



**Gabriela Barreto da Silva Scramingnon**

**Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos  
e desvios com crianças de seis a dez anos**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como requisitos parciais para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Sonia Kramer

Rio de Janeiro  
Março de 2017



**Gabriela Barreto da Silva Scramingnon**

**Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos  
e desvios com crianças de seis a dez anos**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof.<sup>a</sup> Sonia Kramer**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Maria Cristina Monteiro de Carvalho**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>o</sup> Pedro Duarte de Andrade**

Departamento de Filosofia – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Maria Fernanda Rezende Nunes**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO

**Prof.<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.<sup>a</sup> Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de março de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Gabriela Barreto da Silva Scramingnon**

Graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Infantil (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Educação (2011) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2002-2013) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Professora da Educação Infantil na Rede Federal de Ensino.

#### Ficha Catalográfica

Scramingnon, Gabriela Barreto da Silva

Ser criança, ser adulto, ser professor : encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos / Gabriela Barreto da Silva Scramingnon ; orientador: Sonia Kramer. – 2017.

167 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Criança. 3. Infância. 4. Experiência. 5. Relação entre crianças e adultos. 6. Diálogo. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:370

À minha avó Maria Antônia, que com a vida sempre ensinou a importância de uma criança. Meu coração guarda com alegria todas as histórias que ouvi de você.

A todas as crianças: da pesquisa, da vida!

## Agradecimentos

À minha orientadora, Sonia Kramer, com quem tive o prazer de viver esta experiência como orientanda. No Ensino Médio tive o primeiro contato com a autora Sonia Kramer, e naquela época “Por entre as pedras” foi difícil, e continua sendo. Desde lá você caminha comigo. Que bom que a vida me deu de presente a oportunidade de ter você perto de mim para além dos livros, e agradeço a Deus por isso. Você não imagina a alegria de ter sido primeiro sua aluna, integrante do INFOC, e depois sua orientanda. Obrigada pela presença, acolhida, segurança, pelo que tenho aprendido com você – com os livros e com a vida – por tudo que você é!

À professora Hilda Micarello, por fazer parte desta banca e pelas ricas contribuições nos exames de qualificação I e II.

Ao professor Marcelo Andrade, meu professor de filosofia na graduação, com quem tive o prazer de reencontrar na PUC-Rio. Por tudo que aprendi nas aulas e pelas contribuições nos exames de qualificação I e II.

À professora Maria Fernanda Rezende Nunes, que tanto admiro. Sua presença na minha vida tem grande responsabilidade em minha trajetória. Nosso diálogo teve início na especialização e continua até hoje. Agradeço a Deus por esse encontro! Obrigada por tudo que tenho aprendido e vivido com você durante esses anos. Que alegria ter você em mais um momento especial da minha vida.

À professora Cristina Carvalho com quem aprendi tanto no Curso de Especialização e hoje tenho o prazer de tê-la como membro da banca.

Ao professor Pedro Duarte pela disponibilidade, por aceitar o convite para a defesa da tese.

À professora Alexandra Pena, por quem tenho enorme carinho, e por tudo que tenho aprendido a cada dia, especialmente no diálogo com Buber.

À professora Anelise Nascimento, que tanto admiro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, por tudo o aprendi com vocês.

À professora Patrícia Corsino, por todo aprendizado.

À amiga Marina. Nossa trajetória juntas iniciou no mestrado e desde então, não

nos largamos, por que nossa amizade é para a vida. É sempre uma alegria ter você por perto. Obrigada por dividir comigo as alegrias e angústias da vida.

À Silvinha, pela escuta, por saber acolher, pela presença doce.

À Naza, por que encontrar você foi muito bom!

À querida Rosangela Souza, por todo o apoio.

Às amigas Cristiane, Liana, Maria Clara, Katia e Marilene, pelo ombro, amizade, parceria e ajuda nesta caminhada.

Às amigas Roberta, Priscila, Elaina, Stella, Simone, Marta, Beth, Penha, Renata, Márcia, Jaqueline, Vanessa, Tatiana, Camila, Cristiane, Cristina, Fernanda, Renata Machado e Lucidalva, por toda a trajetória que temos construído juntas.

Ao Grupo de Pesquisa INFOC, espaço de aprendizado, de terças felizes, de muito estudo e compromisso com crianças e adultos. Às queridas Silvia, Marta, Rejane, Rosiane, Marina, Nazaré, Alexandra, Leonor, Liana, Mariana, Alessandra, Aline, Rafaela, Amanda, Luiza, Carla, Sonia, Maria Fernanda, Paula e Julia.

À PUC-Rio, lugar de encontro, de dias felizes, onde vivi uma experiência de estudo tão especial que nunca consegui naturalizar. Agradeço aos funcionários do Departamento de Educação e a todos os outros que com disponibilidade e delicadeza estiveram sempre prontos para ajudar.

Ao colégio Pedro II, e aos colegas de trabalho pelo apoio fundamental para a realização deste doutorado.

À instituição que permitiu a realização da pesquisa e a todos os profissionais pela disponibilidade e acolhida.

Às crianças participantes da pesquisa, por tudo que vivi e aprendi com vocês.

Aos meus irmãos, por estarem sempre de braços estendidos para me acolher.

À minha avozinha, pela maior experiência de cuidado que já vivi.

Aos meus pais, por tanto amor que não sei como descrever. Vou dizer então que essa conquista é de vocês.

Ao Maicom, porque sonhamos juntos. Por todo amor, cuidado, apoio – especialmente técnico, por acreditar em mim, pela doçura que é a sua companhia. Sua presença traz paz, alegria e segurança. O caminhar com você é feliz.

A Deus, meu Senhor, a quem minha vida pertence. Meu coração é só gratidão.

## Resumo

Scramingnon, Gabriela Barreto da Silva; Kramer, Sonia (Orientadora). **“Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos”**. Rio de Janeiro, 2017. 167p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**, tem como objetivo conhecer o que falam crianças de seis a dez anos da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e de como se dão as relações entre elas e os adultos. O referido objetivo se desdobra em questões que orientam a investigação: o que as crianças falam sobre ser criança? Como revelam em seus discursos e brincadeiras a compreensão que têm de si, dos outros e do mundo social? O que as crianças falam da relação delas com os adultos, jovens, idosos? Que temas, conversas e perguntas as crianças trazem? As crianças falam da escola, dos professores? O que as crianças falam sobre a realização de pesquisas com elas? Que assuntos consideram importantes como temas de pesquisa? A escuta das crianças aconteceu em dois campos empíricos: dentro e fora da escola. Dentro da escola, o diálogo se deu com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma instituição da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Fora da escola, o encontro com as crianças ocorreu em uma instituição não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e na produção artística cultural. O estudo teve como estratégias metodológicas a observação e a realização de entrevistas coletivas. A investigação aborda as contribuições dos Estudos da Infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa problematiza as condições que a contemporaneidade tem oferecido para as relações entre adultos e crianças. A atualidade desta reflexão, que indica a contemporaneidade como tema de análise, traz para o debate as contribuições da antropologia filosófica de Martin Buber e de Walter Benjamin, interlocutores teórico-metodológicos desse estudo. A tese discute a concepção de infância fundamentada na obra de Benjamin. As análises destacam: (i) a categoria *ser criança*, considerando o que dizem e percebem desta condição e os significados de ser criança para elas; (ii) as crianças

como depoentes privilegiados de sua condição, nos dão pistas sobre o mundo que construímos para elas e sobre as relações estabelecidas entre elas e os adultos; (iii) temas, conversas e indagações trazidas pelas crianças. Na escuta das crianças a tese enfatiza a necessidade de pensar a criança como semelhante ao adulto na sua humanidade, valorizando-a, em busca de estabelecer com ela uma relação de alteridade. No mundo contemporâneo, o olhar da criança como outro olhar é precioso para a história do homem.

### **Palavras-chave**

Criança; infância; experiência; relação entre crianças e adultos; diálogo.



## Abstract

Scramingnon, Gabriela Barreto da Silva; Kramer, Sonia (Orientadora). **Being a child, being an adult, being a teacher: encounters, dialogues and deviations with 6-10 year old children.** Rio de Janeiro, 2017. 167p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**Being a child, being an adult, being a teacher: encounters, dialogues and deviations with 6-10 year old children** aims to cognize 6-10 year old children's discourses about their experience of being children in a contemporary world and how the relationship between them and adults happen. The research objective is unfolded into issues which conduct the investigation: what do children say about being a child? How is it revealed in their speeches and plays their understanding about themselves, about the other and about the social world? What do children say about their relationship with adults, young people and elders? Which topics, discourses and questions do children bring? Do children talk about school, about the teachers? What is the children's opinion about conducting a research with them? Which issues do they believe to be important as research themes? The listening to the children's discourses occurred in two empirical fields: inside and outside school. Inside school, the dialogue took place with children in the first grades of an elementary Rio de Janeiro city public school. Outside, meetings with the children were arranged in a nongovernmental and nonprofit institution which deals with artistic cultural-artistic formation and production. Observations and group interviews were used as the study methodological strategies. The research approaches the contribution of the Children's studies as an interdisciplinary field of knowledge, which provides elements to consider the child and the childhood in the scope of Human and Social sciences. The thesis questions the conditions that contemporaneity has offered to the relationship between children and adults. The topicality of such reflection, which results in the modernity as topic of analysis, bring out the debate on Martin Buber and Walter Benjamin's (theoretical-methodological interlocutors of this research) philosophical anthropology contributions. The study discusses the understanding of childhood based on Benjamin's work. The analyses

underline: (i) the being a child category, taking into account what is said and perceived by children about this condition and the meanings they convey of being a child; (ii) the children, as privileged deponents of their own condition, offer us some hints on the world we build for them and on the relationship set between them and the adults; (iii) topics, conversations and inquiries raised by the children. When listening to the children's discourses, the present thesis stresses the necessity of considering the child as similar to an adult in respect to their humanity, valorizing the child, in the search of establishing with them a relationship of otherness. In the contemporaneous world, the child's eye as another eye is needed in the human history.

## **Keywords**

Child; childhood; experience; relationship between children and adults; dialogue.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>15</b>
Surpresa e inquieta com o próprio pensamento	15
1. A infância como campo teórico: a criança como tema de pesquisa	24
1.1. Estudos da infância: um campo interdisciplinar	24
1.2. A pesquisa com criança no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	32
2. A infância como denúncia de um tempo	40
2.1. Um olhar para o nosso tempo	40
2.2. Crianças e adultos: a possibilidade de um encontro	46
2.3. Os desvios da infância como origem de uma nova ordem	51
2.4. As crianças nesta pesquisa: o desvio como caminho metodológico	58
3. “Tem um assunto que é sobre a calma”: o diálogo com as crianças	64
3.1. O encontro com as crianças	64
3.2. Você só vai escrever se a gente autorizar, né?	67
3.3. Compartilhando a pesquisa com as crianças	68
3.4. O Jornalzinho da Manhã	79
4. O não saber que abre espaço: o olhar das crianças; outros olhares para a infância	90
4.1. O Jornalzinho da Manhã voltou!	92
4.2. Ouçam as crianças!	98
5. Encontros – conversas, pequenos gestos, sutilezas	107

5.1. Encontro entre o pesquisador e a alteridade da infância	112
5.2. Encontros que convidam a pensar na gente	116
5.3. Encontros que convidam a olhar o outro	120
5.4. Encontros de ensinar e aprender	122
6. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável	129
6.1. Abrindo caminhos	132
6.2. O retorno como uma nova entrada no campo	133
6.3. A leitura da pesquisadora e a leitura das crianças	139
6.4. Aonde a pesquisa pode ir depois de seu fim	144
7. Considerações Finais	149
8. Referências bibliográficas	155

## Lista de tabelas e quadros

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012 (CAPES), realizadas com crianças no contexto escolar	34
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Quadro 2 – Teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012 (CAPES), realizadas com crianças fora do contexto escolar	37
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabela 1 – Classificação dos trabalhos defendidos em 2011 e 2012 na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (CAPES), que têm como palavra-chave “criança” por tipo de pesquisa	33
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabela 2 – Número de teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012 (CAPES), de acordo com os contextos de realização das pesquisas	34
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*O trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.*

Walter Benjamin, *Atenção: Degraus!*

## Introdução

### Surpresa e inquieta com o próprio pensamento

Marcela: Gabriela, você trabalha?

Gabriela: *risos*

Marcela: quando você vai embora, você trabalha?

Gabriela: Marcela, o que eu estou fazendo aqui com vocês é o meu trabalho. Ser professora é o meu trabalho.

Marcela: Não, Gabriela, eu estou falando de trabalho assim: de trabalhar em loja, de fazer as coisas, de vender queijo... entendeu? Não é de ficar aqui não.

Gabriela: Assim não, Marcela. Depois que vocês vão embora, eu fico na escola e na parte da tarde trabalho com crianças de outra turma.

Com a inquietação de como começar a escrita de uma tese, emerge o contexto em que nascem nossas questões de estudo, e que envolve totalmente a leitora nos registros de conversas com e entre as crianças ao longo da trajetória de professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e orientadora pedagógica na rede pública nos últimos quinze anos. Os registros estavam guardados, mas ao serem revisitados produziram novos sentidos, reflexões nunca feitas. A escrita guardou o lugar da lembrança, mas também ofereceu outras possibilidades. Lembranças do passado, do lugar ocupado hoje e, nesta experiência, juntando os fragmentos da história, lendo, escrevendo e contando, a descoberta de algo novo.

Ao retomar estas memórias o reencontro com Marcela, com quem é iniciada esta conversa. Na ocasião, Marcela tinha sete anos. Em 2008, ano em que ocorreu o referido diálogo, era sua professora em uma escola pública municipal. A criança que questiona o adulto convida a um diálogo na condição humana em que nos encontramos, como sujeitos na relação uns com os outros. A pergunta de Marcela faz pensar sobre como na linguagem as crianças expressam esse mundo e onde são ancorados nossos processos de compreensão. O que Marcela entendia como trabalho? O que achava que eu estava fazendo durante todas as manhãs na escola? Que resposta faria com que Marcela entendesse que ser professora era o trabalho?

Na continuidade da leitura, outro reencontro. Flávia, de uma turma de pré-escola, que em 2009 tinha quatro anos, próximo à hora da saída, após receber a agenda com um bilhete colado, disse: “Gabriela, você pode ler o bilhete da agenda?” Ao perguntar o porquê, ela respondeu: “É que quando eu leio para a minha avó ela entende, mas quando ela lê sozinha o que você escreveu ela não entende”. Na mesma hora li para ela e, enquanto reunia a turma para fazer a leitura, Flávia, com a agenda na mão, adiantava para as crianças o texto do bilhete. Na hora da saída, no portão da escola, ao encontrar a avó, tirou a agenda da mochila e fez a leitura do bilhete. O que Flávia estava dizendo era que sua avó não sabia ler e que ela precisava ter conhecimento do conteúdo dos bilhetes para mantê-la informada.

A menina morava com sua avó, que era analfabeta, e uma irmã menor. Seu pedido mostrou a importância de ler constantemente com as crianças os bilhetes enviados para as famílias; e para além da leitura como prática que compõe o trabalho na Educação Infantil, o que Flávia ensina é que é possível repensar a prática a partir das questões trazidas pelas crianças. Ela diz da possibilidade de aprendermos com elas, de fazermos de outra forma na escola. Reconhecer as crianças como capazes de expressar sentimentos e pensamentos é assumir que “há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas”(SARMENTO & PINTO, 1997, p.65).

Nos diálogos com as crianças, lembrei de um tempo guardado da minha infância e dos questionamentos que durante muito tempo minha mãe não conseguiu responder. Sempre que passava por uma garagem e lia a placa: “Não estacione. Garagem”, perguntava à minha mãe: “por que está escrito isso se é garagem?” E ela sempre respondia: “Não pode estacionar aí porque é garagem”. E eu pensava: “se é garagem, por que não pode estacionar?”. Passei muitos anos sem entender que o recado não era para o dono da garagem. Não entendia a lógica desse recado e minha mãe não compreendia minha dúvida. Assim como a mensagem na garagem, lembro quando, andando de ônibus, lendo as placas das lojas, fazia sempre a mesma pergunta: “o que é LTDA que tem escrito em todo lugar?” E minha mãe respondia: “empresa limitada”. Como a placa na garagem, a sigla LTDA também me acompanhou por muitos anos.



A condição de apresentar o objetivo desta tese – conhecer o que falam crianças de seis a dez anos da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e de como se dão as relações entre as crianças e os adultos – é também dizer como cheguei até aqui, como surgiu o interesse pelo tema e que a construção do objeto de estudo da tese começou na busca da compreensão do tema na minha história de vida. Sabia aonde queria chegar, mas não sabia como. Escutar recordações, resgatar memórias, trouxe as crianças, revelou uma experiência significativa na relação com elas.

Na tentativa de garantir o diálogo com as crianças, a proposta inicial do doutorado era investigar a prática pedagógica na Educação Infantil, priorizando o que as crianças tinham a dizer sobre suas experiências no cotidiano escolar. O movimento de revisitar o projeto inicial durante o primeiro ano do doutorado, em diálogo com as disciplinas cursadas e a revisão de literatura sobre o tema, trouxe dúvidas ao que estava sendo proposto como questão central de pesquisa. Via-me surpreendida e inquieta com meu próprio pensamento.

Com a responsabilidade de apresentar o projeto de pesquisa em uma das disciplinas cursadas, ao retornar ao texto inicial, surgiu a necessidade de fazer alterações e, por fim, era outro texto. As crianças e a prática pedagógica permaneciam e uma questão metodológica colocava-se como desafio: a pesquisa será desenvolvida na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Quais critérios de escolha garantiriam a escuta das crianças? A escolha de uma escola conhecida pelas boas práticas? Seria indiferente este critério, uma vez que o objetivo era ouvir as crianças? Esta escolha estava associada à preocupação de fazer uma pesquisa na qual o cotidiano escolar não encobrisse as crianças, na qual o caminho trilhado fosse de aproximação delas.

Nesse período, participei da revisão de literatura realizada no âmbito da pesquisa “Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas” desenvolvida pelo grupo de pesquisa INFOC<sup>1</sup> – Infância, Formação e Cultura, do qual sou integrante, que teve como objetivo realizar um levantamento de pesquisas sobre interações entre crianças e entre elas

---

<sup>1</sup>Coordenado pelas professoras Sonia Kramer e Maria Fernanda Rezende Nunes, o INFOC é um grupo de pesquisa sobre infância, formação e cultura que atua desde 1993, no Departamento de Educação da PUC-Rio. Para maiores informações, consultar <<http://www.grupoinfoc.com.br/>>.

e os adultos nos programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. O resultado apontava que a maior parte das pesquisas encontradas havia sido realizada na Educação Infantil.

Diante dos resultados, questões foram levantadas: onde estão as crianças no Ensino Fundamental? Quais temas vêm sendo abordados nos estudos nessa etapa de ensino? Nesse mapeamento, foi possível perceber que grande parte dos estudos desenvolvidos nesse segmento tinha como objeto de investigação as diferentes metodologias de trabalho com crianças na faixa etária de seis a dez anos, englobando temas como literatura infantil, leitura e escrita, avaliação e o ensino de componentes curriculares. A criança, na condição de aluno, aparecia com força nessas pesquisas, e suas falas e produções eram considerados como elementos de análise do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos resultados e com o intuito de conhecer a produção de pesquisas com crianças no Brasil e os temas abordados, a pesquisa realizada no INFOC foi ampliada e foi feito um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>. No contato com esta produção, foi possível compreender que fazer pesquisa com crianças era mais do que abordar seus processos educacionais, nas creches, pré-escolas e escolas. A prática pedagógica era o caminho que havia escolhido para chegar às crianças, na tentativa de delimitação do objeto de pesquisa e da transparência dessa escolha no exercício de escrita. No decorrer desse processo, importava mais o encontro com as crianças e suas ações indagando sobre sua condição no mundo, do que a instituição em que estavam inseridas.

Sarmento & Pinto (1997) alertam que, em muitas pesquisas realizadas sobre crianças e infâncias, “a focalização adotada centrava-se menos nas crianças como objeto do que nas crianças como pretexto, referente ou destinatário de processos que, esses sim, constituíam o verdadeiro objeto de estudo”(p. 24).

A crítica apresentada pelos autores mostra que, apesar de certas pesquisas anunciarem que as crianças ocupam a centralidade nos estudos, em alguns casos,

---

<sup>2</sup>Este resultado será apresentado no item 1.2 “A pesquisa com criança no Banco de Teses e Dissertações da CAPES”, p. 32.

<sup>3</sup>O nome da instituição é fictício. Mais informações a respeito de sua estrutura e funcionamento

estas aparecem apenas como possibilidade para se chegar a um determinado tema de pesquisa. Entretanto, tal discussão trouxe para a tese outra inquietação: o uso da palavra objeto para fazer referência ao lugar das crianças em uma investigação. Diante da questão que esta pesquisa propõe investigar, essa temática não é menor, é convite à reflexão.

Como posicionamento desta tese, há o reconhecimento do uso do termo na literatura, mas também o desconforto que se justifica pela compreensão da palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”(BAKHTIN, 1990, p.95). Para Bakhtin, a palavra tem intenções, significados, e o que faz dela o que ela é são os vários sentidos que ela pode assumir em contextos diversos, e a apropriação que dela fazem diferentes falantes em situações comunicativas específicas. É preciso levar em conta sua historicidade porque está relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor. “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”(BAKHTIN, 1990, p. 95). O que conta, na realidade da língua, não é sua forma fixa, imutável, pois o que permite utilizá-la é justamente seu caráter flexível.

Nas discussões a respeito de pesquisas realizadas com crianças, a palavra objeto é usada muitas vezes quando se quer criticar a invisibilidade e o anonimato como lugares destinados a elas nesse processo. Entretanto, conforme usada por Sarmiento & Pinto (1997), faz referência ao lugar de centralidade que precisa ser garantido quando estudos afirmam ter a intenção de dialogar com as crianças.

Pautado em sua filosofia da linguagem, Bakhtin, quando distingue o conhecimento produzido no interior das Ciências Exatas do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas, afirma:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

A partir das contribuições do autor, é possível tecer algumas reflexões. O homem expressivo e falante pode ocupar na pesquisa o lugar de objeto a ser descrito, mas de alguém com saber que deve ser reconhecido e legitimado por meio da sua escuta, sendo na interação com ele que os dados são produzidos. “O critério que orienta esse tipo de conhecimento é a preocupação com a densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu outro”(JOBIM E SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Nesse sentido, o desafio posto é romper com o lugar que coloca as crianças como pretexto de investigação, assegurando caminhos para que – em seus próprios termos – a criança, “essa pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana”, e que, igualmente, é “constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais”(KRAMER, 2011) tenha garantido seu lugar no percurso investigativo.

Ao tratar do papel da escuta da criança para a produção do conhecimento, Rocha (2008), no artigo “Por que ouvir as crianças?”, apresenta argumentos relevantes para este debate.

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas produzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (ROCHA, 2008, p. 48).

A partir desse posicionamento crítico que considera as crianças como tendo suas perspectivas acerca do mundo social, “pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem” (KRAMER, 2002, p.46).

No intuito de “ouvir as experiências de infância, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças” (MACEDO ET AL.2012, p.101), o objetivo desta tese é conhecer o que falam crianças de seis a dez anos da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e de como se dão as relações entre elas e os adultos. Para tal, é importante na tese a compreensão do que as crianças fazem com os

conhecimentos, saberes, e conceitos provenientes do mundo adulto, bem como, os significados e sentimentos das crianças sobre suas experiências no mundo.

Dessa forma, tal objetivo se desdobra em questões que orientam a investigação: o que as crianças falam sobre ser criança? Como revelam em seus discursos e brincadeiras a compreensão que têm de si, dos outros e do mundo social? O que as crianças falam da relação delas com os adultos, jovens, idosos? Que temas, conversas e perguntas as crianças trazem? As crianças falam da escola, dos professores? O que as crianças falam da realização de pesquisas com elas? Que assuntos consideram importantes como temas de pesquisa?

A aposta na alteridade entre crianças e adultos como possibilidade de resgatar a faculdade de intercambiar experiências e assim, dialogicamente, produzir conhecimento, me autorizou como adulta, professora e pesquisadora, a contar sobre o que foi possível viver e ouvir delas nessa relação, em dois campos empíricos: dentro e fora da escola.

Dentro da escola, o diálogo com as crianças aconteceu durante a trajetória de professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma instituição da rede pública municipal do Rio de Janeiro. O caderno com os registros dessas conversas converte-se assim, em empiria de pesquisa. Diante da escrita da tese, foram retomados registros do período de 2010 a 2012: guardadas estavam inquietações e indagações; vivências e histórias; a minha voz e as vozes de diversos outros. As falas presentes na pesquisa são da escuta de seis meninos e quatro meninas, na faixa etária entre seis e dez anos, e demandaram o desafio de olhar de “fora”, mas também de “dentro”. Nas palavras de Buber, “começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (BUBER, 2011a, p. 38). O fim deve ser o mundo, e o que podemos contribuir com ele.

Fora da escola, o encontro com as crianças aconteceu no Instituto de Artes<sup>3</sup>, instituição não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e na produção artística cultural. Desenvolve um projeto que atende a crianças na faixa etária entre seis e dez anos, das diferentes regiões da cidade do

---

<sup>3</sup>O nome da instituição é fictício. Mais informações a respeito de sua estrutura e funcionamento serão apresentadas nos Capítulos 2 e 3.

Rio de Janeiro, estudantes em sua maioria da rede pública, e também da rede privada. A pesquisa de campo no Instituto aconteceu entre abril e dezembro de 2015, com a participação de quinze crianças: oito meninos e sete meninas.

No fim do ano de 2016, período de retorno ao campo para a devolução da pesquisa às crianças, havia crianças que não frequentavam o Instituto em 2015, mas suas falas e contribuições estão consideradas na tese. Todos os Termos de Consentimento e Assentimento foram autorizados.

Os nomes das crianças e adultos participantes são fictícios<sup>4</sup> e, para orientar o leitor, os diálogos nos dois campos empíricos aparecem no texto sempre seguidos dos contextos em que foram produzidos. A fim de dar tratamento aos eventos discursivos, estão identificados da seguinte forma: (Conversa, Escola); (Conversa, Instituto de Artes); (Entrevista, Instituto de Artes). Vale ainda dois esclarecimentos: as duas falas de crianças citadas no início desta introdução são de 2008 e 2009, portanto, antes do período específico da empiria da tese; a idade das crianças está indicada nos eventos no corpo do texto.

No esforço do diálogo entre a teoria e o campo, a tese está organizada em seis capítulos. O Capítulo 1 aborda as contribuições dos Estudos da Infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A partir dos resultados de um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são apresentadas reflexões sobre a pesquisa com crianças.

O Capítulo 2 problematiza as condições que a contemporaneidade tem oferecido para as relações entre adultos e crianças. A atualidade desta reflexão, que indica a contemporaneidade como tema de análise, traz para o debate as contribuições da antropologia filosófica de Martin Buber e de Walter Benjamin, interlocutores teórico-metodológicos desse estudo. Discute a concepção de infância fundamentada na obra de Benjamin e de criança como outro que interpela e provoca. O último item desse capítulo explicita escolhas e caminhos da definição do Instituto de Artes como espaço de realização da pesquisa.

---

<sup>4</sup> O item 3.3. “Compartilhando a pesquisa com as crianças” retomará a discussão sobre o uso dos nomes fictícios na pesquisa, p. 68.

O Capítulo 3 inicialmente discute a proposta metodológica de escuta das crianças no Instituto de Artes, tecendo reflexões a respeito da pesquisa com crianças, a partir dos sentidos compartilhados no diálogo com elas. Apresenta e analisa a categoria *ser criança*, considerando o que dizem e percebem desta condição e os significados de ser criança para elas.

No Capítulo 4 o olhar das crianças é um convite para outros olhares para a infância; para as relações estabelecidas entre elas e os adultos; para nossa responsabilidade na vida. Como depoentes privilegiados de sua condição, nos dão pistas sobre o mundo que construímos para elas.

O Capítulo 5 é uma reflexão que se impôs. Veio da necessidade de explicitação, antes de tudo para a pesquisadora, das bases teóricas que possibilitaram a realização da pesquisa. Os diálogos e observações que compõem esse capítulo são registros do caderno de campo que consideram temas, conversas e indagações trazidas pelas crianças. O lugar da experiência nesse capítulo considera as conversas com as crianças durante a trajetória de professora e no Instituto de Artes.

Na compreensão de que a interlocução na pesquisa não se encerra na produção escrita do trabalho, e que o retorno ao campo como resposta responsável constitui as escolhas teórico-metodológicas, o Capítulo 6 discute a experiência de devolução dos resultados da pesquisa às crianças, compreendida como uma das etapas do estudo.

As Considerações Finais recuperam os principais achados do campo, enfatizando a necessidade de pensar a criança como semelhante ao adulto na sua humanidade, valorizando-a, na busca de estabelecer com ela uma relação de alteridade.

# 1

## A infância como campo teórico: a criança como tema de pesquisa

Escavando e recordando – e se ilude, privando-se do melhor,  
quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no  
terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.

*Walter Benjamin*

O olhar para a criança na pesquisa tem sofrido transformações devido às mudanças de paradigmas sobre a infância que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Para aprofundar esta discussão, este capítulo aborda contribuições teóricas dos Estudos da Infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que, quer no campo da pedagogia, da antropologia, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da história, da política, afirmam a importância do olhar para as crianças e suas ações nos contextos em que estão inseridas.

Escutar o que as crianças têm a dizer sobre a vida, perceber o que produzem, pensam e dialogam no seu cotidiano foi o objetivo de diferentes investigações que serão abordadas no primeiro item deste capítulo. Em seguida serão apresentados os resultados de um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, buscando a aproximação ao tema proposto por estatística e reflexão sobre os debates que envolvem a pesquisa com criança no Brasil.

### 1.1

#### Estudos da infância: um campo interdisciplinar

Nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa com criança vem apresentando avanços no que tange à condição da criança nas investigações. Este movimento é responsável pela diferença entre a pesquisa feita *sobre* as crianças, a partir de informações fornecidas pelos adultos, e a pesquisa *com* as crianças, partindo de suas concepções, o que significa ouvi-las compreendendo que suas falas se constituem a partir das relações sociais que produzem.



Kramer, já em 1996, destacou a necessidade de uma base teórica para a compreensão da infância e das populações infantis que considerasse, ao mesmo tempo, sua singularidade e a relação com a historicidade. A autora chama atenção para a ascensão da infância enquanto campo teórico a partir das contribuições da história, psicologia, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, dos estudos da linguagem: “diante dessa multiplicidade de áreas de conhecimento em face da diversidade de linhas teóricas, no interior de cada área, percebemos que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar”(p. 25).

Para Sarmento & Gouvea (2009) os Estudos da Infância, nas suas dimensões interdisciplinares, abordam a infância nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.

Estes estudos alargam as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada (nos planos teórico, epistemológico e também metodológico) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.) (SARMENTO & GOUVEA, 2009, p.9).

Os Estudos da Infância têm um campo desenvolvido e legítimo de pesquisas no Brasil. O estudo pioneiro de Fernandes (1961), “As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”, uma das primeiras pesquisas sobre infância no Brasil, investigou os grupos infantis nas ruas de São Paulo, no intuito de compreender como eram formados, organizados e desenvolvidos brincadeiras e jogos. O autor descreve as relações que as crianças estabeleciam entre si mostrando a organização, regras, deveres e direitos instituídos no grupo, como aspectos relevantes para a discussão da socialização das crianças.

Estudos de diferentes campos teóricos enfatizam a perspectiva das crianças, com registros da cultura infantil a partir de uma concepção de infância localizada no tempo, no espaço e na cultura. Alguns interlocutores brasileiros da década de 1990 priorizaram pesquisas nos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas.

Dauster & Mata (1993), no estudo “A vida obriga a ser criança e adulto—um estudo etnográfico com crianças de camadas populares urbanas”, discutem os

conflitos e dilemas referentes às relações entre escola e trabalho no contexto de vida das crianças.

Jobim e Souza (1994), em “Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin”, discute a linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural, e estabelece diálogo com a criança a partir de uma perspectiva da “criança-sujeito, autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo” (p.25). A autora dialoga com a criança, inserida em um contexto marcado por contradições econômicas, sociais e culturais.

Gouvea (1993), em “A criança de favela em seu mundo de cultura”, investiga o processo de socialização da criança no interior do espaço familiar e dos grupos etários, analisando os valores, normas e padrões transmitidos nesses espaços, especialmente a visão sobre escola e trabalho.

Kramer & Leite (1996; 1998), nos livros “Infância: fios e desafios da pesquisa”, e “Infância e Produção Cultural”, reúnem teses e dissertações elaboradas no grupo de pesquisa INFOC nos anos 1990, e a partir de uma perspectiva crítica sobre a infância, apresentam resultados de pesquisas marcadas pela presença das crianças. Leite (1996) em “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo” discute a organização familiar, a diversidade e a riqueza cultural da região onde a pesquisa é realizada, a partir das falas das crianças. O texto de Nogueira (1996), “A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade”, trata das crianças e do uso que fazem do computador. Lopes (1998) pesquisa infância e arte no contexto da educação especial: as crianças buscam e criam formas de expressão individual que traduzem suas emoções, seu jeito de ser, de estar e de compreender o mundo. Porto (1998) discute as experiências das crianças com o brinquedo e a brincadeira em uma brinquedoteca: as relações estabelecidas entre crianças e adultos revelam práticas e concepções de infância.

O ponto de vista das crianças a partir de diferentes temáticas está presente em estudos recentes. A pesquisa de Silva, Macedo e Nunes (2002) “Crianças indígenas: ensaios antropológicos”, discute a infância nas sociedades indígenas brasileiras a partir de rituais, condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras,

criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social.

“Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé” (GUEDES, 2005), teve como objetivo observar práticas culturais de crianças e adolescentes que frequentavam o candomblé, as formas de socialização dessas crianças no terreiro e a maneira como a escola se relacionava com elas. Como resultado, o estudo destaca que as crianças desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros, manifestam orgulho de sua religião, mas que muitas vezes, na escola, são submetidas à invisibilidade e ao silêncio.

Arenhart (2007), no estudo “Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena”, denuncia o modelo de sociedade que priva as crianças de seu direito à condição infantil, e reflete sobre a infância no MST e suas relações com a sociedade e a educação. A autora conclui que as crianças são produto do contexto social mais amplo e da sua classe social, da cultura do mundo rural e do MST. Ao mesmo tempo em que vivenciam e têm clareza sobre os objetivos educacionais da pedagogia do MST, inserem elementos que expressam as marcas culturais reveladoras da identidade da infância, e da diversidade desse grupo geracional em relação aos adultos.

O cotidiano vivido por crianças moradoras de um bairro rural; o que é ser criança no espaço rural; como é constituído o mundo rural que o adulto compartilha com a criança; as relações estabelecidas entre escola e vida cotidiana no campo; o valor da escola na vida dessas crianças, são questões investigadas por Oliveira (2009). A pesquisa revela as crianças e suas infâncias, e a forma como incorporam papéis e comportamentos sociais. Como atuam na produção da vida econômica e social, realizam tarefas importantes no cotidiano doméstico, vendem seus produtos, contribuindo no orçamento familiar e estão presentes nas múltiplas dimensões da vida no lugar.

No âmbito da institucionalização da infância, Nunes (2005; 2015) discute o reflexo das transformações sociais na formulação de políticas públicas, problematizando as estratégias de atendimento oferecidas às crianças no diálogo com a legislação. Da política macro para a micro, pesquisadores investigam como as crianças vivem suas experiências de infância em contextos educacionais. O

estudo de Nascimento (2013) aponta a infância como categoria que tem a escolarização como uma de suas marcas. Motta (2010) discute a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, e de que maneira essa ação faz surgir “alunos” em detrimento das “crianças”, como um processo que se dá de transformação do olhar para os sujeitos.

Tais estudos – como outros que vêm sendo desenvolvidos – trazem para o debate as crianças e suas culturas. Com base na concepção de que a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre os outros e sobre os eventos, analisam as interações infantis frente ao proposto pelos adultos no interior das instituições: os resultados apontam a possibilidade das crianças atuarem como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses.

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos (FERREIRA, 2002, p. 5).

Legitimar a ação das crianças resulta de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação, como ressalta Rocha:

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas produzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta confrontar*, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução (ROCHA, 2008, p. 46).

O reconhecimento das falas das crianças, enquanto capazes de falar por si e sobre si como dado de pesquisa, é apontado por Macedo et al. (2012) como uma questão a ser enfrentada na produção do conhecimento.

É ainda um desafio para nós, pesquisadores da infância, aprender a perceber as crianças como agentes de seu tempo, como pessoas inseridas em determinado contexto; aprender a nos interessarmos pelo que, de fato, elas têm a partilhar, no que elas têm a nos acrescentar. Sua participação ativa certamente desvelará aspectos específicos, diferenciados e, por isso mesmo, únicos (MACEDO ET AL., 2012 p.101).

Ao discutir a participação das crianças na pesquisa científica, Campos (2008) afirma que a presença das crianças na pesquisa não é nova. Para a autora, “o debate sobre a condição em que ela toma parte na investigação científica é que é uma tendência recente, sendo este o último grupo dominado a ingressar nesse movimento de revisão dos modelos de pesquisa”(CAMPOS, 2008, p.35).

No âmbito dos Estudos da Infância, há um conjunto de indicadores que demonstram uma definição na constituição de um caminho próprio da produção do conhecimento, centrados na infância que, segundo Sarmiento (2009), vêm expandindo-se por todo o mundo.

Colocar a infância como tema de análise é enfatizar as maneiras como a sociedade enxerga esse momento da vida das crianças. A partir de uma concepção de infância como construção social, James & Prout (1990, p. 8) elucidam alguns pontos que caracterizam um “paradigma emergente da infância”. Ao afirmarem que o conceito de infância não corresponde à ideia de imaturidade biológica, os autores negam a compreensão de uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas a consideram um componente estrutural e cultural de muitas sociedades. Assim, as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal.

Sarmiento (2009) apresenta um conjunto de aspectos que constituem marcadores do campo teórico que merecem destaque no âmbito desses estudos. Entre eles, a construção social da infância (James & Prout, 1990; James, Jenks e Prout, 1998), historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade, conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condição de um grupo. As crianças foram pensadas a partir da modernidade tomando por base um conjunto de interdições que negam suas ações e capacidades.

Outro marcador deste campo diz respeito às instituições para as crianças como espaços que configuram o “ofício de criança”, isto é, o modo normalizado de desempenho social das crianças (SARMENTO, 2009, p. 23). Sobre os processos de socialização vertical das instituições, o estudo de Christensen (2002) destaca o papel destas na transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Expressam modos de dominação adulta e criam rotinas e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta.

Para James (2009) o novo paradigma de Estudos da Infância, surgido na década de 1990, trabalha com a perspectiva de que a infância deve ser vista como socialmente construída e que as crianças podem contribuir para a sociedade e efetivamente o fazem. O estudo em que a autora analisou a participação das crianças na construção de hospitais infantis na Inglaterra aponta como foram incluídas na agenda política para tal discussão. James problematiza a falta de afinidade, muitas vezes, entre as formas como as crianças são percebidas pelos adultos e como elas se veem (2009, p. 31).

Para Sarmento (2009), no quadro desses estudos, a Sociologia da Infância tem um papel de interlocutor disciplinar. Ele faz uma distinção semântica e conceitual entre infância e criança:

*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 (SARMENTO, 2005, p.371).

A infância, enquanto categoria geracional, considera os sujeitos que pertencem a uma mesma faixa etária ao mesmo tempo, e por isso, estes sofrem as mesmas ações da estrutura social na qual estão inseridos: leva-se em conta a diversidade que os constitui e as condições sociais variadas, principal fator para a heterogeneidade dentro do grupo geracional. Com base nessa concepção, torna-se essencial a análise dos processos históricos de constituição dos diferentes grupos geracionais.

Ao discutir tais diferenças, o autor traz o conceito de alteridade, capacidade de a criança diferenciar-se no mundo, ou de produzir sentidos a partir de si mesma, e vê as “culturas infantis como possibilidade de compreendermos como se constitui a alteridade na infância” (SARMENTO, 2005 p.373).

As culturas infantis rompem com a ideia de que as crianças absorvem de forma passiva as realidades em que estão inseridas, mas atribuem significados ao mundo que as rodeia. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) é central nessa abordagem.

O termo *interpretativo* abrange aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se

limitam a internalizar a sociedade, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social* (p. 31-32).

Nesta perspectiva, embora considere o pertencimento da criança à categoria social da infância, os processos de subjetivação construídos por elas, as interações com os adultos e seus pares, as atividades criadas em suas brincadeiras, e os significados dados por elas ao mundo, as levam a recriar as culturas nas quais estão inseridas. Todavia essas produções não acontecem no vazio social. As respostas, reações, reinterpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e outras crianças.

Na perspectiva desses autores (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) a contemporaneidade tem atribuído outras características à infância, fazendo-nos questionar as concepções de criança e infância que perpassam o imaginário social. Nesse sentido, as diferenças constituem essa experiência, mas também a tornam uma categoria social.

No intuito de ouvir as crianças a respeito de suas experiências de infância, os Estudos da Infância contribuem para este diálogo por fornecerem um quadro teórico que abrange olhares para a criança e a infância na pesquisa, em diferentes campos disciplinares.

A antropologia enfatiza a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos. No campo da psicologia, a proposta é a compreensão da infância a partir de um distanciamento da razão desenvolvimentista. De acordo com os resultados dos estudos apresentados, a realidade de vida das crianças vai muito além do que é vivido no interior do sistema escolar, evidenciando as diferentes formas que as crianças compreendem e significam o mundo. A Sociologia da Infância problematiza a concepção que toma a criança como passiva em processos de socialização conduzidos por adultos e/ou instituições que dela se encarregam. A criança é aqui vista em seu potencial de criação.

Os Estudos da Infância consideram variáveis como classe social, gênero, etnia, religião, origem geográfica. Na perspectiva da história; da cultura; dos estudos da linguagem; das políticas públicas; das brincadeiras; dos processos de socialização; da participação infantil; das análises institucionais; das interações

entre crianças e entre elas e os adultos, este campo traz para o debate as crianças, lançando como desafio romper com os estereótipos e preconceitos com relação a elas e suas culturas, muitas vezes ainda tão estranhas para nós, adultos.

Como movimento de aproximação do tema da tese e de reflexão sobre os debates que envolvem pesquisa com criança no Brasil, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e o próximo item apresenta esses resultados.

## 1.2

### **A pesquisa com criança no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES configurou-se como exercício fundamental no processo de investigação. A revisão de literatura teve como intuito conhecer a produção de pesquisa com criança nos programas de pós-graduação *stricto sensu* Brasil, buscando aproximações com o tema de investigação da tese.

No período em que o levantamento bibliográfico foi feito, constava no site que a plataforma de busca estava em processo de atualização, e que por esse motivo só seria possível consultar pesquisas realizadas entre 2010 e 2013. Apesar dessa informação, só estavam disponíveis estudos de 2011 e 2012. Usando como descritor a palavra “criança” na área de conhecimento “educação”, foram encontradas, inicialmente, 518 pesquisas entre teses e dissertações.

O expressivo número inicial pode ser explicado pelo fato de o site de busca realizar o levantamento da palavra pesquisada nos resumos e títulos dos trabalhos. Nesse caso, foi localizada uma variedade de estudos com temáticas diversas apenas por conter a palavra “criança” no resumo. Todos os resumos foram lidos e em alguns casos, quando não ofereciam informações essenciais, foi feita a busca pelo trabalho completo no Google ou no site do programa de pós-graduação em que o estudo foi realizado.

Essa leitura inicial permitiu organizar os trabalhos em três grupos: no primeiro, com o total de 334 trabalhos, a palavra “criança” aparecia no resumo, mas não eram pesquisas com crianças. No segundo grupo, aparecia a palavra



“criança” no título dos 94 trabalhos, mas eles não apresentavam pesquisas empíricas nem tratavam da infância. Nesse grupo foram classificados os estudos bibliográficos. Os 90 trabalhos que compunham o terceiro grupo apresentavam pesquisas de campo com a presença das crianças. Desse total, 85 continham a palavra “criança” no título, e 5 no resumo.

A aproximação de tais investigações trouxe para esta tese uma série de indagações: o que caracteriza uma pesquisa com criança – os objetivos do estudo; a participação direta das crianças; os procedimentos metodológicos utilizados? Que lugar as crianças vêm ocupando nas pesquisas? Que objetivo/pergunta caracteriza uma pesquisa que contemple a perspectiva da criança? Quais procedimentos e instrumentos têm sido construídos e utilizados?

A seleção das pesquisas encontradas obedeceu aos seguintes critérios: (1) trabalhos com foco na escuta e participação direta das crianças; (2) que apresentassem aproximações com o tema tratado neste estudo e (3) a presença de crianças de seis a dez anos, faixa etária com a qual esta pesquisa optou dialogar. Do total dos 90 trabalhos inicialmente selecionados, 30 responderam aos critérios estabelecidos.

**Tabela 1 – Classificação dos trabalhos defendidos em 2011 e 2012 na pós-graduação *stricto sensu*(CAPES), que têm como palavra-chave “criança” por tipo de pesquisa.**

<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Mestrado	25
Doutorado	5
<b>Total</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Portal CAPES, 2014.

Do total de estudos, o quantitativo expressivo desses trabalhos são pesquisas de mestrado. A aproximação dessas investigações trouxe, como provocação, pensar os temas que atravessam as pesquisas com crianças entre seis e dez anos, e os contextos de desenvolvimento dos estudos, que foram aqui

categorizados como: (1) pesquisas desenvolvidas na escola – pela faixa etária das crianças os estudos ocorreram nos primeiros anos do Ensino Fundamental e (2) investigações realizadas com crianças fora do contexto escolar.

**Tabela 2 – Número de teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012(CAPES), de acordo com os contextos de realização das pesquisas.**

Contextos de realização	Número de trabalhos
Escola	18
Fora do contexto escolar	12
<b>Total</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quanto aos temas tratados nos estudos, estes podem ser observados nos títulos das pesquisas, no quadro a seguir.

**Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012(CAPES), realizadas com crianças no contexto escolar.**

Autor	Título/Tipo de pesquisa*	Ano
AMARAL, M. T.	A infância na lente da criança: lembranças e imagens de si. (M)	2012
CAMPOS, J. O.	A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil. (M)	2011
FEITOSA, C. F. J.	“Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. (M)	2011
FLORES, R. L. B.	A gente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão. (M)	2011
FREITAS, S. F.	A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar –	2011

	aproximações psicanalíticas. (M)	
GEBIEN, J.	Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano. (M)	2011
GOYATÁ, M. C. V.	A criança e a diferença em processo de inclusão: uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum. (M)	2011
HEINKEL, D.	Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: a escuta da infância em seu ofício de aluno. (M)	2011
HIRAOKA, V.	Ausência dos pais e rendimento escolar: um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de dekasseguis. (M)	2012
LIMA, F. C.	A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil. (M)	2011
MEDEIROS, A. B.	Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser. (D)	2012
OLIVEIRA, G. M.	Entre o brincar e o estudar: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental. (M)	2011
OLIVEIRA, S. M. P.	A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança. (M)	2011
PAIXÃO, G. A. M.	Escola democrática: a participação dos alunos na gestão financeira da escola. (M)	2012
PONSO, C. C.	Concepções das crianças sobre música. (M)	2011
ROSA, S. C.	Por uma infância genereficada: espaços significativos do contexto escolar. (M)	2012
SIMÕES, A. P. L.	O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita. (M)	2011
SPONCHIADO, J. I.	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças de famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da ilha de Santa Catarina. (D)	2012

\* (M) para Mestrado e (D) para Doutorado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de estudos desenvolvidos no contexto escolar, três se destacam por tratarem de aspectos que vão além da experiência das crianças na relação com os objetivos da escola. Na pesquisa de Feitosa (2012), que discute a construção da identidade das crianças, resultados apontam que a maioria das crianças negras tende “a negar sua condição racial e a se aproximar dos padrões brancos mais aceitos socialmente, influenciando negativamente sua identidade, uma vez que buscam modelos impostos” (p.9).

A percepção que as crianças têm de sua infância, o que falam sobre essa experiência a partir das narrativas e interpretações da imagem de si, é o objetivo da pesquisa de Amaral (2012). O debate apoia-se na reflexão acerca da infância e

da cultura da imagem, fazendo uso do dispositivo fotográfico como recurso metodológico. De acordo com os resultados da investigação, “as narrativas das crianças contribuem para novos sentidos e significados da infância nos tempos e espaços culturais da atualidade” (p. 6).

Flores (2011) busca conhecer as perspectivas infantis sobre as crianças que atuam na televisão brasileira. O estudo parte do entendimento de que na contemporaneidade o contato de crianças com as diferentes mídias é intenso, e que isto, aliado a outras experiências, proporciona a estruturação de modelos de ser e estar no mundo. Fama, beleza, trabalho, são temas discutidos com e a partir do que as crianças formulam e enunciam.

O conjunto de trabalhos realizados no contexto escolar permite indagar o que faz com que alguns temas não apareçam como objeto de estudos das pesquisas. O que justifica a recorrência de alguns e a inexpressividade de outros? A prevalência das pesquisas aborda as crianças e seus processos educacionais: metodologias de ensino; ofício de aluno; relação família-escola; desempenho escolar.

É certo que as crianças estão na escola e que não podemos negar a legitimidade desse espaço nos processos de pesquisa. Entretanto, um desafio que se coloca é pensar o lugar que as crianças ocupam nas pesquisas e se o foco dessa produção tem levado em conta o lugar social da criança no mundo.

Delgado & Müller (2005) discutem traços das culturas infantis como base teórica para a construção de outros modos de fazer pesquisa com criança:

Estamos acostumados a pensar nas crianças como alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Estamos condicionados a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os videogames, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços informais e clandestinos de educação, as academias, os shoppings, as escolas de samba ou as danceterias. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas, interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada (DELGADO & MÜLLER, 2005, p.175).

Para as autoras, entender a pesquisa com criança como possibilidade de ampliação do conhecimento das culturas infantis, coloca-nos diante do desafio de “fugir das obviedades, tarefa difícil, que exige uma virada na forma de pesquisar e

definir as infâncias, as crianças e suas culturas” (DELGADO &MÜLLER, 2005, p.176).O quadro a seguir apresenta a relação das pesquisas que foram levantadas com o intuito de conhecer os temas abordados quando as crianças são ouvidas fora do contexto escolar.

**Quadro 2 – Teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012(CAPES), realizadas com crianças fora do contexto escolar**

<b>Autor</b>	<b>Título/Tipo de pesquisa*</b>	<b>Ano</b>
AZEVEDO, I. L.	Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém. (M)	2011
BIEGING, P.	Da busca de popularidade às práticas de <i>bullying</i> : crianças e produção de sentidos a partir de artefatos midiáticos. (M)	2011
FEITOSA, A. G. S.	A infância abrigada: impressões das crianças na Casa Abrigo. (M)	2011
FREIRE, J. L.	Meus favoritos: crianças, sites e metodologias de pesquisa. (M)	2012
JARLICHT, C.	Infância e infâncias: narrativas de abandono na ficção e na vida. (M)	2011
MARTINS, J. A. O. J.	A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana. (D)	2011
NAITZKI, A. S. I.	Um estudo sobre a experiência escolar e singularidades de crianças em tratamento oncológico a partir de produções escritas. (M)	2012
OLIVEIRA, C. M.	Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Rafa Leopoldo, MG. (M)	2011
PRECOMA, E. C. A.	“Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência”. (D)	2011
ROCHA, S. M. B.	Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. (M)	2012
SILVA, M. A.	A identidade étnica da criança Guató da aldeia Uberaba, região do pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul). (D)	2012
TEIXEIRA, A. M. A. P	Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória, ES: a escola como um ponto de partida. (M)	2011

\* (M) para Mestrado e (D) para Doutorado.

Fonte: Dados da pesquisa.

As pesquisas realizadas fora do contexto escolar apresentam uma diversidade maior de temas que envolvem as crianças e suas culturas, abordando: aspectos relativos à constituição de suas identidades, como a análise de práticas culturais das crianças em uma aldeia indígena (Silva, 2012); no contexto familiar de crianças de comunidades congadeiras (Oliveira, 2011); em comunidades ciganas (Martins, 2011); no espaço das grandes cidades (Teixeira, 2011).

Em outros espaços como abrigos institucionais, crianças narram experiências da relação com o próprio corpo (Azevedo, 2011); com a violência, o abandono, a vulnerabilidade social (Precoma, 2011; Feitosa, 2011; Jarlicht, 2011). Estes estudos apresentam como resultado o que falam as crianças sobre: mudança; sonho; medo da morte; educação; escola; família; desejo de uma vida diferente. Nas vozes das crianças, sentimentos e pensamentos que a história oficial não conta.

Crianças são ouvidas no serviço de saúde (Rocha, 2012; Naitzki, 2011) e suas narrativas fornecem elementos para pensar como a doença se reflete em suas vidas, nas relações que estabelecem, nos espaços que frequentam. Em função das particularidades de suas histórias e das possibilidades de elaborarem questões que lhes são próprias, convidam à reflexão sobre diversos aspectos que perpassam esse momento de suas vidas.

Na relação das crianças com os artefatos culturais, o trabalho de Bieging (2011) problematiza concepções construídas por elas e atravessadas por critérios ditados pelas mídias. Na perspectiva da relação das crianças com a Internet e mais especificamente com os sites, Freire (2012) teve como interlocutores cinco crianças de uma Vila Residencial, a fim de investigar os usos feitos por elas dos sites que acessavam.

No mapeamento apresentado, não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente do tema que esta tese investiga: a experiência de ser criança nas relações estabelecidas entre elas e os adultos. Entretanto, o contato com esta produção ofereceu contribuições para pensar as crianças de tempo presente, ouvindo o que têm a dizer de suas experiências de infância a partir dos diferentes temas abordados nos estudos.

O exercício trouxe para o debate outra reflexão: as formas de investigação, dilemas e interrogações no que tange às metodologias utilizadas nas pesquisas

com crianças. Nas 30 pesquisas citadas, foi possível encontrar uma diversidade de instrumentos utilizados: entrevistas; observação; desenho; fotografia; produções das crianças; vídeo-gravação; oficinas; cartografia; portfólio e grupos de discussão. Merece destaque a recorrência do uso de mais de um procedimento metodológico em alguns dos estudos.

Christensen&James (2005) ressaltam que tem sido preocupação constante de investigadores “o reinventar de metodologias e ferramentas de investigação que lhes permitam desocultar e incluir as vozes das crianças na investigação” (p.8). O levantamento realizado traz indícios do movimento desse campo e dos desafios para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para captar as relações sociais das crianças e suas culturas.

Pensar a criança e a infância hoje apoia-se na compreensão de que cada época irá proferir o discurso que revela sua concepção em relação a elas. Na perspectiva da infância situada no tempo, na história e na cultura, e não como parte de um processo histórico evolutivo, natural e fatalista, a relação entre infância e história será discutida no capítulo a seguir.

## 2

### A infância como denúncia de um tempo

O que vou dizer agora não é para as crianças.

*Walter Benjamin.*

Com o objetivo de conhecer o que falam as crianças da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e como se dão as relações entre elas e os adultos, esta pesquisa entende que crianças e adultos participam de duas categorias geracionais que se constroem e reconstroem, que não podem existir isoladamente e que não há como pensar a infância fora da relação com a vida adulta. Os adultos educam as crianças e as protegem, inclusive do ponto de vista jurídico.

Baseado nessa concepção, este capítulo problematiza desafios para o estabelecimento de vínculos no mundo contemporâneo, a partir da relação entre crianças e adultos. Destaca as contribuições de Walter Benjamin e Martin Buber, como interlocutores teóricos da tese.

Aborda a concepção de infância fundamentada na obra de Benjamin que, ao formular teses sobre o conceito de história e tecer uma crítica à ideologia do progresso, convida a pensar categorias temporais tendo o desvio da infância como origem de uma nova ordem.

#### 2.1

##### Um olhar para o nosso tempo

A discussão da relação entre crianças e adultos se faz no contexto das condições objetivas da realidade em que estão inseridos. Mudanças históricas, políticas e culturais promovem formas de ser adulto e ser criança. Debater essa relação na contemporaneidade é pensar sobre as condições oferecidas para a construção dessas experiências. Ao olharmos para o tempo presente, que oportunidades estão postas para relações alteritárias entre adultos e crianças?



Como se alteram nos diferentes contextos em que interagem? Como a experiência contemporânea impacta essas relações?

Tais indagações nos convidam a olhar para os acontecimentos cotidianos, para os homens e sua ação no mundo. Com inquietude, o filósofo Walter Benjamin fez isso. Atento às questões em curso, buscou respostas prementes para sua época, a realidade vivida no limiar do século XX. Hoje, um século depois, a atualidade do seu pensamento traz contribuições para o diálogo com a infância.

Benjamin nasceu em Berlim em 1892, filho de família judaica, e viveu a ascensão do nazismo na Alemanha. Com a perseguição aos judeus, teve de deixar seu país e se refugiar, indo viver em Paris. Construiu sua reflexão no confronto com as sombras e dificuldades de seu tempo. Na sua crítica ao projeto da modernidade, denunciou o empobrecimento da linguagem expressiva, a incapacidade de ligação entre presente e passado, a incapacidade de narrar e estabelecer elos de coletividade, e de intercâmbio de experiência.

O conceito de experiência, central na obra de Benjamin e fundamental na tese é entendido em um sentido amplo, mais abrangente do que aquilo que comumente se expressa no senso comum. Tal conceito é encontrado em vários de seus escritos. O texto de 1913, “Experiência” (Benjamin, 2002), publicado no início de sua trajetória acadêmica, configura-se como crítica à seriedade do adulto, quando reconhece nela uma ideia de experiência traduzida em um modo burguês de existir, manifestado em uma relação petrificada com o vulgar, com aquilo que é “eternamente-ontem” (p.22). Esse texto traz um conceito de experiência diferente do que vai desenvolver ao longo dos seus trabalhos posteriores: Benjamin rejeita a compreensão habitual do termo que afirma aos mais velhos o conhecimento da vida e aponta a experiência como um problema oriundo do conflito geracional, uma crítica aos adultos que subestimam a capacidade da juventude – e também das crianças – no intercâmbio das próprias experiências.

No ensaio “Sobre o programa da filosofia futura”, de 1918 (Benjamin, 1971), é sobre o legado de Kant que Benjamin trata do conceito de experiência para pensar as possibilidades de construção de uma experiência mais ampla. De acordo com Muricy:

Kant teria dado uma solução admirável à problemática da certeza do conhecimento, isto é, da sua “validade intemporal”. Não teria, no entanto, conseguido fundamentar a sua dimensão temporal, ou seja, Kant não soubera

validar a “integridade de uma experiência efêmera”. [...]A tarefa da filosofia depois de Kant seria a de libertar o projeto crítico dos limites impostos por uma conceituação matemático-mecânica da experiência, que a aprisiona na dicotomia mítica do sujeito-objeto, pela relação do conhecimento com a linguagem (MURICY, 2009, p. 196).

O que Benjamin propõe é um alargamento do conceito de experiência para além da concepção apresentada por Kant, pensada na estrutura do conhecimento científico. O que ele defende é o conceito de conhecimento que, fundado na essência linguística, englobaria os domínios da experiência que Kant não conseguiu sistematizar em sua obra, considerandona relação entre experiência e conhecimento, a primeira sempre inferior ao segundo.

Já nos escritos da década de 1930 – “Experiência e pobreza”, de 1933, e “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, escrito em 1936 (Benjamin, 1994) – este conceito vai se desenhando. Em “Experiência e pobreza”, ele narra sobre um ancião que antes de morrer diz aos seus filhos que há um tesouro em suas terras, situando assim a experiência como sabedoria de vida, como resultado das atividades de uma vida inteira, que, contada aos mais jovens pelos mais velhos, permite a continuidade da tradição e dela própria. Trata-se da experiência que sempre foi comunicada aos jovens,

[...] de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1994, p.114).

No texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (Benjamin, 1994), o conceito de experiência ganha uma dimensão coletiva e a principal discussão que o atravessa é a crítica contundente do autor ao desaparecimento da arte de narrar. A experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade, em função da incapacidade dos sujeitos de narrarem acontecimentos memoráveis, dos avanços tecnológicos característicos do progresso, o que acaba por minimizar a memória coletiva. O narrador em Benjamin é aquele que sabe dar conselhos, uma vez que dar conselho é visto muito mais como possibilidade de continuar a contar uma história do que como um guia prático para a vida. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Para Benjamin, o declínio da experiência e, conseqüentemente da narrativa se intensificou após a Primeira Guerra Mundial de 1914, quando os homens que regressaram dos campos de batalha voltaram mudos e empobrecidos. Para Benjamin a humanidade ficou pobre com a modernidade, com as mudanças engendradas por ela. O fim da atividade artesanal e sua substituição pelo trabalho mecânico nas indústrias deu lugar a “uma nova forma de miséria surgida com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Em sua crítica à modernidade, de forma profunda e extensa Benjamin reflete sobre o distanciamento do homem consigo mesmo no mundo. Esse também foi tema de análise de sua amiga, Hanna Arendt. Impregnada e preocupada com as mesmas questões que o período histórico reservou para Benjamin, Arendt, nascida na Alemanha em 1906, enfatiza sua reflexão sobre o homem, na obra “A condição humana” (Arendt, 1987a). Para a autora, condição humana não é a mesma coisa que natureza humana. A condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver e variam de acordo com o lugar e o momento histórico dos quais o homem é parte.

As grandes transformações do poder político do século XX e o regime nazista como um modelo social perfeito para a dominação total incitaram Arendt a refletir sobre as condições que propiciaram a consagração dos regimes totalitários. Em “tempos sombrios”<sup>5</sup> Arendt viu no isolamento dos homens e no seu afastamento da esfera pública a impotência que deu lugar às atrocidades realizadas pelos nazistas, mas também ao estado de total isolamento político vivido pelas massas na democracia moderna. A autora elucida o fenômeno de “alienação no mundo moderno”, que fez do isolamento uma experiência diária (Arendt, 1987a).

No cerne da discussão sobre a política na modernidade, a revolução, o totalitarismo, a violência, a educação, a infância, a moralidade, a autora chama atenção para o que estamos fazendo enquanto homens no mundo.

O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes.

---

<sup>5</sup>Expressão usada pela autora e que dá nome à obra “Homens em tempos sombrios” (Arendt, 1987b).

[...] O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo (ARENDT, 1987a, p.13).

Assim, reconhece na modernidade a dificuldade do homem de se encontrar no mundo, destacando que por meio da constante alienação, ele passa a encontrar-se somente em si mesmo.

Os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sobre um aspecto e só lhe é permitido uma perspectiva.(ARENDT, 1987a, p. 67-68).

Benjamin e Arendt, críticos do seu tempo, empreendem uma filosofia contra o esquecimento, evidenciando o que a perda do interesse em um mundo comum pode trazer como consequência. Tais contribuições ajudam a olhar para o nosso tempo, para nossos escombros, para as relações estabelecidas como reveladores pontos de encontro com a experiência do homem contemporâneo. Olhar de dentro quando se está dentro, captar o espírito de uma época quando se é contemporâneo ao que se pretende estudar são desafios de quem se lança nessa empreitada: como considerar a condição contemporânea?

O sociólogo Zygmunt Bauman atribui a insatisfação e a angústia do homem contemporâneo a um traço da sociedade atual, caracterizada pelo capitalismo pós-industrial, pelo consumismo exagerado, pela fragilidade dos laços afetivos, pela falta de referências fixas e por uma fluidez classificada como “líquida”, adjetivo presente no título de várias obras suas<sup>6</sup>. O adjetivo usado pelo autor caracteriza a intensidade da fluidez com que as individualidades afloram, fazendo surgir relações menos duradouras, efêmeras, que se movem e escorrem sem muitos obstáculos, marcadas pela ausência de peso, em constante e frenético movimento.

Como decorrência, sinaliza a pouca relevância da alteridade, o que se manifesta sob a forma de um não reconhecimento do outro, com graves consequências para as questões éticas como, tolerância, respeito e solidariedade.

---

<sup>6</sup> “Modernidade líquida” (2001); “Amor líquido” (2004); “Vida líquida” (2006); “Tempos líquidos” (2007); “Medo líquido” (2008).

Para o autor, “a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados”(BAUMAN, 1998, p.9).

Para Bauman, há uma íntima relação entre o modo de vida proposto e o modo com que as pessoas se relacionam umas com as outras. Uma das questões apontadas pelo autor são as formas sutis de afastamento dos que são considerados diferentes de nós, denominados em sua obra de “estranhos” (Bauman, 1998). Na discussão levantada pelo autor, a tentativa de afastamento e a manutenção da distância em relação aos “estranhos” são problematizadas considerando os impactos que tal modo de vida pode gerar para as gerações futuras.

Quanto mais tempo as pessoas passam na companhia de “suas iguais” – interagindo de modo superficial e casual para evitar o risco da incompreensão e a necessidade ainda mais onerosa e incômoda de traduzir diferentes universos de significado –, é mais provável que “desaprendam” a arte de negociar significados comuns e modos de convivência satisfatórios para todos. Já que se esqueceram das habilidades necessárias para conviver com a diferença, ou por negligência nunca as aprenderam, elas veem a perspectiva de enfrentar face a face os estrangeiros ou estranhos com crescente apreensão(BAUMAN, 2011, p.192).

Mas quem são os estranhos? Para Bauman, os homens podem ser estranhos de diferentes maneiras: como migrantes, pobres, podem ter comportamentos diferentes, podem ser pessoas que não conhecem umas às outras e se encontram nas ruas, ou em quem não se reconheça traços de familiaridade.

Na contemporaneidade, segundo Bauman, toda relação traz consigo uma dose de insegurança que implica o confronto com o novo, com o diferente. Assim, proximidade com o estranho é vista como sinal de perigo. O estranho se mostra não apenas em sua passividade, mas principalmente pela sua ação. Em outra publicação, o autor pontua que:

Ele traz para o círculo íntimo da proximidade o tipo de diferença e alteridade que são previstas e toleradas apenas à distância – onde podem ser desprezadas como irrelevantes ou repelidas como hostis. O estranho representa uma “síntese” incongruente e portanto ressentida “da proximidade e da distância”(1999, p.69).

Para Bauman, a condição de manter-se distante é ensinada pelos adultos. O autor faz alusão à questão ao indicar que

[...] muitas pessoas resolveram transmitir esse “instinto de evitar” às gerações futuras, colocando seus filhos em escolas segregadas, em que podem viver

imunes a esse mundo horrendo, ao impacto assustador de outras crianças provenientes de “famílias do tipo errado” (BAUMAN, 2009, p. 49).

Assim, estar e querer permanecer à distância são valores disseminados desde a infância, de forma que as crianças compreendam rapidamente a importância de reconhecer o risco e vejam como necessário manter-se separado do estranho.

Essa condição de vida que separa os homens está presente na obra de Benjamin. O filósofo já fazia esse anúncio, ao tratar da fantasmagoria da cultura capitalista que se desdobra no interior do espaço privado e dos direitos individuais, no fechamento do homem em si mesmo e na família. Criticou o isolamento no contexto da multidão metropolitana que despertava medo, repugnância e horror. Diante do ritmo frenético de produção e dos avanços tecnológicos, escreve o filósofo: “o conforto isola” (BENJAMIN, 1989, p. 124).

Ao trazer esse debate, Bauman problematiza esse tema no contexto da modernidade, mas em outro lugar: atualizado, contemporâneo. O diagnóstico traçado inquieta e faz questionar sobre as possibilidades de construção de vínculos que possam ir além da relação objeto-consumo.

Contrário a este pensamento de deterioração do humano, Martin Buber (2003a), sugere a relação como reciprocidade, como fundamento da autoconsciência dada no verdadeiro diálogo, como possibilidade do homem no mundo contemporâneo, que se perdeu na multidão, enfrentar a solidão e o esquecimento daquilo que é mais característico do homem – sua humanidade.

## 2.2

### **Crianças e adultos: a possibilidade de um encontro**

Na tentativa de responder o que é o homem, sem fragmentá-lo, Buber (2011b) buscou a filosofia antropológica, compreendendo que esta o ajudaria a refletir sobre a inteireza do ser humano. Um dos mais importantes filósofos do século XX, contribui, ainda hoje, para a reflexão sobre o homem contemporâneo.

Buber nasceu em Viena em 1878 e, quando criança, com a separação de seus pais, passou a morar com seus avós, que tiveram presença decisiva em sua vida, na sua formação pessoal e intelectual. Foi na relação com eles que conheceu a mística hassídica e, no diálogo com essa literatura, delineou sua própria filosofia, em especial o conceito de diálogo. Durante toda a vida, exerceu intensa atividade literária e profissional, tanto na Alemanha, quanto em Israel.

A partir de 1923, atuou como professor na Universidade de Frankfurt; mas, em 1938, foi forçado a deixar a Alemanha em razão das perseguições nazistas, emigrando para a Palestina. “Diante deste contexto, o diálogo esteve no centro de sua elaboração teórica, assim como na prática social, cuja expressão revela-se na sua rica participação na reconstrução do Estado Judeu, em 1947” (Santiago, 2008, p. 36).

Na reflexão crítica sobre sua época, inquieto com a falta de humanidade entre os homens, com a distância mesmo estando um-diante-do-outro, Buber considera que a humanidade do homem se concretiza no reconhecimento do outro como um outro que é diferente de mim, e nas respostas dirigidas aos homens nas relações que estabelece na vida.

Constitui um erro grotesco a noção do homem moderno que o voltar-se-para-o-outro seja um sentimentalismo e que não está de acordo com a densidade compacta da vida atual e sua afirmação que o voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas a confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante das situações da época (BUBER, 2009, p.57).

Buber caminhou na contramão de teorias que colocam o indivíduo como centro, apostando no encontro, no diálogo e na relação entre os homens como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade. A atualidade de Buber fundamenta-se num duplo aspecto: “primeiramente, no rigor com que suas reflexões tornam possíveis novas reflexões”. O segundo aspecto com o “comprometimento deste pensamento com a realidade concreta, com a experiência vivida. Pensamento e reflexão assinaram um pacto indestrutível com a práxis, com a situação concreta da existência”(ZUBEN, 2003, p.60).

Em sua obra está presente uma relação de interdependência entre reflexão e ação, dimensões inseparáveis na existência humana: “ensinamentos são mais importantes porque eles engendram as ações”(Buber, 2009, p.14). No livro “Eu e

tu”, de 1923 (Buber, 2003a), está a centralidade do diálogo, não somente como categoria teórica, mas também existencial. Buber reconhece a dupla atitude do homem, traduzida nas duas palavras-princípio “Eu-tu e Eu-isso” – de um lado, uma atitude cognoscitiva e do outro, uma atitude ontológica (Buber, 2003a). O anúncio de sua filosofia expressa sua crítica à modernidade, à qual ele responde pela defesa de uma ética do “inter-humano”.

Buber distingue o social do inter-humano, e chama atenção para o fato de que: “Costuma-se situar o que acontece entre os homens no terreno do ‘social’; atenua-se com isto uma linha de separação de importância fundamental entre os domínios essencialmente diferentes do universo humano” (BUBER, 2009, p. 135). A esfera do inter-humano não se reduz ao contato que se dá entre os homens em uma sociedade. É nela onde se realiza a vida dialógica, na qual um confirma a presença do outro em uma atitude de reciprocidade.

O homem sente-se carregado pela coletividade, que o liberta da solidão, do seu medo diante do cosmos, da sensação de estar perdido; e nesta função essencial para o homem moderno, o inter-humano, a vida entre pessoa e pessoa, parece retrair-se cada vez mais diante do coletivo. [...] Por esfera do inter-humano entendendo apenas acontecimentos atuais entre homens, dêem-se em mutualidade ou seja de tal natureza que, completando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos dois parceiros é, por princípio indispensável. A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico (BUBER, 2009, p. 136-138).

Na obra de Buber, o “entre” é um lugar primordial e existencial, um “acontecimento fonético carregado de sentido, cujo sentido não se encontra nem em um dos parceiros, nem nos dois em conjunto, mas encontra-se somente neste encarnado jogo entre os dois, neste seu Entre” (2009, p.178). Ao se referir aos conceitos de Buber apresentados no livro “Eu e tu”, Zuben define o “entre” como “intervalo, o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser” (2003a, p. XLIV).

Buber aposta na capacidade do homem de responder ao seu mundo de forma responsável, sendo isto o que o torna mais humano, mais próximo do outro, pois “o indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em relações vivas com outros indivíduos” (Buber, 2011b, p. 146). No entanto, essa proximidade, essa esfera do “entre”, é colocada em questão diante de um mundo cada vez mais de aparências, sobre o que Buber sinaliza que “a verdadeira



problemática no âmbito do inter-humano é a dualidade do ser e do parecer” (BUBER, 2009, p. 141).

Buber aponta o caminho para que o homem se torne humano: reconhecer o outro como um outro que é diferente dele e, nesse reconhecimento, dirigir-lhe uma resposta. Uma resposta que atenda a uma necessidade que é particular desse outro que está diante dele. Essa é a vida dialógica, pois, “àquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder” (BUBER, 2009, p. 54).

Ao tratar da vida dialógica como vivência, Buber (2009) destaca que é preciso perceber e aceitar o outro em sua inteireza, como uma vivência que consiste no voltar-se um-para-com-o-outro. Para o autor, a vida dialógica sempre nos surpreende, porque é uma resposta à presença, à concretude, ao inédito daquilo que o outro me diz<sup>7</sup>. Surpreender uma pessoa implica causar nela um impacto ou uma memória que permaneça durante muito tempo.

Aquele que se dá amanhã, nele não se nota isto hoje, ele próprio não sabe ainda que tem este algo dentro de si, que nós o temos dentro de nós, ele vai simplesmente encontrá-lo, “e encontrando-o surpreender-se-á”(BUBER, 2009, p. 71).

Para Buber, o reconhecimento da alteridade do outro não é suficiente para uma vida dialógica, assim como, se dirigir apenas ao outro pensado. Para o autor, é preciso ter esse outro presentificado, ou seja, dirigido a sua concretude.

Quando é que a ação de pensar suportará, incluirá, terá por objeto a presença de quem vive face a nós? Quando é que a dialética do pensamento se tornará dialógico? Quando se tornará ela um diálogo não sentimental, não relaxado, um diálogo nos rígidos moldes do pensamento, com o homem presente a todo momento? (BUBER, 2009, p. 63).

A ausência do diálogo como relação dialógica quebra a possibilidade de relação para além das pessoas envolvidas, afetando a humanidade. No sentido filosófico, é a quebra da possibilidade humana de diálogo. A responsabilidade, no domínio da vida, tem um duplo sentido: de um indivíduo que responde ao apelo

---

<sup>7</sup> Esta ideia é apresentada por BARBOSA, S. N. F. et al. (2017) no texto “Resposta responsável e qualidade na Educação Infantil: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de Martin Buber”(no prelo).

de outro ser, e que responde por seus atos. Responsabilidade é um responder verdadeiro ao que nos acontece, ao que nos é dado ver, ouvir, sentir.

Buber não desenvolveu uma teoria a respeito das crianças, da concepção de infância, mas o debate proposto em sua obra muito tem a dizer sobre as crianças e sobre percebê-las como outro do diálogo. Que respostas as crianças têm suscitado em nós? Como temos respondido? Às vezes basta estar lá, participar do encontro, e no silêncio estabelecido, permitir-se ser o *tu* para ela. Outras vezes, é preciso sair desse encontro e assumir a responsabilidade pelo que foi ouvido, em busca de uma atitude responsiva.

Sua reflexão nos ajuda a olhar para as relações estabelecidas entre adultos e crianças pensando sobre o que temos feito; pois, para ele, é no cotidiano, na vida vivida que está a seriedade da vida que é lugar de encontro, surpresa. Tal posicionamento aproxima-se das contribuições de Benjamin, ao ressaltar que uma época não se deixa capturar por seus contemporâneos a partir dos grandes movimentos, mas são os fragmentos constitutivos do cotidiano, pequenos detalhes, os estilhaços das grandes transformações.

Cromberg (2002) apresenta aproximações entre os dois autores a partir do conceito de “presente”, destacando que o termo usado por Buber, “*Gegenwart*”, tanto quer dizer “presente” (temporal), quanto “presença”. O conceito de Benjamin, “*Jetztzeit*”, implica um tempo qualitativo, não linear e cronológico, que considera o presente como uma ruptura – seja na cadeia da causalidade, seja no determinismo das leis naturais e historicistas – e como um entrecruzamento de temporalidades, no qual o passado e o futuro se fundem (Cromberg, 2002, p. 41).

O “agora” benjaminiano (*Jetztzeit*) é atualidade, é o tempo vivido, experienciado, não o ideado, apriorístico e transcendental, nem o encerrado em um acontecido cristalizado, imóvel, terminado. Neste horizonte, *Jetztzeit* (Benjamin) e *Gegenwart* (Buber) se aproximam. O *Gegenwart* é cheio de presença (CROMBERG, 2002, p. 44).

É nesse tempo histórico de intensidade e não de cronologia, é nesse presente que os encontros acontecem com as pessoas, com as crianças. A atualidade, o agora, o cotidiano, a humanidade, as relações superficiais, o compromisso com o hoje, a responsabilidade com a vida são pontos de encontros

entre os dois autores e contribuições relevantes para o estudo das relações com as crianças presentes e como presenças no mundo atual.

Olhar para a infância como parte da dinâmica social possibilita a formulação de uma crítica da cultura, assim como, uma crítica da cultura pode possibilitar uma nova experiência de infância. Dessa forma, acreditamos que a aproximação do cotidiano das crianças como experiência de alteridade do lugar do adulto em relação a elas pode nos dar pistas da nossa própria perspectiva a respeito delas, denunciando o que cada época compreende ser a infância e as crianças. Este diálogo será construído no item a seguir, a partir das contribuições de Benjamin e da concepção de infância expressa em sua obra.

## 2.3

### Os desvios da infância como origem de uma nova ordem

Rompendo com uma postura evolucionista que trata o tempo de forma linear, como se a vida fosse uma sequência de etapas evolutivas, Benjamin apresenta outro conceito de história, no qual passado, presente e futuro estão entrecruzados. Com base nessa perspectiva de temporalidade, a história não surge de um ponto de partida primordial, ela pode ser constantemente refeita e recontada. Os conceitos de “origem e ruína”, que podem ser compreendidos de forma diferenciada, ajudam a entender essa perspectiva.

A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada a ver com a gênese. O termo *origem* não designa o vir-a-ser daquilo que origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção. A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua gravitação o material originado. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos, e sua rítmica só se revela a uma visão dupla, que a reconhece, por um lado, como restauração e produção, e por outro, e por isso mesmo, como incompleta e inacabada. [...] A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com sua pré e pós-história (BENJAMIN, 1984, p. 67-68).

Diferentemente de um encadeamento causal, de um processo linear, infância, idade adulta e velhice constituem-se como categorias sociais, históricas e culturais, que recompõem permanentemente a experiência vivida. Para Pereira e Jobim e Souza, “ a vida humana pode ser pensada à luz dos conceitos

benjaminianos de origem e ruína, em que a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final” (1998, p. 34). Nessa crítica, o tema da infância ocupa lugar relevante. Em sua teoria crítica da cultura, Benjamin traz a infância para pensar a concepção de história. Ter uma infância é o desafio do historiador. E por que a infância? O que significa essa concepção de infância na história humana?

A capacidade da criança de enxergar o que o adulto não vê e sua incapacidade de entender certas palavras, de manusear objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura faz lembrar que tanto os objetos, quanto as palavras estão no mundo para serem constantemente ressignificados por nossas ações. A infância pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencadear o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear. O homem como ser histórico tem uma infância, possibilidade de compreensão de uma época da história. A crítica feita à modernidade é também uma crítica à construção do olhar da infância na modernidade.

Historicamente podemos ver que, apesar da existência das crianças, a concepção de infância nem sempre existiu como a entendemos hoje. O tema da infância tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Diferentes discursos constituem novas formas de ver a infância e as crianças. A concepção de infância não é algo natural; os papéis desempenhados pelas crianças variam de acordo com a organização social. Cada sociedade, com seus costumes e sua cultura, constitui essa concepção, nos dando pistas sobre o seu pensar em relação às crianças.

Benjamin não se propôs a realizar uma pesquisa histórica sobre a infância. Mas o filósofo, já no início do século XX, percebeu as crianças à medida que vivia os acontecimentos de sua época. Olhou de dentro, estando dentro, o que “revela um profundo e sensível pensamento sobre a criança como indivíduo social e nos conta como ela vê o mundo com seus próprios olhos”(KRAMER, 1993, p. 63).

A criança, no olhar benjaminiano, não está fixada, estática, a esperar que a cultura a preencha, ela está imersa na cultura, é parte e produtora de cultura. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar”(BENJAMIN, 2002,

p.69). Benjamin aponta o movimento da criança diante do produto da cultura: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (Idem, p.93). Aqui, como na citação anterior, ele indica autoria, decisão, presença, que em nada se assemelham a uma ideia de infância a ser moldada ou cultivada de acordo com o desejo adulto. Sua visão de criança, que cria com liberdade na relação com essa cultura, se apresenta ainda mais uma vez quando afirma: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”(BENJAMIN, 2002, p.85).

Na perspectiva da infância como crítica da cultura, Benjamin pontua que, ao olhar para as crianças, nos aproximamos não só do seu mundo e da sua ótica, mas do mundo adulto, da sociedade contemporânea.

### **Supermercado**

Ailton (8 anos): Eu vi você entrando no mercado Zona Sul<sup>8</sup>. Lá vende um pão preto?

Gabriela: Vende. Você já comeu?

Ailton: Não. Minha mãe que falou. Na Rocinha<sup>9</sup> não vende. Sabia que minha mãe vai lá todo dia para a patroa dela, mas ela nunca comprou nada lá? Ela compra no Supermarket<sup>10</sup> que é tudo mais barato. Eu queria entrar lá para comer esse pão preto.

(Conversa, Escola, 10/08/2011).

### **Shopping**

Kaique (8 anos): Você já foi ao Fashion Mall?<sup>11</sup>

Gabriela: Não.

Kaique: Minha mãe disse que a gente não pode entrar lá.

Gabriela: Pode sim. Todo mundo pode entrar.

Kaique: Não é isso. É que eu não vou com a minha mãe porque lá não tem nenhum lugar que a gente pode lanchar. É tudo caro. Eu vou ao Barrashopping<sup>12</sup>, mas tem que pegar ônibus.

(Conversa, Escola, 16/09/2011).

### **Padaria**

<sup>8</sup> Rede de supermercados localizada nas Zonas Sul e Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Comunidade localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Rede de supermercados localizada na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> Shopping na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>12</sup> Shopping na cidade do Rio de Janeiro.

Sara (8 anos): Gabriela, eu queria ser essa cachorrinha (*apontando para uma cachorra que estava no colo de uma moça no balcão da padaria*)<sup>13</sup>.

Gabriela: Por quê?

Sara: Ela bebe água de coco todo dia. Eu nunca bebi água de coco. Todo dia eu passo aqui e brinco com ela. Ela já veio no meu colo e eu sei o nome dela.

(Conversa, Escola, 04/05/2011).

Na fala das crianças está a expressão de valores de uma sociedade em seus aspectos perversos, desiguais, a decadência dos valores da humanidade. A compreensão crítica da realidade contemporânea interroga nosso tempo com indignação, na denúncia do preconceito, das desigualdades sociais, da miséria, como destroços da vida cotidiana.

A infância, em Benjamin, sai da perspectiva dos manuais explicativos de desenvolvimento e alça o patamar da reflexão das próprias relações dos homens na contemporaneidade. Para o autor, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p.94). Assim, “o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (IDEM, p.96), pois não é apenas a cultura local, imediata, contemporânea que compõe o universo cultural que impregna o mundo da criança e de todos nós, mas a nossa história, a história da humanidade, ainda que contada não apenasem grandes livros bem recortados, mas em pequenos retalhos remendados, em pequenos contos, hábitos, formas de organização, de produção, na cultura.

A partir de sua infância vivida em Berlim, Benjamin busca compreender a realidade de uma época, baseada na visão específica do menino. A criança, que para o adulto é desajeitada e ingênua, toca o interesse de Benjamin.

Em “Livros infantis velhos e esquecidos”, Benjamin fala da criança que contempla o mundo com olhos ainda não conformados na lógica adulta:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que

---

<sup>13</sup> A padaria ficava situada na mesma rua da escola, e era um ponto de passagem e parada das crianças no trajeto para a escola.

seja. Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso, as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2002, p. 57-58).

Como diz em “Guichê de achados e perdidos”:

O hábito ainda não fez a sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se (BENJAMIN, 1995, p.43).

A criança é aquela na qual “o hábito ainda não fez a sua obra”. A criança olha a cultura, a lógica da vida adulta ainda de fora, logo é crítica dela, inova, inventa, sonha. A infância, que tem essa possibilidade de reinventar o mundo, porque ainda não está conformada na lógica que criou as coisas como se encontram, é também apresentada por Benjamin junto à figura do “corcundinha” (BENJAMIN, 1995, p. 141). Ele parece ser a própria criança na qual “o hábito ainda não fez sua obra” (Idem, p.43); logo, o próprio sem jeito, o arteiro, com a possibilidade, assim como tem a criança, de ver o mundo no detalhe, no avesso, na fresta, e ver o que o adulto já não vê, entender o que ele já não entende por si só.

O corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chamava. Minha mãe me revelou seu nome sem que eu o soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava. Falava do corcundinha que me havia olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção. Nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quando a sopinha quero tomar/ É à cozinha que vou,/ lá encontro um corcundinha/ Que minha tigela quebrou (BENJAMIN, 1995, p.141-142).

O “corcundinha” caracteriza a maneira de a criança ser no mundo. Ao ser olhada por ele, a criança torna-se “sem jeito”. O que seria para o adulto desatenção, para Benjamin, é o jeito próprio da criança. Insegurança, desorientação, fragilidade, criatividade, curiosidade, percepção, fantasia, palavras que ajudam a entender esse jeito. Essas características das crianças as aproximam

do colecionador, do artista e do louco. Benjamin apresenta uma narrativa da infância a partir de sua própria infância, não como uma autobiografia, mas como narrativa da infância e da história, ampliando as dimensões sociais e psíquicas, narrativa de criança na lembrança de adulto, segundo Gagnebin (2007). Essa infância, é sempre uma infância lembrada. É dessa infância que Benjamin mais fala; ou seja, um adulto, e não uma criança.

Benjamin rechaça a ideia de naturalização da infância, de uma infância tola e ingênua. Na denúncia da dificuldade de compreender a infância, está a crítica à figura do pedagogo:

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o iluminismo, é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil (BENJAMIN, 2002, p.57).

Para Benjamin, tentar descobrir o que seria mais criativo e apropriado à criança, foi, desde o iluminismo, a função do pedagogo. Em sua obra, para além de aprendiz que ocupa o mundo tão específico e colorido na visão do pedagogo, Benjamin destaca a possibilidade de interlocução com as crianças, o que pôs em prática quando dialogou com elas. Embora possa surpreender o leitor, a compreensão de Benjamin em relação ao lugar das crianças na cultura pode ser observada também nas narrativas radiofônicas produzidas por ele, dedicadas a elas no programa de rádio “A hora das crianças”, apresentado entre os anos de 1927 e 1933, transmitido em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt<sup>14</sup>. Sobre as narrativas, Benjamin faz uma crítica aos adultos quando questiona que estes podem ouvir no rádio “todo o tipo de programa que interessa a eles com informações especializadas.[...] E porque não se pode fazer estes programas especializados para crianças também?” (BENJAMIN, 2015, p.61).

---

<sup>14</sup> No texto “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin”, Pereira (2009) explicita que não há nenhum registro sonoro dessa experiência, ironicamente vivida num contexto que testemunhava o surgimento de tecnologias de gravação e transmissão de sons. O registro disponível é constituído de escritos que serviram de base para a narração radiofônica – alguns redigidos por ele mesmo, outros ditados – e que chegaram até nós graças ao hábito que Benjamin cultivava de arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para este fim.



Segundo Pereira (2009), a análise desses programas possibilita outra perspectiva de olhar para a infância na obra de Benjamin. A autora ressalta que os temas eleitos para a conversa permitem pensar as crianças como interlocutoras.

Benjamin extrai da sua própria experiência o conteúdo das histórias que ele conta. Elas falam da sua infância em Berlim antes da Primeira Guerra e das transformações urbanas trazidas pela sua reconstrução, falam de livros surpreendentes e de escritos instigantes,[...] falam de catástrofes naturais, brinquedos, teatro de marionetes, ciganos, magias, bruxarias, falsificadores de selos e contrabandistas de bebidas, a tomada da Bastilha, exposições universais, etc. As histórias contadas por Benjamin são verdadeiros convites à continuidade – a ler livros que cita, a visitar os lugares que descreve, a buscar saber mais sobre as pessoas a que se refere (PEREIRA, 2009, p. 269).

Nesses programas, encontramos seu posicionamento crítico em relação à infância idealizada, e em diversas narrativas expõe sua crítica aos adultos, como no programa “O teatro de marionetes em Berlim”, no fragmento: “isto eu digo aqui para alguns adultos que, eu sei, estão aí escondidos em meio às crianças, e pensam que eu não estou vendo”(BENJAMIN, 2015, p. 33). O mesmo pode ser observado em “Passeio pelos brinquedos de Berlim I” quando ressalta: “E agora parem de escutar um instante. O que vou dizer agora não é para as crianças” (IDEM, p.65). Essa concepção provoca a refletir como tudo no mundo afeta às crianças. Com notoriedade, conclui ser evidente o fato de as crianças quererem tudo conhecer: “E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas”(BENJAMIN, 2015, p. 99).

Benjamin compartilha com as crianças de sua concepção crítica da história, convocando-as a observarem, chamando atenção para os fatos do cotidiano, resgatando a memória e a experiência pela narrativa como caminho para o sentimento de pertencimento à história. Sua concepção de “escovar a história a contrapelo” aparece quando fala das gentes miúdas, dos esquecidos da história, como no trecho: “vocês não devem pensar que os brinquedos tenham sido desde o começo uma invenção dos fabricantes de brinquedos. Na verdade eles foram surgindo pouco a pouco nas oficinas, pelas mãos dos entalhadores e estandeiro”(BENJAMIN, 2015, p. 71).

Em suas narrativas, Benjamin não apenas convoca as crianças a estarem atentas aos acontecimentos, como parece contar com elas para que estejam comprometidas com o desafio de construir uma experiência compartilhada.

Hoje, para variar, vou simplesmente contar-lhes uma história. Mas antes devo dizer três coisas. Primeiro, tudo nessa história é a mais pura verdade. Segundo, é uma história emocionante tanto para adultos quanto para crianças, e as crianças vão entendê-la tão bem quanto os adultos. Terceiro, apesar da personagem principal morrer no final, esta história não tem um verdadeiro fim. Ao contrário, ela tem a vantagem de ser uma história que continua, e assim quem sabe, um dia nós todos saberemos juntos como ela acaba (BENJAMIN, 2015, p.171).

Benjamin reconhece nas crianças uma qualidade de escuta e em suas narrativas alerta: se elas não prestarem atenção agora não vai existir o futuro, e assim o passado ficará esquecido. Com extrema sensibilidade, ele mostra os acontecimentos cotidianos, o popular, o grotesco e o perigo das coisas caírem no esquecimento. O diálogo com Benjamin fornece elementos que questionam nosso olhar em relação às crianças, percebendo-as em sua inteireza e nas singularidades historicamente dadas.

## 2.4

### **As crianças nesta pesquisa: o desvio como caminho metodológico**

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois houve antes um labirinto que sobreviveu a eles. O caminho desse labirinto, onde não faltava sua Ariadne [...] Desde logo percebi que havia algum significado nesse labirinto.

*Walter Benjamin*

Na narrativa de seus passeios infantis pelos parques de Berlin, está a recomendação de Benjamin: saber perder-se. Contrário às concepções que tomam

a realidade empírica como caminho garantido para o conhecimento da verdade, para o filósofo, na produção de conhecimento, “o que são desvios para os outros, são para mim dados que determinam a minha rota” (Benjamin, 2006, p. 499).

No dicionário, “desvio” é mudança de direção; volta; sinuosidade; recanto; esconderijo; erro; sumiço; descaminho<sup>15</sup>. Para Benjamin, “desvio” é caminho indireto, característica metodológica do tratado. Por ter a história – inacabada, descontínua – como vestígio, impossibilita a conclusão fechada. O caminho aonde se chegará não é dado de antemão. Nesta tese, o desvio fala das idas e vindas do ato de pensar, escrever, pesquisar.

Da teoria à empiria, o desvio amplia o olhar, mostra caminhos, a fim de conhecer o que falam crianças de seis a dez anos sobre a experiência de ser criança no mundo contemporâneo e como se dão as relações entre elas e os adultos. No intuito de dialogar com elas considerando-as como presença no mundo, valorizando seu ponto de vista, reconhecendo-as em sua alteridade, como um outro, a nos apontar possibilidades ainda não vistas e pensadas, a perspectiva teórica desta tese foi encontrada na obra de Benjamin e Buber.

Como condição da experiência humana, a infância aparece como coletivo na obra de Benjamin. A infância de um homem está relacionada à infância dos homens, à memória individual ligada à memória coletiva. Para refazer a memória histórica, é necessário rever a infância. Rememorar o passado é poder enxergar o presente de forma crítica, mudando o futuro e assim, escrevendo uma nova história.

Na ideia de ter as crianças como interlocutoras, está a partilha de sentidos entre diferentes gerações. O que sabemos a respeito das crianças? O que podemos garantir com esse diálogo? A construção de um saber que se situa no limiar entre o que já se sabe, memorialisticamente, dessa experiência de infância e o que não se sabe das experiências dos outros que habitam essa categoria hoje, é o que de mais convidativo há no pensamento de Benjamin acerca da infância.

Ao analisara história cultural do brinquedo, o livro infantil, os jogos, falando do canteiro de obras, da criança desordeira, escondida, conversando com

---

<sup>15</sup> DicionárioPriberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/desvio>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

as crianças nos programas de rádio, Benjamin expressa o conhecimento que tem da criança. Por imagens, observando o movimento, seu olhar é atraído pelo que parece insignificante. Como a criança, ele vê a dobra, os restos. Para o autor, “nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância” (BENJAMIN, 2002, p. 49).

O lugar da criança também pode ser pensado a partir das contribuições de Buber, que ensina a olhar o outro com integralidade nas relações estabelecidas. Enxergar a criança como outro é desafio para o processo de pesquisa. Ao invés de uma pesquisa com criança como um *Isso*, com o intuito apenas de melhor conhecê-la, a proposta é pesquisar com a criança como um *Tu*, com quem estabelecemos relações e partilhamos experiências: a criança em parceria com o adulto, e neste caso, também como adulto-pesquisador.

Em sua concepção de história, Benjamin ensina que o passado precisa ser olhado a partir do encontro com o presente, e que tal encontro propõe uma revolução na maneira como o pensamento se constrói. Em “escavando e recordando”, Benjamin diz:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1995, p. 239).

Escavar e recordar minhas memórias a partir dos diálogos estabelecidos com as crianças exige, como propõe Benjamin, assinalá-las no terreno do hoje. Recorrer à memória do passado para falar do presente situa de que lugar da experiência estamos olhando, e de como o lugar da pesquisa não está distante do pesquisador. Querer olhar para as crianças tem relação com minha experiência de

vida, com os momentos em que fui surpreendida por elas, numa relação que deixou marcas na minha história. Sempre me vi atraída por suas falas, que dizem tanto, nos interrogam e fazem pensar.

Olhar a experiência da infância na contemporaneidade é ir além dos muros da escola. Os Estudos da Infância reafirmam a importância de investigações que indagam sobre ser criança em diferentes instâncias de socialização. Realizar pesquisas em diferentes contextos sociais possibilita conhecer os espaços destinados às crianças em nossa sociedade e as relações neles estabelecidas.

Que outros espaços elas frequentam? A procura das crianças fora da escola configurou-se como o maior desafio metodológico da tese. As primeiras tentativas foram museus e bibliotecas da cidade, supondo haver propostas permanentes, abertas à participação das crianças. Em contato com as instituições, a informação recebida foi de que as crianças participavam dos projetos oferecidos por intermédio da escola. Frequentavam com visitação escolar guiada, ou com suas famílias, de acordo com a programação. Nas visitas guiadas, haveria um único momento de contato inicial com as crianças, no projeto de que estivessem participando. Para a continuidade da pesquisa, seria preciso encontrá-las na escola. Sobre a presença das crianças com os familiares, fui informada da rotatividade comum desses espaços, o que dificultaria a formação de grupos de entrevistas. Avaliando tais condições, não foi possível a realização da pesquisa nesses contextos.

O caminho seguinte foi conhecer projetos culturais fora do contexto escolar, desenvolvidos pela prefeitura do Rio de Janeiro. O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA-Rio) disponibilizou uma listagem com 410 instituições promotoras de projetos voltados às crianças e adolescentes apoiados pela prefeitura. Devido à faixa etária da pesquisa – crianças entre seis e dez anos – foram excluídas instituições de atendimento a adolescentes. Das que restaram, foram eliminados abrigos, atividades como natação, futebol, balé, e as que funcionavam como reforço escolar no contraturno.

Ao tomar conhecimento das propostas desenvolvidas em cada um dos projetos, a escolha foi pela escuta das crianças que frequentam o Instituto de Artes, organização não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e produção artística cultural. O Instituto desenvolve projetos voltados a

crianças e adolescentes, com oficinas que acontecem duas vezes por semana, formação continuada em arte para professores e artistas, visitas escolares guiadas para as redes pública e privada, Pontos de Cultura com atividades culturais nos fins de semana, em diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro, e oferece ainda assessorias e consultorias para escolas e projetos culturais.

A equipe de profissionais é composta por coordenadores responsáveis pelos diferentes projetos desenvolvidos, professores com formação em arte ou nas diversas licenciaturas, e artistas. O Instituto funciona todos os dias da semana e, nos fins de semana, realiza cursos de formação e atividades culturais.

A opção da pesquisa foi pela escuta e observação das crianças durante a participação delas nas oficinas realizadas semanalmente. Vale destacar características da estrutura e do funcionamento do Instituto que contribuíram para tal escolha:

- Formação de um único grupo de crianças entre seis e dez anos participando juntas;
- Formação do grupo com meninos e meninas, crianças moradoras de diferentes regiões da cidade e estudantes de diferentes redes de ensino;
- Acesso aos responsáveis para esclarecimento da pesquisa e encaminhamento das autorizações;
- Desenvolvimento de oficinas como realização das propostas.

Desde os anos de 1980, quando foi fundado, o Instituto desenvolve projetos com crianças, jovens e adultos. Nos anos 2000, foi constituído como organização da sociedade civil, realizando programações culturais nos fins de semana em diversas regiões da cidade.

Com as crianças, o projeto desenvolvido possui doze anos de existência, atendendo a faixa etária entre seis e dez anos, com propostas de oficinas práticas de literatura, teatro, dança, música, artes visuais e audiovisual, a partir de experiências estéticas, ecológicas e culturais. As oficinas abarcam todos os espaços da instituição como salas, biblioteca, pátio e um grande quintal, espaço preferido de exploração das crianças por todos os atrativos que contém: muitas

árvores, horta, minhocário, casa de abelhas, tartarugas, esconderijos e outros mistérios que o espaço esconde. As oficinas também acontecem em diferentes lugares da cidade a partir da realização de passeios e visitas.

Em 2015, quando teve início a pesquisa de campo no Instituto, havia dezessete crianças matriculadas, mas quinze frequentavam os encontros regulares às terças e sextas-feiras, de 9h às 11h. Estas participaram da pesquisa (que aconteceu nesses mesmos dias e horário) entre abril e dezembro de 2015, período de observação e realização das entrevistas. O encontro com as crianças– e o que pôde ser visto e ouvido de suas experiências– será tratado no capítulo a seguir.

### 3

## **“Tem um assunto que é sobre a calma”: o diálogo com as crianças**

Surpresa: Querem me fazer uma surpresa, mas eu queria escolher uma surpresa pra mim.

*Pedro Bloch*

Com o intuito de responder as perguntas de uma investigação, o pesquisador chega ao campo. Leituras feitas, objetivos propostos, intenções, dúvidas, tudo é levado com ele. O que ele não tem como carregar é a certeza de quem encontrará, como serão os encontros, com que surpresas poderá se deparar.

Ao considerar as situações relativas à entrada no campo como elementos significativos para o processo de pesquisa, este capítulo inicialmente abordará o contato entre a pesquisadora e as crianças, o lugar dos encontros, as condições de produção desses discursos, surpresas e ocasiões que emergiram dessa relação, como parte integrante da análise. O esforço de pensar sobre esses aspectos será acompanhado pelas indagações e possibilidades postas na escolha do caminhoteórico-metodológico, a fim de responder a questão a que esta investigação se propõe.

Em seguida, com o compromisso de estar a serviço da produção do conhecimento a partir do diálogo com a infância contemporânea, tratará: do que pôde ser visto ao olhar para os enunciados das crianças quando falam sobre ser criança; das relações estabelecidas entre elas e os adultos; da compreensão que têm a respeito de pesquisas realizadas com elas; dos temas que sugerem como proposta de investigação. Nesse sentido, o conhecimento caminha na direção da escuta das crianças como processo de atribuição de sentidos.

### 3.1

#### **O encontro com as crianças**

*Cheguei ao Instituto de Artes vinte minutos antes do horário. Enquanto aguardava, as crianças chegavam com seus responsáveis. A coordenadora entrou para me apresentar.*



Coordenadora: Esta é a Gabriela. Ela veio fazer uma pesquisa aqui com vocês, e depois irá se apresentar. Pessoal, a Gabriela não conhece esse espaço. Vocês podem apresentar a ela?

*Nesse momento, Luana pegou na minha mão, e junto conosco vieram Leo e Jorge. Enorme! De dentro da casa, não dava para ter dimensão.*

Luana: Neste quintal nós subimos nestas árvores. *Apontou algumas. Rafa estava pendurado, me ofereceu uma jabuticaba e azeite.*

Luana: Aqui a gente brinca, planta... Esta é a horta. Nós plantamos várias coisas. Tem o nome aqui *(apontou a placa com os nomes nas plantas)*. Aqui nós sentamos para resolver alguns problemas, algumas situações, conversar... *(indicou uma cabana de bambu com o desenho de uma roda feita de tinta no chão)*. Aqui também tem a casa das abelhas *(uns caixotes, caixas pintadas)*, mas elas não mexem com a gente. *Andamos mais um pouco, Luana e eu. Leo e Jorge pararam no meio do caminho atraídos por outras coisas que aconteciam. No fundo do quintal, encontramos Beldroega, o arte-educador<sup>16</sup>. Parei para me apresentar e Luana continuou comigo. Sua apresentação do espaço terminou no cantinho da tartaruga.*

(Conversa, Instituto de Artes, 28/04/15. Idade das crianças: Luana, 7 anos; Leo, 9 anos; Rafa, 6 anos; Jorge, 6 anos).

Estava segura com Luana. O sentimento de ansiedade e desconforto inicial de entrada em um espaço desconhecido foi dando lugar à tranquilidade. Sem largar minha mão, de forma delicada e sensível, ela cuidou da minha recepção, cuidou de mim. Foi como se soubesse da minha insegurança. Enquanto caminhávamos, ao mesmo tempo que estava atenta à sua fala, me atraíam: o movimento das crianças chegando; crianças regando plantas; subindo em árvores; brincando no quintal; peneirando terra; segurando os bichinhos que achavam na terra; brincando de pique-pegas; conversando sobre acontecimentos que eu ainda desconhecia, como a transformação de um homem em pássaro<sup>17</sup>. O contato com as crianças e com esse ambiente foi impactante. Crianças convivendo com naturalidade com coisas muito distantes da minha realidade: tenho medo de quase todos os bichos, inclusive tartaruga e abelha, nunca subi em árvore, não sei plantar, não sei diferenciar os diferentes tipos de planta, tenho nervoso de bicho de terra e poucas vezes fiquei descalça com os pés na terra. Enquanto

<sup>16</sup> Esta é a nomenclatura dos profissionais que desenvolvem as oficinas com as crianças.

<sup>17</sup> No encontro anterior à minha chegada, as crianças vivenciaram uma proposta na qual Beldroega, o arte-educador, apareceu vestido com características de um pássaro, o que provocou dúvida nas crianças sobre sua verdadeira identidade. Este assunto era o mais comentado entre elas.

caminhávamos juntas, imaginava como viveria com as crianças essa experiência e como diria a elas dos meus medos, caso pedissem minha ajuda (e pediram muitas vezes) nessas situações.

A exploração livre do quintal era a primeira atividade do dia, até que o grupo se reunisse para o início das oficinas – no quintal ou dentro de uma das salas da casa. Falei com Carolina<sup>18</sup>, também arte-educadora, do desejo de ter uma conversa com as crianças para esclarecer o motivo da minha presença, e perguntei se poderia acontecer outro dia, já que era o primeiro dia e só havia nove crianças. Queria um tempo maior para conhecer as crianças que não estavam presentes e também para ficar mais à vontade com elas naquele espaço ainda tão novo. O pedido foi aceito sem resistência e, logo em seguida, entramos para uma das salas da casa. Luana continuou ao meu lado, da apresentação do espaço até o momento em que foram tratar das propostas do dia na roda de conversa. Enquanto conversavam, me mantinha atualizada sobre os assuntos de que falavam. De vez em quando, se virava para mim e, falando baixinho, dava alguma explicação a respeito dos temas discutidos.

Da entrada ao campo ao processo de elaboração da tese foi possível pensar sobre as diferentes formas de dialogar com as crianças. Agora, era como se estivesse emudecida. Luana falava e eu só ouvia. Fui surpreendida pela recepção da menina que mesmo sem ouvir minha voz parecia entender o que eu estava dizendo. Como afirma Buber, dialogar significa entrar em relação com algo ou alguém, dizer algo a alguém. Sua compreensão vai além da análise objetiva sobre a estrutura lógica ou semântica da linguagem. O diálogo autêntico não se restringe à linguagem falada, não carece desse aparato, pois “a linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem”(BUBER, 2009, p.35).

Ao destacar o silêncio como comunicação, Buber ressalta que a abertura e a disponibilidade com relação ao outro encontram suporte na zona do silêncio “assim, por sua vez, uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto” (BUBER, 2009, p.35). Diferentemente de uma compreensão do

---

<sup>18</sup> O Instituto possui dois profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos com as crianças.

silêncio como silenciamento, nessa perspectiva, ele aparece como diálogo, algo que também resgata a ética do homem frente às ocorrências cotidianas.

Diante do meu silêncio, a presença e a reciprocidade de Luana se instauram. Com o olhar, os gestos, o toque, o encontro de nossas mãos, nosso diálogo se construiu. A cumplicidade, a parceria, o calor e a gratuidade da resposta da menina me trouxeram confiança. No espaço da pesquisa como lugar de encontro com os outros, a solidão do pesquisador se rompe. Na surpresa do encontro, o que parecia familiar se apresentou com todas as suas possibilidades e não apenas como o que já era conhecido.

### 3.2

#### **Você só vai escrever se a gente autorizar, né?**

Em meu retorno no segundo dia, Bianca se aproximou surpreendendo com a seguinte pergunta:

Bianca (8 anos): Você vai escrever sobre o que acontece aqui?

Gabriela: Vou. *Ainda não tinha levado papel para anotar. Estava com as mãos vazias.*

Bianca: Você só vai escrever se a gente autorizar, né?

Gabriela: Conversarei primeiro com vocês e só quero começar a escrever depois da nossa conversa.

(Conversa, Instituto de Artes, 08/05/2015).

O questionamento de Bianca colocou a pesquisadora diante do primeiro desafio em fazer perguntas à realidade que queria conhecer: em que momento iniciaria anotações diante das crianças? Era o segundo dia e ainda não havia levado um caderno porque a conversa a respeito da pesquisa não havia acontecido. A pergunta de Bianca confirmou o que era inquietação: a honestidade e a relação de confiança no processo de pesquisa. Como poderia uma estranha passar a frequentar o espaço de um grupo já formado e, de repente, começar a escrever sem que soubessem do que tratava a escrita, sem autorização?

Vivenciar essa experiência na relação com as crianças possibilitou refletir sobre o conhecimento na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a tensão entre eu e o outro. Colocar as crianças e suas manifestações no lugar de estudo instaura,

entre pesquisadores e crianças, “uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber”(AMORIM, 2004, p. 31). Pensar as implicações teóricas e metodológicas da pesquisa com crianças coloca a pesquisadora no lugar de questionamento e incerteza, diante de uma concepção de pesquisa que assume as não escolhas e a insegurança dessa construção, quando ainda estamos conhecendo nossos interlocutores.

Ao discutir o processo de pesquisa com crianças, Silva, Barbosa e Kramer (2008) apontam que é condição para o pesquisador reconhecer os próprios limites, explicitar o ponto de vista de sua investigação, se inquietar, indagar. Em diálogo com Japiassu (2001), destacam que as indagações importam mais do que as explicações ou as respostas exatas; e que novas perguntas são formuladas. “Na sua visão de conhecimento, a inquietação é a marca, tal como o são o movimento, a mudança de ponto de vista, os deslocamentos”(SILVA, BARBOSA E KRAMER, 2008, p. 81).

Diante do desafio de considerar especificidades infantis os sentidos que as crianças dão às ações, e suas falas a respeito do mundo, todo esforço levou em conta a importância da aproximação e do conhecimento das crianças, e a garantia de espaços que pudessem propiciar o diálogo. Ainda sem fazer anotações, no fim do dia a conversa com as crianças foi combinada com a arte-educadora para a semana seguinte.

### 3.3

#### **Compartilhando a pesquisa com as crianças**

Após o primeiro momento do dia – a exploração do quintal – a arte-educadora chamou as crianças para entrarem em uma das salas, e, quando estávamos sentados no chão para a roda de conversa, como combinado na semana anterior, anunciou que falaríamos sobre a pesquisa. Iniciamos a apresentação dizendo quem eu era, o que fazia e porque estava ali. Antes mesmo de falar da pesquisa, acabei sendo entrevistada:

Gustavo (7 anos): Você ainda estuda?

Leo (9 anos): Você está em que ano?  
Melissa (8 anos): Você é uma estudiosa?  
Leo: Você vai fazer formatura?  
Eduardo (10 anos): Você tem filho?  
Bianca (8 anos): A PUC é muito longe? Eu não sei onde fica a Gávea. Eu também moro longe e corro muito para chegar aqui. Às vezes eu venho com a minha avó.  
Jorge (6 anos): Você tem carro?  
(Entrevista 1, Instituto de Artes, 15/05/2015).

Na situação de entrevistada, as crianças mostravam a singularidade do encontro entre pesquisador e pesquisado. Respondi às perguntas, esclarecendo que o meu lugar não era de professora, mas de pesquisadora. Expliquei que estava realizando uma pesquisa e perguntei se sabiam o que era isso.

Leo (9 anos): Eu já vi pesquisa no Fantástico<sup>19</sup>. Quando as pessoas querem saber de alguma coisa, elas fazem pesquisa.  
Angélica (8 anos): Eu já fiz pesquisa na escola.  
Gabriela: Eu gostaria de fazer uma pesquisa com vocês, mas queria saber o que acham disso. Alguém aqui já participou de alguma pesquisa? O que acham de as crianças participarem de pesquisas?  
(Entrevista 1, Instituto de Artes, 15/05/2015).

Nesse momento, muitas crianças responderam que achavam importante e outras deram respostas seguidas de explicações:

Leo (9 anos): Acho importante, porque as crianças nunca participam, só os adultos. Eu acho que poderia fazer uma pesquisa com crianças sobre dinossauros.  
Luana (7 anos): Acho importante para saber o que as crianças estão pensando.  
Bianca (8 anos): Eu acho importante os adultos ouvirem as crianças, porque assim eles podem lembrar da infância e não cometer os mesmos erros com as crianças.  
Gabriela: Como assim, Bianca?  
Bianca: Eles vão lembrar que criança também erra e não vão ficar brigando e batendo nas crianças.  
Melissa (8 anos): As crianças são muito curiosas e elas podem ajudar os adultos a melhorar algumas coisas que eles não têm mais curiosidade.  
Raquel (9 anos): É que as crianças são muito curiosas e elas podem ajudar a descobrir muitas coisas novas.

---

<sup>19</sup> “Fantástico” é um programa jornalístico de televisão no Brasil.

(Entrevista 1, Instituto de Artes, 15/05/2015).

Nas conversas coletivas com as crianças, há risco e preocupação com o fato de repetirem as respostas umas das outras, o que poderia sugerir que houve indução. Entretanto, suas falas vão muito além. Leo opina e fornece pistas: “Acho que poderia fazer uma pesquisa com crianças sobre dinossauros”. Sua declaração convida a pensar sobre que temas e assuntos as crianças desejam falar. Na réplica, Luana, Bianca, Melissa e Raquel apresentam elementos importantes para a análise do que valorizam, do que justificam como marcas de seu tempo de vida. A relação entre criança e adulto e a aposta na curiosidade para novas descobertas e melhorias são alguns aspectos de destaque.

No desejo de Bianca de que os adultos não cometam os mesmos erros, está em jogo a pergunta que segundo Andrade (2009), interessa a Benjamin: “como fazer uma experiência com a infância? Do presente, como fazer uma experiência com o passado?”(p.285). A infância, como o inacabado no homem, possibilita nossa própria inserção no tempo: estando no presente, podemos ir ao passado, pois é nele que fica reservado o que há de futuro para nós. Nesse percurso, nada fica igual; nessa memória de infância, podemos encontrar o que ficou esquecido. A infância é a denúncia dessa era de perda, do sonho e da sensibilidade. Isso se apresenta em passagens como: “Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas”(BENJAMIN, 2002, p.86). Assim, a infância nos coloca em contato com o problema do passado e, portanto, da história (ANDRADE, 2009).

Temos uma infância que, de acordo com Benjamin, nunca alcançamos inteiramente: ela é objeto de lembrança por meio da nossa memória. Buscar a infância é buscar o passado. Para Pereira, os adultos se esquecem de seus devaneios juvenis, “o que leva a um empobrecimento do diálogo entre gerações uma vez que, se o adulto esquece a criança que foi, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na premissa da exterioridade”(2012, p. 44).

Ao tratar da radicalidade da ideia de infância de Benjamin, Castro (2009, p. 215) afirma que ela provoca uma tripla destruição:

Do espaço como lugar vazio em que encontramos as figuras já dadas pela percepção consciente; uma ruptura do tempo em sua linearidade cronológica, homogênea e vazia; e um esfacelamento das significações habituais da linguagem, uma “des-semanticização” das coisas e das relações.

E ao ouvir as crianças, elas falam da possibilidade do novo quando apontam a sua curiosidade como caminho de descobertas e de melhoria do mundo.

No desejo de dialogar com elas, continueia apresentação sobre a pesquisa, esclarecendo que elas poderiam optar por participar dela ou não. Disse ainda que, para escrever o texto, era necessário fazer anotações em uma caderneta para não correr o risco de esquecer, e que seria importante gravar algumas conversas, já que não daria conta de escrever tudo enquanto estivéssemos falando. Nesse momento, mostrei o caderno que estava com uma lapiseira dentro e, atraídas as crianças pelas “insignificâncias,” a lapiseira roubou a cena.

Angélica (8 anos): É 0,5 ou 0,7? Onde você comprou?

Gustavo (7 anos): Eu tenho lapiseira.

Jorge (6 anos): Eu não tenho lapiseira.

Bianca (8 anos): Na minha escola, não pode mais lapiseira, só lápis.

Angélica: Eu estava querendo uma lapiseira dessa, mas não acho.

(Entrevista 1, Instituto de Artes, 15/05/2015).

Ao retomar a conversa, perguntei se gostariam de participar da pesquisa e todas as crianças presentes confirmaram o desejo. Expliquei que conversaria com seus responsáveis e, ao final da pesquisa, retornaria para falar dos resultados. Esclareci também que elas, os pais e outras pessoas, caso desejassem, poderiam ler, e que poderiam escolher ler no papel ou no computador.

Angélica (8 anos): Mas só pode ler no computador de onde você estuda?

Gabriela: Não. Você pode ler da sua casa também.

Angélica: Do *tablet*, de qualquer coisa?

Gabriela: Do *tablet*, de qualquer coisa.

Rafa (6 anos): Eu vou aparecer na televisão?

Gabriela: Você não. Vai aparecer no computador o que estiver escrito sobre você e as outras crianças. Mas não vai aparecer seu rosto.

Rafa: Entendi.

(Entrevista 1, Instituto de Artes, 15/05/2015).

A conversa com as crianças apontou para a relevância de se considerarem, na pesquisa, as surpresas apresentadas por elas como parte do encaminhamento do processo metodológico, e novas questões passaram a compor o roteiro de entrevista: o que as crianças falam da realização de pesquisas com elas? Que assuntos consideram importantes como temas de pesquisa?

A observação contribuiu para o conhecimento das crianças, da forma como se relacionam, de suas dinâmicas dentro do contexto investigado. Contemplou diferentes momentos da rotina, abarcando a diversidade de propostas realizadas junto a elas.

Delgado & Muller (2005), analisando metodologias investigativas com crianças a partir do referencial da Sociologia da Infância, destacam que muitas pesquisas apresentam análises indiretas sobre as infâncias. Segundo as autoras, precisamos avançar “na elaboração das estratégias metodológicas que pretendem capturar as vozes e ações das crianças”(p.174). Entre as principais inquietações, indagam:

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento? Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis? Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises? (DELGADO & MULLER, 2005, p. 165).

Tais provocações podem ser compreendidas como desafios no campo das Ciências Humanas e Sociais. *Como seria possível?*<sup>20</sup> Este “como?” foi buscado na pesquisa por meio de estratégias que favorecessem a aproximação, o diálogo capaz de permitir a fala e a escuta das crianças. O “como?” alertava para o risco de planejar demais, ficando afastada das crianças, instigando também a me deixar envolver pelo que emergisse dos encontros com elas. À medida que as observações avançavam, as perguntas foram se apresentando, chamando atenção para o cuidado de não desperdiçar as pistas dadas pelas crianças.

---

<sup>20</sup> Esta indagação foi uma contribuição feita pelo professor Marcelo Andrade (PUC-Rio), membro da banca, na devolução do texto do primeiro exame de qualificação.



E nessa relação, questões comuns, presentes em procedimentos usuais, que pareciam de início exigir apenas uma decisão arbitrária da pesquisadora, convidaram à reflexão em torno do caráter ético das investigações. Entre elas vale destacar a discussão com as crianças sobre como seriam identificadas com relação aos seus nomes, na tese.

Tal decisão situa-se no âmbito das questões que envolvem a participação das crianças em pesquisas, considerando que em termos legais, no Brasil, o lugar delas nas investigações está expresso nas resoluções sobre ética em pesquisa nas quais participem seres humanos, de forma direta ou indireta (Resolução do CNS 196/96 e, atualmente, Resolução CNS 466/12) e na atuação de Comitês de Ética em Pesquisa. Nesses, as crianças são tidas como pessoas em situação de vulnerabilidade, tendo em vista sua possível fragilidade em situações de pesquisa. A vulnerabilidade refere-se ao:

[...] estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido (BRASIL, 2012).

Para a realização de uma pesquisa com crianças no Brasil exige-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado por pais/responsáveis pela criança, e também, de modo formal, o Termo de Assentimento, para formalizar o aceite da criança em participar.

Quanto a esta questão, Ferreira indaga: “como informá-las, consultá-las, receber delas autorização, quando não têm a capacidade legal de autorizar o uso de imagem ou o registro das suas interações e depoimentos?” (2010, p.164). Discutindo a forma de reposicionar o lugar das crianças nesse processo, a autora aponta que uma saída para o impasse é assumir que,

[...] 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 (p. 164-165).

No debate proposto por Ferreira (2010) o assentimento se dá na relação, estando mais próximo da aceitação do que do consentimento informado enquanto

termo. Pereira (2015) salienta que é preciso atenção a este debate, considerando o perigo dos Termos serem transformados em contratos do campo jurídico, formatando um conceito de ética nos limites da legalidade. Para a autora, tais Termos “sugerindo a proteção aos direitos dos pesquisados, mais parecem comprometidos em proteger o pesquisador da responsabilidade pela própria pesquisa que ele faz. Resulta disso um esvaziamento do debate sobre o que seja a ética na pesquisa” (2015, p. 53).

Nesse sentido, a ética do pesquisador não está expressa nos Termos de Consentimento ou Assentimento, mas nas decisões e encaminhamentos dados durante o processo de pesquisa, levando em conta as singularidades do contexto pesquisado.

Propondo questões importantes e polêmicas que devem ser consideradas na realização das pesquisas com crianças, Kramer (2002) chama atenção para três aspectos: o primeiro focaliza os nomes – verdadeiros ou fictícios – de crianças observadas ou entrevistadas e analisa se devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa. O segundo discute a utilização de imagens de crianças – seus rostos – em especial a autorização do uso de imagens (em fotografias, vídeos ou filmes). O terceiro trata das implicações ou do impacto social de resultados de trabalhos científicos e pergunta se é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno, no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudadas na pesquisa.

Kramer (2002) ressalta a importância de se conceder a autoria dos sujeitos, o crédito às instituições que abrem suas portas para a realização das pesquisas, o respeito aos profissionais que concordam com as observações. Entretanto, é primordial considerar a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos, sejam eles adultos ou crianças, mantendo em primeiro lugar a dimensão ética.

Neste processo de pesquisa, no parecer emitido pelo Comitê de Ética da PUC-Rio, uma das exigências para a aprovação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que seriam assinados pelos responsáveis das crianças dizia respeito ao compromisso do pesquisador em garantir o sigilo dos participantes, questão relacionada ao uso dos seus nomes reais. Citá-los implicaria desrespeito ao princípio do sigilo de privacidade, descumprimento e quebra da

confidencialidade da informação inicial registrada no documento de autorização entregue às famílias, por isso foram mantidos nomes fictícios para as crianças, adultos e para a Instituição.

Se por um lado isso parece positivo por proteger as crianças, nomear é dar sentido ao processo de constituição da imagem para si e para o outro, compreensão que exigiu transparência no diálogo com as crianças. Inviabilizá-las dessa conversa seria mantê-las no anonimato, e interessava saber o que tinham a dizer a respeito da questão. Foram informadas desse encaminhamento, que esclarecia o porquê do uso dos nomes fictícios, e proposto que escolhessem o nome com o qual queriam aparecer na versão final do trabalho, o que para algumas trouxe questionamentos.

Emanuele (8 anos): Não tem problema aparecer o meu nome, porque minha mãe deixa. Eu já apareci na televisão em uma gravação da minha escola e ela deixou.

(Conversa, Instituto de Artes, 30/09/2016).

Emanuele não se recusou a escolher um nome, mas quis entender por que deveria fazê-lo, já que segundo ela, sua mãe autorizava o uso do seu nome verdadeiro. De um lado, por parte dos adultos, o cuidado em proteger; de outro, a busca da compreensão por parte das crianças.

Emanuele: Que nome você vai escolher para você?

Gabriela: Não vou precisar porque meu nome aparece na pesquisa, porque estou escrevendo o texto.

Emanuele: É difícil escolher um nome.

Gabriela: Mas não precisa ser agora. Você pode pensar.

Emanuele: Vou escolher um nome que ninguém escolheu.

(Conversa, Instituto de Artes, 30/09/2016).

No fim do dia, Emanuele anunciou o nome que havia escolhido: Miranda. Na semana seguinte, assim que chegou ao Instituto, informou que iria trocar Miranda por Emanuele. Naquele mesmo dia sua mãe comentou que ela a havia consultado e ao pai em casa sobre a escolha do nome e ouviu deles que Miranda era um sobrenome, o que fez com que mudasse de ideia.

Maria Clara (7 anos): Gosto do meu nome e para mudar preciso de muito tempo para pensar, porque todos os nomes que quero alguém já falou. Posso falar na outra semana?  
(Conversa, Instituto de Artes, 30/09/2016).

Cauã (7 anos): Acho que não vou poder mudar de nome, porque meu nome é indígena e eu só gosto de ter nome indígena e não conheço outro nome. Você sabe algum para me falar?  
(Conversa, Instituto de Artes, 11/08/2015).

O nome carrega nossa identidade e esta delicadeza é expressa pelas crianças. Há no nome um significado concreto, por isso é tão difícil escolhê-lo. Para Bakhtin, “tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência, pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional” (2003, p. 373).

Para nomear é preciso dar sentido à constituição da imagem para si mesmo e para o outro. As narrativas das crianças revelam o entendimento que têm em relação ao nome e ao ato de nomear:

Meu nome vai ser Gustavo porque é nome de um menino da minha sala que parece muito comigo.[...] Escolhi Leo porque é o nome do meu primo que mais gosto.[...] Quando nasci meu nome ia ser Dilha, por isso escolhi esse nome. É o nome de uma fada e minha mãe ia colocar esse nome em mim. Acredito em fadas, elas existem, e já vi por três vezes e uma vez minha mãe também viu.[...] Escolhi um nome que acho bonito: Maitê.

O nome está relacionado a uma questão afetiva, provoca sentimentos, e da mesma forma, significa a possibilidade de manifestar a imagem pela palavra:

Maíra (9 anos): Eu quero Maíra, mas com dois M.  
Gabriela: Como vou colocar dois M?  
*Escrevi como ficaria a grafia e mostrei a Maíra.*  
Maíra: Não tem problema, então. Pode deixar com um.  
(Conversa, Instituto de Artes, 30/09/2016).

Escolha de um nome: por que este e não aquele? Quem escolhe? Tais indagações compõem a reflexão em torno dessa difícil tarefa de nomear, e a criança demonstra saber que,

[...] todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 1993, p. 100).

A palavra é viva e dinâmica, por isso o ato de nomear é sempre carregado de sentido. Para alguns, trocar o nome não foi problema, contanto que as exigências fossem atendidas. Um nome fala de combinação, da forma escrita, das relações afetivas, por isso,

[...] alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, nega a sua condição de sujeitos, desconsidera a sua identidade, apagando quem são, relegando-as a um anonimato incoerente (KRAMER, 2002, p. 47).

No contexto atual, vivemos um impasse: diante da necessidade de uma narrativa direta, como nomeá-las sem sujeitá-las a riscos sociais? Como protegê-las, garantindo o princípio ético coerente com a concepção de infância que vem fundamentando as discussões deste campo?

A significação dos nomes e aquilo que está presente também no imaginário infantil foi interesse da tese, por isso a opção de trazer o que as crianças tinham a dizer sobre isso, como caminho para manter no texto a autoria delas sobre suas escolhas. Só apresentá-las pelos nomes seria esvaziar o sentido de suas falas, que tanto contribuíram para pensar que escolher um nome também é uma forma de marcar como desejam ser reconhecidas no texto. A delicadeza desse debate fundamenta-se no cuidado para que mesmo diante das questões legais e jurídicas que envolvem a infância, as crianças tenham na pesquisa uma identidade que as considere e respeite.

Nos debates acerca da realização de pesquisa com crianças, diferentes aspectos têm sido abordados por pesquisadores desse campo, e no diálogo com as crianças elas convidam à reflexão sobre cuidados éticos como autorização, uso dos nomes fictícios, questões que permeiam a entrada no campo.

Na etapa anterior ao início da pesquisa no Instituto de Artes, a revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES permitiu conhecer estratégias realizadas em diferentes estudos que tinham como proposta a escuta

das crianças. Os resultados evidenciaram o recorrente uso de oficinas de diferentes formatos com a presença de elementos disparadores para o início da conversa: entre outros, desenhos, livros de literatura infantil e vídeos foram os mais recorrentes.

Na tentativa de encontrar um caminho, esse exercício mostrou que não há uma única forma, um jeito singular de fazer que ofereça a possibilidade de “encaixar” toda e qualquer investigação. Além das diferenças entre temas e objetivos, coloca-se a relevância de se conhecer o grupo e o contexto. O convívio com as crianças permitiu a desconstrução de ideias iniciais, como a tentativa de encontrar um elemento disparador para iniciar o diálogo com elas durante as entrevistas. As crianças falam, conversam, são potentes, e mostram que a presença de recursos como formas de mediação não se colocam como condição para o diálogo com elas. O interesse pelo assunto, pelo tema da conversa faz com que queiram ou não falar. As crianças ensinam aos pesquisadores que podem se desprender da artificialidade porque são capazes de conversar, e que a relação é elemento disparador do diálogo que se constrói com elas.

Durante este processo de investigação, nas observações e conversas com as crianças a respeito da pesquisa, foi possível definir a estratégia metodológica. Em um dos encontros, ao explicar que gostaria de entrevistá-las, contaram sobre uma brincadeira na qual simulam um jornal com entrevistas. Explicaram que construíram uma televisão usando uma caixa de papelão, e quem estivesse dentro da caixa era entrevistado. Na brincadeira entrevistavam umas às outras e os adultos que participavam com elas no momento. Demonstraram muita alegria ao contarem a experiência, e durante a conversa, falei que o jornal poderia ser uma boa ideia para as entrevistas. Assim, considerando as interlocuções construídas com as crianças durante o período de observação, e as questões surgidas no trabalho de campo, a decisão foi pela realização das entrevistas coletivas no formato de um jornal.

### 3.4

#### O Jornalzinho da Manhã

A realização do jornal considerou a dica das crianças, mas ganhou contornos diferentes como, por exemplo, a ausência de uma televisão de papelão. Antes de iniciar o jornal, que contou com a participação de treze crianças, conversamos para definir detalhes e fazer combinados.

O jornal foi ao vivo e ao ar livre. Optamos por usar o espaço do quintal e lá iniciamos nossa conversa que esclarecia a proposta, o uso do gravador e a transcrição das falas. Logo em seguida, Rafa indagou: “Qual é o nome do jornal?” Respondi que não tinha, mas que poderíamos escolher. Por indicação das crianças o jornal foi denominado: “Jornalzinho da Manhã”.

Na apresentação da ficha com o noticiário do jornal, contendo o roteiro com as perguntas, veio a sugestão de Leo: “Tinha que ter um microfone!”. As crianças concordaram e logo improvisamos um. Combinamos que faríamos um intervalo e as crianças questionaram: “qual é a música do comercial?” Assim como o microfone e o nome do jornal, esse detalhe também não tinha sido pensado antes. Sendo assim, as crianças criaram uma música para ser exibida no intervalo do comercial:

O Jornalzinho da Manhã voltou!  
Para te alertar! Para te avisar!  
O que as crianças têm pra falar, ai, ai!

As crianças estavam bem à vontade, o que fez com que o momento fosse descontraído também para a pesquisadora. Puderam interagir umas com as outras, e de forma muito espontânea. Até corrigiam e davam dicas para quem estava sendo entrevistado e para a entrevistadora: “agora eu vou ser entrevistada porque quero falar uma coisa que ela não disse”, comentou Bianca ao se sentir provocada a falar, após a resposta dada pela amiga.

Demonstraram surpresa com os comentários dos colegas e em alguns momentos aplaudiam o que tinham ouvido. Houve situações em que no término das falas, no retorno para seus lugares, entrevistados foram recebidos pelos colegas com um aperto de mão em sinal de concordância com o que haviam

falado. Também foi possível ouvir comentários diante de certas respostas, como o de Rafa: “Que isso?! Eu não acho isso!” ou Angélica: “O que foi que você disse que eu não entendi?”. Respostas também despertaram a curiosidade das crianças, que após serem entrevistadas davam continuidade ao assunto com os colegas.

O roteiro do jornal foi composto por dois blocos com um intervalo para o comercial: momento do lanche. As discussões construídas a partir da escuta das crianças nesses momentos foram organizadas na tese em dois blocos. O primeiro bloco que será apresentado nos itens a seguir abordou as questões: o que as crianças falam da realização de pesquisas com elas? Que assuntos, temas, consideram importante pesquisar? O que as crianças falam sobre a relação delas com os adultos? O que falam sobre ser criança? O segundo bloco será abordado no Capítulo 4.

### **Seguimos para a abertura do jornal!**

Jornalista da PUC-Rio (Gabriela): Bom dia para você aí de casa! É com muito prazer que eu, Gabriela Scramingnon, jornalista da PUC-Rio, apresento a edição do nosso jornal de hoje mais que especial! Nosso jornal fez um *tour* pelo Rio de Janeiro hoje, diretamente da PUC-Rio, para o Instituto de Artes. E o nosso tema hoje é: crianças!

Pesquisas realizadas em diferentes países apontam que precisamos ouvir mais as crianças. Mas o que as crianças acham disso? Temos dado importância para o que as crianças têm dito? Há algum tema sobre o qual as crianças acham que seria interessante ouvi-las? Como as crianças se relacionam no mundo de hoje com as outras crianças, com os adolescentes, os jovens, adultos e idosos? Temos hoje aqui conosco convidados mais que especiais: as crianças! Falaremos sobre as crianças com as crianças! Sejam muito bem-vindos!

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

### ***Ouvir as crianças é muito sério!***

Nas narrativas das crianças, ao opinarem sobre a participação delas na pesquisa e sugerirem temas que consideravam relevantes para uma investigação, a **importância da escuta e da credibilidade** no que dizem ganhou destaque nas relações entre elas e os adultos:



Tem que pesquisar sobre quando a gente levanta o dedo, porque quando levanta o dedo é para eles ouvirem (Rafa, 6 anos).

Eu acho importante ouvir as crianças porque isso é muito sério. Senão fica tudo confundido, falar tudo junto (Gustavo, 7 anos).

Tem que pesquisar sobre às vezes que as crianças estão falando um negócio e os adultos não acreditam. Mas eles têm que ouvir a verdade (Leo, 9 anos).

Acho bom ouvir as crianças porque elas podem se sentir mais alegres quando são ouvidas (Rodolfo, 7 anos).  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Porque “levantam o dedo”; para não ficar tudo “confundido”; porque os adultos precisam “ouvir a verdade”; ou para que possam “se sentir mais alegres”: o pedido das crianças é pela escuta. Que verdade é essa que os adultos não estão conseguindo ouvir? Talvez uma das respostas possa vir da experiência do que é estar no mundo quando se é “pequeno”. Quantas vezes as crianças são aquelas sobre as quais falamos e não com quem falamos? Quantas vezes permanecem invisíveis e emudecidas, mesmo quando levantam o dedo?

As crianças expressam nossa responsabilidade enquanto adultos diante das construções inacabadas de uma história que as constituiu no lugar de quem “não fala”. Benjamin, ao olhar a história da humanidade e perceber “ecos de vozes que emudeceram”, anuncia seu desejo de ruptura: “em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1994, p.223, 224). Para o filósofo, esta é a tarefa da geração atual. O compromisso de tirar as crianças desse lugar é dos sujeitos de agora. Homens, mulheres, crianças, emudecidos, soterrados pelo amontoado de ruínas, vestígio de uma história. Para Benjamin, no presente, é preciso libertar-se do futuro para salvar o passado.

Ouvir o que as crianças falam é dar visibilidade a suas manifestações. Por quaisquer que sejam os motivos que impedem esse diálogo, precisamos fazer silêncio para que essa escuta seja garantida. Nesse sentido, a escuta é tomada de consciência, é educar para o diálogo. Enquanto falamos não ouvimos, e desperdiçamos a oportunidade de conhecer o que as crianças pensam, como destacado por Raquel, de 9 anos:

É bom pesquisar para saber o que as crianças pensam e por que elas pensam isso. Porque as crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não têm tempo para ouvir, como a imaginação delas, o que elas pensam.  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

**A falta de tempo**, no relato da menina, é o que impede os adultos de conhecerem “a imaginação das crianças, as muitas coisas que têm para falar, o que pensam, e por que pensam isso”. O que é apontado por Raquel como empecilho para o estabelecimento do diálogo, nas palavras do poeta francês, é marca da vida moderna: “Relógio! Deus sinistro, assustador, indiferente” (BAUDELAIRE, 1985, p. 313). Na ditadura do tempo moderno, o poeta expõe: “Posso garantir que os segundos são agora forte e solenemente acentuados e cada um, jorrando relógio, diz: ‘Eu sou a Vida, a insuportável, a implacável Vida!’”(BAUDELAIRE, 1995, p. 25).

Na análise dos versos de Baudelaire, feita por Gagnebin, esse é o tempo inimigo que devora a vida, corrompe cada instante da felicidade, cada visão de beleza:

Tempo-vampiro que não remete somente à antiga meditação sobre a vaidade da vida e a futilidade dos prazeres, mas também, segundo Benjamin, à alienação do trabalho capitalista, submetido ao tempo inumano, abstrato e insaciável dos relógios e dos cronômetros(GAGNEBIN, 2007, p. 52).

Na vida marcada pela falta de tempo, pela dedicação às atividades produtivas e valorização dos resultados, as crianças, “pouco produtivas”, deixam de ser interessantes e não resta tempo para ouvi-las. O interesse desta tese é conhecer o ponto de vista das crianças entrevistadas a respeito dessa relação. O que desejam? Ao questioná-las sobre os temas que consideram importantes na realização de pesquisas, uma criança pontua a calma como um assunto que merece destaque.

Melissa (8 anos): Tem um assunto que é sobre a calma. Tem muitos adultos que ainda são um pouco estressados. Então as crianças ainda são muito novas para aprender que a gente deve respeitar eles e por isso eles devem ter um pouco mais de calma.  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Melissa pede calma! É preciso esperar! **Ser criança é apontado como condição que espera do adulto mais calma e paciência.** No pedido de calma e no que é correlato a esta ideia—espera, paciência, tranquilidade— há uma contraposição ao tom do nosso tempo. A impaciência dos adultos com as crianças é algo que impacta a experiência da infância.

A amplitude das atividades cotidianas desdobram-se de forma incessante, impondo-nos um ritmo acelerado das experiências de vida. O tempo existe, mas a cada dia os compromissos aumentam e estamos sempre fazendo mais coisas.

A incapacidade do homem ocidental de dominar o tempo (e sua consequente obsessão de “ganhá-lo” e de “fazê-lo passar”) tem seu primeiro fundamento nesta concepção grega do tempo como um *continuum* quantificado e infinito de instantes pontuais em fuga (AGAMBEN, 2005, p.112).

A busca pelo preenchimento desse tempo parece inacabada, nos impede de desfrutar o sentimento de calma, que na correria diária escorre sem conseguirmos segurar, porque ele exige parada. O estado de tranquilidade, de estar calmo, tem a ver com a serenidade, com o relaxamento do corpo inteiro, com o desligar-se das multitarefas para estar em recíproca presença. E o que as crianças nos dizem é que sem calma não conseguimos enxergar o outro. No pedido de calma há a solicitação da presença e o desafio de ouvir o que está sendo dito: estou aqui, preciso de tempo, de um olhar, de alguém que se relacione comigo sem pressa. Quantas vezes nos relacionamos com crianças e adultos divididos pelo nosso tempo: fisicamente estamos presentes, mas nosso pensamento anda longe, envolvido com outras demandas que nos distanciam de onde estamos. Tomados pela pressa, temos dificuldade de esperar, o que gera a impaciência, e o que Melissa denomina como estresse.

### ***Ser criança é poder fazer diferente dos adultos***

Nas narrativas, o que as crianças falam sobre ser criança? O que expressam da relação delas com os adultos? O que manifestam em suas compreensões? O que as experiências das crianças permitem falar dessa condição?

É melhor a gente valorizar quando a gente for criança para brincar bastante, porque, quando a gente for adulto, a gente não vai ter tempo para brincar. Vai ter que trabalhar, encher garrafa, fazer essas coisas de adulto. Encher garrafa e até lavar louça. Encher garrafa de água grande, galão (Luana, 7 anos).

Ser criança é poder brincar, fazer coisas que o adulto não quer mais fazer. Adulto fica ocupado no trabalho. Criança não faz isso, só fica estudando e pode brincar (Rodolfo, 7 anos).

É bom ser criança porque as crianças têm um gosto diferente dos adultos. Os adultos param de gostar de muitas coisas e começam a gostar de outras coisas. Os adultos não gostam de brincar de escorrega, pega-pega, e as crianças não gostam de ver jornal (Cauã, 7 anos).  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

**Ser criança aparece em oposição ao ser adulto pela possibilidade de fazer coisas diferentes e pelas preferências:** criança estuda, brinca. Nas “coisas de adulto”: falta de tempo; trabalho; interesse por jornal e nas palavras de Luana, “encher garrafa de água grande, galão”.

A brincadeira ganha destaque como algo que deve ser valorizado antes que chegue a vida adulta. Brincando, as crianças conhecem e reelaboram as experiências do mundo com as outras crianças, e, por que não, com os adultos também. O desafio posto é permitir-se “ser criança” sendo adulto; brincar com as crianças e ensinar brincadeiras; experimentar o lugar da transgressão que tira da realidade; suspender o tempo para brincar. As crianças apontam a brincadeira como uma fronteira que separa estes dois mundos. Todavia, brincar não é exclusivo da criança, é próprio do homem. Nesse sentido, é a brincadeira que desiste dos adultos ou os adultos que desistem da brincadeira?

Como experiência de cultura, a relação que estabelecemos com a brincadeira assume diferentes significados na história. Como se brinca, onde se brinca, com quem se brinca têm relação com uma realidade cultural. Segundo Brougère, para que haja a brincadeira é necessária uma decisão dos que brincam: “decisão de entrar na brincadeira” (1995, p. 99). Na vida contemporânea, com seu ritmo intenso, o brincar como experiência compartilhada perde para o produtivismo, e a brincadeira como algo não produtivo separa o mundo de crianças e adultos.

O que justifica a afirmação das crianças de que o adulto não brinca? Será mesmo que ele não brinca ou não brinca com as crianças? A brincadeira como relação que podemos estabelecer com as pessoas ou com os objetos provoca a pensar a presença da brincadeira na vida adulta. Ao olharmos ao nosso redor nos deparamos com adultos brincando com aparelhos de celular, jogos eletrônicos, aplicativos, vídeo games, esportes. Entretanto, a afirmação da ausência da brincadeira na vida adulta por parte das crianças denuncia o não reconhecimento da brincadeira que se brinca sozinho. Elas chamam atenção para o individualismo que se sobrepõe ao brincar junto; para a brincadeira com as coisas e não com as pessoas, para o jogo do sozinho.

No que esvai a vida de seu sentido, o jogo do sozinho como brincadeira do adulto na contemporaneidade e possibilidade tentadora de prazer individual justifica a denúncia das crianças de que os adultos não brincam. Ao falarem sobre o que concebem como brincadeira, apontam a dimensão da brincadeira que exigeo estar junto. É o brincar que dispensa o suporte material e prioriza a presença. O que está em questão é o brincar como espaço de convívio mediado por relações.

No desafio posto, está a brincadeira que requer o outro. O investimento na brincadeira com as coisas e não com as pessoas parece ser uma marca de nossos dias, que atinge adultos e crianças. A modernidade vai criando muitas especializações de serviços, inclusive para a brincadeira, que regulam as próprias relações: brinquedos com múltiplas funções, propagação da ideia de que é necessário todo um aparato para que a brincadeira aconteça, o que favorece também a educação de consumidores.

Olhar para as experiências das crianças hoje favorece uma compreensão crítica da vida moderna. E nesse sentido, o individualismo como dimensão que caracteriza nossos dias é expresso também na brincadeira. Temos tratado pouco da brincadeira na vida adulta e das circunstâncias em que o adulto se permite brincar, como objeto de pesquisa. Estudos investigam a brincadeira como experiência de cultura, como propulsora do desenvolvimento, mas sempre fazendo referência à brincadeira das crianças e ao papel do adulto que ensina e incentiva a brincadeira.

Essa possibilidade do adulto brincar é tratada por Kramer (2014), a partir da análise de situações vividas em escolas, entre adultos e crianças. A autora

problematiza a postura dos adultos, sejam eles professores ou não, no momento em que estão com as crianças.

Pensar as práticas com crianças como lugares em que – para muitos adultos, em especial professores – parece insustentável ser criança e estar com crianças, brincando, rindo, se emocionando, ensinando, assumindo sim a responsabilidade de ser adulto e a necessidade de dar respostas às necessidades infantis, mas sabendo ao mesmo tempo ousar a alegria, a descontração, o espírito criador e a mudança. Terão as professoras se esquecido de como brincar? Terão se esquecido de como rir e ser criança ou nunca o souberam? Muitas certamente nunca brincaram, mas em nenhum momento cantam, dançam, tocam, jogam? (KRAMER, 2014, p. 25).

Para o adulto, cabe muito mais do que ensinar a criança a brincar e depois sair da brincadeira. A brincadeira é generosa com as crianças e também com os adultos. Nela está a possibilidade do adulto voltar-se para a infância dele, dos filhos, dos netos, das crianças com quem convive. Estabelecer relação com as crianças na brincadeira é entrar em contato com o que pode ser criado a partir desse encontro. Muitas brincadeiras dispensam suporte material e exigem apenas a presença do outro, o estar junto.

E, nas narrativas das crianças, além de ser bom ser criança pela condição de poder brincar, outra vantagem ganha destaque, como expresso a seguir:

O bom de ser criança é que ela tem que estudar para ter um futuro melhor, e quem não gosta de estudar é melhor aproveitar enquanto é criança, para ter um futuro bom (Leo, 9 anos).

Ser criança é legal, mas o importante é aprender para levar para a vida inteira (Bianca, 8 anos).

É muito bom ser criança. Mas tem que estudar, senão fica muito burro e não consegue ler e escrever (Gabriel, 6 anos).  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

**O desejo do adulto, tão familiar à criança, é o vir a ser, carregado de expectativas previstas.** É a visão de preparação para o futuro que tanto tem atrapalhado a realização da infância, porque é sempre o olhar do adulto “interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Nesta concepção, “a criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança”(Kramer,

1996, p.29), carrega o desejo do adulto que quer um futuro que não é o da criança, é o seu futuro. Ele quer o melhor para si. Associar a infância à ideia de futuro é enxergá-la a partir do que ela não é, mas supostamente se tornará, orientada pela lógica da produção. A ideologia do progresso propaga a ideia de infância que se constitui no amanhã, encontrando respaldo na famosa pergunta: o que você vai ser quando crescer? A indagação repetida tantas vezes pelos adultos coloca a infância como experiência esvaziada de sentido no seu presente.

O desafio é compreendê-la como ela é, e não a partir do que consideramos que lhe falta; tomar a própria criança, e não o adulto como referência; olhar para ela sem buscar o adulto que virá a ser; um olhar descolado das expectativas futuras. Mas, tornar-se adulto seria mesmo a garantia de conseguir dar conta de tudo o que é apontado como “falta” às crianças?

Incompletos somos todos, adultos e crianças, seres que ainda não sabem e não podem muitas coisas, mas que vivem a complexidade de ser, com formas próprias de compreender o mundo, abertos à transformação. A pressa de crescer, inventada pelo o adulto, que também inventou a infância, acaba por fazer da infância um período que se apaga aos poucos à medida que a criança supera as fases que o compõem (BORBA, 2009, p.103).

Para Benjamin, um traço distintivo do adulto é o uso da experiência como máscara (2002). A crítica do autor aponta a opressão que a experiência do adulto exerce sobre a juventude, sendo esta um atestado da ilusão dos saberes do mundo. Conforme Benjamin salienta, com ares de superioridade, os adultos costumam subestimar essa experiência.

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperança, mulheres. Foi tudo ilusão.[...] E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele já desvaloriza os anos que vivemos, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (2002, p. 21).

Como fazer com que esse outro, que já experimentou “tudo”, seja surpreendido pela curiosidade das crianças? As experiências e o conhecimento alteram as relações entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. No caso da infância, o conhecimento se dá “como assombro, como triunfo, como fulguração” (Kramer, 1996, p. 36).

As crianças reconhecem diferenças entre elas e os adultos, e algumas expressam que é bom ser criança, mas não houve consenso quanto a isso, como veremos a seguir.

Eduardo (10 anos): Eu quero ser adulto!

Rafa (6 anos): Você já quer ser adulto? Você não gosta de ser criança?

Eduardo: Não.

Rafa: Não gosta de ser criança, de andar de bicicleta e nem jogar vídeo game?!

Eduardo: Eu gosto de andar de bicicleta grande.

Gabriela: E por que você quer ser adulto?

Eduardo: Para trabalhar com cachorro. Para dar ração para o cachorro.

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Eduardo reconhece que crianças e adultos ocupam lugares sociais distintos. **Poder fazer o que não é permitido às crianças – trabalhar com cachorro e andar de bicicleta grande – justifica seu desejo de ser adulto**, levantando o questionamento das crianças e da pesquisadora. Espantar-se com sua opinião é entender que pouco sabemos sobre o que pensam, querem e gostam as crianças (Sarmiento, 2005).

E durante a entrevista para o jornal, Eduardo surpreendeu mais de uma vez. Nas conversas coletivas diárias, apesar do incentivo de todos, era difícil ouvir sua voz, conhecer sua opinião. Tem alguns comprometimentos na fala, e em diversas situações precisava repetir para que fosse compreendido. Era comum observar seu irmão mais novo tentando ajudá-lo, traduzindo sua fala, ou até mesmo antecipando suas respostas. Ao expressar que gostaria de responder a pergunta, arrancou aplausos de algumas crianças, que como a pesquisadora, imaginaram que ele não falaria, como de costume.

O que fez com que Eduardo falasse quando todos esperavam seu silêncio? Que espaço é esse da pesquisa no qual quem não fala quer falar? Pensar a respeito da postura do menino aproximou tais reflexões de dois personagens bem conhecidos na obra de Benjamin: o *pedagogo* e o *ocorcundinha* (2002; 1995).

O *pedagogo* é aquele que tem certeza das respostas das crianças antes mesmo de indagá-las. Sem conhecer e sem perguntar nada para elas, o pedagogo responde sem fazer perguntas. No processo de pesquisa, o pesquisador enquanto alguém que quer distanciar-se dessa figura deve estar acompanhado da seguinte



indagação: como planejar e imaginar as respostas sem ter a clareza do outro? As crianças, que como aponta Benjamin “ensinam e educam os atentos educadores”, também ensinam aos pesquisadores (2002, p.118).

Como quem vira pelo avesso, como alegoria dos revezes do destino, o *corcundinhavem* ao socorro das crianças. Aquele que é olhado pelo *corcundinha* distancia-se de seu eu, do esperado, como aconteceu com Eduardo. Como contraponto, no processo de pesquisa, as crianças levam os adultos a abandonarem suas certezas, convidando-os a se deixarem afetar por suas travessuras. O não saber que abre espaço para experimentar o novo que surge no encontro com elas será a discussão do capítulo a seguir.

## O não saber que abre espaço: o olhar das crianças; outros olhares para a infância

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapiencia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, o máximo de sabor possível.

*Roland Barthes*

Para ensinar o que se sabe e o que não se sabe, para desaprender, há sempre idade. Isto se dá pelo inacabamento do homem e por sua capacidade de “criar, à luz do ensinamento e do serviço, algo novo; não o que já foi feito, mas aquilo que está por fazer. Cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único” (BUBER, 2011a, p. 16).

O debate proposto neste capítulo fará menção ao não saber a partir de duas idades, como ressalta Barthes, ambas em referência ao adulto. A primeira relaciona-se com *a idade em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar*, e tem a ver com o percurso desta investigação, na qual as crianças convidaram a pesquisadora a uma visada das questões, enquanto eram entrevistadas. Por diversas vezes o impulso da palavra alheia disparou a conversa. Falas provocaram réplicas, desejo de perguntar, de expressar opinião, de ouvir mais, interesse demonstrado tanto pelas crianças que ouviam os colegas, quanto pela entrevistadora, como nas situações a seguir, em que Luana estava sendo entrevistada.

Luana (7 anos): É melhor ouvir as crianças para aprender coisas novas.

Raquel (9 anos): O quê?

Rafa (6 anos): A imaginação?

Angélica (8 anos): Eu também acho que os adultos podem aprender mais.

Gabriela: Você quer falar mais alguma coisa Luana?

Luana: Quero. Acho que são muitas coisas que as crianças podem ensinar.

Rodolfo (7 anos): Depois eu quero falar uma coisa também.

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

A entrevista teve sequência e no fim do primeiro bloco outra criança retoma a ideia de que é possível aprender coisas novas com as crianças:

Bianca (8 anos): A pesquisa com criança é importante porque as crianças sabem mais de algumas coisas do que os adultos.

Gabriela: Você pode dizer uma dessas coisas?

Bianca: Como lidar com os outros.

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Estes diálogos ocorreram quando as crianças expressavam suas opiniões a respeito de pesquisas realizadas com elas, questão levantada durante o primeiro bloco do jornal. Entretanto, o que disseram produziu questionamentos que levaram a conversa para outro assunto: as crianças podem ensinar coisas e os adultos podem aprender com elas. Diferentes falas destacaram a possibilidade de contar com suas descobertas, mostrando a importância de ouvi-las a esse respeito.

Assim, como desvio conduzido pelas crianças, uma indagação foi formulada: o que as crianças consideram que pode ser ensinado aos adultos, isto é, que conhecimento acreditam que pode ser compartilhado com eles? Esta questão que compôs o segundo bloco do jornal e será abordada neste capítulo, ampliou o debate ensinando que a verdade dessa relação de pesquisa e do que pode ser dito sobre ela é fruto da tensão entre a visão do pesquisador e a visão trazida pelas crianças.

O intervalo entre um bloco e outro – hora do lanche – era a oportunidade de escrever a fala de reabertura do jornal, até então desconhecida, pois só poderia existir na interlocução com as crianças. Havia uma intenção de pesquisa, mas não demarcações limitadas: quantos blocos irão acontecer? Quanto tempo irão durar? Que temas irão trazer? Estas foram indagações carregadas de expectativa, na tentativa de assegurar os encaminhamentos durante este processo. E no dia do jornal, as crianças falaram sobre o que foram convidadas a pensar, e estenderam o convite à pesquisadora. Mesmo no horário do comercial, não deram pausas:

Raquel (9 anos): Você pode ligar o gravador para eu ouvir minha voz?

Sabrina (6 anos): Grava eu falando uma coisa?

Leo (9 anos): A nossa voz fica muito diferente! Vem ouvir vocês, gente!

Melissa (8 anos): Ensina a gente a mexer?

Bianca (8 anos): Você pode gravar a gente cantando a música do comercial?

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

O gravador era a atração das crianças e a maior preocupação da pesquisadora, afinal lá estava todo o conteúdo das entrevistas. Como solicitaram, a música foi gravada: Raquel, Luana e Bianca não pararam por aí. Ensaïaram passos de uma coreografia a ser exibida e convidavam quem quisesse participar da dança. Desse modo, ensinavam que a alteridade na pesquisa implica entendê-la como construção de sentidos compartilhados, sendo pesquisar *idade de ensinar o que não se sabe*.

Olhar para o que as crianças trazem, perceber o que se constitui e não havia sido vislumbrado tem a ver com *a idade da outra experiência: a de desaprender*. Nesse sentido, o que a escuta das crianças traz como reflexão neste capítulo diz respeito à responsabilidade de todos os homens de resistir e estranhar qualquer atitude que comprometa sua condição humana, que descarte o outro de nós. A fala final das crianças no encerramento do jornal é um convite para pensar a relação entre crianças e adultos na construção de outra trama, na escrita de uma história que amplie as possibilidades de busca por novos caminhos de compreensão do mundo.

#### 4.1

##### **O Jornalzinho da Manhã voltou!**

Jornalista da PUC-Rio (Gabriela): Você aí! Estamos de volta com o nosso Jornalzinho da Manhã! Tivemos um primeiro bloco e as crianças falaram sobre ser criança, o que pensam da participação delas em pesquisas, sugeriram temas. Disseram que achavam importante ser ouvidas porque sabiam de algumas coisas que poderiam ensinar aos adultos. E é sobre isso que falaremos agora.

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Ao expressarem sua opinião a respeito da questão proposta, as crianças deram diferentes destaques para o que consideram como um saber que podem compartilhar com os adultos:

Eu ensinaria o adulto a correr (Gabriel, 6 anos).

A ser mais paciente (Melissa, 8 anos).

Amor, carinho, trabalho (Eduardo, 10 anos).

Ensinaria a fazer as coisas que eu aprendo na escola sobre a natureza. Cuidar das árvores, plantas e ser amigo dos bichos (Gustavo, 7 anos).

Eu sei construir. Eu sei misturar helicóptero com carro. Eu ensinaria isso (Cauã, 7 anos).

A ter mais paz no mundo porque meu pai, ele tem uma loja e ele fica brigando com todo mundo que entra lá e discute com ele. Eu não gosto disso e às vezes eu vejo. Então eu ensinaria a ter paz no mundo, amor e compaixão (Bianca, 9 anos).

Respeitar o jeito que as crianças são. Se elas são levadas, se elas são bagunceiras, se elas falam muito, gritam muito, tiram nota baixa (Raquel, 9 anos).

A preservar mais a natureza, cuidar mais das crianças e a saber mais como é ser criança (Angélica, 8 anos).

Ensinaria a mexer no mato, com plantas, fazer almoço para a gente almoçar, fazer miojo, carne, frango e bacalhau (Rafa, 6 anos).

Ensinaria um montão de coisa. Cuidar dos bichos com carinho, ficar com carinho na natureza, essas coisas assim (Luana, 7 anos).

Ensinaria muitas coisas. A gente tem que gostar dos bichos para eles ficarem bonitos e bem fortes (Sabrina, 6 anos).  
(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

O que na concepção das crianças os adultos ainda não sabem? Diante da riqueza de possibilidades contida nas respostas, a análise irá considerar as contribuições de Buber(2003a), quando afirma duas atitudes do homem diante do mundo: as palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso.

O “Eu” da palavra princípio “Eu-Isso”, é diferente do “Eu” da palavra princípio “Eu-Tu”. A relação “Eu-Isso” é objetivada e diz respeito à utilização, à experimentação do mundo e dos conceitos. O “Eu” da palavra princípio “Eu-Tu” é sempre relação, diz respeito a um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade. Não podemos incorrer no erro de pensar que um está relacionado ao bem e o outro ao mal. “A palavra princípio Eu-Isso não

tem nada mal em si porque a matéria não tem nada de mal em si mesma. O que existe de mal é o fato de a matéria pretender ser aquilo que existe” (BUBER, 2003a, p. 54).

Na relação “Eu-Isso” estão os ensinamentos atrelados à experimentação do mundo: *correr; construir helicóptero; trabalhar; fazer comida que criança gosta*. A relação “Eu-Tu” se vincula à presença e à visibilidade da criança: *paciência; amor; carinho; paz; respeito pelo jeito das crianças; cuidar e saber como são as crianças; cuidar da natureza*. De acordo com as crianças, é sobre a relação de reciprocidade que mais os adultos precisam aprender.

Na compreensão de que a vida dialógica é um aprendizado, principalmente vivido e experienciado, Buber ressalta a reciprocidade do outro em uma comunicação: “Nós proferimos, de todo o nosso ser, a palavra-princípio sem que nossos lábios possam pronunciá-la” (BUBER, 2003a, p.7). Para ele, o homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: “é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana” (BUBER, 2009, p. 152).

Dessa forma, o lugar dos outros – e os ensinamentos das crianças – são indispensáveis para nossa realização existencial. E diante dos conhecimentos que compartilhariam com os adultos, um elemento ganha destaque por várias crianças: a necessidade de ensinar aos adultos a se relacionarem com a natureza.

Há de se considerar que as falas das crianças estão ancoradas na experiência que vivem no Instituto de Artes, que permite o contato direto com a natureza e com os elementos que destacam: terra, árvores, plantas, animais. Essa realidade possibilita que essas crianças observem e identifiquem a proximidade com a natureza como algo que os adultos precisam aprender. Entretanto, considerar esse contexto não invalida a questão proposta, ao contrário, amplia a reflexão para além do comportamento dos adultos.

Cabe problematizar o sentimento de pertencimento à natureza como condição humana. Ao contrário do discurso habitual no qual cabe aos adultos a responsabilidade de ensinar às crianças desde muito pequenas a se relacionarem com a natureza, nas entrevistas realizadas **são as crianças que apontam a perda da experiência do adulto, demandando atenção para rupturas que temos experimentado em nossos dias.**

Para Benjamin, no declínio da experiência também está a separação entre homem e natureza. Na análise construída por Löwy (1990), “escovar a história a contrapelo”, proposição colocada por Benjamin nas “Teses sobre o conceito da história” (Benjamin, 1994,p.225), não se limita à conjuntura precisa que Benjamin vivia no fim dos anos 1930. Para o autor, o duplo protesto de Benjamin – “contra o progresso técnico em armamentos e contra a destruição da natureza – tem um toque profético e uma espantosa atualidade em nossos dias”(LÖWY, 1990, p. 206). Trata-se de uma reflexão fundamental sobre a modernidade, cujo alcance é muito mais vasto e significativo do que um comentário sobre a atualidade política.

Evidentemente, Benjamin não nega que os conhecimentos e as atitudes humanas progrediram (ele o afirma explicitamente nas teses); o que ele recusa obstinada e apaixonadamente, tanto no *Passagen – Werk* quanto nos outros escritos de seus últimos anos, é o mito – na sua opinião, mortalmente perigoso – de um progresso da própria humanidade que resulta necessariamente das descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas, da dominação crescente sobre a natureza (LÖWY, 1990, p. 192).

Benjamin havia percebido o distanciamento da natureza com o qual nos deparamos hoje, por meio de sua crítica acentuada ao ímpeto destrutivo e potencialmente bárbaro do progresso capitalista. Previu as consequências da relação de dominação entre homem e natureza, como ressalta em “A caminho do planetário”:

Mas, por que a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (BENJAMIN, 1995, p. 69).

Benjamin condena como um ensino imperialista a ideia da dominação da natureza. Conforme explica Löwy, para o filósofo, a exaltação do trabalho e da indústria significa, ao mesmo tempo, o culto ao progresso técnico, “que reduz a natureza a uma matéria-prima da indústria, a uma mercadoria ‘gratuita’, a um objeto de dominação e de exploração ilimitada”(2005, p. 105).

Como estilhaços das grandes transformações a relação que estabelecemos com a natureza ganha outros contornos: distanciamento; exploração; destruição; ritmo de vida acelerado; práticas em ambientes fechados; necessidade de aparatos técnicos para nos relacionarmos com a natureza; associação de elementos naturais à sujeira e à doença; compreensão da natureza como sinônimo de perigo; imersão na cultura da limpeza; são posturas que a cada dia nos tornam mais distantes dela.

A reflexão que sustenta as obras de Buber e Benjamin impele e indaga o homem a respeito de si e do mundo em que vive. Tal indagação é respondida no decorrer dos nossos dias, a partir dos diferentes modos como estabelecemos nossas relações.

Viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber. Mas o risco é por demais perigoso, trovões silenciosos parecem ameaçar-nos de aniquilação: e aperfeiçoamos, de geração em geração, o aparato de defesa. [...] Cada um de nós está preso numa couraça que, graças à força do hábito, deixa logo de sentir. São apenas instantes que atravessam a couraça e que incitam a alma à receptividade. E quando tal instante agiu sobre nós e nos tornamos então atentos, perguntamo-nos: “Que é que aconteceu aí de peculiar? Não era algo semelhante ao que me acontece todos os dias?” então podemos nos responder: “Realmente, nada de peculiar aconteceu, é assim todos os dias, só que nós não estamos aí presentes todos os dias” (BUBER, 2009, p. 43).

Buber faz referência à couraça que graças à força do hábito repele nossa capacidade humana de sentir e de perceber. Na análise construída por Benjamin, o que impede que nada de diferente nos aconteça é o automatismo, característica expressa em sua obra na figura do jogador, personagem que carrega de forma cristalizada na lógica que envolve suas ações, a essência do homem na modernidade.

Benjamin compara o trabalho do operário da máquina com o jogador de cartas, “o mecanismo reflexo e acionado no operário pela máquina pode ser examinado mais de perto no indivíduo ocioso, como em um espelho. Esse processo é representado pelos jogos de azar” (BENJAMIN, 1989, p. 127). Como o operário na linha de montagem, a cada término de uma jogada o jogador precisa começar de novo, as experiências passadas não lhe servem no presente. Este procedimento repetitivo o coloca num processo de eterno retorno, seus gestos são sempre os mesmos e passa a marcar o caráter na modernidade exposta na



pseudonovidade. Não há nenhuma aspiração de futuro no jogador, vive ao acaso. Sua existência resume-se a cada novo lance. Então, para Benjamin, “ambas as ocupações estão igualmente isentas de conteúdo” (BENJAMIN, 1989, p. 127).

A rapidez, o impulso, os gestos automáticos, a repetição, são traços comuns a ambos, tanto no trabalho quanto no jogo. O jogador se distancia da história, a vivência em círculo com duração de uma partida é para ele tudo ou nada, dela ele tira emoção, prazer. O jogador de carta, de acordo com Benjamin é como um mecanismo de reflexo, o mesmo não depende de experimento histórico, pois a noção do jogo consiste em que a partida seguinte não dependa da precedente. No jogo, o tempo é congelado; dele o passado é destacado e não exerce nenhuma influência sobre o presente, tampouco sobre o futuro, o jogo repele o passado e também o futuro, ele ignora totalmente qualquer antecedente que o auxiliaria no futuro (Benjamin, 1989).

Na leitura benjaminiana, as imagens do jogo devem ser entendidas como alegorias da condição humana moderna: a temporalidade, fragmentária e entrecortada, “homogênea e vazia”, a perpetuação da melancolia que tudo consome e devora e que esvai a vida de seu sentido.

Em “A doutrina das semelhanças” (1994, p. 108), Benjamin analisa a “faculdade mimética” como responsável pela aprendizagem ocorrente na relação entre homem e natureza, relacionando a sua supressão com a perda da experiência. Para Benjamin a natureza é determinante na produção de semelhanças, porque aproxima o homem da origem fundamental para o sentido da existência. Nessa perspectiva, o “progresso” significa o fim das diversas formas de manifestação da mimese como possibilidade de identificação entre homem e natureza.

Em nossos dias a natureza assume um lugar paradoxal: está presente e ao mesmo tempo ausente. É marcada por opostos: proximidade e distância. Fisicamente, o espaço possibilita que tenhamos contato com os diversos elementos naturais. No entanto, a presença da natureza não garante que estejamos em contato com ela. Desatentos ao nosso lugar no espaço não nos sentimos pertencentes a ele. Tal divórcio traz à tona a acepção mais ampla da natureza como mundo físico, e sua recepção pelos nossos sentidos na relação cotidiana que estabelecemos com ela. Observar, nos sentirmos pertencentes como seres

biológicos que somos, apresentam-se como obstáculos a serem superados pelo homem na contemporaneidade.

## 4.2

### **Ouçam as crianças!**

Como todo jornal tem sua fala de encerramento, seguimos o roteiro. Entretanto, a fala de despedida não foi da jornalista, mas das crianças:

Ouçam as crianças! (Raquel, 9 anos).

Tenham mais paz nesse mundo e mais compaixão e amor e felicidade, e ponto final! O mais importante é que você sempre tenha um amigo em quem você pode sempre confiar. Isso é para as crianças, os adultos, adolescente e jovens! (Bianca, 9 anos).

Por amor e carinho! (Eduardo, 10 anos).

Brinquem mais com a gente! (Rodolfo, 7 anos).

Ó! O recado de hoje é que tem que ouvir quando as crianças falarem. Os adultos e os mais velhos ouçam as crianças quando elas falarem as coisas que elas quiserem! (Gustavo, 7 anos).

Escutem mais as crianças! Estão ligados no trabalho e não ouvem muito as crianças! (Melissa, 8 anos).

Eu gosto do meu avô, da minha avó, e acho que eles devem ser muito bem tratados! (Rafa, 6 anos).

Mais respeito pelas crianças. Não bata nas crianças. Só brigar, deixar de castigo ao invés de bater de cinto, chinelo, de mão, para não se machucar e também não machucarem o coitado! (Leo, 9 anos).

Vocês não podem bater nas crianças e também não podem botar de castigo. Só quando fizer malcriação! (Gabriel, 6 anos).

Tem que deixar as crianças falarem, porque os adultos são mais inteligentes e as crianças não. E elas podem ter ideias mais inteligentes que os adultos! (Cauã, 7 anos).

Eu queria falar para os adultos pedirem mais ajuda das crianças para fazer as coisas! (Angélica, 8 anos).

Ó! Eu queria que os adultos tivessem mais cuidado com as crianças, e as crianças tivessem mais cuidado com os adultos e essas coisas (Luana, 7 anos).

(Entrevista 2, Instituto de Artes, 14/07/2015).

Mesmo com todo o esforço empreendido na escrita das falas, ouvi-las diretamente do áudio permite considerar a clareza das entonações, o tom que mais parece uma ordem, as risadas e os ruídos. No jornal “ao vivo”, aparecem as expressões, o espanto, os “cutucões”. O exercício do pesquisador é sempre o de compreender e interpretar o que estava sendo significado.

Entre as mensagens, Rafa faz um pedido de cuidado com os avós. É interessante pontuar que de forma recorrente as crianças mencionavam seus avós em suas conversas. Eles apareceram como adultos muito presentes em suas falas, nas mais diversas situações: como quem busca e pega na escola; leva para passear; faz comida; compra coisas; mora na mesma casa. Crianças comentaram sobre a casa dos avós como lugar no qual gostavam de passear e em momentos diferentes faziam referência a eles: “meu avô era militar” (Rodolfo); “meu avô era músico, mas não vou trazer nenhuma música do meu avô porque ele já morreu” (Cauã); “vou levar umas folhas desta planta para minha avó fazer chá porque ela gosta” (Maria Clara).

A relação de afeto destacada pelas crianças marca a importância que os avós possuem para elas, e durante o jornal, no pedido de Rafa para que os avós sejam bem tratados, este sentimento é reiterado. As falas também trazem para o debate as relações intergeracionais, o lugar ocupado pelos avós, suas atribuições nos dias atuais e as organizações familiares contemporâneas. Há os que são responsáveis quase que integralmente pelos netos, os que se responsabilizam apenas por um período do dia, os que os netos veem nos fins de semana e os que por não estarem mais entre as crianças, são conhecidos por elas por meio das histórias que seus pais contam.

De forma direta ou não – como conselho, pedido ou ordem – até aqui, alguns temas se repetem: cuidado, escuta, paz, brincadeira, respeito. Por que voltam? Como ouvimos essa insistência?

Dentre os temas que aparecem pela primeira vez, **está o desejo de participar**. Angélica solicita que adultos “peçam a ajuda das crianças”. Sua fala traz o tema da participação infantil, atualmente tão discutido nos estudos da infância (O’Kane, 2005; Alderson, 2005; James, 2009). A não participação da criança tem muito a ver com o que o adulto pressupõe e julga que ela consegue ou não fazer. No estereótipo de uma criança – que não pode assumir compromissos simples, que não pode ajudar, participar – a inutilidade será sua marca. Para Delalande,

[...] as crianças não devem ser consideradas apenas em suas relações de dependência dos adultos – seja pela autoridade, seja pelo saber deles –, mas também em sua participação ativa na vida social e cultural, no sentido antropológico (2009, p.39).

Além do pedido pela participação, as crianças pedem que não sejam agredidas. Bianca já havia feito essa solicitação no momento em que a pesquisa foi compartilhada com as crianças, como discutido no capítulo anterior: “Eu acho importante os adultos ouvirem as crianças, porque assim eles podem lembrar da infância e não cometer os mesmos erros com as crianças. Eles vão lembrar que criança também erra e não vão ficar brigando e batendo nas crianças”. Leo retoma o pedido: “basta brigar e botar de castigo”. Já para Gabriel, isso é permitido “só quando fizer malcriação”, o que demonstra em sua fala uma justificativa já assimilada sobre a atitude do adulto.

O erro e a malcriação são motivos apontados para que as crianças apanhem, ou sejam colocadas de castigo. Suas falas nos fazem pensar sobre o que gera o conflito nessa relação. Se ouvíssemos relatos de outras crianças e de adultos a respeito do que compreendem como erro, malcriação, desobediência, razões para a instauração de conflitos, teríamos uma infinidade de respostas que só podem ser dadas a partir das relações estabelecidas cotidianamente entre adultos e crianças. As tensões estão presentes nas relações humanas. E se pensarmos o conflito como divergência de ideias, como um posicionamento diferente do nosso e que por isso se transforma em dificuldade, o desafio posto é a forma como lidamos com ele.

**Interessa nessa reflexão problematizar a agressão física destacada pelas crianças como caminho escolhido pelos adultos para a resolução de conflitos.** Quando optam pela agressão, adultos se mostram incapazes de se colocarem em uma posição de referência para as crianças que estão sob sua responsabilidade. Elas dizem que o adulto tem que aprender a não bater, e nessa afirmação nos deparamos com o incômodo disso ainda ser a solução para alguns adultos.

As relações estabelecidas com a infância são expressão crítica de uma cultura – brutal, banal – em que não nos reconhecemos. Reencontrar hoje o sentido da solidariedade, restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige de nós uma reflexão e uma revisão sobre o papel que temos desempenhado e que estaríamos dispostos e disponíveis a desempenhar neste momento (BAZÍLIO & KRAMER, 2006, p. 110).

Discutindo a “solidariedade em tempos de violência”, Bazílio & Kramer (2006) abordam a questão da violência como estratégia que materializa o grau máximo da desigualdade e da exclusão, destacando como ela está “arraigada na nossa tradição e, sobretudo, só será combatida quando o uso da violência contra qualquer cidadão brasileiro se tornar inaceitável” (p.111). Os autores tratam as relações entre adultos, crianças e jovens, no mundo atual, problematizando a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo, afirmando que a violência se combina com uma autoridade que vai sendo perdida.

Ao investigar a relação de autoridade entre adultos e crianças, Motta (2007) destaca que no processo de sua construção está implicada uma ética entendida como ação, traduzida na ausência de indiferença e na responsabilidade. Assim, a relação assimétrica entre adultos e crianças pode ser tomada como uma relação entre diferentes, mas sem que essa diferença se reverta em opressão.

Torres & Castro (2014) problematizam como a crise de autoridade hoje se apresenta de forma singular. Por um lado, lamenta-se a “autoridade perdida”, pois cria-se uma imagem da ordenação dos lugares da criança e do adulto como se fossem necessários e universais. Por outro, resente-se da perda daquela autoridade porque não se conseguiu reconstruir as relações com a geração mais nova a partir de outra configuração de direitos e deveres de ambas as partes.

Na perspectiva de Sennet (2001), a autoridade é um compromisso afetivo. Esta só se estabelece quando a atitude de uma pessoa é legitimada pelo outro, ou seja, “é uma expressão emocional de poder” (p.13). Para o autor, diferentemente da autoridade que implica algo de produtivo, pois se origina da palavra “autor”, a palavra “autoritário”, descreve uma pessoa ou um sistema repressivo, fazendo a obediência ocorrer por obrigação ou medo. Afirma que as pessoas se recusam a obedecer àqueles que consideram ilegítimos. Para Sennet, falar da autoridade como um processo de interpretação do poder é levantar a questão sobre quanto o sentimento de autoridade existe nos olhos de quem vê.

A partir das contribuições destes autores, entende-se que a autoridade a ser exercida pelos adultos deve ser a favor de colocá-los em um lugar de referência e cuidado reconhecido pelas crianças, em contraposição à agressão. A responsabilidade do adulto com a proteção, cuidado e com o reconhecimento por parte das crianças é expressa por Arendt, ao discutir a posição da infância em sua crítica à modernidade. Em dois textos a autora oferece contribuições para pensar a infância e a questão educacional, ao inscrevê-las na reflexão sobre a condição humana, a ruptura da tradição e a perda da autoridade.

Em “A crise na educação” (2009), Arendt discute a educação como algo que está intimamente relacionado à responsabilidade pela durabilidade do mundo, por isso entendida como problema de todos, na medida em que vivemos em um mundo comum.

A forma mais clara que o homem moderno tem para manifestar o seu descontentamento em relação ao mundo e o seu desagrado às coisas tal como elas são consiste na recusa de, relativamente aos seus filhos, assumir a responsabilidade pelo mundo (ARENDR, 2009, p. 45).

Nesse sentido, destaca o papel dos adultos em proteger e orientar as crianças. Outra incursão a respeito da responsabilidade dos adultos em relação às crianças está em “Reflexões sobre Little Rock” (Arendt, 2004), análises sobre a moralidade e os impasses da vida pública, a partir da seguinte situação: os problemas etnicorraciais na sociedade norte-americana trazidos à luz diante dos escândalos causados pelas agressões a uma criança negra que, no Arkansas, foi incorporada em uma escola de brancos em pleno período de segregação racial. Em sua análise a autora afirma que não se pode destinar às crianças uma empreitada

que adultos não conseguem suportar. Contra isso ela dirige palavras contundentes: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDT, 2004, p. 272).

Para Arendt, a situação retrata a ausência de cuidado e segurança que deveria ser garantia dos adultos em relação às crianças, enfatizando “o deslocamento injusto da carga de responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças” (p. 262). A questão construída na análise feita por Arendt que mais interessa na tese é: como cobrar das crianças que deem conta do que ainda não conseguimos dar? Como esperar que as crianças resolvam o que adultos por gerações têm sido incapazes de resolver?

Para Arendt, “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas é mais provável que seja uma mudança para um mundo mais violento” (1999, p. 151). Para a autora, a responsabilidade pelo mundo como tarefa coletiva que deve ser assumida pelos adultos coloca-os como representantes de um mundo que já existia antes da chegada das crianças. Assumir a responsabilidade por ele implica que o adulto não só apresente aos recém-chegados sua herança, como se comprometa com ela.

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a História por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao exemplificar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDT, 1989, p.12).

Como introduzir seguramente as crianças nesse mundo na ausência de uma tradição que “selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor?” (ARENDT, 2009, p. 31). Como educá-las se os que já estão no mundo, os adultos, não assumirem a responsabilidade por ele, e pelos que podem renová-lo? Nesse sentido, nosso compromisso e responsabilidade se traduzem na resistência e no estranhamento a qualquer tipo de violência, e na impossibilidade de aceitar que para muitos adultos, a agressão física contra crianças ainda seja uma realidade hoje.

Para Kramer (2006), hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis. “As crianças – com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança – aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão”(KRAMER, 2006, p. 93).

“Bater num adulto é agressão, num animal é crueldade, como você pode dizer que bater numa criança é educação?”, foi o título de uma reportagem (2016) que discute a punição corporal a partir de uma investigação realizada com crianças e pais<sup>21</sup>. Segundo dados do estudo, o castigo físico persiste, em parte, por ter “resultados” aparentemente rápidos e por ser fácil de aplicar.

Essa postura está relacionada com a impaciência, com a ausência da calma, com a pressa diante das situações, com o desejo de solução imediata, o que impede a espera. O adulto bate para educar e é isso que ensina para aqueles que estão sob sua responsabilidade: a mudança de comportamento pela correção ou medo. Na contramão desse ensino, **as crianças denunciam a agressão como marca de uma geração que não conseguiu construir relações alteritárias entre gerações diferentes.**

Enfatizando o abismo entre as gerações e a “alteridade em ruínas” apontados na relação entre adulto e criança, Pereira & Jobim e Souza (1998) destacam que se pensarmos “dialeticamente esse arruinamento”, encontramos a origem de um diálogo que se apresenta em germe na capacidade da criança em tornar-se tradutora, para o adulto, de uma linguagem que ele próprio construiu.

Nesse diálogo feito em *desvio*, a possibilidade de um encontro (um tanto desencontrado) das diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto, bem como a de construção de um conhecimento pautado eticamente no resgate do princípio da alteridade (PEREIRA & JOBIME SOUZA, 1998, p. 40).

Em detrimento da alteridade, o distanciamento tem dado o tom dessa relação, e o que temos presenciado em nossos dias é a propagação da necessidade

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://temosquefalarsobreisso.wordpress.com/2016/10/29/bater-num-adulto-e-agressao-num-animal-e-crueldade-numa-crianca-e-educacao/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.



de um mercado com suas especificidades – cursos, manuais e outros aparatos e produções como revistas, livros, sites, blogs – e de pessoas especializadas em mediar essa relação. O desconhecimento das crianças garante o lugar de personagens como a *SuperNanny*<sup>22</sup> – humanas ou em aparatos – que sabem de tudo, regulam interações, terceirizando a educação das crianças, criando interdições para uma convivência mais autêntica entre elas e os adultos.

Os estudos de Bauman (1998;1999;2001) ajudam a dar consistência a essa ideia, pois o autor refere-se à fragilidade das certezas que outrora proporcionavam alguma segurança e que, no mundo contemporâneo, estão afetando a maneira com que compreendemos e vivemos também a educação das crianças. Diante das incertezas do presente torna-se mais seguro confiar nos discursos especializados ao invés de investir na aproximação que permite conhecer o outro.

Como uma *couraça* que repele os signos (Buber, 2009) descartando o outro de nós, estão postos os empecilhos que distanciam crianças e adultos: rotina cheia de compromissos; crise de autoridade; deslocamento do lugar ocupado por ambos; dificuldade em estabelecer diálogo; a lógica do próprio tempo; crianças ocupadas; organização da vida e das relações de trabalho; afastamento que impede a tomada de conhecimento íntimo; individualismo; qualidade da relação comprometida que gera verdadeiros abismos.

Na contramão da *couraça* está a *estreita aresta* que liga, conecta, vincula (Buber, 2003a). Nossa responsabilidade está em encontrar caminhos que garantam o *face a face* (Buber, 2009), como próximos, capazes de expressar o sentimento de alteridade, disponibilidade, na busca da dimensão humanizada dessa relação que requer interesse pelo outro, escuta, desejo de construir outras formas de ser adulto e ser criança. Como na fala que encerra o jornal, que haja possibilidade *dos adultos terem mais cuidado com as crianças, e as crianças com os adultos*. É

---

<sup>22</sup> “SuperNanny” foi um programa de televisão criado na Inglaterra e adaptado a outros países, como Estados Unidos e Brasil. A ideia é mostrar em cada capítulo como impor disciplina a crianças. Nos Estados Unidos, a personagem “Nanny” é uma babá, interpretada pela britânica Joanne A. Frost, conhecida como JoFrost. A versão brasileira desse programa estreou no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), canal de TV aberta, em 2006, sendo apresentado pela pedagoga argentina Cris Polí, que foi escolhida entre várias candidatas após uma longa seleção. O programa era exibido aos sábados à noite, e teve sua última temporada em 2013. Em 2014, o canal exibiu apenas as reprises do programa.

preciso buscar pistas que apontem o cuidado como ação que envolve responsabilidade, resposta ao outro, respeito, relação pessoa-pessoa, ética.

No encontro com as crianças torna-se possível traçar caminhos para a alteridade, e elas nos dão pistas: estar junto, ter tempo, dialogar, olhar de perto, com mais calma, como elas pedem. Ouvir o que elas têm a dizer é compreender as crianças como depoentes privilegiados de sua condição. Elas estão no mundo e são atentas. Como o *flanêur* do ensaio de Benjamin, elas circulam vendo, atentas, mesmo quando não são vistas. Com um olhar distraído, o *flanêur* vê o mundo de maneira particular, sem pretensão de explicar, mas de mostrar. A “cidade é o autêntico chão sagrado da *flanêurie*” (BENJAMIN, 1989, p.191), assim como o mundo é o chão das crianças.

Com condições concretas por viver neste mundo – que é do adulto e dela também – a criança, como o outro do diálogo, é reveladora dela mesma e de nós, enquanto adultos no mundo. Surpreendem com o que sabem, com o que têm interesse em descobrir, com o que ensinam. No processo de pesquisa mostram que o diálogo não será limitado às perguntas dirigidas a elas, que o pesquisador pode não ter resposta e que pode ser afetado por suas curiosidades e intervenções. Conversam, discutem temas, levantam indagações, querem saber o que pensamos, como compreendemos o mundo e o que sabemos a respeito dele. Nesse sentido, o capítulo a seguir é uma reflexão que se impôs, no entendimento de que as questões levantadas pelas crianças falam da compreensão que têm de si, dos outros, e do mundo social, o que interessa a esta tese.

## 5

**Encontros – conversas, pequenos gestos, sutilezas**

Como categoria existencial, modo de apreensão da realidade, assim Buber denomina o “encontro” (2011b). Encontro é resgatar para a esfera das relações a humanidade perdida, o reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro. Na correria da vida contemporânea, é um tempo vivido, aproveitado. É mais do que o encontro físico, é mais do que estar diante de outras pessoas, é estar face a face delas e com elas. O homem que conhece o mundo é um homem *com os* homens. “O encontro é uma relação essencial, um franqueamento ser a ser, uma relação ôntica, na qual um ser experimenta, no mais recôndito do ser, uma presencIALIZAÇÃO do outro” (BUBER, 2011b, p. 97).

A partir desse reconhecimento mútuo, de si e do outro, se estabelece uma relação essencial que penetra o outro, “quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador” (BUBER, 2011b, p. 145). Encontro é estar em “recíproca presença” (p. 151). O encontro é relação. “Toda vida atual é encontro”<sup>23</sup> (BUBER, 2003a, p. 13), que se realiza no “entre”, e só nele. O encontro não pode ser antecipado, ele é um evento singular, único e como tal ele acontece. É sempre dialógico e revela a inteireza do homem.

É no cotidiano que somos desafiados ao encontro com os outros homens. Ao referir-se ao cotidiano, Buber não trata do extraordinário, mas chama atenção para nossa responsabilidade na realidade da vida:

Nada mais há de ser levado a sério. Esta é a única realidade que, na verdade, possuímos. Somente aqui podemos construir algo. Esta vida vivida, cotidiana, esta profissão, este contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino; esta realidade totalmente pessoal, é este o elemento para a construção da comunidade (BUBER, 2009, p.89).

Na vida vivida, no cotidiano, na profissão, e por que não, na pesquisa? Em busca de encontros com as crianças, fui a campo com questões, interessada em

---

<sup>23</sup> Na obra de Buber a palavra atual não faz referência à época recente ou à contemporaneidade, mas sim, à ideia de atuar que remete ao conceito de presença, de ação, de responsabilidade.

ouvir o que tinham a dizer. E que temas, conversas e perguntas as crianças trazem? A fim de ouvir respostas para tais indagações, em muitos momentos, os lugares de quem responde e de quem pergunta se inverteram.

### **Nem adianta explicar**

Leo (9 anos): Sabia que a minha mãe me teve com 18 anos e eu tenho avó?

Gabriela: A minha também e eu também tenho avó.

Leo: Então a sua mãe tem a mesma idade que a minha mãe.

Gabriela: Não. A minha mãe é mais velha.

Leo: Não. Se ela teve você na mesma idade da minha mãe ela tem a idade da minha mãe.

Gabriela: Eu tenho a sua idade?

Leo: Não.

Gabriela: Então, a minha mãe me teve com a mesma idade da sua mãe, mas foi em outra época. Se elas fossem da mesma idade hoje, a gente teria a mesma idade. Só que as nossas mães nos tiveram quando tinham a mesma idade, mas em épocas diferentes. Eu acho que, quando a minha mãe me teve, a sua mãe nem era nascida. Entendeu?

Leo: Eu não consigo entender isso. Nem adianta explicar (*nesse momento, Rodolfo entra na conversa*)

Rodolfo (7 anos): Ó! Quem é mais velho? Eu nasci em 2008 e ele em 2009. Quem é mais velho?

Gabriela: Você.

Gabriel (6 anos): Mas 2009 é maior que 2008.

Gabriela: Mas se ele nasceu primeiro ele é mais velho. Ele já tinha um ano quando você nasceu.

Gabriel: Mas eu que tenho mais porque eu nasci em 2009!

(Conversa, Instituto de Artes, 25/08/2015).

Todas as tentativas de explicação do tempo para Leo e Gabriel foram frustradas. Como pode alguém que nasceu em 2008 ter mais anos do que alguém que nasceu em 2009, se 2009 é maior que 2008? Como duas mães cujos filhos nasceram quando elas tinham a mesma idade podem ter idades diferentes?

No diálogo com as crianças é preciso interrogar-se sobre o que é o tempo. Há muitos sentidos para o tempo: há o tempo falado, teorizado, e o tempo vivido, sentido. Difícil tarefa explicá-lo, e por isso a lógica não funcionou, fracassou, escapou, e as crianças mostram que, para compreender, explicar não basta.

## Psicóloga

Bianca (8 anos): Sabia que eu estou atualizada sobre filmes mesmo na época das provas?

Gabriela: É mesmo? Você está fazendo provas?

Bianca: Já está perto das férias, mas vou ficar de recuperação em português. É que eu tenho disgrafia<sup>24</sup>. A minha professora desse ano que viu.

Gabriela: E como foi, Bianca?

Bianca: É que eu sempre fui ruim em português. Agora eu estou fazendo fono, mas é muito trabalho. Trabalho da escola, trabalho da fono... eu também estou na psicóloga.

Gabriela: Você está gostando?

Bianca: A fono passa dever, mas a psicóloga não me ajuda com o dever. Eu não sei se ela me ajuda porque a gente só fica conversando.

(Conversa, Instituto de Artes, 24/11/2015).

Ingenuidade do pesquisador pensar que só ele indaga. As crianças, respondem, interrogam, falam do que inicialmente não tínhamos a intenção de saber, vão além de nossa pretensão: mostram o quê e como percebem o mundo. Suas falas a respeito de diversos assuntos registrados no caderno de campo suscitaram inquietação. A escuta do próprio texto assalta o autor: “o pensamento pára, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do itinerário a seguir” (Gagnebin, 2007, p.87). No ato solitário da escrita, ela faz lembrar e achados se revelam. Deparei-me com um texto que ajudou a formular questões e ensinar uma crítica: as crianças anunciam temas, conversas, de um jeito diferente do pensado pelo pesquisador. Revelam em seus discursos e brincadeiras as nuances da infância manifestadas no mundo de hoje. São os modos como compartilham e trocam informações com outras crianças e com os adultos.

## Nome

Raquel (9 anos): Sabia que eu conheço uma adulta que tem o seu nome?

Gabriela: É, mas eu sou adulta.

Raquel: Mas eu estou falando de gente mais velha, que não tem a ver com esse nome.

---

<sup>24</sup> Etimologicamente, “disgrafia” deriva dos conceitos “dis” (desvio) e “grafia” (escrita). O termo é usado para fazer referência a uma dificuldade na escrita, no que se refere ao seu traçado ou grafia.

Gabriela: Entendi. Então você acha que eu tenho a ver com o meu nome?  
 Raquel: Tem. Eu conheço duas Gabrielas. Uma adulta igual a você e a outra criança.  
*Cauã, que está ouvindo, entra na conversa:*  
 Cauã (7 anos): Sabia que meu nome é indígena e significa terceiro sol?  
 Gabriela: Terceiro sol?  
 Gustavo (7 anos): Cauã, mas você sempre morou aqui nesse país ou você viajou para cá?  
 Cauã: Eu sempre morei no mesmo apartamento, mas depois meu quarto mudou.  
 (Conversa, Instituto de Artes, 08/05/2015).

Como trazer no texto a definição das crianças de que tem nome que não combina com adultos? Que a pessoa ter um nome diferente pode ser devido ao fato de ela morar em outro lugar? Que psicóloga não ajuda? Que tem explicação que a gente desiste de entender? Como trazer no texto o que escapou ao pesquisador? Como nomear o que escapa, o que não foi planejado, mas aconteceu? As crianças trazem à tona, em seus diálogos, questões que mobilizam e dão contornos ao processo de investigação.

Contudo, como trazê-las no texto? Ao abordar questões relativas à especificidade do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais e suas implicações para a tarefa do pesquisador, Jobim e Souza & Albuquerque (2012) ressaltam o encontro do pesquisador com o seu outro durante a pesquisa de campo e o compromisso que ele assume, posteriormente, com a escrita do texto, como momentos constitutivos do ato de pesquisar. “Como caracterizar a especificidade deste momento em que o pesquisador se retira do campo, onde se deu o diálogo vivo com o sujeito da pesquisa, para o momento do relato escrito deste acontecimento?”(p.116). A pergunta das autoras trata das consequências epistemológicas da pesquisa em seus dois momentos constitutivos: o encontro do pesquisador com seu outro, e o encontro do pesquisador com o texto.

O conhecimento que se revela a partir do encontro do pesquisador com o outro não pode, ele mesmo, ser forçado a um enquadramento que o limite, mas deve manter-se livre. Cabe às ciências humanas encontrar as estratégias metodológicas que deem conta dessa dimensão de liberdade que deve ser a principal garantia para nos mantermos, como pesquisadores, fiéis à especificidade das ciências que estudam o homem e seu permanente vir-a-ser (JOBIM E SOUZA&ALBUQUERQUE, 2012, p. 119).

Na busca de estratégias metodológicas, está a responsabilidade do pesquisador em definir o que irá mostrar ou ocultar dos encontros, das conversas, dos pequenos gestos, das sutilezas, dos assaltos. Como irá classificar em grandes ou pequenos os acontecimentos do cotidiano de uma pesquisa?

Benjamin (1994), sem preocupar-se em fazer uso do que é considerado valioso para desenvolver seu conceito de história, traz os resíduos da história e aplica a ela o princípio da montagem. “Isto é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”(BENJAMIN, 2006, p. 503).

Benjamin faz uma diferenciação entre o historiador que escreve histórias e o cronista que narra histórias. Para ele, é impossível ao historiador convencional simplesmente apresentar os acontecimentos a que se refere, sem explicá-los de uma forma ou de outra. Mostrar os acontecimentos cotidianos como exemplos de devir do mundo é tarefa do cronista. É o cronista que narra os acontecimentos sem, de antemão, fazer distinção entre os grandes e os pequenos, levando “em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Para Pereira (2012), a tônica presente na filosofia de Benjamin de transitar entre as diferentes dimensões, “o pequeno e o grande, o fragmento e o todo, o individual e o social, o instante e a época, a experiência da infância e a experiência da vida”(p.29), é uma consistente metodologia de estudo. A autora pondera que “os conceitos de ‘pequeno’ e ‘grande’ são desenhados e significados a partir de relações éticas, estéticas e epistemológicas”(PEREIRA, 2012, p.29).

Nesse sentido, este capítulo, intitulado “Encontros – conversas, pequenos gestos, sutilezas”, sem preocupar-se em classificar em grandes ou pequenos os acontecimentos de uma pesquisa, mostra o inesperado que vem das crianças. Resíduos, desvios, escapes de um processo de pesquisa que compreende a importância dos diálogos que não começaram com o pesquisador, e das perguntas que não foram feitas por ele. Diante de uma coleção de encontros está o desafio de organizá-los. E como organizar o que foge à forma? Como trazer a criança que

desenquadra, tira do formato? As crianças falam de muitas coisas e, há de se ter cuidado; pois, apesar de tudo caber na vida, a tese demanda escolhas<sup>25</sup>. Na hora de decidir como contar os encontros com as crianças, a primeira tentativa foi de organizá-los por assunto. Mas não coube, tendo em vista que no encontro cabe mais do que um assunto. Assim, este capítulo está organizado em encontros com as crianças: encontro entre o pesquisador e a alteridade da infância; encontros que convidam a pensar na gente; encontros que convidam a olhar o outro; encontros de ensinar e aprender.

## 5.1

### Encontro entre o pesquisador e a alteridade da infância

A relação entre o pesquisador e as crianças vai sendo construída ao longo do processo de pesquisa. É por elas, mais do que pelos adultos, que o lugar de pesquisador ganha densidade. Apresentam caminhos para a construção de uma relação de proximidade com desconhecidos. Se inicialmente é a criança que aparece como outro a ser conhecida pelo pesquisador, também para a criança o pesquisador passa a ser alguém a ser desvelado. Por vezes, há intimidade, e também, estranhamento. A forma como olham, às vezes, é indisciplinada aos nossos olhos.

#### Cheiro

*Leo aproximou-se de mim e perguntou:*

Leo (9 anos): Posso te cheirar?

*Ouvi a pergunta de Leo, mas não consegui responder.*

Leo: É que estou sentindo um cheiro em você e acho que é igual ao do perfume da minha mãe.

*Leo cheirou o meu braço e disse: Não é esse cheiro. Agora vou cheirar o seu cabelo, tá? Depois de cheirar meu cabelo comentou: É esse o cheiro. Acho que é o mesmo cheiro do cabelo da minha mãe. Eu gosto desse cheiro.*

(Conversa, Instituto de Artes, 12/05/2015).

---

<sup>25</sup>Agradeço à professora Hilda Micarello (Universidade Federal de Juiz de Fora) por esse comentário no exame de qualificação II.



Quando olhamos, também somos vistos; ao pesquisar, também somos investigados. A relação com as crianças constitui-se como caminho para compreender o mundo vivido por elas, buscando perceber os sentidos que dão às suas ações. O que compartilham pode ser desafiador para o adulto. Exige aguçar a sensibilidade para todas as pistas dadas. A experiência da pesquisa com criança é de muitos espaços, sentimentos e até cheiros. Sua naturalidade pode constranger o adulto, mas insistem em ensinar que as relações se constituem de diferentes formas. Seu convite nos autoriza a passar da condição de estranho para alguém que pode participar.

### **Peneirar**

*Estava no quintal quando Rafa me chamou.*

Rafa (6 anos): Pode me ajudar aqui?

*Era para segurar a peneira para ele peneirar a terra. Segurei, enquanto Rafa colocava terra com a pá. Cada bichinho que encontrava na terra colocava na mão e me mostrava. Fazia comentários e conhecia bem os bichos. Com medo, eu não largava a peneira, torcendo para que ele não pedisse que eu segurasse os bichinhos. Ajudei Rafa até o fim, sem falar do meu medo.*

(Conversa, Instituto de Artes, 19/05/2015).

Como Rafa, a criança rastreadora, curiosa, cujos olhos se voltam para o que aparentemente não tem valor, está presente nos ensaios e fragmentos de Benjamin.

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela sua paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar (Benjamin, 1995, p. 39).

As crianças nos dizem a todo tempo que só será possível conhecê-las se permitirmos sermos também conhecidos por elas, mesmo que, em alguns

momentos, não sejamos transparentes a ponto de compartilhar o que estamos sentindo. Era um menino de seis anos dizendo que não havia motivos para ter medo. Mas, diante do conhecimento e destreza com que mexia na terra, fiquei inibida e não consegui falar. O convite de Rafa me deixou sem saber o que dizer e, por mais de uma vez, fiquei sem saber como responder, como no diálogo a seguir.

### **Lapiseira**

Na minha chegada, ainda na varanda de entrada, fui parada por Angélica com seu pai.

Angélica (8 anos): Você pode comprar uma lapiseira igual à sua na PUC pra mim?

Pai de Angélica: Ela falou dessa lapiseira a semana toda e me fez trazer o dinheiro hoje. Você pode fazer esse favor?

Angélica: É que, perto da minha casa, não vende.

Gabriela: Eu compro. Não precisa me dar o dinheiro agora. Quando eu trouxer, conversamos.

(Conversa, Instituto de Artes, 22/05/2015).

Angélica viu a lapiseira pela primeira vez na conversa coletiva a respeito da pesquisa. Em diversos momentos, ela e outras crianças faziam comentários a respeito da lapiseira: “onde você comprou?”, “quanto foi?”, “na minha escola só pode escrever de lápis”, “posso escrever para ver se é boa?”. Compartilhei com as crianças que havia comprado na PUC e Angélica guardou a informação. Dividiu seu desejo com seu pai e, no encontro seguinte, sem constrangimentos, solicitou minha ajuda.

A aproximação das crianças foi se dando de diferentes formas: com pedido de ajuda para peneirar ou comprar uma lapiseira, ou por curiosidade, como aconteceu com Eduardo, de um jeito mais discreto:

### **Juntos**

*Na hora da saída, enquanto descia as escadas, Eduardo também descia com sua avó.*

*De mãos dadas com ela, que andava apressada, Eduardo perguntou:*

Eduardo (10 anos): Você vai de carro?

Gabriela: Vou

Eduardo: Posso ver?

Gabriela: Está longe. Se a gente for junto, eu te mostro.

*Logo que abrimos o portão, Eduardo não fez o mesmo caminho que eu. Acompanhado por sua avó, seguiu a calçada e eu atravessei a rua. Ele de um lado da calçada e eu do outro. A pista nos separava. Entre um ônibus e outro, ora eu sumia, ora o Eduardo. E de novo nos encontrávamos. E assim fomos, cada um de um lado da rua. De mãos dadas com sua avó, que andava mais à frente, ele me olhava e ríamos. Estávamos andando juntos. Tinha hora em que ele olhava e fazia sinal para eu andar mais rápido. Chegamos juntos onde estava o meu carro, mas cada um do seu lado da rua. Apontei para Eduardo mostrando meu carro. Ele riu e se despediu dando tchau.*

(Conversa, Instituto de Artes, 02/06/2015).

Para o pesquisador, a entrada no campo carrega expectativas: como iremos nos aproximar das crianças? Como seremos recebidos? Em que situações ganharemos espaço para conversas? E, nesse encontro, percebemos que elas também têm curiosidades a respeito de nós. Crianças e pesquisadores são “alvos de observação mútua. O assentimento vai sendo dado pelas crianças ao longo do tempo” (FERREIRA, 2010, p. 170). E assim, as crianças ensinam que as relações se constituem de diferentes formas e que, em condições diversas, a proximidade ganha existência: com palavras, com toques, na brincadeira, com pedido de ajuda, com carinho, convite, olhar atento.

Como discutido no Capítulo 3, ao compartilhar os objetivos da pesquisa com as crianças, elas falaram sobre os temas que consideravam importante pesquisar. Entre eles, a escuta como algo relevante ganhou destaque: “tem que pesquisar sobre quando a gente levanta o dedo, porque quando levanta o dedo é para elas ouvirem” (Rafa); “Acho bom ouvir as crianças porque elas podem se sentir mais alegres quando são ouvidas” (Rodolfo); “Ó! O recado de hoje é que tem que ouvir quando as crianças falarem. Os adultos e os mais velhos ouçam as crianças quando elas falarem as coisas que elas quiserem. Isso é muito sério. Senão fica tudo ‘confundido’, falar tudo junto” (Gustavo); “Escutem mais as crianças! Estão ligados no trabalho e não ouvem muito as crianças” (Melissa).

E, diante do que ouvi, o que meu olhar para essa história constrói ao confrontá-la com minha própria história e com as crianças com quem dialoguei? O diálogo com as crianças no contexto atual remeteu também às crianças que pude ouvir ao longo da minha trajetória de professora, e este capítulo também trará essa escuta. O “ouçam as crianças” ampliou a escuta. E para que escutar

senão para responder? “A responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão”(BUBER, 2012, p. 79). Assumir a escuta como pressuposto metodológico é compreender que, quando há escuta, não se seleciona o que vai se falar e, da mesma forma, o que será ouvido. Na escuta, pode haver tomada de consciência, reconhecimento da nossa incompletude, dos nossos limites, falhas, e um convite a pensar na gente.

## 5.2

### Encontros que convidam a pensar na gente

#### Dica

Angélica (8 anos): Eu tenho uma dica para você de um aplicativo que eu descobri. Ele deixa os adultos mais novos. Minha amiga ficou com cara de quinze anos.

Gabriela: E quantos anos têm sua amiga?

Angélica: Nove. É que ele também deixa quem quiser mais velho. A minha amiga queria ficar com quinze.

Gabriela: E você acha que eu tenho que ficar mais nova ou mais velha?

Angélica: Mais nova. Você pode ficar linda e postar no *face*. Mas não conta para ninguém. Você vai ficar mais bonita, com maquiagem, com cabelo bonito. Fala só com suas amigas.

(Conversa, Instituto de Artes, 22/09/2015).

#### Conselho

*Lívia (8 anos) e Sara (8 anos) aproximaram-se de mim dizendo que queriam falar comigo em particular.*

Lívia: A gente estava conversando e queria te falar uma coisa.

Gabriela: Pode falar.

Sara: É que a gente acha que você podia vir com outras roupas. Você pode melhorar algumas coisas.

Gabriela: Como assim?

Sara: Com umas roupas mais curtas, de saia curta, de vestido.

Lívia: É que você é muito nova e você usa muita calça e a gente não gostou dessa saia que você está usando.

Gabriela: Todo mundo gosta dessa minha saia e eu também gosto. Eu não posso vir trabalhar com roupas curtas. Como eu vou subir no ônibus?

Sara: Põe um short por baixo.

Gabriela: Não vai ficar bom e eu não sei andar de saia curta.

Sara: Vai sim. Você é muito nova e tem que usar outras roupas. Vai ficar melhor.

(Conversa, Escola, 06/06/2011).

### Com outras roupas

*Compartilhei com as crianças que iria à biblioteca da Rocinha marcar uma visita com toda a turma. Quando terminei de falar, Vinícius aproximou-se de mim.*

Vinícius (10 anos): Quando você for à Rocinha, não vai com estas roupas. Vai de outro jeito.

Gabriela: Por que, Vinícius?

Vinícius: Porque senão vão achar que você é patricinha que sobe para comprar droga.

Gabriela: E quem vai falar isso?

Vinícius: Quem estiver na rua.

Gabriela: E como eu tenho que ir?

Vinícius: Não pode ser como você vem para escola. Tem que ser igual quem mora lá. Com outras roupas.

(Conversa, Escola, 23/09/2010).

Quatro crianças dizendo de como elas têm aprendido a olhar. No Instituto de Artes Angélica dá dicas de como melhorar a aparência, para ficar mais nova e bonita diante dos outros. A dica da menina fez lembrar de conversas com outras crianças na escola, a respeito do mesmo assunto: Sara e Lívia arrumaram um jeito de dizer que não gostavam das roupas usadas pela professora, aconselhando-a a investir em sua aparência, enquanto Vinícius ressalta o quanto somos observados por aquilo que vestimos. E, no diálogo com as crianças, elas revelam em seus discursos como e ao que estão atentas no mundo.

Com uma transparência que inibe o adulto, falam do que consideram bonito. A ideia da beleza que pode ser exibida na cultura midiática é ressaltada por Angélica. É possível ficarmos mais jovens e bonitos no *facebook*, no qual nossa imagem e nosso corpo precisam ser mudados para conquistar visibilidade. É o olhar parasi que requer o aval constante do olhar do outro. As crianças apontam que vivemos em uma cultura em que precisamos investir para nos tornarmos belos. Com a roupa, com o cabelo, com a maquiagem, elas dizem como podemos atrair a atenção dos outros para nós e como podemos ser identificados. Na exaltação à juventude, falam da repulsa pelo que consideram feio, como parecer mais velho. Mas não é só dos discursos sobre beleza que as crianças se apropriam.

## Copo rosa

*Na hora do lanche, antes da distribuição dos copos, Cauã (7 anos) e Gustavo (7 anos) disseram que não queriam copo rosa.*

Arte-educador: Por quê?

Gustavo: É de menina.

Arte-educador: Isso é uma bobagem. Eu gosto de rosa, tenho roupa rosa, uso camisa rosa. Por que vocês não podem beber nesse copo?

*Inicialmente, os meninos resistiram e, enquanto o arte-educador fazia a distribuição dos copos, Gustavo e Cauã mudaram de ideia e aceitaram o copo rosa. Os meninos bebiam no copo, enquanto riam um do outro.*

Raquel (9 anos): Eu bebo em copo azul.

(Caderno de campo, Instituto de Artes, 29/09/2015).

Pelo uso do objeto de uma determinada cor, por estereótipos ancorados na história e na cultura, as crianças dão pistas do que têm visto e aprendido na contemporaneidade. Definem e dão visibilidade a fronteiras que demarcam o que pode um menino com outras formas de comportamento.

## Teatro de sombras

*No Instituto de Artes, a proposta era brincar de fazer sombras com o movimento do corpo. As crianças iam para trás de um lençol iluminado pela lâmpada de um projetor, e ao som de diferentes ritmos movimentavam o corpo produzindo sombras para os que estavam assistindo. As meninas foram as primeiras a manifestar o desejo de participarem. Observando a resistência dos meninos, os arte-educadores iniciaram um convite nominal. A resistência permaneceu e, depois que o arte-educador fez a experiência, Rafa aceitou o desafio. Ao meu lado, ouço Gabriel comentar: eu que não vou ficar rebolando (risos). Leo levantou de forma discreta e foi em direção ao banheiro. De frente para o espelho que fica do lado de fora, começou a ensaiar uns movimentos prestando atenção se alguém estava olhando. Ao retornar, sentou como expectador e não foi dançar. No término do teatro, os meninos levantaram e foram para trás do lençol curiosos com o que havia ali.*

(Caderno de campo, Instituto de Artes, 25/8/15. Idade das crianças: Rafa, 6 anos; Gabriel, 6 anos; Leo, 9 anos).

Na relação com os objetos ou até mesmo com o próprio corpo, as crianças traduzem valores e práticas em modos de ver, perceber o outro e com ele se relacionar: copo rosa e dançar são de menina. Os argumentos do arte-educador deixam os meninos mais à vontade, a ponto de aceitarem beber o suco no copo rosa.

Em outra situação, a resistência é com relação ao que os meninos podem com o próprio corpo. Eles não se sentem à vontade para dançar. Demonstraram interesse durante a proposta quando ameaçaram levantar, mas não saíram do lugar. Não argumentaram com os arte-educadores, mas também não tiveram coragem de levantar, com exceção de Rafa.

Que relação as crianças têm aprendido com o próprio corpo? O que justifica o aprisionamento e a resistência por parte dos meninos? O que as crianças têm aprendido conosco sobre ser menino e menina? Em “Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública”, Algebaile (1996) problematiza o “ser menino” e “ser menina” como um dos temas discutidos com as crianças. Para a autora, palavras impregnadas de preconceito são assimiladas pelas crianças, “que vivem a experiência de ser menino ou menina desde que nascem, mas, dentro do mundo já habitado pelas falas de outras pessoas”(p.139). Vinte anos depois a voz das crianças a respeito da mesma questão ainda nos preocupa.

Imagens do mundo se manifestam nas palavras das crianças e inquietam também, valores impostos pelas regras de consumo: imagem; preocupação com a aparência; maquiagem; cabelo bonito; shampoo; creme; beleza; lapiseira; roupas. No estudo realizado por Santos (2005) a autora afirma uma apropriação por parte da criança dos elementos da cultura midiática e do consumo da indústria cultural. Mais uma vez a importância de conversarmos com as crianças problematizando tais temas, falando sobre as diferentes formas de perceber e significar o mundo.

As crianças legitimam, e também subvertem as diferenças que lhes são ensinadas. Ao mesmo tempo que reproduzem, interpretam o que percebem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos e tempos de vida. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro(2009) é central nessa abordagem, por considerar o processo pelo qual as crianças, ao se apropriarem das informações do mundo adulto, produzem e participam de suas culturas de pares. As crianças, além de internalizarem a cultura, contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. Nos diálogos, apontam a importância de olharmos para as relações cotidianas como espaços de construção de outros modos de ser e de se relacionar.

### 5.3

#### Encontros que convidam a olhar o outro

O novo, trazido pelas crianças, está em processo e sobre ele não há controle. Trazem à tona questões que mobilizam o olhar diferente para o que estamos acostumados a ver. São formas e maneiras de interpretar experiências, valores e saberes que têm produzido e revelado como próprios de seu tempo de vida, ensinando formas diferentes de pensar no outro.

#### O pique está comigo

*Durante uma brincadeira de pique-pegas<sup>26</sup>, Camila (6 anos) observava o movimento de fora e resistia para entrar na brincadeira.*

Luana (7 anos): Vem! Está com medo?

*Fazendo sinal com a cabeça, ela respondeu que sim. As crianças continuaram brincando e Rodolfo saiu rapidamente da brincadeira e foi até Camila. Ao aproximar-se, pegou em sua mão e disse bem baixinho: Vem! Eu deixo você me colar e você não vai precisar ficar correndo.*

*Camila aceitou o convite e caminhou de mãos dadas com ele, enquanto as crianças brincavam.*

Rodolfo (7 anos): A Camila entrou no jogo e me colou! O pique está comigo!

*Camila, conhecida e tratada pelas crianças como a menor do grupo, entrou na brincadeira.*

(Caderno de campo, Instituto de Artes, 23/06/2015).

Rodolfo ensina como cuida da amiga que tem medo de entrar na brincadeira. Discreto e atento, ele se aproxima da menina, e sentimentos de confiança e segurança parecem permear essa relação. O cuidado do menino encoraja Camila que aceita o desafio de entrar no pique. No diálogo silencioso, Camila responde, ao estender sua mão. Por meio desse diálogo, se constrói a cumplicidade, a parceria, na qual se inscreve a confiança no outro. De forma cuidadosa, Rodolfo traz quem está de fora para estar junto. E, na brincadeira, ao dirigirem-se ao outro, as crianças falam de formas diferentes de

---

<sup>26</sup> Há diferentes nomes para a brincadeira de pique-pegas, como pique-cola e pique-tá. O pique começa elegendo um dos participantes como o pegador. Este, dado um sinal, passa a perseguir os outros participantes. Quem for alcançado primeiro, passa a ser o pegador.



cuidar. Ensinam que a relação de cuidado pode ser estabelecida entre elas e com os adultos.

### **Vai todo mundo ficar quieto**

*Durante a aula tive uma indisposição e passei mal na frente das crianças. Enquanto estava sentada me recuperando, Karina entrou na sala com a diretora.*

Diretora: Elas foram me chamar, disseram que você estava passando mal.

Karina (9 anos): Gabriela, a gente já pediu para a diretora ligar para o seu pai vir te buscar. Pode ir que vai todo mundo ficar quieto.

(Conversa, Escola, 12/04/2010).

Na ótica as crianças, ficar quieto pode ser uma forma de cuidado com a professora que está passando mal. Envolvidas e comprometidas em dar uma resposta humana a um pedido de ajuda, as crianças mostram como são capazes de cuidar dos adultos. No modo de perceber, indicam atitude e posição diante do outro.

E como perceber o outro? Como conhecê-lo? Para Buber, são três as maneiras pelas quais podemos perceber um homem diante dos nossos olhos: observar, contemplar e tomar conhecimento íntimo. “O observador está inteiramente concentrado em gravar na sua mente o homem que observa, em ‘anotá-lo’. Ele o perscruta e o desenha”. Já o contemplador não está absolutamente concentrado: “Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará” (BUBER, 2009, p. 41). A terceira forma de perceber implica mais: algo é transmitido, acolhido, aceito, recebido. Segundo Buber, aqui não se pode retratar ou descrever.

Este homem não é meu objeto; cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que aprender algo e só se trata do meu “aceitar”. É possível que eu tenha que responder, imediatamente, justamente a este homem diante de mim. [...] Mas em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta (2009, p.42-43).

Olhar o outro exige atenção. Reconhecer o outro como um legítimo outro é um passo para se responsabilizar por ele. Não se trata apenas de sentir-se responsável, mas traduzir a responsabilidade em ação.

## 5.4

### Encontros de ensinar e aprender

Olhar a criança como um outro implica estabelecer um diálogo com ela. Contudo, para Benjamin, “a liberdade do diálogo está se perdendo” (1995, p. 23). Cada vez mais as pessoas conversam sobre superficialidades; o que diz respeito a preocupações e necessidades fica em segundo plano. Cada um se compromete com “as ilusões óticas de seu próprio ponto de vista isolado”; preso no seu próprio mundo, perde “o olhar para o contorno da pessoa humana” (p. 24).

A superficialidade no diálogo, que não permite que falemos de nós, impedindo a construção de uma relação que confronte, altere, é tratada por Buber como “palavreado”: o oposto da conversação genuína, constituída pela autenticidade que supera a aparência e é livre “de toda vontade de parecer” (2009, p. 155). Em sua obra, apresenta três espécies de diálogo: o autêntico, o monólogo disfarçado de diálogo e o técnico.

No diálogo autêntico, “cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre ele e si próprio uma reciprocidade viva” (2009, p. 54). Há intenção em ouvir o outro e não apenas em falar. Para o autor, esse diálogo é raro.

O monólogo disfarçado de diálogo acontece quando duas ou mais pessoas estão reunidas e falam, cada um consigo mesmo (BUBER, 2009, p. 54). Não há escuta do outro, esse não é considerado como presença no diálogo.

[...] uma conversação, que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um se vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável (BUBER, 2009, p. 54).

O diálogo técnico é “movido pela necessidade de entendimento objetivo” (BUBER, 2009, p. 54). Os participantes desse diálogo mantêm uma conversação a fim de ter uma explicação sobre algo. Esse diálogo é necessário e

não há nada de errado com ele. Entretanto, é preciso pensar como nós, adultos, nos inserimos, quando a criança rompe o diálogo técnico.

### **Ainda não consigo**

*Durante a brincadeira de galinha choca<sup>27</sup>, José (6 anos) chora impaciente porque nenhum colega escondeu atrás de suas costas o objeto para que ele pudesse levantar e correr.*

Gabriela: José, não precisa chorar. Vai chegar sua vez. É só esperar.

Chorando, José responde: Eu sei que tenho que esperar, mas é que ainda não consigo não chorar quando eu quero uma coisa.

(Conversa, Escola, 29/11/2012).

Há algo de “insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos” (BENJAMIN, 1995, p. 81). *Não precisa chorar*, uma frase tão corriqueira e quase automática dita às crianças, leva José a responder de um jeito nada comum: *eu já sei, mas ainda não consigo*. O desejo de brincar e a impaciência com a espera têm importâncias diferentes para ambos. A fala do adulto que olha para o choro como algo desnecessário, afinal de contas, para ele, era apenas uma brincadeira, provoca no menino uma resposta desconhecida.

Para Benjamin (1995), as crianças são “indizivelmente concernidas pelo acontecer”(p. 37); “estão ligadas no aqui e agora, tudo lhes acontece” (p. 39); “atrás da cortina tornam-se elas mesmas algo ondulante e branco” (p. 40). *O ainda não consigo* apresentado como uma fraqueza infantil aponta para uma verdade que expõe a “experiência preciosa e essencial ao homem, do seu desajustamento em relação ao mundo, sua insegurança primeira, enfim, sua não-soberania”, assim entende Gagnebin(2005, p. 180). A autora esclarece que, para Benjamin, a criança não é ingênua ou inocente, mas tem certa inabilidade para lidar com o mundo em oposição à segurança dos adultos.

---

<sup>27</sup> As crianças sentam em roda e um participante é selecionado para andar em volta dela. Ele estará com um objeto em suas mãos (uma bola, por exemplo) que deverá colocar atrás de alguém que está sentado, e este deverá pegá-lo. Ambos correm em volta da roda, e o “perseguido” deve sentar no lugar do “perseguidor”. Caso isso aconteça, o “perseguidor” dá continuidade à brincadeira, e uma nova rodada se inicia. Dessa vez ele estará com o objeto em suas mãos e deverá colocá-lo atrás de uma nova pessoa. Caso o “perseguidor” pegue o “perseguido”, este deverá se dirigir ao centro da roda e lá permanecer até que outro seja pego. Quando alguém é pego e senta no meio da roda, canta-se a música: “galinha choca; chocou o ovo; saiu minhoca; da perna torta!”.

## Sentimento

*Durante a leitura de uma história, Jordana interrompe e indaga:*

Jordana (8 anos): Estou sentindo uma coisa que eu acho que é sentimento. Gabriela, todo mundo tem sentimento? Todo mundo sente o que eu estou sentindo?

Gabriela: As pessoas podem sentir muitas coisas, mas não sei se todo mundo sente o que você está sentindo.

Jordana: É uma coisa diferente.

(Conversa, Escola, 15/03/2011).

Os homens possuem sentimentos, eles residem no homem (Buber, 2003a). E, numa hora receptiva da vida, “encontra-me um homem em quem há alguma coisa, que eu não consigo captar de uma forma objetiva, que ‘diz algo’ a mim”. E esse algo pode ser uma pergunta: *Todo mundo sente o que estou sentindo?* “Isto não significa de forma alguma que esta coisa me diga como este homem é, o que se passa nele ou coisa semelhante” (BUBER, 2009, p. 42).

Só Jordana sabia o que estava sentindo, e eu, o que senti ao ouvi-la. Não era possível saber se sentíamos a mesma coisa, mas o que senti embargou minha voz e quase impediu a continuidade da leitura. A menina conseguiu ouvir o que estava sentindo e disse da possibilidade humana de vivenciarmos experiências de escuta de nós mesmos. O que o outro me diz “transmite algo a mim, transmite algo que se introduz dentro da minha própria vida. Pode ser algo sobre este homem [...] mas pode ser também algo sobre mim” (BUBER, 2009, p. 42).

E a dúvida da menina soou como questionamento: todos os homens têm tido encontro com eles mesmos? Temos pensado sobre o que sentimos, sido surpreendidos com sensações antes não conhecidas, com algo em nós mesmos que nunca soubemos antes?

Para Buber (2003a, p.77), para estabelecerem relações, os seres humanos dividiram suas vidas em duas esferas delimitadas: “as instituições e os sentimentos”. As instituições são o fora, “onde se está para toda sorte de finalidades, onde se trabalha, se faz negócios, se exerce influência, se faz empreendimentos, concorrência, onde se administra, exerce uma função”; é a estrutura mais ou menos ordenada na qual se desenvolve o curso dos acontecimentos. Já a esfera relacionada aos sentimentos coincide com o dentro,

[...] onde se vive e se descansa das instituições. Aí o espectro das emoções vibra diante do olhar interessado; aí o homem usufrui sua ternura, seu ódio, seu prazer e sua dor. Aí a gente se sente em casa, se estira na cadeira de balanço (BUBER, 2003a, p.51).

Na escola, durante a leitura de uma história, a criança ajuda a lembrar que as instituições também são vivas e dinâmicas, especialmente humanizadas pelos sentimentos e encontros pessoais que nela ocorrem. A vida, mesmo dentro da escola, pode ser humanizada com práticas que possam ter outros contornos, fruto do encontro entre homens.

### **Só falo em particular**

*Em uma página do livro didático, a proposta era as crianças desenharem suas famílias e compartilharem com a turma os desenhos feitos. Quando mostravam os desenhos feitos para a turma, chegou a vez de Vítor, que comentou: Quero falar em particular com você.*

*Pedi uns minutos para a turma e me distanciei com ele.*

Vítor (9 anos): Eu só falo da minha família se for em particular.

Gabriela: Então você não quer mostrar seu desenho para a turma?

Vítor: Não desenhei porque não quero falar da minha família para todo mundo. Tem gente da minha família que eu não gosto e eu não quis desenhar.

*Entramos na sala e ao retomarmos a atividade Vítor comentou com a turma: Eu não vou mostrar porque só falo da minha família em particular. (Conversa, Escola; 04/03/2010).*

A naturalidade suposta com que algumas práticas acontecem na escola impede o diálogo com as crianças e suas singularidades. Partir do pressuposto de que desenhar ou falar da família é algo simples é desconsiderar a experiência de cada um. É isso que Vítor faz lembrar ao renunciar à atividade. Ao trazer a sua história, ele fala do desafio de voltar-se para o outro e da possibilidade criadora das crianças de fazerem diferente diante do que parece ser sempre da mesma forma. O que fazer com esse potencial? Como não desperdiçá-lo? Qual tem sido nosso esforço como professores, para fazer avançar essa força? Viver significa ser alvo da palavra dirigida, e as crianças convidam a respondermos ao espontâneo

que elas trazem, abrindo espaço para a incerteza, para a vulnerabilidade, convidando o professor a repensar sua prática.

Escutar as crianças e suas histórias é abrir espaço para uma nova racionalidade nas instituições. Nessa perspectiva, a prática educativa envolve o “espontâneo” que surge nas relações, como aquilo que “libera as forças criadoras”, dando ao professor o lugar de mediador que acolhe a pluralidade e a multiplicidade das manifestações infantis, fazendo da educação uma experiência de reciprocidade (BUBER, 2003b, p. 13).

A partir de suas indagações, as crianças ensinam aos professores a se perguntarem como fazem e o que fazem. Assumir esse compromisso é envolver-se com o outro em prol da melhoria do mundo, em prol da humanização. Como em todos os espaços nos quais nos relacionamos com os outros, a escola também é lugar de nos ocuparmos com coisas simples, com o ordinário, com o comum.

### **Uma volta**

*As crianças estavam todas sentadas, enquanto eu escrevia no quadro a lenda da loira do banheiro que era ditada por eles. De repente, Felipe levantou-se do lugar e deu uma volta em torno da sala. Seu movimento chamou minha atenção e da turma. Olhei para ele como quem pergunta o que está acontecendo, e ele fez sinal com as mãos para que eu aguardasse.*

Gabriela: Está tudo bem, Felipe?

*Felipe fez sinal com a cabeça que sim, terminou a volta e sentou no seu lugar. Continuei a escrita e no término da atividade chamei Felipe para conversar.*

Gabriela: Está tudo bem com você? Você fez sinal para eu esperar.

Felipe (9 anos): Está. É que eu queria soltar um pum e não queria sair da sala. Estava com medo dessa história. Se eu ficasse no meu lugar todo mundo ia saber que fui eu, mas quando a gente está andando ninguém sabe quem soltou o pum.

(Conversa, Escola, 11/08/2010).

Mais uma vez as crianças rompem com o diálogo técnico deixando o professor no lugar de quem não tem resposta, porque quem fala é a criança: de uma necessidade física, humana. Como professores, nos colocamos muitas vezes no lugar de quem precisa saber de tudo e as crianças mostram que nem tudo é de nossa conta e que mesmo com toda pretensão não daremos conta de tudo.

Educação, para Buber, não é um ato impositivo, mas uma relação que exige abertura e requer confiança, cujo pressuposto é a relação imediata com o outro:

A confiança é algo que, obviamente, não se obtém quando nos esforçamos em adquiri-la, mas, sim, na medida em que se participa de forma imediata e franca da vida dos educandos e quando se toma para si a responsabilidade que daí surge (BUBER, 2003b, p. 41).

Ao tratar da educação como relação, Buber indaga: “Que possibilidades são reconhecidas à escola para esse tipo de educação?” (2008, p.91). Essa educação tem que ser em defesa do diálogo como fundamento, pois seu princípio básico é a abertura ao outro. A escuta da criança é um caminho para relações na escola que buscam a quebra da frieza. Sendo assim, o professor como uma presença, no sentido de ser presente ou estar em presença de, assume o compromisso com aqueles pelos quais ele tem responsabilidade.

O mestre ajuda os discípulos a se encontrarem e, nas horas de depressão, os discípulos ajudam o mestre a reencontrar-se. O mestre inflama as almas dos discípulos; e eles o rodeiam e o iluminam. O discípulo pergunta e, pela forma de sua pergunta, evoca, sem saber, uma resposta no espírito do mestre, a qual não teria nascido sem essa pergunta (BUBER, 2013, p. 25).

As questões trazidas pelas crianças deslocam o adulto de suas certezas. Elas retiram as coisas do seu lugar habitual para dar-lhes novos sentidos: nada é inteiro, tudo é partido em muitos significados. As crianças “renovam a existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada” (BENJAMIN, 1995, p. 229). Gagnebin (2007) afirma ainda que o “in” (in-fância), que para o pensamento humano significa ausência, em Benjamin é o espaço que possibilita o desnudamento e a miséria, no limiar da existência e da fala. Esse “in” não é de ausência, incapacidade, incompetência, mas de incompletude, o que torna possível a invenção.

Para ouvi-las, é preciso tomar conhecimento íntimo, diz Buber (2009), o que exige atenção, presença (a nossa, a das crianças); ou seja, ver, perceber, sentir, vincular-se; disponibilizar-se, acolher. Escutar é exercício de pesquisa, e a relação com as crianças ajudou a compreender que nenhuma metodologia de pesquisa é exata, ela é inteiramente construída no percurso.

E sobre o que podemos conversar com as crianças em nossas pesquisas? Para quê pesquisamos? O que gostaríamos que passasse a existir com os estudos realizados? Nas investigações, enquanto temas de estudo, dirigimos às crianças o que pensamos que elas estão percebendo a respeito do mundo<sup>28</sup>. E, no movimento contrário, elas vão muito além: surpreendem ao mostrarem o que não sabíamos que elas já percebiam. E como fazer com que o texto torne visível a autoria das crianças? Como garantir “espaço para que a semântica da criança emerja?” (FERNANDES, 2016, p. 774).

Ao discutir a ética na pesquisa com crianças, Fernandes (2016) afirma que o caminho será sempre marcado pelo inesperado. Para a pesquisadora, será no “respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância”(p.776).

Trazer neste capítulo o que as crianças desejaram falar foi uma forma de ouvir o pedido de Melissa (8 anos), uma das crianças participantes da pesquisa, que fala da importância de as escutarmos “porque as crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não têm tempo para ouvir, como a imaginação delas, o que elas pensam”.

---

<sup>28</sup> Estas indagações foram apresentadas pela professora Rita Ribes Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) na ocasião de uma palestra na Disciplina “Leituras de Walter Benjamin”, ministrada pela professora Sonia Kramer no primeiro semestre de 2015, no programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio.



## 6

## A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável

Certa vez, um chassídico do “vidente de Lublin” jejuou de Sabá a Sabá. Na tarde de sexta-feira, ele sentiu uma sede tão terrível que achou que iria morrer. Daí ele avistou um poço, foi até lá e quis beber. Ao mesmo tempo, porém, ele se lembrou de que estaria estragando todo o trabalho de uma semana por uma horinha que ainda teria de suportar. Ele não bebeu e se afastou do poço. Estava orgulhoso por ter superado a difícil prova. Ao perceber isso, falou para si mesmo: “É melhor eu ir lá e beber do que meu coração ser tomado por orgulho”. Ele voltou e se aproximou do poço. Quando se preparava para se curvar sobre ele para apanhar a água, percebeu que a sede tinha sumido. Depois do início do Sabá, ele foi à casa do professor. “Trabalho malfeito”, disse aquele que estava junto à soleira. *Martin Buber.*

O conto narrado introduz o terceiro capítulo do livro “O caminho do homem segundo o ensinamento Chassídico” (2011a), no qual Buber expõe que a dureza com que o mestre trata seu discípulo o impressionou na primeira vez que escutou a história. Essa rigidez impacta especialmente por termos em mente a importância de realizar um trabalho perfeito, impecável, como nos pareceu, à primeira vista, o trabalho do chassídico ao buscar superar tanto o poder do seu corpo, quanto o desvio de sua alma em ceder ao orgulho. Contudo, Buber chama atenção para o fato de que a repreensão do mestre tem a ver com o modo como o trabalho foi feito, pois havia algo no proceder impedindo-o de alcançar um degrau superior da própria alma, como era seu objetivo. “Trata-se do avanço e retrocesso, do ir e voltar – o grave é o caráter de vai e vem da ação” (BUBER, 2011a, p. 24-25).

A crítica ao “vidente” remete à ideia de que, quando o homem toma consciência do lugar onde está e aonde vai, assume a responsabilidade pela própria vida. Assim, a oposição de trabalho malfeito, no ensinamento chassídico, não é o perfeito e, sim, o coerente. E um trabalho desse tipo só pode ser alcançado com a inteireza do homem: “A tarefa que fazemos deve ser feita com todos os

membros, isto é, todo o ser do homem deve estar envolvido, nada dele pode ficar de fora”(BUBER, 2011a, p. 28). A discussão proposta por Buber trata da necessária vivência da ética em todas as situações da existência. O autor enfrenta uma questão fundamental nessa obra: como assumir nossa responsabilidade no mundo? Onde estamos?

O primeiro contato com os textos desse livro se deu no âmbito dos estudos do grupo de pesquisa INFOC. A leitura do conto permitiu que construíssemos uma reflexão sobre o tema da ética na pesquisa, sobre o trabalho do pesquisador, e sobre o quanto é necessário um trabalho coerente quando pensamos na metodologia, no desenvolvimento da investigação, cuidando para que estejamos inteiros na realização da tarefa proposta. A coerência enseja a recomendação de que antes de uma ação é necessário indagar sobre os caminhos para sua execução.

A partir dessa compreensão, a ética como postura de pesquisa tem a ver com a autoria do pesquisador e não está dada *apriori*, mas é um pressuposto ao longo de todo o trabalho: desde o momento inicial da investigação à obtenção do seu consentimento informado, bem como à sua implicação durante todo o percurso, que abarca a devolução aos participantes. Ao pedir autorização para iniciar um estudo, o pesquisador assume o compromisso da devolução dos dados obtidos durante as observações. Os termos de assentimento e consentimento são caminhos de entrada, após esse primeiro momento é a ética pessoal que estabelecerá aquilo que será realizado no trabalho. A ética implica uma postura que se instaura desde o surgimento das questões iniciais até o compartilhamento de seus resultados, contemplando muitos encontros: do pesquisador com ele mesmo; com o referencial teórico que embasa o estudo; com os sujeitos.

A reflexão presente no conto sobre a importância de tomar consciência do lugar onde se está e aonde desejamos ir como responsabilidade na vida cabe à pesquisa, e é trabalho do pesquisador. Nesta tese, o compromisso assumido foi a pesquisa com crianças. Desde o início deste percurso esteve presente o desafio de fazer uma pesquisa *com* e não *sobre* elas. O *com* reafirma o desejo de ouvi-las por elas mesmas ao invés das informações fornecidas pelos adultos. E mais do que ouvi-las a respeito das perguntas feitas pela pesquisadora, o *com* carrega a responsabilidade de não planejar muito distante delas, de considerar as pistas que oferecem. O *com* não significa abrir mão do lugar do pesquisador, já que este não

é um posicionamento tomado em investigações feitas com os adultos, mas compreender a assimetria dessa relação, que responsabiliza os adultos com relação às crianças. E responsabilidade é agir com ética, com resposta responsável, considerando que ocupam lugares que acarretam responsabilidades diferentes. O *com* é o reconhecimento de que as crianças são pessoas como os adultos, que merecem respeito e ética no trato com elas.

Para Kramer, “as crianças certamente têm sido menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre” (2002, p. 57). Quanto a este aspecto, Macedo & Flores destacam:

Se, por um lado, deve-se ter clareza da importância deste movimento de devolução e, de certa forma, publicização de pesquisas no intuito de enriquecer a produção de conhecimento e dialogar com os diferentes campos do saber, é preciso reconhecer, por outro lado, que a mesma lógica adultocêntrica – já tão amplamente discutida e criticada nos estudos contemporâneos que se dedicam a questões da infância – define as bases do processo de produção de conhecimento sobre as crianças. Ainda que muitos trabalhos científicos sustentem se referir a pesquisas *com* crianças, é *sobre* (e não *com*) elas que falam os adultos quando concluem seus estudos (2012, p. 245).

As autoras problematizam a relevância do diálogo com as crianças ser sustentado também durante a devolução dos resultados, quando segundo elas, esse momento muitas vezes é para falar sobre elas com os adultos, como forma de devolver os dados. O retorno ao campo para compartilhar resultados de uma investigação tem sido tratado nas Ciências Humanas e Sociais como questão ética que envolve a pesquisa. De acordo com as especificidades dos estudos realizados, a devolução pode ocorrer em encontros que acontecem direta ou indiretamente com os participantes; com respostas às instituições que abriram suas portas; nas secretarias dos municípios e estados responsáveis pela autorização da pesquisa; por meio da mídia e a partir de publicações recomendadas e apresentações em eventos acadêmicos.

A devolução com crianças tem sido discutida no campo dos Estudos da Infância. “Que especificidades a pesquisa com crianças instaura na ampla tarefa da ciência? Que contornos o debate sobre a ética adquire quando circunscrito ao campo interdisciplinar dos estudos da infância?” (PEREIRA, 2015, p. 50). As indagações da autora permitem pensar que não é preciso fazer do mesmo jeito que

fazemos com os adultos, mas que a ética e o respeito pelas crianças devem ser considerados em suas singularidades.

Na compreensão de que a interlocução não se encerra na produção escrita do trabalho, e que o retorno ao campo como resposta responsável constitui as escolhas teórico-metodológicas, este capítulo mostra essa experiência no contexto desta pesquisa, considerando a devolução dos resultados às crianças como etapa da pesquisa feita com elas, numa concepção de infância que pressupõe isso. Como ensina o conto que introduz o texto, não existe trabalho perfeito. Entretanto, é preciso buscar coerência, desejar construí-la, e é nesse sentido que o retorno ao campo é entendido. É a tomada de consciência do lugar onde se está e onde se deseja ir.

## 6.1

### Abrindo caminhos

O que as crianças tinham a dizer do trabalho feito com elas, mas escrito pela pesquisadora, foi a questão que conduziu a decisão de retorno ao campo. Esse interesse exigia delinear encaminhamentos: quando e como fazê-lo? As respostas não podiam desconsiderar o contexto real da investigação, levando em conta a garantia do encontro com as crianças. Cabe ressaltar que fazem parte de um contexto institucional com a presença dos adultos responsáveis por elas, e assim, a devolução aconteceu para elas e também para os adultos.

A opção de retornar ao campo antes da defesa da tese fundamentou-se no desejo de conversar com as crianças que haviam participado da pesquisa, o que não estava garantido após março de 2017. Frequentam o Instituto de Artes em encontros às terças e sextas-feiras de 9h às 11h, em turmas formadas anualmente, com possibilidade de entrada e saída durante o ano, o que pôde ser observado no ano de 2015. Não há impedimento por parte do Instituto para que permaneçam por vários anos; pela organização de vida de seus familiares, e dos horários das escolas, algumas não continuam.

O retorno ao campo foi planejado juntamente com a equipe do Instituto, em duas reuniões em agosto de 2016. Nelas organizamos como e quando aconteceriam os encontros com as crianças, já que a devolução demandava

disponibilidade de um tempo específico dentro do calendário do semestre, que é composto também por passeios, visitas e festas. Na ocasião foi possível tomarmos a entrada de sete novas crianças que não tinham participado da pesquisa em 2015; explicitar os motivos do retorno, esclarecer dúvidas. Como as oficinas têm duração de duas horas contando com o horário de entrada, lanche e desenvolvimento das propostas, foram realizados quatro encontros, considerando a possibilidade de diálogo com todas as crianças, o que poderia não acontecer caso existisse apenas um encontro, e nele houvesse um expressivo número de faltas.

Para a concretização dessa etapa da pesquisa foi fundamental o espaço disponibilizado pelo Instituto de Artes: a coordenação e seus arte-educadores esclareceram que essa seria a primeira devolução de pesquisa diretamente aos participantes de forma presencial, já que haviam vivenciado em outras ocasiões apenas a versão final impressa, como retorno do material produzido.

A responsabilidade de fazer com que as crianças se reconhecessem no texto escrito pelo adulto encaminhou a decisão de apresentar o resultado das análises e categorias construídas a partir das entrevistas realizadas no *Jornalzinho da Manhã*, estratégia metodológica usada para ouvi-las. Esse encaminhamento considerou o fato de elas não terem acesso às informações se a devolução consistisse apenas na tese impressa. Assim, a devolução aconteceu entre setembro e novembro de 2016, e contemplou discussões propostas nos Capítulos 3 e 4, entendendo que abordam categorias centrais do estudo, que emergiram do diálogo com a participação direta das crianças. Os encontros de devolução foram organizados nos itens a seguir: o retorno como uma nova entrada no campo; a leitura da pesquisadora e a leitura das crianças; aonde a pesquisa pode ir depois de seu fim.

## 6.2

### O retorno como uma nova entrada no campo

O título que nomeia o item expressa o sentimento de retorno ao campo que, apesar de apresentar uma proposta diferente da primeira entrada, também carregava as indagações como marca deste processo: como devolver? Como

conversar com as crianças? Como estabelecer o diálogo a partir dos dados? As estratégias foram planejadas, mas, sem abrir mão dessa responsabilidade, interessava o imprevisível, o retorno que as crianças dariam.

Nos encontros estiveram presentes as crianças e os dois arte-educadores responsáveis pelo trabalho com a turma, e algumas vezes a coordenadora do projeto. O primeiro teve como proposta esclarecer o retorno ao campo como oportunidade também de reapresentação, especialmente por conta das crianças novas. Foi levado impresso o texto da tese como forma de mostrar o que já havia escrito, e os livros: “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” (Naranjo, 2013) e “Dicionário de humor infantil” (Bloch, 1997). A opção pelos livros se deu considerando a possibilidade de apresentar às crianças a existência de outros textos, com formatos diferentes, mas que também haviam sido escritos a partir da escuta delas.

Essa conversa teve como intuito anunciar que estava retornando para dar notícias do conhecimento produzido a partir da pesquisa feita com elas, e que nos encontraríamos em outras ocasiões para tratarmos disso. O momento de apresentação, que *apriori* seria rápido, suscitou questões por parte das crianças. Logo no início mostraram que um encontro instaurado com ética implica abrir mão da pretensão da previsibilidade sobre o outro.

Gabriela: Meu nome é Gabriela, algumas crianças aqui ainda não me conhecem e queria me apresentar para vocês e dizer o que estou fazendo aqui. Sou uma pesquisadora e estudo em uma universidade chamada PUC. *Antes de terminar a frase, Maitê, que passou a frequentar o Instituto em 2016, interrompe.*

Maitê (8 anos): Você está estudando para ser professora do Instituto?

Gabriela: Não. Já sou professora.

Maitê: Aqui ou de escola?

Leo (9 anos): De escola.

Maíra (9 anos): Se você for professora de matemática, podia ser professora da minha escola.

Gabriela: Sou professora de matemática também, mas já trabalho em uma escola. Aqui não vim para ser professora, mas para fazer uma pesquisa. Queria fazer uma pesquisa com criança que não fosse em escola e por isso estou aqui no Instituto.

Maria Clara (7 anos): Quero te perguntar duas coisas: qual o nome da escola que você dá aula e quantos anos você tem?

*Respondi o nome da escola, e antes que respondesse minha idade, as perguntas continuaram.*

Maitê: Minha mãe vai me mudar de escola e acho que vou estudar lá.  
 Cauã (7 anos): Estudo lá.  
 Maria Clara: E quantos anos você tem?  
 Gabriel (6 anos): 37!  
 Gabriela: Não. Tenho 34.  
 Cauã: Você é professora do primeiro turno?  
 Gabriela: Do primeiro e do segundo.  
 Maitê: Então se eu mudar de escola vou para a sua turma, mas teria que repetir de ano para estudar lá.  
 Gabriela: Você não seria da minha turma porque lá sou professora de crianças de 3, 4 e 5 anos.  
 Maitê: Tenho irmão que vai fazer 5 anos.  
 Maíra: No Colégio Militar<sup>29</sup> você dá aula?  
 Gabriela: Não.  
*Neste momento uma criança disse sua idade, e as outras começaram a falar também.*  
 (Encontro 1, Instituto de Artes, 23/09/2016).

Havia pensado um jeito de esclarecer a intenção em retornar ao campo, mas, para algumas crianças, mais importante do que entender o que eu faria, interessava saber quem eu era, de onde falava, e da mesma forma, falar delas também, como aconteceu com Maitê, Maria Clara e Maíra, que estavam me conhecendo naquele momento. Para elas, o interesse pela pessoa veio primeiro. Houve abertura para o outro, para que eu dissesse quem sou, antes de ser pesquisadora. Importou a pessoa que estava diante delas, ao invés de saberem primeiro o que ela fazia. Quando respondi à pergunta sobre onde dava aula, falaram de algo que vivenciam no segundo semestre do ano letivo: a renovação de matrículas, a troca de escolas, as tentativas de ingresso em diferentes instituições. Estava posto o desafio de ouvir as crianças e ao mesmo tempo, estabelecer o diálogo sem me distanciar do tema proposto para o encontro. Retomamos a conversa em meio ao assunto sobre as idades.

---

<sup>29</sup>Instituição no município do Rio de Janeiro com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. O ingresso acontece por concurso público.

Gabriela: Então, queria fazer uma pesquisa com crianças de diferentes idades, por isso quis conversar com vocês. Ano passado estive aqui, entrevistei vocês e conversamos sobre o que vocês achavam de ser criança, falamos das crianças e dos adultos, e fizemos um jornal de entrevistas: o “Jornalzinho da Manhã”. Quem lembra?

*As crianças foram dizendo que lembravam e expliquei que algumas não participaram porque ainda não frequentavam o Instituto.* Depois das entrevistas, passei um tempo lendo e escrevendo sobre tudo o que vocês disseram, que virou esse texto de muitas páginas que depois ganhará uma capa, como um livro, que as pessoas poderão ler, como conversamos ano passado. Quando estiver pronto vou trazer um para ficar aqui no Instituto. Voltei este ano porque quero dar notícias do que descobri da pesquisa que fiz com vocês. Da mesma forma que ouvi vocês, outros pesquisadores também ouviram outras crianças e hoje eu trouxe dois livros para mostrar, que foram escritos a partir da escuta das crianças e trazem muitas coisas que as crianças disseram. O que estou escrevendo vai mostrar as falas de vocês.

Leo (9 anos): Posso ver? *Neste momento passei os livros para Leo e outras crianças pediram para ver.*

Maíra (9 anos): Mas vende em livrarias?

Gabriela: Vende.

Valentina (6 anos): Quero falar uma coisa. A minha avó tem um caderno que todas as coisas engraçadas que eu falo ela anota no caderno dela.

Gabriela: Que legal! Sabe que também faço isso nesse meu caderno aqui? Anotei várias coisas que vocês falaram.

Valentina: Por que você anota?

Gabriela: Porque acho muitas coisas que vocês falam interessantes e anoto para não esquecer.

Valentina: Vi o que minha avó anota e é muito engraçado o que eu falo. Também faço desenhos para a minha avó.

(Encontro 1, Instituto de Artes, 23/09/2016).

Depois da fala de Valentina, perguntei se tinham dúvidas, se gostariam de esclarecimentos. Beldroega, o arte-educador, perguntou por que escolhi o Instituto para a realização da pesquisa. Respondi que além da proposta e de encontrar em um só lugar crianças de diferentes idades realizando oficinas juntas, na primeira visita que fiz havia achado o espaço físico interessante, especialmente o quintal. Enquanto falava, Maitê teceu comentários:

Maitê (8 anos): Na escola é tudo separado: crianças do primeiro ano, segundo ano...

Cauã (7 anos): Eu não posso falar com as crianças mais velhas da minha escola. Não posso conversar com os garotos do 6º, 7º...

Arte-educador: Por quê?



Cauã: A professora não deixa.

Maitê: Na minha escola não posso falar nem com os mais velhos e nem com os mais novos.

Cauã: A gente não pode falar com os garotos mais velhos, mas mesmo assim eu vou lá falar.

Gabriela: Mas por que não pode?

Cauã: Não sei.

Gabriela: Você nunca perguntou?

Cauã: Não.

Gabriela: Então pergunta.

(Encontro 1, Instituto de Artes, 23/09/2016).

A questão levantada por Cauã e Maitê provocou os adultos presentes – pesquisadora e os dois arte-educadores – e houve desejo de continuar o assunto, mas logo em seguida, a conversa seguiu outro rumo:

Maíra (9 anos): É legal ser pesquisadora?

Gabriela: Eu acho.

Maíra: Acho que eu vou querer ser pesquisadora.

Gabriela: Você pode pesquisar sobre muitas coisas.

Maíra: Ainda não sei o que eu vou pesquisar.

Leo (9 anos): Quero perguntar uma coisa: você vai ficar meses aqui?

Gabriela: Até novembro e até lá vou trazendo notícias da pesquisa.

Rafa (6 anos): Para a turma da tarde também? Você está fazendo pesquisa com eles?

Gabriela: Não. Só com vocês.

Rafa: Mas eles podiam saber da pesquisa que fez com a gente.

Leo (9 anos): E as nossas mães também.

Gabriela: Não pensei em conversar com a turma da tarde, mas gosto da ideia de conversar com os pais de vocês.

Valentina (6 anos): Por que você gosta de fazer pesquisa?

Gabriela: Porque gosto de estudar.

Maitê (8 anos): Gosto de descobrir coisas antigas: dos egípcios, gregos, da África...

Valentina: E eu estou fazendo uma pesquisa sobre a Floresta Amazônica.

Maitê: Faço muita pesquisa, e meus amigos perguntam como eu sei de muitas coisas e eu digo que foi pesquisando nos livros. Meus amigos perguntam de onde eu tiro tanta informação, e eu digo: “eu tiro dos livros”.

(Encontro 1, Instituto de Artes, 23/09/2016).

Muitos assuntos surgiram: o que é ser pesquisador, por que ele anota, e se é bom ser pesquisador. Falaram das relações na escola e de como em algumas não se pode falar com as crianças mais novas ou mais velhas. Relataram suas experiências de pesquisa e ficamos sabendo que a avó de Valentina também anota

as coisas que ela fala. Questões levantadas alimentam o desejo de querer conversar mais, o que também se apresenta como um desafio para o pesquisador, já que se trata de uma etapa de devolução e não de construção, pelo menos por hora, de uma nova pesquisa.

Já nessa primeira conversa foi possível compreender como o retorno ao campo pode gerar reflexões, novas perguntas, necessidade de rever propostas planejadas, considerando as demandas surgidas nas relações concretas com as crianças. Ao mostrar as duas publicações – “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” e “Dicionário de humor infantil” – a intenção era circular os livros para que pudessem ver. Entreguei o livro a uma delas, as outras pediram, expliquei que todos iriam ver, mas isso não aconteceu. Com o desenrolar da conversa, esquecemos os livros nas mãos da primeira criança que os recebeu e chegando ao final da conversa, as outras cobraram que não os tinham visto, mas já não dava mais tempo para que os livros circulassem entre elas. Informei que retornaria com eles para que pudessem vê-los com tranquilidade.

Na semana seguinte isso aconteceu. No fim do dia nos reunimos para a apresentação dos livros. Falamos sobre a autoria, sobre como foram escritos, sobre a tradução – no caso da obra “Casa das Estrelas” – e lemos várias partes dessa obra. Como trata de falas que expressam a compreensão de diferentes crianças a respeito do mundo, o texto chamou atenção e algumas crianças começaram a discordar das definições, como, por exemplo, sobre o que é um adulto: “pessoa em que em todas as coisas que fala vem primeiro ela” (NARANJO, 2013, p. 20).

Emanuele (8 anos): Isso não tinha que ser adulto, tinha que ser mãe.

Maitê (8 anos): Não. Está errado porque para a mãe, antes dela vem o bebê para ela.

Rafa (6 anos): Tinha que ser pai.

Valentina (6 anos): Achei que era professora.

Gabriel (6 anos): Pode ser Deus.

(Encontro 2, Instituto de Artes, 30/09/2016).

A conversa virou uma brincadeira com a sugestão de uma criança de que eu lesse apenas a definição para que pudessem descobrir sobre o que se tratava.

Depois mudamos a dinâmica com a leitura apenas das palavras para que dessem por si só a definição que queriam e em seguida comparávamos com a compreensão das crianças participantes dos livros. Pediram para realizarem a leitura, trazendo os adultos – pesquisadora e arte-educadores – para a brincadeira de tentar descobrir.

Este momento oportunizou conversar sobre o que é uma pesquisa, sobre a verdade e a produção do conhecimento na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Falamos que não havia uma única resposta para as questões destacadas, que não tinha certo ou errado, mas diferentes formas de pensar sobre uma mesma coisa e que se ouvíssemos outras pessoas, respostas diferentes poderiam ser dadas. Foi importante chamar atenção para o contexto das pesquisas, esclarecendo que o lugar onde moramos, os costumes, como é a vida das pessoas, faz com que as respostas sejam diferentes, mas não erradas. Comentamos de como outros adultos e crianças também poderiam ler com estranhamento ou discordância o que disseram na pesquisa que estava realizando com eles no Instituto.

No final do encontro, no portão de saída, Maitê, com sua mãe, contou que tinha gostado do livro – “Casa das estrelas” – pediu que eu mostrasse, solicitando que sua mãe comprasse. Passei informações a respeito do livro e ofereci emprestado. Elas aceitaram e o livro ficou por quase um mês com Maitê, que semanalmente fazia questão de dizer da leitura: “já estou na letra l, já estou na t”<sup>30</sup>. Na relação com Maitê, a pesquisa ensina que não se ocupa só com os resultados, mas produz relacionamentos. É para além do texto escrito. É para a vida e pode deixar marcas.

### 6.3

#### A leitura da pesquisadora e a leitura das crianças

---

<sup>30</sup> As definições das crianças são organizadas no livro por ordem alfabética.

O terceiro encontro com as crianças teve como proposta compartilhar resultados da pesquisa a partir das seguintes categorias de análise construídas nas entrevistas realizadas com elas: “Ouvir as crianças é muito sério”; “Ser criança é poder fazer diferente dos adultos”; “As crianças consideram que possuem um conhecimento que pode ser compartilhado com os adultos que eles ainda não sabem”.

O diálogo aconteceu a partir do próprio texto da tese. Após a leitura de cada um dos títulos, foi feita menção às conclusões do estudo recorrendo sem nomear, às falas das crianças no texto. Sobre *Ouvir as crianças é muito sério* e *Ser criança é poder fazer diferente dos adultos*, enquanto lia, ouviam e faziam comentários que expressavam afirmação, curiosidade, concordância: “Também acho!” (Gabriel); “Isso é verdade!” (Maria Clara). Neste momento foi possível observá-las, tentavam lembrar-se de quem havia dito, e exclamavam aos colegas: “Eu acho que eu falei isso!” (Rafa); “Eu participei” (Leo).

A leitura foi na voz da pesquisadora e a sensação nesse momento era de que as crianças estavam avaliando os resultados, confirmando se haviam dito o que era lido. Ouvia os comentários como se estivesse passando por um processo de avaliação. Na hora, tive dúvidas se estavam entendendo, porque foram poucas falas e todas de afirmação. Depois, enquanto fazia a transcrição, ouvi o que no dia não consegui escutar com atenção, e diante das falas e entonações dadas, compreendi que o resultado havia sido satisfatório para as crianças, era uma resposta da pesquisa a favor delas, estavam representadas e talvez por isso não tenha sido tão comentado.

Dando continuidade, a última categoria de análise foi lida: *As crianças consideram que possuem um conhecimento que pode ser compartilhado com os adultos que eles ainda não sabem*. A reação neste momento causou surpresa. Antes mesmo de trazer relatos, começaram a falar dizendo que sabiam uma coisa que queriam contar. A frase soou como convite para novas respostas. Era como se uma pergunta tivesse sido feita e de repente muitas quiseram falar. Pedi que aguardassem o término da leitura, e fazendo referência ao texto, trouxe o que elas haviam dito. Diferentemente do momento inicial, as crianças que participaram ou não do jornal de entrevistas começaram a dar explicações sobre o porquê dos adultos não saberem algumas coisas que haviam sido mencionadas na leitura. As

últimas frases eram relacionadas ao conhecimento das crianças a respeito da natureza, e este foi o tema que ganhou destaque nas explicações dadas por elas.

Alison (7 anos): É porque eles não aprenderam muitas coisas quando eram crianças, mas as mães podem falar e eles podem saber. Eles esqueceram porque tem muito tempo. Ou as crianças podem lembrar para eles. Eu acho que quando eles eram pequenos alguma pessoa falava para eles que as coisas da natureza eram perigosas.(Encontro 3, Instituto de Artes, 14/10/2016).

No comentário de Alison, estava a oportunidade de dizer algo que vivenciei durante o período em que estive com elas fazendo a pesquisa e não tinha tido espaço e coragem para expor. Como já relatado, ficava surpresa com a forma como se relacionavam com a natureza. O espaço do Instituto valoriza e incentiva essa postura, mas era tudo muito distante da realidade da minha vida: subir em árvore, plantar, ter contato com animais... E nesta conversa falei desse meu sentimento para as crianças, do medo que tenho de bichos e do meu desconhecimento em relação a tantas coisas que elas sabiam: “Você não sabe subir em árvore?” (Emanuele); “Você tem medo de qualquer bicho, até de formiga? E abelha? E grilo? E barata?” (Maria Clara). Citaram outros bichos e comentei que um dos resultados da pesquisa era que, segundo elas, outros adultos também não tinham contato com a natureza e precisavam aprender com as crianças.

Maria Clara (7 anos): Tenho duas explicações: uma para alguns adultos e outra para outros. É porque alguns adultos são fresquinhos e a segunda é porque quando eles ficaram adolescentes ou pré-adolescentes eles perderam totalmente o contato com a natureza e se esqueceram. Sei isso por causa do meu irmão. Ele é pré-adolescente e só pensa em usar o computador.

Leo (9 anos): Acho que os adultos sabem menos que as crianças sobre a natureza, porque o Ensino Fundamental da escola deles não conseguiu dar a matéria direito.

Eduardo (10 anos): Trabalho, trabalho, trabalho.

Emanuele (8 anos): Na minha escola tem estudo sobre a natureza, só para os pequeninhos do primeiro ano. Eles têm essa aula e depois do primeiro

ano não têm mais. Acho que devia ter. Tem gente que não fica pensando só em computador, vídeo game... Essas coisas.

Alison (7 anos): Os adultos ainda não sabem tudo da natureza e as crianças sabem mais porque as crianças leem livros, e algumas coisas aprendem aqui, outras estudam na escola, ficam aqui e os adultos não vão para todos esses lugares. É que os nossos pais, eles não sabem algumas coisas. Imagina... O pai da Maíra, ele não sabe a música da... Galinha Pintadinha. A Maíra aprende, e ela fala: “papai, sabia que eu aprendi uma coisa? A música da Galinha Pintadinha”. E ela canta para ele, canta sem parar, ele também canta junto com ela, e eles podem aprender também outras coisas.

Leo: Mas tem criança que não tem direito de saber sobre natureza, porque os pais abandonam na rua e eu fico com pena.

Alison: Sabe o Procurando Nemo?<sup>31</sup> Então, também tem gente assim, igual à Dory<sup>32</sup>, que tem problema na cabeça e se esquece o que fala. (Encontro 3, Instituto de Artes, 14/10/2016).

A conversa fluiu como espaço de troca, exposição de ideias diferentes, garantia de que as crianças também escutassem umas às outras e por alguns minutos fiquei de fora, em silêncio, ouvindo-as. Nesta situação ficou claro que não é só o pesquisador que detém a autoridade para fazer perguntas, comentar, encaminhar o diálogo, e a influência do poder e da hierarquia do adulto diminuiu enquanto as crianças expunham seus pontos de vista.

Na fala de Alison estávamos encerrando a conversa com a chegada dos responsáveis para buscá-los. As crianças iam se despedindo com a chamada dos pais, enquanto outras continuaram na conversa, até que Alison sentou-se ao meu lado.

Alison (7 anos): Fala outra coisa só para eu te responder. Gostei de falar disso, é legal. Você está gravando? Sabia que criança é muito, muito pequena? Ela vai crescendo e chega na adolescência, e elas crescem e não sabem fazer nada, mas... Vem uma amiga dela e ensina para ela. E eu também acho que tem que pesquisar coisas assim: como cuidar dos livros, como ontem. É que meu amigo, nem é meu amigo, ele é chato na escola. *Neste momento seus responsáveis chegam.*

---

<sup>31</sup> “Procurando Nemo” é uma animação da Walt Disney Pictures, dirigida por Andrew Stanton.

<sup>32</sup> Dory é uma personagem da animação “Procurando Nemo”.

Alison: espera um pouco que hoje eu não tenho aula. *E continua...* O Gabriel queria pegar o livro da mão da minha amiga, mas ela pegou primeiro e ele puxou o livro da mão dela e rasgou o livro e a Bruna disse “professora, o Gabriel rasgou o livro”. E a professora falou, “quando você chegar em casa você vai ter que consertar e eu vou cobrar, hein!” E não foi a Bruna. *Neste momento Alison é chamada novamente e o arte-educador comenta:* “A Gabriela vai voltar para conversar outras vezes com vocês”. *Ela pede para esperar.*

Alison: Por isso que acho que tem que pesquisar sobre livros.

*Digo a ela que podemos continuar conversando na próxima semana e nos despedimos.*

(Encontro 3, Instituto de Artes, 14/10/2016).

Alison não frequentou o Instituto em 2015 e tínhamos acabado de nos conhecer. Participou da conversa e mostrou que queria dar continuidade ao diálogo. Na oportunidade que teve deu explicações sobre ser criança, e sugeriu “o cuidado com os livros” como tema a ser pesquisado. Era muito mais que cuidar dos livros. Estava desconfortável com a responsabilidade destinada à amiga pela professora, pois, segundo ela, a amiga não tivera culpa. Perguntou se a conversa estava sendo gravada, pediu que eu falasse outra coisa para que ela pudesse responder, mas não deu tempo para que a pergunta fosse feita. Falou sem intervalos, e mais do que investigar o cuidado com o livro, Alison mostrava como pesquisar é fazer da pesquisa uma questão para o outro.

Na conversa inicial com todas as crianças, logo entendeu que havia ficado de fora, não ouviu suas falas sendo mencionadas e resolveu direto com a pesquisadora, cobrando sua participação. Esta situação colocou em questão os lugares que construímos para nós e para as crianças nos encontros de pesquisa, especialmente na etapa da devolução. Para Alison não foi suficiente só tomar conhecimento dos resultados da pesquisa. Foi como se tivesse dito: “falta eu, não fui entrevistada, tenho o que dizer sobre o que você falou, pode registrar porque vou falar agora”. Alison tinha uma resposta, tinha algo a dizer, queria participar, independentemente da pergunta.

## 6.4

### **Aonde a pesquisa pode ir depois de seu fim**

O quarto encontro com as crianças teve como proposta finalizar o processo de devolução: foi organizado um texto de uma lauda, reunindo os resultados da pesquisa, destacando os seguintes temas como achados da investigação: pedido de escuta das crianças; a relação delas com os adultos envolvendo aspectos como calma, brincadeira, relação com o tempo, trabalho, participação infantil, uso do castigo e da violência física; diferenças que constituem ser adulto e ser criança; a possibilidade dos adultos aprenderem coisas que ainda não sabem com as crianças. Dentre esses, com exceção da participação infantil na ajuda aos adultos, castigo e uso da violência física, os outros pontos haviam sido retomados nos encontros anteriores.

Expliquei que realizaria a leitura do texto, e que ao final, conversaríamos. As crianças ouviram atentas e em alguns momentos foi possível perceber olhares que se entrecruzavam. No término da leitura, Dilha comentou:

Dilha (9 anos): Tem adulto que brinca sim e também tem gente que já vi na televisão que dá castigos horríveis para as crianças.  
(Encontro 4, Instituto de Artes, 08/11/2016)

Os comentários continuaram e expliquei que o texto lido havia sido escrito por mim a partir do que elas haviam dito. Foi importante ressaltar que estava falando sobre o que ouvi delas no ano anterior, mas que outras crianças podiam pensar diferente. Neste momento, fiz referência ao comentário de Dilha, que não participou da pesquisa em 2015 porque ainda não frequentava o Instituto, e disse às crianças que gostaria de ouvi-las também a respeito do texto. Perguntei se manteriam o texto como estava ou se fariam alguma mudança, caso pudessem. Iniciaram uma série de sugestões e fiz a proposta de escrevermos. Por fim, era outro texto, com um novo final. A proposta aconteceu no formato de um texto coletivo. Enquanto iam falando os registros foram feitos e não foi possível discutir



com elas a estrutura do texto, o que também não era a intenção. Com todas as contribuições, a escrita obedeceu literalmente a ordem das falas.

“Tem adulto que brinca e constrói helicóptero. Quando criança fica de castigo, só fica deitada na cama olhando para o teto. Os adultos começaram a cuidar da natureza como as crianças e eles plantaram muita coisa com mais cuidado. Os adultos estão mais pacientes e não batem nos filhos com chinelo ou qualquer coisa quando uma criança faz uma bobeira. Ao invés de ficar de cara para a parede, as crianças ficam comendo muitos brigadeiros.

As mães sempre conversam com as crianças tentando resolver conversando e não batendo. Depois da conversa, se não adiantar, eles vão para o outro ponto, mas antes elas tentam sempre não bater e não fazer nada, nem botar de castigo porque é muito ruim e as mães conversam. E a gente quer o mesmo final da história para todas as crianças, que os pais conversem e não batam como algumas mães aqui fazem.

Criança ajuda os pais a mexerem no fogão, lavar louça e cuidar do irmão pequeno porque elas gostam e é divertido. As crianças ajudam os pais a cozinhar e assim as mães não precisam ficar acordando às 7h da manhã para dar café às crianças, porque quem é maior pode fazer seu café sozinho com iogurte e maçã que já ficam na geladeira e é só a criança pegar. E quem tem irmão pequeno pode dar para o irmão. Criança também ajuda a passar pano e a varrer.

É mentira que tem adulto que não brinca. Os adultos brincam, mas alguns chatos não brincam. As mães brincam com as crianças de cozinhar, de panelinha e de ser cliente. Os adultos não trabalham tanto e podem ficar com as crianças, mas trabalham para ganhar dinheiro para sustentar as crianças. Os adultos têm menos trabalho e mais diversão.”

(Texto coletivo produzido pelas crianças, Encontro 4, Instituto de Artes, 08/11/2016).

Na versão produzida pelas crianças, destacaram aspectos do que havia sido anunciado como resultado da pesquisa: brincadeira; relação com a natureza;

agressão física; castigo; participação e ajuda das crianças; trabalho e tempo na vida dos adultos. Na possibilidade de construírem outro final para o que foi relatado como resultado da pesquisa, em vários momentos, o texto das crianças anuncia a possibilidade de um futuro, retomando elementos da relação entre elas e os adultos como um vir a ser. Ao mesmo tempo, o futuro se mistura com o presente quando faz alusão a aspectos que afirmam já acontecerem: mãe que não bate; adulto que brinca; criança que já ajuda. Nestas situações, o texto mantém o presente como está, mostrando o que não precisa ser mudado.

Quando se confrontavam com algo que ouviam, afirmavam que há muitas respostas para uma mesma pergunta: “É mentira que tem adulto que não brinca. Os adultos brincam, mas alguns chatos não brincam”(Dilha). Discutiram o texto negociando argumentos que entendiam ser importante constarem ou não, falando de suas próprias experiências, mas afirmando também a capacidade de observar, interpretar, fazer crítica à realidade, mostrando como estão atentas ao mundo.

Para o processo de pesquisar com elas, a contribuição que oferecem neste debate refere-se ao cuidado que precisamos ter enquanto pesquisadores para não cometermos o erro de interpretar o que dizem como se estivessem sempre retratando suas experiências pessoais, e da mesma forma com as generalizações. Isso ficou claro quando tratavam do tema da agressão física, do castigo, da participação infantil e quando afirmaram que gostariam que esse final fosse para todas as crianças: “Todas as mães têm que fazer igual a minha: só conversar”(Maitê).

O retorno ao campo foi acompanhado pela indagação: o que desejo com esse encontro? A forma de planejar esse momento era o caminho para responder a questão. Diferentemente da primeira entrada, o intuito não era o de coletar dados, mas compartilhar o que havia sido construído. Em alguns momentos me peguei esperando coisas, mas não sabia o quê. Era o inesperado, o imprevisível, que independentemente da proposta torna o encontro com o outro sempre desafiador.

Já na primeira conversa pude pensar na importância de me desarmar das expectativas lembrando sempre que o que buscava era o retorno das crianças: um encontro a mais entrou em pauta porque não coube mostrar os livros apenas no primeiro, como havia planejado. Também na devolução, a pesquisa com crianças é parceria, em uma perspectiva alteritária, em um embate, uma negociação na qual

está em jogo relações de poder, em que é preciso pensar com ética o lugar ocupado pelo pesquisador junto a elas.

O retorno também proporcionou olhar para a mesma coisa enxergando diferenças, porque o contexto da pesquisa muda com a presença de novos sujeitos. As crianças que participaram da devolução, mas não estavam na primeira etapa da pesquisa, ofereceram elementos para pensar esse processo. A postura de Alison com seu desejo de participar, de pedir para ser entrevistada opinando sobre o que já havia sido definido a partir das falas de seus colegas, faz pensar as especificidades da pesquisa feita com as crianças, quando alguém resolve dizer do lugar de quem ficou de fora que a pesquisa não se encerra só com o ponto final do pesquisador. Sobre esse aspecto, vale destacar também a parceria das crianças que tinham participado no ano anterior, quando ajudaram a esclarecer o contexto da pesquisa para as novas.

A devolução é o depois, o que pode permanecer sem resposta ou nascer após a conclusão, considerando que o texto é sempre abertura para novos sentidos produzidos por quem lê. A pesquisa não é um produto fechado e pode ser uma etapa de construção de novos caminhos aonde pode ir depois de seu fim. Nesse sentido, a partir da conversa com as crianças, a decisão de retorno da pesquisa às famílias surgiu depois da conclusão. Um mês após a devolução às crianças, foi agendado o encontro para a conversa sobre os resultados da mesma com os responsáveis<sup>33</sup>.

Como observadoras e críticas das suas próprias falas, as crianças puderam nesses encontros conhecer a opinião umas das outras, além de discordar e apresentar suas ideias. Nessa experiência, a devolução é abertura para querer mais. Na relação com as crianças foi possível destacar as contribuições que podem oferecer para a produção do conhecimento, em especial, no que tange à ética nessas investigações: a pesquisa não é só do pesquisador, este não pode ser um processo benéfico só para ele.

A devolução não é de um produto, acontece na interação, com a construção de novas perguntas. A pesquisa como uma sequência de etapas

---

<sup>33</sup> No dia 16 de dezembro de 2016 aconteceu no Instituto de Artes a conversa de devolução da pesquisa aos responsáveis das crianças.

delimitadas talvez seja uma compreensão muito clara para nós adultos, que aguardamos o início, o desenvolvimento e seu fim. O retorno ao campo é processo de novas descobertas, interesses, intenções. Saber se está bom, se houve aprovação, é o interesse dos adultos apoiados na história do passado, do que consideram ter sido a pesquisa. Na relação com o presente, as questões das crianças são outras: o que tem mais? Que outras perguntas isso me leva a fazer? Para Buber,

[...] o criativo, aquele que gera novos mundos, não sabe o que fazer com antigas finalidades e antigas linguagens utilitaristas, pois há algo nele que transcende toda finalidade. No entanto, se respondesse à pergunta: qual a sua finalidade? – diria aquilo que toda grande arte cabe responder: si-mesmo e a vida (2012, p. 33).

Encontrar caminhos para o retorno ao campo como etapa da pesquisa é o desafio circunscrito à pesquisa com crianças como instauradora de novos começos, porque se dá na relação com o outro. Assim como o início e o desenvolvimento de todo o processo de investigação, a devolução também é espaço de falar *com* elas.

## 7

**Considerações Finais**

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim também é a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belverdes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado.

*Walter Benjamin.*

Como começar, terminar também é difícil. A escrita das considerações finais requer um gesto: debruçar-se no próprio texto; parar para olhar de novo; escutar; pensar outra vez; conversar comigo. Como pesquisadores, nos deparamos com o que a experiência de pesquisa fez conosco.

O passado ressignificado se impôs como início da tese mostrando como as crianças fazem perguntas que ajudam os adultos a se reencontrarem. O diálogo com elas mobilizou memórias permitindo ouvir a minha própria história: de criança e de adulta, professora, pesquisadora. Durante este processo, a escrita, ao fisgar os sentidos desconhecidos, mostrou o quanto a tese, além de falar das crianças do tempo presente, fala também da curiosidade pela forma como as crianças atribuem sentido ao mundo, e de uma dimensão peculiar do trabalho dos professores: a descoberta da criança como um outro que nos interpela e provoca, que altera não só uma perspectiva individual deste trabalho, mas coletiva, social.

Mais do que um relato, a narrativa reflete sobre o processo vivido e explicita o sentido que não é descoberto, mas feito. Para Benjamin (1994), a

narrativa é a forma pela qual se dá o movimento de rememoração, trazendo a possibilidade de troca de experiências, que é sempre partilhada com o outro. Esta concepção me faz entender que experiência é o que vivo, o que me faz diferente, o que altera, transforma, o que tem sentido, e que, portanto, carece ser compartilhada, precisa ser contada para os outros. Experiência é abrir mão do perder-se, é fazer existir o que não existia. A experiência é comunicável. As narrativas contam, o que tenho de registro conta. E, nesse contar, a experiência traz o outro, lhe confere alteridade, diz o que o outro pôde me dar. E o que aprendi com as crianças? Estar com elas, ver, escutar, ajudou a compreender a importância de considerar outro ponto de vista.

A pesquisa demanda tomada de decisão e uma questão acompanhou todo esse processo: existe um lugar confortável para o pesquisador em Ciências Humanas? Mesmo reconhecendo que não há neutralidade nesse exercício, e que o texto é sempre uma interpretação do outro, houve a preocupação de fazer com que a pesquisadora não parecesse aos leitores dura com os adultos, elucidando que a pesquisa com crianças não significa dicotimizá-los. A sinceridade foi assumida como compromisso nesse processo, e com ela o desafio de pesquisar *com* crianças marcando a diferença de lugar entre elas e a pesquisadora.

Escrever uma tese é assumir um lugar ético, responsável. Nesse sentido, a sinceridade como ética precisou caber na relação com as crianças e na escrita. Diante dos desafios postos, no diálogo com a teoria e com a orientadora, foi preciso lembrar sempre da importância de diluir o pesquisador no texto para o campo emergir. E vendo as crianças, ouvindo-as, compreendi que a preocupação da pesquisadora em parecer rude, tinha a ver com a experiência de ser adulta. Fui pega pelo esquecimento: muito preocupada, esqueci que o mundo não está dado para as crianças. O que soava para o adulto como crítica é a forma como o mundo se apresenta a elas: como questionamento. *É o olhar que o hábito não fez a obra.*

Na tese, a produção do conhecimento caminhou na direção da escuta das crianças a respeito da experiência de ser criança no mundo contemporâneo e de como se dão as relações entre elas e os adultos. Contrapondo-se à ideia de falta, incompletude e inacabamento mostraram com seu jeito de ser e fazer a reivindicação de outro lugar para elas: o de quem deseja ser ouvido.

Ser criança é apontado como condição que espera do adulto escuta, credibilidade, tempo, espera, paciência, calma. Nesse pedido há uma contraposição ao tom do nosso tempo, marcado pela pressa e pelo trabalho que impactam diretamente a experiência da infância. A velocidade dos acontecimentos não se limita às transformações tecnológicas, alterando modos de produção, da economia, da cultura, mas afeta também relações estabelecidas entre os homens.

Mas nessa condição, ser criança é também poder fazer diferente dos adultos: brincar, estudar, gostar do que os adultos já não gostam mais. No reconhecimento de que crianças e adultos ocupam lugares sociais distintos, ser adulto pode ser bom quando possibilita fazer coisas que não são permitidas às crianças. E no que compreendem ser exclusivo das crianças – brincar – ajudam a lembrar que a brincadeira é uma possibilidade humana. Não reconhecem a brincadeira que se brinca sozinho, fazendo pensar como a brincadeira pode ser um convite à relação.

Ser criança é também carregar uma expectativa: o que falta para que se torne um adulto muitas vezes é o que define o lugar da criança. Entre os sentidos do que significa ser criança, está a oportunidade de aprender para garantir um “futuro melhor”. O discurso adulto em relação às concepções de criança e infância é reproduzido nas falas, destacando o que é esperado dessa condição. Ouvimos a voz do adulto nas vozes das crianças.

As crianças constroem suas identidades em alteridade com os adultos. Desse modo, não se pode pensar a infância desconsiderando o contexto em que ela se realiza e se configura, e as crianças trazem questões que expressam a sociedade nas suas contradições: desigualdade social; preconceito; consumo da indústria cultural; jeitos de ser menino e menina; a relação com o próprio corpo; com a autoimagem. Ouvir as crianças leva a pensar no perigo de naturalizar o que não se pode deixar de estranhar: “Mas a vocês nós pedimos: no que não é de estranhar, descubram o que há de estranho! No que parece normal, vejam o que há de anormal! No que parece explicado, vejam quanto não se explica!”(BRECHT, 1977, p. 247).

Entretanto, as crianças não reproduzem diretamente o mundo dos adultos, mas são capazes de estabelecer uma nova relação com o que o mundo lhes apresenta. Quanto à escola, convidam professores a pensarem novas perspectivas

de trabalho, considerando o imprevisto e o espontâneo apresentados por elas, mostrando como o cotidiano escolar, como algo ponderado e planejado diretamente pelos adultos, pode ser diferente, a partir das contribuições e do reconhecimento da competência infantil nessa participação.

Entre o que está instituído e o que instituem com seus significados e ações, falam da impossibilidade de se proteger alguém com base na violência, denunciando um ensinamento por parte dos adultos que elas não reconhecem como legítimo. Em seus discursos, isso é algo que os adultos ainda precisam aprender.

Convidam a pensar de que forma regras e punições estão fazendo efeito para elas, o que está diretamente relacionado com um olhar de responsabilidade e compromisso para com as crianças. Autoridade é fundamental, é uma forma de demonstrar interesse por elas, a serviço tanto do cuidado, quanto da apresentação de um mundo que as precede. Na relação entre adultos e crianças, lidar com o que é diverso apresenta-se como dificuldade, conflito, colocando como desafio a construção de uma autoridade que não as desrespeite.

O lugar que as crianças ocupam nesta pesquisa não se justifica por uma ingenuidade por parte delas, mas pelo interesse em resgatar a condição de estranhamento inerente ao confronto com o outro como condição tanto do diálogo, quanto da produção do conhecimento. Importa o reconhecimento do valor produtivo que esta relação alteritária entre adultos e crianças exerce como possibilidade de olhar criticamente para a história e a cultura de uma época. Nesse sentido, perguntar por nós mesmos, enquanto humanos, é tarefa antropológica por excelência, e as crianças falam que observam ligações intrínsecas à condição humana se rompendo, e entre elas, o sentimento de pertencimento à natureza. A ausência apontada pelas crianças pode ser um caminho de saudade do lugar que nos encontramos hoje. É como se anunciassem que é preciso retomar essa relação, superando o afastamento e o isolamento.

Valorizar particularidades que a infância guarda não significa considerar as crianças autônomas em relação aos adultos. Ouvir o que elas têm a dizer muitas vezes não se configura como uma questão para o adulto, posto que, por ser adulto, sabe das necessidades da infância e, por isso, prescinde da opinião infantil. O ponto de vista das crianças a respeito de suas experiências no mundo vem sendo



contado a partir da apresentação do adulto, o que significa dizer que a história não tem sido contada por todos, e as crianças não têm tido a oportunidade de falar dessa história por si mesmas. Assim, abrimos mão de uma alternativa de encontro entre as gerações; não nos tornamos ouvintes das histórias contadas pelas crianças e deixamos de saber o que têm a dizer sobre nós.

Como adultos, temos na memória nossas lembranças de infância, mas da infância contemporânea só as crianças de hoje podem dizer. E olhando para elas, ouvindo-as, podemos também ouvir nosso tempo. O conhecimento está, então, pautado nas possibilidades de intercambiar *experiências* por meio de *narrativas*. Esses são conceitos-chave para pensarmos a reconstrução e a desconstrução das relações contemporâneas entre adultos e crianças. A experiência dialeticamente ligada à narração permite a circulação de saberes da tradição que podem dialogar com saberes que chegam ao mundo pelas novas gerações. A autoridade está na origem da narrativa por meio da experiência. Pela linguagem, as experiências ganham caráter infinito de uma geração para a outra (Benjamin, 1994).

A narrativa, ligada à tradição, apoiada na experiência dos adultos e compartilhada com as crianças é caminho para a construção da história. Entretanto, a narrativa também pode ser contada pelas crianças, que trazem novas formas de olhar. Neste encontro reside a possibilidade de fazer o *novo no sempre igual*. Mas, para isso, é preciso vínculo, presença. É preciso ter quem ouça!

A ideia do novo foi trazida na tese e a retomamos aqui. Segundo Buber (2011a), por seu inacabamento, cada homem é capaz de trazer algo novo ao mundo, de criar. Para Benjamin (1995), o olhar da infância traz o novo. Olhar avesso que transforma em cacos tudo o que vê. É a possibilidade de um outro jeito de olhar para o que já estamos acostumados. Para os dois autores, a hora do novo é o presente, enquanto tempo-de-agora, momento de seleção dos possíveis.

A tese começou com o desejo de ouvir as crianças. E elas contaram histórias, falaram de muitos assuntos, exigiram parada para ouvir. E, no exercício de escrita, é preciso priorizar, decidir o que dividir com o leitor sobre o que ouvi. É essa relação que institui o meu lugar de autora daquilo que quero escrever, fazer pronunciar, potencializar, analisar. “A autoria se concretiza nas marcas que deixamos no mundo e nas marcas que o mundo inscreve em nós; o que fazemos,

dizemos, escrevemos, construímos, o que é escrito no nosso corpo, nas nossas ações e produções”(KRAMER, 2013, p. 311).

E no lugar de autora, meu desejo é dizer como a relação com a infância modifica nosso lugar de adulto no mundo, altera qualitativamente o caráter da pesquisa, ensina a ouvir em um mundo “ onde desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade dos ouvintes”(BENJAMIN, 1994, p.205). No mundo contemporâneo, o olhar da criança como outro olhar é precioso para a história do homem. “Ouçam as crianças!”(Raquel, 9 anos).

## 8

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ALDERSON, P. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSE, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

ALGEBAILLE, M. A. P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 121-148.

AMARAL, M. T. **A infância na lente da criança**: lembranças e imagens de si. Itajaí, 2012. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.

AMORIM, M. A. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, P. D. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 279-288.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Crises da República**. Tradução de José Volkmann. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo:** anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento.** Tradução de Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENHART, D. **Infância, educação e MST:** quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007.

AZEVEDO, I. L. **Acolhendo corporeidades:** o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém. Belém, 2011. 268 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michael Lahud e Yara Fratescchi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do Romance. Equipe de tradução do russo por Aurora Fornoni et al. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.

BARBOSA, S. N. F et. al. Resposta responsável e qualidade na Educação Infantil: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de Martin Buber. 2017. No prelo.

BARTHES, R. **Aula.** Tradução de Leyla Perrone Moisés. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal.** Tradução de Ivan Junqueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Spleen de Paris:** pequenos poemas em prosa. Tradução de Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno.** Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Confiança e medo na cidade.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Medo líquido.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2006.

BAZÍLIO, L. C. C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, W. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2015.

\_\_\_\_\_. **Mythe et violence.** Tradução de Maurice de Gandillac. Paris: Denoel, 1971.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II.** Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III.** Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Origem do drama barroco alemão.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Passagens.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron, organização de WilleBolle. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre arte, técnica, linguagem e política.** Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BIEGING, P. **Da busca de popularidade às práticas de bullying:** crianças e produção de sentidos a partir de artefatos midiáticos. Florianópolis, 2011, 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BLOCH, P. **Dicionário de humor infantil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BORBA, A. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência de infância. In: LOPES, J.; MELLO, M. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”** – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 97-118.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRECHT, B. A exceção e a regra. In: \_\_\_\_\_. **Teatro de Bertold Brech.** v. 3. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. p. 213-247.

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

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico.** Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **El camino del ser humano y otros escritos.** Tradución y notas Carlos Díaz. Madrid, España: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu.** Tradução de Newton Aquiles von Zuben. 6. ed. São Paulo: Centauro Ed., 2003a.

\_\_\_\_\_. **Histórias do Rabi.** Tradução de Marianne Arnsdorff et al. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico.** Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Qué es el hombre?** Tradução de Eugenio Ímaz. México: FCE, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade.** Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CAMPOS, J. O. **A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2011. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CASTRO, C. M. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 205-218.

CHRISTENSEN, P. Why more “quality time” is not on the top of children’s lists: the “qualities of time” for children. **Children e society**, v. 16, p. 77-88, 2002.

\_\_\_\_\_. JAMES, A. **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CROMBERG, M. U. Tempo e história: algumas aproximações em Walter Benjamin e em Martin Buber. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 8, p. 41-59, 2002.

DAUSTER, T; MATA, M. L. A vida obriga a ser criança e adulto – um estudo etnográfico com crianças de camadas populares urbanas. **Revista Educ@ção**, Departamento de Educação, PUC-Rio, v. 9, p. 1-34, 1993.

DELALANDE, J. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, J; MELLO, M. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”** – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 23-42.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FEITOSA, A. G. S. **A infância abrigada: impressões das crianças na Casa Abrigo**. Porto Alegre, 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FEITOSA, C. F. J. **“Aqui tem racismo!”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Campinas, SP, 2012. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERREIRA, M. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!”** – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Portugal, 2002. 736 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto.

\_\_\_\_\_. **“Ela é nossa prisioneira!”** – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório Aberto**. Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

FLORES, R. L. B. **A gente se vê por aqui?** Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão. Rio de Janeiro, 2011. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FREIRE, J. L. **Meus favoritos**: crianças, sites e metodologias de pesquisa. Rio de Janeiro, 2012. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FREITAS, S. F. **A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar** – aproximações psicanalíticas. Araraquara, 2011. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GEBIEN, J. **Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental**. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano. Itajaí, 2011. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.



GOUVEA, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 48-54, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/940.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOYATÁ, M. C. V. **A criança e a diferença em processo de inclusão**: uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum. Belo Horizonte, 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais.

GUEDES, M. **Educação nos terreiros** – e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé. Rio de Janeiro, 2005. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HEINKEL, D. **Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão**: a escuta da infância em seu “ofício de aluno”. Unijuí, 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

HIRAOKA, V. **Ausência dos pais e rendimento escolar**: um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de decasségus. Campo Grande, 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

JAMES, A. Conceitos de infância, criança e agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. In: RIZZINI, I.; SILVA, S. B. da (Org.). **Infâncias: construções contemporâneas. O social em questão**, n. 21, p. 45-60, 1. sem. 2009.

\_\_\_\_\_; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood Studies**. Cambridge: Polity Press, 1998.

\_\_\_\_\_; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990. p. 7-34.

JAPIASSU, H. **Nem tudo é relativo**: a questão da verdade. São Paulo: Letras e Letras, 2001.

JARLICH, C. E. S. **Infância e infâncias**: narrativas de abandono na ficção e na vida. Rio de Janeiro, 2011. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, São Paulo, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 309-329.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83-106.

\_\_\_\_\_. Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças? In: CINTRA, R. G. G. (Org.). **Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande, MS: Oeste, 2014. p. 13-36. v. 1.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Verbete criança**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação; Gestrado; Fae; UFMG, 2011. (Verbete no dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"). Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=107>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

\_\_\_\_\_; LEITE, I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, M. I. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 73-96.

LIMA, F. C. **A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil**. Cuiabá, 2011.

172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

LOPES, A. E. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da educação especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-108.

LÖWY, M. **Romantismo e messianismo**: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin. Tradução de Myrian Veras Baptista e Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo Ed., 2005.

MACEDO, N. M. R. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012. p. 87-108.

\_\_\_\_\_. FLORES, R. L. B. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012. p. 237-258.

MARTINS, J. A. O. J. **A cultura cigana em questão**: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana. Curitiba, 2011. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

MEDEIROS, A. B. **Memória de crianças em crônicas de escola**: modos de lembrar, de narrar e de ser. Juiz de Fora, 2011. 348 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MOTTA, F. M. N. **As crianças e o exercício das práticas de autoridade**. Rio de Janeiro, 2007. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **De crianças a alunos** – transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2010. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MURICY, K. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

NAITZKI, A. S. I. **Um estudo sobre a experiência escolar e singularidades de crianças em tratamento oncológico a partir de produções escritas**. Rio Claro, 2012. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NASCIMENTO, A. M. **Infância e experiência**: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. Rio de Janeiro, 2013. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, L. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 97-120.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Rio de Janeiro, 2005. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2015.

O'KANE, C. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: CHRISTENSE, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 143-170.

OLIVEIRA, C. M. **Cultura afro-brasileira e educação**: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo, MG. Belo Horizonte, 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, M. **Entre o brincar e o estudar**: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental. São João del-Rei, 2011. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei.

OLIVEIRA, M. T. E. **O mundo das crianças do campo** – crianças narradoras e suas vidas cotidianas. Niterói, Rio de Janeiro, 2009. 192 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA, S. M. P. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais**: a visão da criança. Belo Horizonte, 2011. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PAIXÃO, G. A. M. **Escola democrática**: a participação dos alunos na gestão financeira da escola. Brasília, 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

PEREIRA, R. M. R. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 259-278.

\_\_\_\_\_. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, Rio de Janeiro, p. 50-64, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: \_\_\_\_\_; MACEDO, N. M. R. (Org.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012. p. 25-58.

\_\_\_\_\_. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: \_\_\_\_\_; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

PONSO, C. C. **Concepções das crianças sobre música**. Porto Alegre, 2011. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 171-198.

PRECOMA, E. C. A. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social**: histórias e caminhos de resiliência. Campinas, SP, 2011. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. M. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, S. M. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. Natal, 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ROSA, S. C. **Por uma infância genereficada**: espaços significativos do contexto escolar. Ijuí, 2012. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

SANTIAGO, M. B. N. **Diálogo e educação**: o pensamento pedagógico

em Martin Buber. Recife, 2008. 346 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, N. O. **Infância, práticas culturais e consumo**: um olhar sobre crianças e adultos, numa escola pública. Rio de Janeiro, 2005. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. In: RIZZINI, I.; SILVA, S. B. da (Org.). **Infâncias: construções contemporâneas. O social em questão**, n. 21, p. 15-44, 1. sem. 2009.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SENNETT, R. **Autoridade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. da S; NUNES, A. (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global Ed., 2002.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. M. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, M. A. **A identidade étnica da criança Guató da Aldeia Uberaba, Região do Pantanal (Corumbá, Mato Grosso do Sul)**. Campo Grande, MS, 2012. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SIMÕES, A. P. L. **O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita**. Rio de Janeiro, 2011. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SPONCHIADO, J. I. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças de famílias de baixa renda**: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. 403 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

TEIXEIRA, A. M. de A. P. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória, ES**: a escola como um ponto de partida. Vitória, 2012. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Disponibilidade ao outro: construindo novas formas de autoridade entre adultos e crianças. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 87-99, 1. sem. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ZUBEN, N. A. V. Introdução e notas do tradutor. In: BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. 6. ed. São Paulo: Centauro Ed., 2003a. p. V-LXXVIII.

\_\_\_\_\_. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. São Paulo: EDUSC, 2003b..