA, 2022, transcrição de áudio, S/N).

No momento em que Felipe, Alice e Eduardo falaram sobre apanhar das mães, Joana quis participar. Porém, por estar fora do padrão da conversa até então, e ultrapassar o limite culturalmente aceitos pelo grupo, a frase da menina foi inesperada e produziu (intencionalmente ou não) incongruência e muitas risadas. Eduardo, demonstrando se divertir, perguntou – Matou??? – e a menina respondeu que sim – de cinta –. Eduardo, então, comentou – Ai, isso dói! –. Em seguida, Joana expôs ao grupo outra referência de violência, agora incluindo, como de costume, o cachorro – Meu cachorro, ele pegou meu brinquedo de casa de papel, que eu fiz com papelão, ele pegou na boca e jogou fora, ele levou uma cintada na bunda –.

Foi possível perceber que, a partir da prima ou do cachorro, Joana se desvencilhou das ações que envolvem atos de transgressão, assim como demonstrou pouca familiaridade com punições físicas. Durante proposta do jogo de cena, como exposto anteriormente na *seção 3*, a menina também tensionou repetidas vezes as cenas de *palmada*, criando outras possibilidades

de reação para as pessoas adultas. A necessidade das crianças serem responsáveis pela bagunça dos brinquedos também foi questionada por Joana, que demonstrou auto-regulação mais estável de seus impulsos na relação constante entre “estrutura social e estrutura da personalidade” (ELIAS, 1994, p. 189). Essa ruptura de sentido foi importante para aumentar o repertório de criação das crianças durante as produções, que até então se repetiam sem modificações significativas.

Vale destacar, porém, que o movimento de tensionar as *palmadas* não surgiu a partir de Joana, estando presente desde as primeiras produções, com destaque para as estratégias de dissimulação ou fuga. As regulações externas, nesse caso por meio de violências físicas, agem sobre a subjetividade das crianças e estão presentes na produção de sentido entre elas, resultando tanto em reprodução dos atos punitivos quanto na construção conjunta de rejeição a eles. Nesse sentido, os tensionamentos e resistências apontam para a possibilidade de mudanças a partir da criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como interesse conhecer e analisar como um grupo de crianças, de cinco anos de idade, (re)produz conceitualmente a família. Para isso, o trabalho contou com a participação de crianças do Grupo V do Centro de Educação Infantil em que atuo profissionalmente, em especial 4 delas, que participaram das duas etapas do trabalho em campo. O ambiente educacional foi escolhido como campo de pesquisa considerando o vínculo que o grupo já estabelecia entre si, assim como a segurança do local conhecido. Nesse sentido, destaco que as crianças compartilhavam de rotinas culturais anteriormente à pesquisa, sendo um facilitador para o processo de criar significados em conjunto.

Enquanto pesquisadora ainda inexperiente, o contato mais consistente com as crianças participantes do processo de investigação também somou à escolha pelo CEI em questão, levando em consideração as relações estabelecidas previamente com as crianças e a possibilidade de revisitar constantemente o campo, mantendo diálogo com o grupo. Ao me localizar na pesquisa, manifesto meu compromisso com a alteridade na busca pela “[...] perspectiva daqueles pontos de vista que nunca podem ser conhecidos de antemão, que prometam alguma coisa extraordinária, isto é, conhecimento potente para a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação” (HARAWAY, 1995, p. 24).

Considerando a faixa etária escolhida das crianças participantes, os encontros foram combinados com propostas que promoviam discussões sobre família/s, favorecendo a manifestação das crianças pelas múltiplas linguagens presentes nos cotidianos da Educação Infantil, como a literatura, produção de desenho, colagem, história em quadrinhos e brincadeira de dramatização. Mesmo planejando propostas com intuito de provocar discussões, o papel ativo das crianças foi garantido na pesquisa, o que inclui a análise e a interpretação de suas produções pela fala, tanto de maneira individual quanto coletiva.

A participação das crianças não se limitou às frases independentes de cada uma delas, sendo de interesse para o estudo o caráter relacional do diálogo estabelecido entre o grupo. Nesse sentido, a partir de pontos de vistas ora diversos, ora semelhantes, os encontros promoveram reflexões, desentendimentos, argumentações e construção de consensos, mesmo que provisórios. Foi possível perceber que as crianças, ao compartilharem acontecimentos pessoais umas com as outras, reproduziram e tensionaram experiências familiares vividas, criando narrativas conjuntas que apontaram tanto para permanências quanto para mudanças.

A família, discutida e defendida, desde a Modernidade, a partir da uma preocupação central com as crianças (leia-se filhos/as) e participação marginal delas, foi pensada, neste

trabalho, por um grupo de crianças pequenas. O interesse foi conhecer e analisar o processo de significação do grupo em relação ao conceito, partindo do entendimento de que as crianças produzem cultura com seus pares a partir da apropriação e significação das culturas mais amplas em que estão inseridas (CORSARO, 2005). Assim sendo, a presente pesquisa buscou referenciais teóricos da Sociologia da Infância que propõem o tensionamento das relações de saber/poder intergeracionais e compreendem as crianças enquanto sujeitos competentes para participar de discussões importantes da vida em sociedade.

Ao apostar em caminhos teóricos e metodológicos da Sociologia da Infância para uma pesquisa em nível microssocial, se fez necessário cuidado para que o estudo não se caracterizasse como puramente subjetivista. Reconhecer a agência das crianças, em nível micro, não significa desconsiderar os limites de sua autonomia no que se refere à existência de condicionamentos sociais. Em contrapartida, ao articular criança/infância, família e instituição de educação, as divergências com abordagens meramente socializantes foram demarcadas, pois tampouco as crianças e suas culturas foram reduzidas às instituições *Família* e *Escola*.

A partir da análise dos dados gerados em campo, foram construídas três categorias que atravessaram a produção de sentido das crianças em relação ao interesse do estudo. Destaco que foram esses elementos que apareceram com maior predominância no diálogo entre as crianças, figurando como parte importante dos seus repertórios sobre família, sendo eles: *A construção de relações interespecíficas*; *Produção de sentidos sobre gênero, raça e as representações familiares*; e *Violências e possibilidades de resistência*.

Sobre as relações interespecíficas, foi possível observar que o companheirismo das crianças com animais não humanos, principalmente cachorros/as, se mostrou em diversos momentos desde o primeiro dia em campo. Tanto a partir de brincadeiras auto-organizadas por elas, quanto pelos diálogos estabelecidos durante propostas planejadas em que as crianças representaram suas famílias. Desta forma, o entendimento delas pareceu extrapolar a ideia de pai, mãe e filhos como núcleo organizador da família e, em última instância, da própria sociedade.

Foi possível destacar que as crianças demonstraram construir laços familiares que não se limitam às relações estabelecidas por semelhança genética, tampouco às relações sociais de afeto intraespecíficas, pois também incluem seres de outras espécies no lar, nas brincadeiras e fantasias. Nesse sentido, embora compartilhando dos significados hegemônicos, é possível

afirmar que as crianças participantes da pesquisa tensionaram a organização familiar nuclear, assim como a natureza e a cultura enquanto entidades dicotômicas.

Em relação à segunda categoria, os papéis historicamente atribuídos pelas mulheres e mães foram reproduzidos pelas crianças, figurando em seus repertórios sobre família em uma nítida expressão de que as assimetrias de gênero são aprendidas desde muito cedo. As relações de poder estruturadas pelo racismo, incluindo as sutis e dissimuladas, também fazem parte da construção de sentido das crianças, sobre elas mesmas e sobre os outros. De maneiras diversas, mesmo que, por vezes, se interseccionando, as categorias *gênero* e *raça* estiveram presentes em todos os encontros.

A reiteração de normas e preconceitos sociais nas interações do grupo foi perceptível. As normas, contudo, também foram tensionadas nas falas (tanto pela afirmação de fatos quanto pela criação de ficções), assim como nas relações práticas das brincadeiras diárias em que as crianças transgridem estereótipos de gênero e padrões de beleza eurocentrados. Nesse sentido, para pensar sobre essas categorias, destaco como emblemática a discussão sobre o lápis *cor de pele*, as escolhas (e recusas) das ilustrações para representar seus familiares e o *kit salão de beleza*.

Por fim, em relação à última categoria, vale pontuar que o estudo não se interessou pela violência em si ou suas consequências legais, mas pelo efeito dela para a produção de cultura entre as crianças. Assim como as demais categorias, a *violência* emergiu do campo e foi considerada importante, por mim, pela recorrência de sua presença nas falas, produções e interpretações do grupo. Manifestando, assim, uma cultura adultocentrada nas relações intergeracionais, que é reproduzida pelas crianças. Contudo, é importante destacar que o grupo também construiu, em conjunto, rejeição aos atos punitivos, demonstrando resistência a partir de estratégias de disfarce, assim como criando possibilidades de mudanças a partir da ficção.

Convergindo com outros estudos que se interessaram pela perspectiva de crianças sobre concepções familiares (DESSAN; CAMPOS, 2010; WÜRDIG, 2014; GIBIM, 2017), os resultados apontam tanto para permanências quanto para tensionamentos da configuração nuclear moderna/colonial, destacando a presença indissociável de sentidos sobre gênero, raça, violência e para a ampliação da ideia de família, fazendo comportar as relações de afeto, cuidado e convivência com animais não humanos.

Ao finalizar este estudo, considero que, em síntese, as crianças não trouxeram expressamente conceitos de família. Penso que elas trouxeram relatos, alguns contagiados por

conteúdo imagético, acerca do que vivem em seus espaços e relações familiares. A realização desta pesquisa, contudo, reiterou minha crença e o valor que atribuo ao potencial criador das crianças nas rotinas culturais que vivenciam como agentes sociais.

Na condição de pesquisadora, fui continuamente desafiada. Tanto pelo adensamento necessário no construto teórico-metodológico, como também no exercício crítico de estranhar o cotidiano da empiria, embora dele fizesse parte como profissional. Fui desafiada também pelas próprias crianças, que em seus modos específicos de agir, sentir, pensar, criar, narrar, mostravam a cada encontro que realizar pesquisa com crianças é algo extremamente complexo, denso e ao mesmo tempo instigante e apaixonante.

Durante minha graduação em Pedagogia, muito li e ouvi falar sobre culturas infantis, agência das crianças, protagonismo infantil, Sociologia da Infância, participação infantil, dentre outros conceitos que nas últimas décadas (re)configuram os conceitos de criança, de infância, pelo menos no que toca ao discurso pedagógico, ao estatuto da criança como cidadã e sujeito de direitos, à relação pedagógica entre adulto-criança. Foi por e com esse *corpus* conceitual que me aventurei, me revi e me (re)construí como pesquisadora e professora neste curso de Mestrado.

Considero que o que apresento nesta dissertação é muito mais um exercício, uma iniciação a um modo de operar com um arcabouço teórico-metodológico, do que efetivamente um construto analítico que responda aos objetivos propostos. Nesse sentido, entendo que o estudo realizado abre possibilidades para adensamento em outras pesquisas, tanto para mim quanto para meus pares, colegas que pesquisam e se interessam em conhecer mais as culturas de pares. Considero também que o trabalho tem potencial de diálogo com questões que perpassam os cotidianos de profissionais da Educação Infantil e as relações intergeracionais estabelecidas nesses espaços.

Nessa esteira, encerro este texto manifestando a necessidade de, em estudos próximos, mergulhar com mais densidade numa temporalidade mais alargada num estudo etnográfico que investigue as rotinas culturais das crianças nos jogos interativos que elas constroem reiterada e criativamente no dia a dia educativo vivido em instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Escritos de Educação** (Organização, introdução e nota de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- _____, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007b.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. Boi Tempo, São Paulo, 2003
- CHIES, L. A. B. Militarismo, racismo e sensibilidades bárbaras: sociogênese do autoritarismo do controle social e punitivo no Cone Sul. In: Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS. GT47 - Violência, punição e controle social: perspectivas de pesquisa e de análise. Modelo remoto, 2020.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2005.
- CORSARO, William A. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.
- _____. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009
- _____. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Artmed, Porto Alegre, 2011. *E-book*.
- COSTA, M. R. Infância, educação e processos culturais: um estudo a partir da Sociologia Configuracional de Norbert Elias. In: **XI SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR**, 2008, Buenos Aires, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, 2005
- DESSEN, M. A.; RAMOS, P. C. C. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v1. 20, n. 47, 2010.
- DUARTE QUAPPER, Claudio. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Ultima Década**, v. 36, p. 99-125, jul. 2012.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador.** Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JÚNIOR, M.; Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais.** Tradução Heci Regina Candiani. 1. edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Manuela. Ela é nossa prisioneira! Questões teóricas, epistemológicas e ético - metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação** - Santa Cruz do Sul. V.18, n2, 2010.

GATTI, B. A. Grupos Focais na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série pesquisa em educação**, v. 10, Brasília, 2005

GIBIM, A. P. P. G. **Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017

GONZALES, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras.** São Paulo: UCPA Editora, 2018.

MARCHI, R. de C.. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educ. Real.** vol.43 no.2 Porto Alegre abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt> Acesso em 20 de jun. 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. 1^a edição [2003]. São Paulo: N-1, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MÜLLER, F. Infância e cidade: Porto alegre através das lentes das crianças. **Educ Real**, Porto Alegre, 2012.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** 4 ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador. Volume 1: Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador. Volume 2: Formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo, 2010.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** *Cadernos Pagu*, 5, 07-41, 1995.

_____. **O Manifesto das Espécies Companheiras – Cachorros, pessoas e alteridade significativa.** Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, 2021

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Artes Médicas, 1996

PIRES, F. F.; SANTOS, P. O. S. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-seis**, Florianópolis, vol. 21, n. 40, 2019.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, [S.1.], v. 40, 2010.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Gradiva. Lisboa, 1995.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 02, 2010.

SARMENTO, M. J. de.; MARCHI, R. de C. Infância, Normatividade e Direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, 2017

SARMENTO, M. J. de. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2021

SCHUCMAN, L. V. Racismo e Anti-racismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**. vol. 10. n 19. pp. 41-55, 2010.

SILVA, D. H.; COELHO, M. P.; MONTAGNOLI, G. A. Processo civilizador e educação escolar: algumas articulações. **Comunicações**, Piracicaba vol. 25, n. 1, p. 163-175, 2018.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, 2001.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura**. 2^a reimpr. São Paulo: Companhias das Letras, 2000

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

APÊNDICE 1



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “As crianças dizem: família é...”. A pesquisa será realizada por meio de encontros em grupo, tendo como objetivo conhecer e analisar, a partir das múltiplas manifestações expressivas das crianças, como um grupo de cinco e seis anos de idade, (re)produz o conceito de família nas culturas de pares.

Serão previamente marcados a data e horário para os encontros do grupo, que ocorrerão no Centro de Educação Infantil Apam. Também serão realizadas rodas de conversa, jogos, narrativas orais, brincadeiras de representação de papéis e produções infantis, tais como desenho, modelagem, recorte e colagem. Vale reforçar que a vontade da criança será respeitada durante todo o processo, não havendo qualquer tipo de coação caso a mesma não queira participar de alguma proposta.

Não estão previstos gastos com a realização da pesquisa para seu(ua) filho(a)/dependente. Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, o participante será devidamente indenizado, conforme determina a lei. Salientamos que sua participação não terá compensação financeira. No entanto, quaisquer despesas que porventura surjam, decorrentes da sua participação na pesquisa, serão ressarcidas pela pesquisadora.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, com a possibilidade de desconforto caso algum tema sensível surja durante as conversas em grupo. Caso ocorra, a pesquisadora estará atenta para realizar todas as mediações necessárias.

A pesquisadora zelará, durante e após o término da pesquisa, pela confidencialidade das informações fornecidas pelas crianças, por sua privacidade e proteção de sua identidade. Não será feita, então, a identificação nominal dos participantes.

A bagagem teórica e metodológica da Sociologia da Infância, na qual esta pesquisa se baseia, reconhece as crianças enquanto sujeitos ativos na construção de seus contextos sociais e culturais. Nesse sentido, pode-se citar como benefícios desta pesquisa: (re)pensar as relações intergeracionais entre adultos e crianças nos cotidianas educacionais e na produção do conhecimento.

A pesquisadora garante a assistência aos participantes durante toda a pesquisa, bem como o livre acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tanto para a criança quanto para seu/sua responsável.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

Independente das informações aqui prestadas, é possível solicitar, a qualquer momento, explicações adicionais sobre a pesquisa. A retirada de seu consentimento também poderá ocorrer, mesmo tendo assinado o termo, sem a necessidade de justificativa e sem nenhuma penalização, bastando informar a decisão por meio dos contatos ao final do documento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, o mesmo será enviado por e-mail.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Marina Canesin

NÚMERO DO TELEFONE: ()

ENDEREÇO ELETRÔNICO: marina.canesin@msn.com

ENDEREÇO: _____, Florianópolis/SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____ Data: _____/_____/_____.
_____/_____/_____.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

APÊNDICE II



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação do(a) meu(minha) filho(a)/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “As crianças dizem: famflia é...”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à ele(a) possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, meu(minha) filho(a)/dependente não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

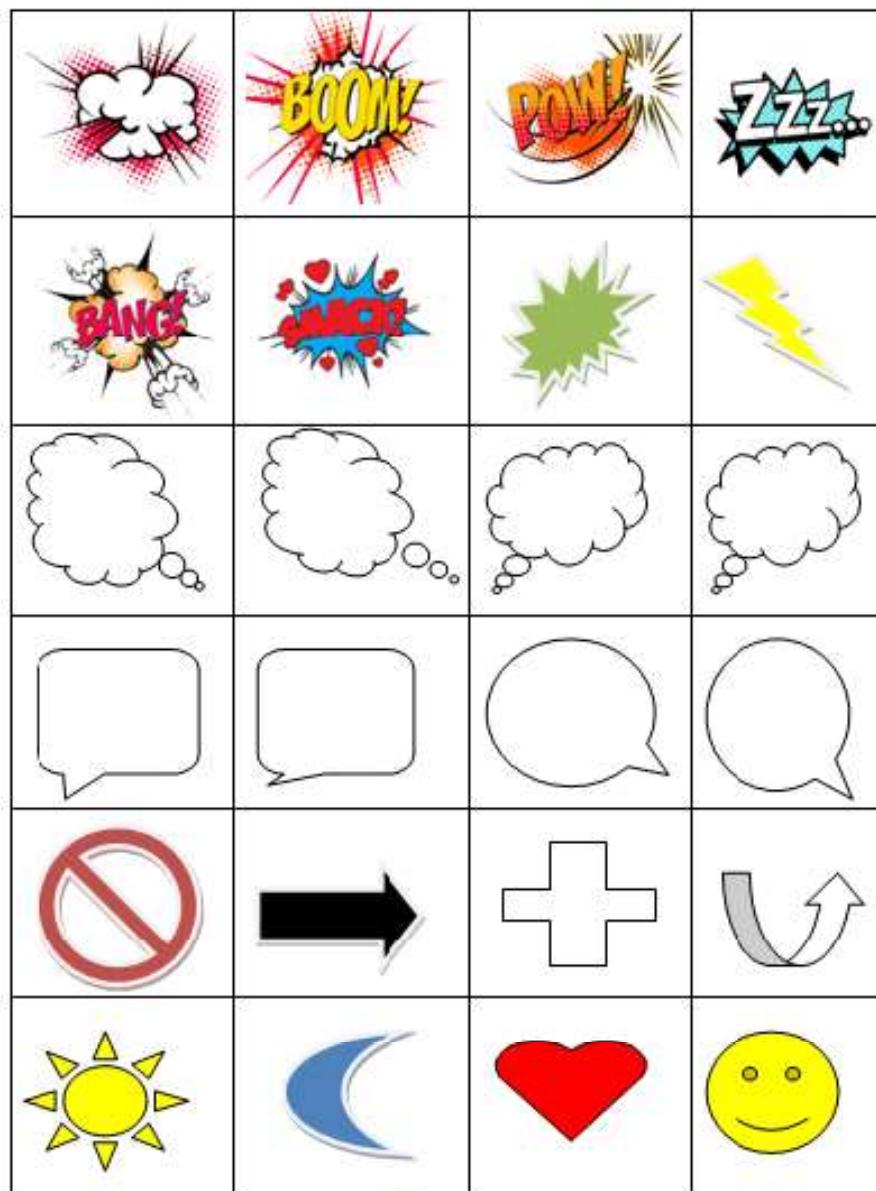
_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do/a Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do/a Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: [conepe@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

ANEXO I



ANEXO II

