



Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva

**A voz da infância na família
contemporânea**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientador: Profa. Terezinha Féres-Carneiro

Rio de Janeiro,
Março de 2024.



Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva

**A voz da infância na família
contemporânea**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Terezinha Féres-Carneiro
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Renata Machado de Mello
Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Profa. Luciana Jaramillo Caruso de Azevedo
UERJ

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

Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva

Graduou-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em Saúde da Criança e do Adolescente (IFF/Fiocruz).

Ficha Catalográfica

Saraiva, Júlia Meirelles Freire de Mello

A voz da infância na família contemporânea / Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva ; orientador: Terezinha Féres-Carneiro. – 2024.
75 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2024.
Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Infância. 3. Experiências infantis. 4. Brincar. 5. Cuidado. 6. Contemporaneidade. I. Carneiro, Terezinha Féres. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD:150

Agradecimentos

À minha orientadora, Terezinha Féres-Carneiro, pelo cuidado, atenção, carinho e dedicação ao longo de toda minha trajetória profissional. Minha eterna admiração.

À CAPES e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos que viabilizaram esse trabalho.

Ao LEFaC que me ensinou tudo que sei sobre pesquisa e escrita acadêmica.

À Renata Mello pelas trocas afetivas, presença contínua e aposta.

À Luciana Jaramillo pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação do projeto.

À Helena Torres por ser agente de cuidado há tantos anos em minha vida.

À minha família pela compreensão, confiança e incentivo.

À família Chaves pela generosidade e alegria. Em especial, ao Alexandre pelo suporte, amor, paciência e dedicação.

À Mariana Assis pela experiência sincera e verdadeira de amizade e à Mariana Freitas por dividir comigo as dores e delícias da vida acadêmica.

À Roberta Vinhaes pela parceira única.

Ao Bernardo Jablonski por sua existência e inspiração que atravessa o espaço-tempo.

Aos meus queridos pacientes, que me dão o privilégio da sua confiança e compartilham sua existência comigo.

E em especial, a todas as crianças que são a verdadeira razão deste trabalho vir ao mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Saraiva, Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva; Féres-Carneiro, Terezinha (Orientadora). **A voz da infância na família contemporânea**. Rio de Janeiro, 2024. p.75. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho teve como objetivo discutir a voz da infância na família contemporânea. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais com roteiro semiestruturado. Participaram do estudo oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possuía irmãos. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais, com roteiro semiestruturado. Os resultados foram analisados segundo o método de análise de conteúdo na sua vertente categorial. Das narrativas dos entrevistados, emergiram as seguintes categorias de análise: o brincar; regras e produtividade; ser cuidado, desdobrada nas categorias referências de cuidado e espaço para sentir e expressar; e cuidando. Os resultados serão apresentados em dois artigos. O primeiro pretende refletir sobre a experiência da infância no cotidiano das crianças. Já o segundo tem como objetivo investigar a experiência infantil de ser cuidado e cuidar. Os dados apontaram o impacto das mídias eletrônicas no cotidiano das crianças, assim como a pouca disponibilidade dos adultos para brincar com as crianças em casa. Além disso, verificamos que as crianças parecem compreender e respeitar as regras estabelecidas, desde que essas sejam comunicadas de forma não coercitiva e acompanhadas de explicações. Também identificamos a persistente predominância de mulheres, sejam mães ou babás, no cuidado com as crianças. Observamos que a presença parental é frequentemente comprometida pelo tempo excessivo dedicado ao trabalho e a produtividade. Além disso, os relatos dos participantes evidenciaram a internalização de funções cuidadoras pelas crianças, as quais desempenharam esses papéis de maneira criativa e infantil ao assumirem a responsabilidade de cuidar.

Palavras-chave: infância; experiências infantis; brincar; cuidado; contemporaneidade

Abstract

Saraiva, Júlia Meirelles Freire de Mello; Féres-Carneiro, Terezinha (Advisor). **The voice of childhood in the contemporary family**. Rio de Janeiro, 2023. p.75. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aimed to discuss the voice of childhood in the contemporary family. In order to obtain data, face-to-face interviews with a semi-structured script were conducted. The study involved eight children from the urban middle class population of Rio de Janeiro, consisting of four girls and four boys, aged between 7 and 11 years, belonging to seven married families and one separated family, with only one child having no siblings. Data were collected through face-to-face interviews with a semi-structured script. The results were analyzed using the content analysis method in its categorical aspect. From the interviewees' narratives, the following categories of analysis emerged: play; rules and productivity; being cared for, unfolded in the categories of care references and space to feel and express; and caregiving. The results will be presented in two articles. The first aims to reflect on the childhood experience in the daily lives of children. The second aims to investigate the childhood experience of being cared for and caring for others. The data indicated the impact of electronic media on children's daily lives, as well as the limited availability of adults to play with children at home. Additionally, we found that children seem to understand and respect established rules, as long as these are communicated non-coercively and accompanied by explanations. We also identified the persistent predominance of women, whether mothers or caregivers, in taking care of children. We observed that parental presence is often compromised by excessive time devoted to work and productivity. Furthermore, participants' accounts highlighted the internalization of caregiving roles by children, who creatively and childishly assumed the responsibility of caring.

Keywords: childhood; childhood experiences; play; care; contemporaneity

Sumário

1. Introdução	7
2. Experiência da infância no cotidiano sob a voz de crianças	11
2.1 Método	20
2.2 Resultados	22
2.3 Considerações finais	31
3. Sobre ser cuidado e cuidar: dimensões de cuidado na experiência infantil.....	34
3.1 Método	47
3.2 Resultados	49
3.3 Considerações finais	60
4. Conclusão.....	62
5. Referências Bibliográficas	64
Anexo I: Tabela de informação das participantes	68
Anexo II: Roteiro de entrevista semiestruturado.....	69
Anexo III: Ficha biográfica das participantes.....	70
Anexo IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	71
Anexo V: Termo de Assentimento Informado.....	73

1. Introdução

A compreensão contemporânea da infância é reconhecida como uma construção social e histórica, sendo concebida de maneiras diversas ao longo do tempo. Ariès (1981), historiador francês, identifica a infância como uma invenção da modernidade, desenvolvendo-se no século XVIII durante os processos de transição para a sociedade moderna. Segundo o autor, o surgimento do sentimento de infância aparece como a consciência da singularidade infantil, que estabelece uma distinção entre a criança e o adulto. Anteriormente, a infância era limitada ao seu período mais vulnerável, e as crianças eram tratadas como pequenos adultos.

Neste sentido, não devemos analisar todas as crianças com o mesmo referencial, tendo em vista que a infância que hoje conhecemos é o resultado de um processo de criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas. Em outras palavras, a infância muda com os diferentes contextos, com o tempo e com as peculiaridades individuais, e, portanto, as crianças de hoje em dia são diferentes das anteriores e serão diferentes das que virão pela frente. Desse modo, evidenciamos a necessidade de pensarmos em "infâncias". Uma vez que a infância não deve ser abarcada como um estado universal, vivida da mesma forma por todos, mas como um modo particular de se pensar a criança (Frota, 2007; Katz, 2021).

Diante disso, consideramos válido que as crianças assumam o papel de contadoras de histórias, trazendo novas perspectivas e proporcionando a oportunidade de criar algo inovador em meio ao que já conhecemos. Ao considerar a infância como parte intrínseca da dinâmica social, surge a possibilidade de uma análise crítica da cultura. Reciprocamente, uma crítica da cultura pode oferecer uma compreensão renovada da infância. Ao nos aproximarmos do cotidiano das crianças com uma perspectiva diferenciada da dos adultos, podemos obter esclarecimentos sobre nossa própria perspectiva em relação à infância, revelando como cada época interpreta o conceito de infância e das crianças (Jerusalinsky, 2023).

Deste modo, revela-se a importância de compreender a infância como um tempo de experimentação, transformação e desenvolvimento físico e psíquico. Deve-se estar atento, porém, para não considerar as crianças como um “ainda não”, em preparação para a vida adulta. Elas são, certamente, diferentes em essência dos adultos, no entanto, são pessoas completas, dotadas de pensamentos, desejos e sentimentos particulares. Segundo Castro (2013), “nada parece mais antigo do que a noção ainda prevalente que equaciona as crianças a seres que devem ser “preenchidos” com a razão e o conhecimento de outrem” (p.15)

Não se trata, portanto, de pensar a criança como uma tábula rasa pronta para ser moldada pelos adultos, nem da criação dos filhos como uma conduta técnica e mecânica. Destacando, assim, a necessidade e importância das figuras parentais em acolher o modo particular com que cada criança percebe, sente e pensa o mundo (Ferenczi, 1928/2011; Winnicott, 1963/2022; 1965/2011).

Winnicott (1963/2022; 1965/2011) destaca, em sua obra, a centralidade da família no desenvolvimento individual, argumentando que a maturidade emocional não é alcançada fora do contexto familiar. O autor ressalta que a maturidade abrange não apenas o crescimento pessoal, mas também a socialização, afirmando que a completa maturidade é inviável em um ambiente social imaturo ou doente. A independência, para o psicanalista, implica na capacidade de viver uma existência pessoal satisfatória, com o sentimento de que a "vida vale a pena ser vivida", ainda que envolvida com as demandas da sociedade.

O mundo contemporâneo vive a todo vapor e as crianças, cada vez mais cedo, vivem submetidas a esta atmosfera, com agendas lotadas e rotinas diárias intensas. No entanto, neste ritmo acelerado, de poucos respiros, deixa-se esquecer um aspecto fundamental e constituinte da infância, que é o brincar. É na brincadeira que a criança elabora os atravessamentos de seu dia a dia. Winnicott (1971/2019) afirma que é através do brincar que a criatividade se manifesta. Ou seja, o brincar tem um estatuto essencial para o desenvolvimento emocional infantil.

Na clínica, observam-se casos em que as crianças adotam posturas que não condizem com seu estágio de desenvolvimento. Dessa forma, apresentam-se crianças com condutas e expectativas da esfera dos adultos, algumas vezes exercendo funções parentais na dinâmica familiar e sendo exigidas cada vez mais para uma performance de produtividade. Neste sentido, a criança acaba renunciando às suas necessidades infantis em prol de uma postura parental/adulta (Féres-Carneiro et al, 2017)

Atualmente, há uma discussão sobre a "adultização" da infância, indicando um possível desaparecimento do "sentimento de infância" mencionado por Ariès (1981). Postman (1999) destaca que o acesso às informações e ao mundo adulto, facilitado pelas mídias eletrônicas, contribui para esse fenômeno. Já Castro (2002) observa que as crianças exibem precocemente características de adultos, sugerindo uma época em que as fronteiras geracionais se tornam menos distintas.

Neste cenário contemporâneo, a via de transmissão de certos saberes também se modifica, pois o acesso à informação torna-se muito mais fácil com a internet. Neste sentido, crianças e adolescentes buscam através de seus laptops e tablets assuntos que lhes despertam curiosidade, já que, muitas vezes, não têm para quem perguntar em casa. Para Jerusalinsky

(2018), as crianças, hoje em dia, carecem de alguém com quem trocar e singularizar estas suas experiências. As informações ficam soltas, emaranhadas em uma enxurrada de estímulos, incapazes de serem tecidas em uma linha contínua de sentido.

É, portanto, imprescindível destacar a necessidade de se estar presente com as crianças, para olhar nos olhos daquele ser em crescimento e responder às suas mais diversas questões e expressões. Nesta experiência do encontro, a espontaneidade infantil ganha espaço, fazendo com que a criança se sinta legitimada e proprietária de seus movimentos e palavras (Winnicott, 1963/2022; 1987/2020; 1971/2019).

Ainda pensando nessa cultura contemporânea de excessos e imediatismos, nos deparamos com uma sociedade em que há falta de espaço para o “erro”. Deste modo, os processos e as experimentações são deixadas de lado na sua importância para dar valor aos resultados. No entanto, quando falamos, principalmente, da infância, um pensamento assim é contraditório. Tendo em vista que a infância é o momento da experimentação, no sentido mais pleno do termo.

Neste caminho, a escola, influenciada por ideais capitalistas, tem se tornado cada vez mais o local de produção e regulação social. E, portanto, tem atuado como uma instituição, muitas vezes, selecionadora e punitiva, “que procura homogeneizar os comportamentos e patologizar aqueles que destoam dos demais” (Luengo, 2010, p.47). Neste sentido, os alunos que “fogem à regra” são considerados um problema, por não acompanharem de forma eficiente a grande maioria. Como consequência, são estigmatizados e encarados como fracassados com baixas condições de sucesso.

Eigenmann (2022) destaca a persistência do "adultismo" na sociedade, revelando-se na atitude dos adultos diante das expressões infantis. A pedagoga enfatiza que isso ocorre quando os adultos utilizam sua posição de maior idade, força e experiência para pressionar as crianças à "obediência" e submissão. Assim, a expectativa de que as crianças sejam tranquilas e não causem problemas pode ser interpretada como uma manifestação de "adultismo". Em concordância, Jerusalinsky (2023) enfatiza a necessidade de compreender que educar uma criança vai além de impor obediência ou adotar uma abordagem disciplinar focada na conformidade. Para ela, a educação deve ser encarada como um processo de despertar o desejo da criança de se envolver em atividades valorizadas em sua cultura.

Neste sentido, torna-se, cada vez mais importante, o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a compreensão das questões relacionadas à experiência da infância nas dinâmicas familiares contemporâneas. Levar uma criança a sério não significa apagar a diferença entre uma criança e um adulto. Ou seja, valorizar as particularidades da infância não significa

considerar as crianças autônomas em relação aos adultos, já que elas requerem proteção e educação por parte destes (Halmos, 2014; Jerusanlinsky, 2023). Este trabalho é relevante, na medida em que tem como proposta dar voz às crianças e repensar o papel dos cuidadores em um lugar de ação e escuta e, assim, contribuir para a formação de crianças menos oprimidas, mais legitimadas, experienciando a infância com a própria voz.

No âmbito dessas considerações, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com objetivo de discutir a voz da infância na família contemporânea. Foram entrevistadas oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possuía irmãos. Foi utilizado um roteiro semiestruturado (Anexo 2) em entrevistas individuais e presenciais com cada sujeito. A partir dos relatos obtidos emergiram quatro categorias de análise: *o brincar; regras e produtividade; ser cuidado, desdobrada nas categorias referências de cuidado e espaço para sentir e expressar; e cuidando*. Para fins de apresentação dos resultados, essa dissertação foi elaborada em formato de dois artigos. O primeiro tem como foco central refletir sobre a experiência da infância no cotidiano das crianças. O segundo estudo tem como objetivo investigar a experiência infantil de ser cuidado e cuidar.

2. Experiência da infância no cotidiano sob a voz de crianças

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a experiência da infância no cotidiano de crianças. Participaram do estudo oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possui irmãos. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais, com roteiro semiestruturado. Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo, na sua vertente categorial. Para atingir o objetivo deste estudo foram discutidas as seguintes categorias de análise: o brincar; regras e produtividade. Os resultados apontaram o impacto das mídias eletrônicas no cotidiano das crianças, assim como a pouca disponibilidade dos adultos para brincar com as crianças em casa. Além disso, verificou-se que as crianças parecem compreender e respeitar as regras estabelecidas, desde que essas sejam comunicadas de forma não coercitiva e acompanhadas de explicações.

Palavras chave: infância; contemporaneidade; brincar; regras e produtividade

Abstract

This work aims to investigate the experience of childhood in the everyday lives of children. Eight children from the middle-class urban population of Rio de Janeiro participated in the study, distributed in four girls and four boys, aged between 7 and 11 years old, belonging to seven married families and one separated, with only one child having no siblings. For the collection of data, face-to-face interviews were conducted, with a semi-structured script. The collected data were submitted to the content analysis method, in its categorical aspect. To achieve the objective of this study, the following categories of analysis were discussed: playing; rules and productivity. The results pointed out the impact of electronic media on the daily lives of children, as well as the lack of availability of adults to play with children at home. In addition, it was found that children seem to understand and respect the established rules, as long as they are communicated in a non-coercive way and accompanied by explanations.

Keywords: childhood; contemporaneity; playing; rules and productivity

Ser criança na contemporaneidade, eis a questão. Faz-se necessário compreender melhor a infância nos tempos atuais, afinal, hoje, parece simples ou até mesmo comum aludir uma excelência a outros tempos. A contemporaneidade não deveria ser entendida como melhor ou pior do que outro momento da história, mas sim, avaliada sobre seu próprio viés. E quem melhor do que as próprias crianças para nos orientarem a respeito da questão.

Jerusalinsky (2023) pontua que da infância contemporânea só as crianças de hoje podem dizer, pois, como adultos, temos na memória lembranças de uma outra infância. Como nos apresenta a psicanalista, não é incomum ouvirmos de crianças que nós, adultos contemporâneos, não sabemos o que é ser criança durante uma pandemia. Assim, provoca que escutar o que as crianças têm a dizer, às vezes, nem se apresenta como uma questão para adultos, uma vez que, por ser adulto, parte-se do pressuposto que se sabe das necessidades da infância. Neste sentido, ainda hoje, observamos certa resistência na sociedade em considerar as crianças como seres humanos de igual valor aos adultos. Desse modo, para caminharmos em direção a uma relação digna para com as crianças, é preciso, antes de tudo, mudar a perspectiva dos adultos sobre elas (Halmos, 2014; Castro, 2013).

Para compreendermos o que é ser criança hoje, precisamos considerar o que tem de próprio no tempo da infância, mas, sobretudo, ponderar uma dimensão histórica. Já que a infância é diretamente atravessada pelas transformações da sociedade. Neste sentido, faz-se necessário sublinhar que o entendimento da infância também está diretamente ligado aos determinantes políticos e sociais em que cada criança está inserida. Dessa forma, destaca-se a impossibilidade ética de considerarmos que a experiência infantil, no Brasil, seja única e vivenciada da mesma forma por todas as crianças em qualquer contexto (Katz, 2019, 2021; Scramingnon, 2020)

Vivemos o momento em que o Brasil retorna ao mapa da fome - desde 2022, segundo a ONU. Desse modo, é preciso refletir sobre o fato de que nos confrontamos com desafios significativos quando uma criança e toda uma comunidade se encontram em situações de vulnerabilidade, negligência e privações, inclusive no que se refere a necessidades fundamentais, como o acesso a alimentos, moradia, saneamento e vacinação. Contudo, a igualdade de oportunidades para que uma criança tenha uma vida saudável e alcance seu pleno potencial é um direito humano fundamental. Porém, as desigualdades sociais na infância são complexas e variam em uma ampla gama de circunstâncias, resultados e oportunidades (Carvalho, Gomes & Duarte, 2021; Jerusalinsky, 2023).

Assim, vale o questionamento, será que ser criança significa ter infância? Katz (2019) nos provoca quando destaca que restringir o uso da palavra "infância" para descrever apenas a

infância que se ajusta aos ideais de cada período, faz gerar uma ilusão que sustenta a ideia fictícia de que todas as crianças estão recebendo proteção. Portanto, afirma que todas "as crianças têm, sim, infância, mas em um país que distingue diferentes infâncias" (p.88)

Ariès (1981) argumenta que a concepção de infância como a que conhecemos hoje surgiu na era moderna, especificamente no século XVIII. Ele descreve este novo entendimento, como a conscientização da singularidade e das particularidades infantis, que estabelece uma distinção clara entre crianças e adultos. Segundo o autor, anteriormente, a infância era limitada ao período mais vulnerável. Dessa forma, assim que demonstravam qualquer nível de independência, isto é, a capacidade de viver sem cuidados constantes, a criança era logo misturada aos adultos, e deles não se distinguia mais, compartilhando jogos, trabalhos, e até mesmo trajes. As crianças, portanto, eram tratadas como pequenos adultos.

Logo, Jerusalinsky (2023) pondera que levar uma criança a sério não significa apagar a diferença entre uma criança e um adulto. E que, portanto, valorizar as particularidades da infância não significa considerar as crianças autônomas em relação aos adultos, já que elas requerem proteção e educação por parte destes (Halmos, 2014). Assim, apesar de compreendermos a infância como um período de construção, não devemos entendê-la como um "ainda não", ou um "não inteiramente", ou até mesmo como um "menos que adulto" (Castro, 2013). Nesta direção, manter um diálogo verdadeiro com uma criança, implica em poder considerá-las como pessoas respeitáveis e sensatas, capazes de compreender o que lhes é dito, no entanto, sem por isso tomá-las por adultos, e sobretudo, sem permitir que elas se tomem como tal (Dolto, 2005; Halmos, 2014).

Hoje em dia, no entanto, discute-se uma "adultização" da infância. Isto é, segundo Postman (1999), existem indícios que nos dirigem para um possível desaparecimento do "sentimento de infância" o qual Ariès (1981) mencionou. O autor enfatiza que o acesso às informações, bem como a outros elementos pertencentes ao mundo adulto, gera este fenômeno. Segundo ele, as mídias eletrônicas facilitam este processo que faculta o desaparecimento da infância. Ferreira, Ferreira e Melo (2021) apontam que na contemporaneidade, o universo adulto tem sido de fácil acesso às crianças, e dessa maneira, os limites que garantiriam a proteção destas deixa de existir, e assim, tão pequenas, as crianças já estão envolvidas com ideais como o de "ter" e "possuir", se distanciando do brincar como forma de ser.

Segundo Castro (2002) as crianças agora exibem características precoces de adultos, refletindo seus desejos, anseios por conforto, lazer e astúcia. Para a autora, a chamada infância "adultizada" parece ser um sintoma de uma época em que as fronteiras, e conseqüentemente as diferenças, entre as gerações se tornaram menos distintas em um contexto de crescente

homogeneidade. No entanto, segundo ela, não se deve fazer juízos moralizantes sobre essa infância, avaliando se é melhor ou pior, mas sim examinar as consequências decorrentes da convergência entre as posições de adultos e crianças, que outrora eram mais claramente definidas e separadas. Dessa forma, a "adultização da infância", uma definição que expressa a ideia de que adultos e crianças estão se tornando cada vez mais semelhantes, reflete a perda do significado da longa jornada que as crianças costumavam percorrer para alcançar a fase adulta.

Isto acontece também pelo fato que há um desejo por parte dos adultos de que as crianças não deem trabalho. Assim, surge uma "infância adultizada", fenômeno que requer que as crianças sejam autônomas, independentes, empreendedoras, conscientes, maduras, capazes, proativas, eficazes e eficientes. Elas precisam aprender a agir como os adultos, a sentir como os adultos e a pensar como os adultos para garantir que a civilização contemporânea, centrada no consumismo, no utilitarismo e no capitalismo neoliberal, não seja ameaçada. Assim, diante desta lógica, onde o que é enaltecido é um indivíduo performante, autônomo, responsável e empreendedor, aqueles que não têm os meios para atender a essas exigências enfrentam um processo de exclusão social. Isso faz com que as crianças aprendam desde cedo que devem superar todos os obstáculos e, caso não o façam, são rotuladas como "fracas", "incompetentes" e "despreparadas" (Ferreira, Ferreira & Melo, 2021).

Desta forma, notam-se crianças experienciando as mesmas vivências e hábitos dos adultos, assim como reproduzindo seus comportamentos. Para Kalamar e Castilhos (2020), isso justifica-se pelo fato de conviverem mais com adultos do que com crianças, de estarem mais restritas a sair de casa, bem como de passarem muito tempo em frente às telas. Neste sentido, as autoras ponderam que as crianças são confrontadas com responsabilidades e expectativas que não estão em sintonia com a fase da infância. Portanto, afirmam ser de suma importância que as crianças disponham de tempo para brincar, pois isso contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, a construção da autonomia, a capacidade de expressão, além de estimular a imaginação e promover um amadurecimento saudável.

Winnicott enfatiza a importância da família no desenvolvimento individual do sujeito, afirmando que “não seria possível ao indivíduo atingir a maturidade emocional fora do contexto familiar” (Winnicott, 1965/2011, p.129). Sendo a maturidade do ser humano uma palavra que abarcaria não só o crescimento pessoal, mas também a socialização. Nesse sentido, para Winnicott (1963/2022), a “maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente” (p. 80).

Nesta direção, Féres-Carneiro et al. (2015) realizaram uma pesquisa sobre o exercício da parentalidade a partir da ótica das crianças. Foram realizadas entrevistas com filhos pertencentes a diferentes configurações familiares. Diante dos resultados, os pesquisadores afirmam que as crianças valorizam a educação, o apoio, os cuidados, o tempo e o carinho recebidos dos pais, bem como a disponibilidade para brincar e interagir. Dessa forma, verificou-se que a presença e envolvimento dos pais são essenciais para atender às necessidades das crianças, como o desejo de brincar e interagir. No entanto, destacou-se que as mães geralmente estão mais presentes no cotidiano das crianças, mesmo com a crescente participação feminina no mercado de trabalho.

Também neste trabalho verificou-se que os pais usam práticas educativas para modificar o comportamento dos filhos. Essas práticas podem ser não coercitivas, como o diálogo e mudanças de hábito, ou coercitivas, incluindo punições verbais e físicas. Destacou-se que a punição, quando acompanhada de explicações, contribui para a percepção de cuidado pelas crianças. Os pesquisadores salientam que é importante que os cuidadores concordem na forma de educar e tenham consistência nas práticas parentais, independentemente da configuração familiar. Em famílias recasadas ou separadas, divergências na educação podem ser comuns e impactar o bem-estar das crianças. (Féres-Carneiro et al., 2015)

Além disso, no estudo de Scramingnon (2020), as crianças nos convidam a refletir sobre como as regras e punições estão afetando suas vidas, enfatizando a necessidade de uma abordagem responsável e comprometida para com elas. Segundo a pesquisadora, verificou-se que a autoridade desempenha um papel fundamental, pois demonstra o interesse genuíno pelos pequenos, servindo tanto para protegê-los quanto para apresentar o mundo que está à frente. E acrescenta, que na relação entre adultos e crianças, enfrentar a diversidade pode ser desafiador, muitas vezes resultando em conflitos, o que torna a construção de uma autoridade que respeite as crianças um desafio importante a ser superado. Neste sentido, Eigenmann (2022) apresenta que muitos adultos argumentam que o mundo é feito de regras e que as crianças precisam aprender desde pequenas a obedecer para se adaptarem ao mundo. A pedagoga, então, propõe: “criemos crianças com senso de responsabilidade, para que estas saibam quais regras respeitarem e contra quais se oporem” (p.66).

Corroborando com essa ideia, Jerusalinsky (2023) destaca a importância de entender que educar uma criança não se resume a forçá-la a obedecer comandos, nem a uma abordagem disciplinar que busca a conformidade. Em vez disso, ele pondera que as crianças devem ser consideradas como sujeitos com desejos em formação. Segundo a psicanalista, a educação deve

ser vista como um processo de despertar o desejo da criança de se engajar em atividades valorizadas em sua cultura. Ela critica a ênfase da cultura atual em objetos e recompensas, na qual os pais frequentemente usam prêmios e castigos na tentativa de controlar o comportamento das crianças. Portanto, argumenta que isso se traduz na submissão das crianças em nome de objetos, em vez de promover uma reflexão sobre que tipo de pessoa a criança quer ser e como se relacionar com ideais. Desse modo, ressalta que a autoridade dos adultos vem da responsabilidade que têm pelas crianças e que educar envolve impor limites de maneira ética, não apenas entregar ou retirar objetos.

Além disso, ao longo do trabalho de Scramingnon (2020), as crianças expressaram a necessidade de calma e paciência por parte dos adultos. No entanto, a autora destaca que este pedido contrasta com o ritmo acelerado da vida contemporânea, no qual as atividades diárias se desenrolam de forma incessante, tornando difícil encontrar momentos de calma. Assim, provoca, questionando-nos por quantas ocasiões interagimos com crianças enquanto estamos mentalmente divididos. Ou seja, embora possamos estar fisicamente presentes, nossa mente vagueia longe, absorvida por outras obrigações que nos afastam do momento presente.

Além da família, a escola também é compreendida como um ambiente fundamental no processo de formação psíquica e educacional das crianças. Jerusalinsky (2023) critica a abordagem das escolas que se concentram em técnicas performáticas, como ensinar habilidades acadêmicas avançadas a crianças muito jovens, em detrimento de atividades como brincar, contar histórias, explorar o folclore e apoiar a construção de hábitos coletivos.

Neste caminho, Machado (2023) conta que nos espaços de ensino fundamental, a liberdade das crianças para brincar está diminuindo, pois as rotinas escolares estão cada vez mais focadas em conteúdos e habilidades específicas que as crianças devem adquirir ao longo dessa etapa. A educadora critica o fato de que muitas instituições veem o brincar como uma ocupação de tempo ou ociosidade, especialmente nas escolas de ensino fundamental, onde a alfabetização muitas vezes se torna o foco principal. Ela argumenta que essa ênfase na seriedade das atividades mecânicas em detrimento do brincar está privando as crianças de uma educação completa, impedindo-as de compreender o mundo, se expressar e conhecer a si mesmas e aos outros.

A Sociologia da Infância destaca que, ao longo do século XX nas sociedades ocidentais, o ato de brincar se tornou intrínseco à natureza infantil, fundamentando a diferenciação das crianças em relação aos adultos e seus ambientes. O brincar é considerado um espaço-tempo no qual as crianças exploram a si mesmas, aos outros e ao mundo, adquirindo conhecimentos essenciais para sua formação pessoal, social e cultural. Essa atividade lúdica adquiriu status

como um direito próprio e universal, enfatizando sua importância como participação ativa das crianças em atividades autodeterminadas, voluntárias, gratificantes e imaginativas (Ferreira, 2021).

Para Winnicott (1971/2019) a atividade do brincar constitui um aspecto universal da natureza humana, e a capacidade de brincar não é algo definitivo, pois depende das condições pessoais e ambientais de cada um. Na infância, portanto, o brincar servirá como experimentação para a construção de bases importantes nas identificações do indivíduo, nos aspectos subjetivos e nos diversos papéis sociais que a criança explora e entra em contato durante a experiência.

No que se refere às consequências potenciais do processo de "adultização" das crianças, a preocupação mais destacada pelos autores, predominando em grande parte dos estudos sobre o tema, concentra-se na perda do ato de brincar na infância, como ressaltam Kalamar e Castilhos (2020). Para as autoras, é inegável que a inocência da infância está gradativamente desaparecendo, e junto com ela, as brincadeiras que historicamente estimularam a criatividade, agora cedem lugar aos dispositivos móveis. E assim, afirmam que as crianças já não se dedicam ao ato de brincar da mesma forma que antes, interagindo menos, o que é um aspecto crucial para o desenvolvimento infantil e para a formação de relações afetivas.

Por sua vez, Machado (2023) descobre a partir de entrevistas com crianças do quinto ano que "polícia e ladrão" ainda é uma das brincadeiras favoritas das crianças, principalmente devido à oportunidade de correr pela escola. Segundo a autora, é relevante observar que, nesse estágio, as brincadeiras descritas geralmente não envolvem brinquedos ou objetos. Elas são predominantemente atividades coletivas e com regras bem definidas. Segundo a autora, essas brincadeiras, típicas do quinto ano, são mais competitivas e, ao mesmo tempo, promovem a integração, uma vez que envolvem um maior número de crianças. Ademais, ela conta que quando questionadas sobre a importância de brincar nessa fase e o envolvimento dos adultos nas brincadeiras, as crianças expressaram pouca participação dos adultos.

Jerusalinsky (2017) explica que para as crianças o futuro pode parecer distante e, enquanto aguardam, a brincadeira se torna um mecanismo central de resposta à sua existência. Segundo a psicanalista, ao brincar, as crianças elaboram respostas, explorando possibilidades e cenários imaginários. Dessa forma, o brincar permite que elas trabalhem questões complexas, como o "e se," abordando assuntos difíceis, como a morte, perdas e separações, de uma maneira mais segura. Ela enfatiza que as brincadeiras não são simples e superficiais; muitas vezes, elas envolvem conflitos éticos e dilemas, permitindo que as crianças processem suas emoções e entendam o mundo ao seu redor. Neste sentido, afirma que é fundamental considerar que o brincar não depende tanto dos brinquedos em si, mas da imaginação que transforma os objetos

concretos. Portanto, a chave não está no objeto concreto em si, mas na capacidade de fantasiar, que orienta a interação com os objetos.

Em outro trabalho, Jerusalinsky (2023) observa que, em classes mais abastadas, algumas crianças têm excesso de brinquedos, mas encontram dificuldades em brincar de maneira significativa. Ela chama essas crianças de "pobres meninos ricos" porque, devido à saturação de objetos e entretenimento, elas se tornam consumidoras passivas e perdem a capacidade de imaginar e sonhar. Assim, destaca que uma criança sobrecarregada de objetos acaba sendo privada da riqueza da imaginação e do sonho, enfatizando a importância de equilibrar o acesso a objetos com a promoção da criatividade e do brincar significativo.

No entanto, a cultura lúdica contemporânea evoluiu, incluindo formas de jogo solitário e interações com objetos que carregam significados, com destaque para os jogos de videogame e suas técnicas inovadoras (Silva, 2021). Precisamos levar em consideração que as crianças contemporâneas atravessaram a pandemia da COVID-19 e foi preciso lançar mão destas ferramentas como recurso de enfrentamento.

Conforme Ponte e Neves (2020) apresentam, durante o isolamento social, as crianças buscaram na tecnologia, como câmeras e redes sociais, meios de expressão que as conectassem com o mundo, ultrapassando as barreiras físicas impostas pelas paredes. Segundo os autores, tais tecnologias não deveriam ser consideradas boas ou más, mas sim, moldáveis ao uso dos infantes. E neste contexto, portanto, eles afirmam que a tecnologia atendia às necessidades das crianças, incluindo seus medos, esperanças, propostas e ações. A pandemia de COVID-19, assim, desencadeou uma nova dinâmica no uso de tecnologia pelas crianças. Em suma, os autores criticam a existência de duas abordagens extremadas quando se trata das relações entre crianças e tecnologia: o determinismo tecnológico de um lado e o isolacionismo do outro, que, juntas, tendem a retratar as crianças como sujeitos passivos à influência tecnológica e isolados do restante do mundo.

Neste sentido, podemos considerar que as crianças não são simplesmente espectadoras passivas das tecnologias, mas também influenciam e co-criam o uso delas. Contudo, suas experiências individuais, contexto social e identidade desempenham um papel fundamental na forma como utilizam essas ferramentas (Ponte e Neves, 2020). A criança é, portanto, vista aqui em seu potencial de criação.

Com base em tais considerações, a presente pesquisa, que é parte de um estudo mais amplo sobre a voz da infância na família contemporânea, tem como objetivo investigar a experiência da infância no cotidiano de crianças.

2.1. Método

Foi realizada uma investigação de natureza qualitativa por meio de uma pesquisa de campo.

Participantes

A Tabela 1 (em anexo) descreve as características dos participantes.

Participaram do estudo oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possui irmãos. A faixa etária definida justifica-se pelo fato de que, nesta fase do desenvolvimento, a criança já é capaz de compreender as questões colocadas e de verbalizar sobre elas. Excluíram-se as crianças que não se enquadravam nessa faixa etária, bem como as pertencentes a outros estratos sociais, visto que reconhecemos que a vivência da experiência da infância é influenciada por esse marcador econômico-social (Carvalho, Gomes & Duarte, 2021; Katz, 2021). Os participantes foram selecionados a partir da rede social da pesquisadora, constituindo-se assim, uma amostra de conveniência. Para apresentação dos resultados foram atribuídos nomes fictícios a cada participante.

Instrumentos e procedimentos

Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais, com roteiro semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, a partir do referencial teórico estudado, contemplando os seguintes eixos temáticos: experiências da infância; autonomia; cuidado; espaço para emoções e confiança; regras e produtividade; e pandemia.

Os participantes foram selecionados a partir de contatos informais em diferentes redes de sociabilidade da pesquisadora. Inicialmente, foi realizado um contato com um dos responsáveis da criança, para obter a concordância para a participação da criança na pesquisa e para fornecer uma explicação inicial sobre o tema da pesquisa e informar como funcionaria o procedimento da entrevista. Em seguida, foi solicitado aos responsáveis que consultassem a criança sobre seu próprio interesse em contribuir com o estudo. Uma vez obtida resposta positiva, a entrevista era agendada com base na disponibilidade da criança e de seu responsável. Foi oferecida a opção de realizar a entrevista na residência do participante ou no consultório particular da pesquisadora, sendo que apenas uma família optou pela segunda alternativa.

Durante as entrevistas, os responsáveis e outros familiares foram orientados a permanecer em um cômodo distinto. Esta medida foi implementada com o propósito de assegurar um ambiente de privacidade e conforto às crianças, visto que algumas perguntas formuladas no roteiro abordavam questões relacionadas à dinâmica familiar. Foram realizadas nove entrevistas, porém, uma criança recusou-se a responder as perguntas na ausência da mãe, assim, essa entrevista foi excluída para manter a consistência metodológica.

Duas duplas de irmãos (Caetano e Elza; João e Tom) participaram do estudo, pois ao saberem da participação de seus irmãos, expressaram o desejo de participar também. Tais entrevistas foram realizadas individualmente no mesmo dia, de forma sequencial. Não foram conduzidas análises específicas sobre a dinâmica destas fratrias, pois isso não fazia parte do objetivo do estudo.

Ao final de todas as entrevistas, foi oferecida às crianças a oportunidade de desenhar. A ideia era trazer esta ferramenta como uma proposta de alívio para qualquer desconforto que porventura os participantes possam ter sentido. Em nenhum momento este material foi considerado como instrumento para análise. Apenas uma criança quis desenhar.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente. A duração média das entrevistas foi de 23 minutos.

Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi aprovado pela Plataforma Brasil, sob o número de processo 5.886.017. Pelo menos um dos responsáveis pelas crianças participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa e publicação científica. As crianças, por sua vez, assinaram o Termo de Assentimento, elaborado em linguagem acessível à faixa etária delas, também concordando em participar do estudo e confirmando que receberam todas as informações necessárias. Para preservar a identidade dos participantes e de suas famílias, nomes fictícios foram atribuídos a eles.

Análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo, na sua vertente categorial, conforme proposto por Bardin (2016). Por meio da técnica categorial, foram destacadas categorias temáticas, organizadas a partir da semelhança entre os elementos contidos no material coletado. Para tal, procedeu-se a uma “leitura flutuante”, agrupando-se dados significativos, identificando-os e relacionando-os, até se destacarem as categorias de análise.

2.2. Resultados e Discussão

Do discurso dos participantes emergiram várias categorias de análise. Tendo em vista o objetivo deste artigo, serão apresentadas e discutidas as categorias: *o brincar, e regras e produtividade*.

O brincar

O ato de brincar é compreendido como uma atividade intrínseca à infância uma vez que, para além do divertimento, é também fundamental nas diferentes instâncias do processo de desenvolvimento, amadurecimento e expressão das crianças. Será que ainda se brinca? Nesta direção, os participantes foram questionados a respeito do que fazem quando estão em casa.

Eu gosto bastante de ver televisão. Tem algumas vezes... bem poucas vezes porque eu não sou muito, de sabe, brincar aqui no meu quarto, mas tem vezes que eu pego o meu Ipad e sento ali e fico desenhando. Enquanto eu vejo desenho, tem vezes que eu só vejo desenho. Eu também gosto de pintar. [E você gosta de brincar?] É, eu não, tipo, quando eu estou em casa, eu não... eu brinco só de vez em quando, antes eu tinha uma cozinha, mas eu doei porque estava muito suja. Eu que... eu ficava brincando nela, aí eu brincava um pouco mais... Agora eu não estou brincando tanto. Eu gosto de pegar bichinho aqui do meu quarto e ficar vendo desenho lá. (Nara, 9 anos)

É, faço bastante origami. Eu desenho bastante. E arrumo bem, é que eu tenho várias estantes do meu quarto e eu arrumo elas. Às vezes gosto de assistir TV. Sei lá, e aí, às vezes, eu brinco de futebol no corredor. [Você gosta de brincar?] Olha, agora eu não estou... eu não brinco tanto como eu brincava quando eu era menor. Mas é... que eu ainda brinco, eu brinco. (João, 9 anos)

Quando eu fico em casa... é... às vezes eu não sei o que que eu faço. Normalmente, eu fico na cama da minha mãe assistindo TV. Mesmo com esse quarto cheio de brinquedo, porque normalmente o meu irmão fica brincando aqui e aí fica me perturbando toda hora até quando eu estou no quarto. Aí eu prefiro ficar vendo TV mesmo. (Rita, 9 anos)

As respostas dos participantes corroboram as preocupações apresentadas por Postman (1999), Kalamar e Castilhos (2020) e Jerusalinsky (2023) no que se refere ao processo de "adultização" das crianças vinculado à presença maciça das mídias eletrônicas no cotidiano

infantil. Nota-se que todos respondem ao ato de assistir televisão como uma atividade diária, e sobretudo, alguns ainda elegem esta prática em detrimento de brincar.

Diante do que foi exposto pelas crianças, identifica-se que o recurso de assistir à televisão, pode ser, às vezes, uma "saída" mais confortável diante do tédio ou de determinados incômodos, como, por exemplo, no caso de Rita, que prefere ver TV do que encarar as dificuldades da relação com o irmão. Ou então, no caso de Nara, que ao se desfazer do antigo brinquedo, demonstra resistência em se aventurar em novas possibilidades de brincar. Assim, coloca-se uma escolha mais rápida e fácil para "distração", perdendo-se a oportunidade de trabalho elaborativo via brincadeira (Winnicott, 1971/2019; Jerusalinsky, 2017; Ferreira, 2021).

Além disso, a ausência de relatos do ato de brincar pelos diferentes participantes não parece estar relacionada a uma situação de vulnerabilidade no que diz respeito às necessidades fundamentais, como acesso a moradia, alimentação, escola, etc. (Carvalho, Gomes & Duarte, 2021). Inclusive, podemos destacar a fala de Rita que diz não brincar *"mesmo com esse quarto cheio de brinquedo"*. Neste caso, lembramos da observação de Jerusalinsky (2023) sobre crianças mais abastadas. Além do entendimento de que não são os brinquedos que necessariamente fazem uma brincadeira acontecer, existem outros fatores para que ela possa se desenrolar (Jerusalinsky, 2017; Winnicott, 1971/2019).

Contudo, apesar de algumas crianças terem relatado não brincar tanto, em casa, todas afirmaram brincar, em outros espaços, especialmente, quando acompanhadas de seus pares.

Eu gosto de brincar de pique zumbi. Pique-gelo. Pique-pegas. Pique parede. Pique-esconde (...) (Nara, 9 anos)

Eu fico brincando de esconde-esconde às vezes com o meu irmão (...) (João, 9 anos)

Ah, eu gosto bastante de futebol. É bom que eu tenho um irmão que gosta também, que aí a gente joga juntos (...) (Vinicius, 11 anos)

É... é na minha turma, quando tem os horários livres, um tempo livre, a gente brinca de Twister. Eu gosto de jogar Uno. (Elza, 9 anos)

Pique-esconde. Pique-pegas...E fazer acrobacia na cama da minha mãe. (Tom, 7 anos)

Verifica-se que a maior parte das crianças brinca quando estão cercadas de outras crianças, seja no espaço escolar ou então na presença de irmãos. Este dado articula-se com o que foi destacado por Kalamar e Castilhos (2020) acerca do processo de "adultização", uma vez que, quando na presença de outras crianças, os participantes relatam brincar.

Portanto, nota-se que o ato de brincar prevalece na vida dessas crianças, especialmente, quando executam as brincadeiras de forma coletiva, como nos contam Tom, Nara, Vinicius, Elza e João. Estas respostas remetem ao estudo de Machado (2023), que destacou "polícia e ladrão" como uma das brincadeiras preferidas de seus entrevistados. Além disso, a maior parte desses jogos apontados pelos participantes, como os "piques", queimado; esconde-esconde e futebol exigem poucos elementos concretos para acontecer... nos remetendo novamente à ideia de Jerusalinsky (2023) acerca do papel dos brinquedos.

Logo, foram citadas brincadeiras que promovem para além da imaginação, a interação, aspecto tão caro ao desenvolvimento (Winnicott, 1963/2022). Nesta direção, ao observarmos que a interação é um aspecto determinante para as crianças brincarem, e que os participantes ressaltaram brincar mais fora de casa, forma-se então uma outra questão: com quem se brinca em casa? Será que alguém está disponível para brincar com essas crianças?

Quase todo fim de semana alguém vem aqui ou eu vou na casa de alguém. Durante a semana não, só de vez em quando. (Nara, 9 anos)

Todo mundo de uma certa maneira assim. Não tem ninguém específico. Meu irmão brinca mais comigo, mas todo mundo vem um pouquinho. (...) É. Meu pai é... eu jogo videogame, eu jogo Fifa com ele. Ele tem PS5, e eu jogo Fifa com ele. E aí com a minha mãe... ela trabalha muito durante a semana, então final de semana ela faz questão da gente ficar junto. (João, 9 anos)

Ah, quando eu chamo... quando eles têm tempo, tipo, a gen...eu converso, vê tv... Aí quem brinca mais comigo mesmo é a Lady... [animal de estimação] (Elis, 11 anos)

O meu irmão. (...) E... a minha mãe quando... é... tipo, segunda, ela não está muito aqui em casa porque ela trabalha o dia todo. Mas noutros dias ela está, é... ela está um pouco, né. Então eu fico com... então, eu brinco eu, ela, eu, ela e meu irmão, às vezes. (Elza, 9 anos)

Neste aspecto, a família de Nara, filha única, recorre ao convite de outras crianças, assim como a autorização para brincar nos lares de outras famílias. No entanto, Nara afirma que isto ocorre, na maior parte das vezes, durante o fim de semana. Já Elis, que também reside apenas com os pais, conta que seus responsáveis se fazem presentes "quando eles têm tempo", mas, especialmente, a partir de uma convocação da própria. Elza e João citam os pais participando das brincadeiras, no entanto, apresentam a carga de trabalho dos responsáveis como um fator que dificulta a frequência dessa experiência. No geral, os irmãos, quando crianças com idade próxima, são citados como com quem se brinca em casa.

No estudo de Machado (2023), as crianças apontaram pouca participação de adultos nas brincadeiras, dentro do contexto escolar. Aqui, no entanto, nota-se pouca disponibilidade dos adultos para brincar dentro do ambiente familiar, aspecto que costuma ser valorizado pelas crianças (Féres-Carneiro et al., 2015). Também é importante destacar que a lógica da eficiência e produtividade, apresentada na carga de trabalho dos adultos, interfere no tempo e disponibilidade para se estar com as crianças, e conseqüentemente, na oportunidade de brincar (Ferreira, Ferreira & Melo, 2021).

Regras e Produtividade

Em um contexto em que a sociedade está constantemente aumentando suas expectativas em relação à performance de seus membros, é fundamental reconhecer que a infância não escapa a essa dinâmica. Assim, torna-se crucial entender de que maneira as crianças estão sendo inseridas nesta lógica, tanto em suas experiências escolares quanto em seus lares, com base no que lhes é permitido ou proibido, de acordo com as regras estabelecidas, assim como as exigências propostas.

Nessa [da mãe] não pode ficar pulando. Porque o vizinho de cima reclama. É... não pode jogar bola, como eu já falei. Não pode fazer sujeira, tinta, etc. Você tem que combinar com ela antes pra gente fazer, etc. Na casa do meu pai não pode as mesmas coisas. E não pode... É o básico... Começar a quebrar copo. (...) Meu pai e minha mãe regulam meu tempo de tela, aí eu gasto esse tempinho que eu tenho de tela para usar com meus amigos. (Vinicius, 11 anos)

Tem que comer doce no... na cozinha. Porque a nossa babá falou que a gente fica fazendo farelo. (Caetano, 7 anos)

Na minha casa antiga, tinha uma parede que tinha um papel com as regras da casa. E aí tem tipo toda noite a gente coloca a mesa do jantar, a gente leva o nosso prato depois da gente comer pra cozinha. Todo lixo a gente tem que jogar no lixo. Se for um iogurte, por exemplo, a gente tem que tirar a tampinha dele e jogar no lixo. Depois de beber, lavar ele, tirar a água e jogar no reciclável. E aí tem isso, e tem várias outras regras... é, tipo, é... não pode fazer barulho depois de um certo horário. Também tem uma regra de barulho que é do condomínio, que depois das dez, eu acho, não pode fazer um barulho alto. E a gente também tem umas restrições de barulho porque embaixo mora uma bebezinha. E tem cachorros que moram lá embaixo. Então, se tiver barulho o cachorro late e a bebezinha acorda. (João, 9 anos)

É... regra, deixa eu ver...Tem. E é principalmente comigo. Que eu só possa jogar celular no fim de semana. Ou sexta depois da escola. (...) Bom, é isso que eu me lembro e é uma regra mais pra mim do que pras do que pras outras pessoas. Porque eu tenho celular no jogo da minha mãe, ela me proíbe de jogar durante a semana. [E você entende essa regra?] Eu entendo, é até mais para um castigo do que pra uma regra. Porque uma vez eu joguei e um dia que ela não queria que eu jogasse. Aí...ficou mais para um castigo do que para uma regra. (Rita, 9 anos)

Eu vejo YouTube por quarenta minutos que é a regra. Também eu vejo Netflix quando acaba esse tempo porque raramente eu consigo ver o meu tempo de YouTube porque eu tenho muita coisa na semana, né? Raramente eu consigo ver... é... uns vinte, trinta minutos no final da semana, né? (Elza, 9 anos)

Diante do que foi exposto, as crianças parecem compreender e respeitar tais regras, na medida em que estas não foram impostas de maneira coercitiva e nem apresentadas sem explicação (Fères-Carneiro et al., 2015). Isto é, ao elencar as regras, os participantes fizeram associações para justificar a existência de tais normas, ainda que estas tenham sido criadas a partir de uma situação de embate anterior. Não se trata, portanto, de imputar uma obediência, mas de oferecer um senso crítico aos fenômenos cotidianos (Jerusalinsky, 2023).

Algumas das regras - como não pular, fazer barulho ou sujeira - podem ser questionadas, na medida que são comportamentos inerentes à infância. Mas, aqui, são apresentadas, a partir de uma perspectiva infantil, que não soa tolhida, pelo contrário, compreende a responsabilidade

que tem dentro de seus universos e o valor de seus atos, fazendo lembrar os apontamentos de Eigmann (2022) acerca da educação infantil.

Outro aspecto importante a ser destacado é em relação a criação de regras que regulam o tempo de uso de telas por crianças, como citadas por Elza e Vinicius. Tal fenômeno contemporâneo ganhou ainda mais visibilidade após a pandemia, como apontam Pontes e Neves (2020). Neste sentido, quando falamos de crianças, precisamos reiterar a responsabilidade dos adultos em propor limites necessários para garantia da proteção e do cuidado das mesmas (Halmos, 2014; Eigmann, 2022). E no caso das tecnologias, isto aparece a partir da supervisão dos pais sobre quais conteúdos são absorvidos ou criados pelas crianças, bem como a regulação da quantidade de tempo que permanecem em aparelhos eletrônicos.

Caetano, de 7 anos, por exemplo, abre nossa conversa identificando-se: "sou youtuber". Apesar de esclarecer que tem apenas dois vídeos em seu canal, o menino fala com entusiasmo sobre o assunto. Assim, a plataforma surge como um espaço de criação e expressão, levando-o a explorar conteúdos e universos de seu interesse. Já Tom, também de 7 anos, ansioso com a viagem para Disney, me conta: Sabia que a partir de dezoito anos não pode ir de fantasia pra Disney, porque se não pode confundir com uma atração temática. Ao questioná-lo sobre como obteve essa informação, ele prontamente diz: Eu vi o vídeo no YouTube sobre curiosidades. Neste caminho, o recurso de assistir a vídeos no youtube promoveu informações, mas também amparou a ansiedade de Tom com relação a sua próxima viagem. Em ambos os casos, lembramos de Pontes e Neves (2020) que sustentaram o argumento de que crianças não são necessariamente passivas às tecnologias, mas que podem sim, fazer um uso interessante a seu favor, sem por isso, se distanciar da infância.

Tivemos, portanto, uma breve amostra do universo de regras que compõem as dinâmicas familiares destas crianças, sob a perspectiva das mesmas. Mas e se elas não cumprirem o combinado, o que será que acontece?

Normalmente, eles só falam pra eu cumprir da próxima vez, e tipo, é, sei lá, não coloquei meu prato... ah, eles falam, eles me avisam pra colocar o prato lá e pra levar da próxima vez, para não esquecer. [Alguém te dá bronca na sua casa?] Olha, sim, minha mãe e meu pai. Mas se eu... se eu fizer alguma coisa errado... eles me dão bronca, eles falam para eu pedir desculpa pro meu irmão dependendo do que eu fiz ou sei lá, pra eu não fazer mais... Ou eles pedem pra eu ficar no quarto ou tem várias coisas que acontecem. Depende muito do que... da situação. (João, 9 anos)

Hum, normalmente isso não acontece, então eu não sei o que acontece. (...) [Alguém te dá bronca em casa?] Sim. Tipo, se eu faço alguma coisa, tipo deixar o meu quarto todo bagunçado. A Clara, minha babá, vem aqui e reclama.(...) Não, é... não dão bronca, bronca, ela dá, ela fala, alerta, tipo, Elza, se você deixar a comida aqui, você vai acumular, é... você vai acumular formiga, barata, você quer que uma barata venha aqui? (Elza, 9 anos)

Minha mãe... Minha mãe me bota de castigo (...) Eu fico, eu fico cinco minutos atrás da pilastra. [E alguém te dá bronca em casa?] Meu pai às vezes. (Tom, 7 anos)

Aí eu fico de castigo normalmente ou a minha mãe só briga comigo mesmo. [E como é que é o castigo?] Bom, às vezes eu fico no quarto. Às vezes eu fico sem alguma coisa. Aí são só essas duas opções de castigo. (Rita, 9 anos)

Ah, eles só conversam comigo e tipo falam para eu não fazer mais isso, e só. [Eles conversam ou dão bronca?] Olha, os dois... o meio termo, eles falam irritados... não é uma bronca, mas não é... mas não tão bravos (...) Ah, todo mundo já levou uma bronca, né? Ah quando eu faço alguma coisa tipo sem querer eles não dão, mas tipo, se eu faço por querer, provavelmente, dão.. tipo, sem querer quebrar um copo, eles... então, tipo tudo bem... mas, agora, eu ficar muito brava, eu xingar só que tipo não querer xingar, eles ficam bravos... (Elis, 11 anos)

A minha mãe, ela nunca briga comigo, ela só conversa, fala o que eu fiz errado. Ela me lembra que eu fiz errado porque geralmente eu nunca faço de propósito. E aí eu nunca mais faço [Alguém te dá bronca em casa?] Não. Só quando, tipo, quando eu não sei... quando eu não sei uma coisa e eu faço, eles não brigam comigo, eles conversam. Mas, se tipo, eu fiz uma coisa que eu sei que não pode. Eles também... eles também conversam comigo. Mas se... se eu fico fazendo as mesmas coisas pedindo desculpa e fico fazendo várias vezes, eles brigam comigo. Mas eles não brigam muito comigo. (Nara, 9 anos)

A maior parte dos participantes relata que, em um primeiro momento, os responsáveis costumam "conversar" e "alertar" sobre o descumprimento do combinado. Mas, também expõe que dependendo da situação, os pais lançam mão de outras práticas educativas - como o castigo

ou a bronca (Féres-Carneiro et al., 2015). Apenas Rita trouxe a retirada de algum objeto como medida educativa adotada pelos pais, fazendo lembrar a crítica de Jerusalinsky (2023) em relação a imposição de limites via entrega ou retirada de objetos.

Por sua vez, Elza destaca a babá como a pessoa que a repreende, apesar de a menina compreender tal repreensão, a princípio, como um alerta. Aqui faz-se necessário apontar o uso da ameaça como recurso: você quer que uma barata venha aqui? Isto é relevante, pois Elza, em outro momento, ao ser questionada sobre medos respondeu de prontidão "barata". Já Nara e Elis reconhecem a compreensão e acolhimento dos pais quando fazem algo "sem querer", porém, indicam que a repetição do erro pode ocasionar uma advertência mais ríspida. Tom, no entanto, logo associa o descumprimento de um combinado ao castigo.

Nesta direção, é importante aludir às reflexões de Scramingnon (2020) e Jerusalinsky (2023), visto que desempenhar a autoridade de maneira responsável, respeitosa e comprometida para com as crianças é uma tarefa desafiadora, e neste grupo entrevistado foram observadas diferentes práticas de educação. Assim, relembremos aqui as ideias das autoras, visto que educar envolve impor limites de maneira ética, de forma que esta autoridade dos adultos possa ser recebida pelas crianças como um interesse genuíno por elas, servindo para protegê-las e inseri-las na cultura.

É interessante observar, que apesar de as crianças mencionarem ambos os pais na participação educativa, em um primeiro momento, citam a mãe (Féres-Carneiro et al., 2015). Vinicius, por sua vez, é o único participante que mora em duas casas, já que seus pais são separados. Ele relata diferentes modos de reação caso não siga as regras.

É meu pai conversa e minha mãe às vezes dá uma bronca. (...) A minha mãe me dá uma bronca. Meu pai fica mais tranquilo, mas minha mãe... tipo acontece alguma coisa na casa do meu pai, meu pai está no escritório... Eu liguei pra minha mãe quando... porque a gente [ele e o irmão] brigou, ele quebrou o meu lápis. (...) aí depois meu pai fica falando pra mim: "ah, sua mãe fica enchendo o saco no meu ouvido, é um saco isso, etc (...) Por exemplo, minha mãe perguntou o que a gente lanchou na casa do meu pai, aí é exatamente no dia que a gente lanchou uma porcariazinha. Aí enche o saco no ouvido do meu pai. (...) Eu falo pra minha mãe parar de brigar um pouco com meu pai. Porque meu pai quase nunca brigou com a gente. Ele só fica irritado e ele tem uma conversa séria com a gente, que não é uma briga... é uma conversa. É. Minha mãe briga. (Vinicius, 11 anos)

O relato de Vinicius expõe a angústia que o menino vive ao ouvir as críticas que seus pais fazem a respeito das práticas educativas um do outro. Desse modo, ele acaba ocupando uma posição de mediador entre seus cuidadores. Como vimos, é importante que os responsáveis concordem e tenham consistência nas práticas parentais definidas, uma vez que, divergências na forma de educar podem impactar o bem-estar das crianças (Fères-Carneiro et al., 2015)

Para além do ambiente familiar, a escola também desempenha um papel significativo no cotidiano de uma criança. Cada colégio, com suas especificidades, ocupa uma parte substancial do tempo infantil, influenciando as atividades que as crianças realizam, bem como as demandas e expectativas que enfrentam. Neste sentido, procuramos saber a opinião das crianças no que tange à demanda escolar de deveres de casa.

Olha, quando eu entrei nessa escola, no segundo ano, quando eu entrei lá eles passavam muito dever de casa porque... e eu era novo na escola, porque eu estudava na escola municipal e como eu passei o primeiro ano inteiro na escola municipal, eles quase não mandavam dever de casa, e aí eles começaram a mandar muito dever de casa mas eu já me acostumei rápido a esse tanto de dever de casa. E agora... é... e agora eu tenho o dever de casa, tipo, todo dia da semana, uns dois ou três. (João, 9 anos)

Passa. (...) É todo dia. É muito chato. Tem um professor chato de geografia que eu não gosto dele, ele passa todo dia, tipo, pro dia seguinte... muito chato. (Elis, 11 anos)

Não. Só passa uma vez por semana. (Nara, 9 anos)

Em semana de prova eles... eles não passam, mas... mas no dia a dia, tipo... tipo num num... mês muito corrido que tem um teste na outra semana, eles passam muito dever de casa pra gente estudar (Tom, 7 anos)

Todo dia, exceto antes das férias. (Rita, 9 anos)

Nota-se que as crianças têm diferentes perspectivas e vivências em relação à quantidade de deveres de casa que lhes são solicitados. Tal aspecto pode ser influenciado por diferentes questões, como, o local que estudam, bem como o ano que estão cursando. Também foi perguntado às crianças sobre as atividades extras que realizam após o horário escolar, e absolutamente todas afirmaram participar de pelo menos duas atividades. As principais

mencionadas foram inglês e natação, seguidas por outras mais ligadas aos interesses particulares das crianças, como, vôlei, judô, circo, catequese, ginástica rítmica, música, teatro, remo, etc.

Com relação aos deveres de casa, observamos diferença na quantidade vivenciada por cada criança, mas uniformidade no que diz respeito à presença do dever. Já em relação às atividades extras, observamos o inglês como resposta frequente entre os entrevistados, com a justificativa da necessidade de aprendizagem da língua para o "futuro". Neste ponto, destacamos o trabalho de Ferreira, Ferreira e Melo (2021), que apresenta o fenômeno da "adultização" infantil, a partir, justamente, das demandas e expectativas por parte dos adultos.

Neste sentido, Elza, em uma fala apresentada anteriormente, pontuou que, raramente, consegue assistir vídeos no youtube "porque tem muita coisa na semana"... A serviço do que ou de quem estas atividades são requeridas? Neste sentido, apresentam-se crianças com agendas lotadas, como as entrevistadas, que carecem de tempo e disponibilidade para espontaneidade, assim como seus pais - reproduzindo, portanto, os hábitos e comportamentos do universo adulto, acarretando uma diminuição das diferenças entre as gerações (Kalamar e Castilhos, 2020; Castro, 2002; Ferreira, Ferreira & Melo, 2021).

Por fim, o relato de algumas crianças acerca da presença intensa de deveres e atividades extras, reafirma esta lógica de aprendizagem contemporânea que privilegia o desenvolvimento de habilidades e conteúdos específicos em detrimento de tempo para brincar (Machado, 2023; Jerusalinsky, 2023).

2.3. Considerações Finais

Dar voz às crianças é um ato poderoso que permite o compartilhamento de suas perspectivas e que participem da tomada de decisões. Com o tempo, a ideia da voz das crianças evoluiu de simplesmente ouvi-las para envolvê-las diretamente na pesquisa, considerando-as especialistas em suas próprias vidas, como propusemos neste estudo (Hanna & Lundy, 2021).

Diante dos dados apresentados, destacamos o impacto das mídias eletrônicas no cotidiano das crianças. Observamos que o ato de assistir televisão se tornou uma atividade diária para a maioria delas, muitas vezes à custa de brincadeiras. Tal constatação acende um alerta, já que entendemos o ato de brincar como uma ferramenta importante para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor na infância. No entanto, este movimento merece uma investigação mais aprofundada, no sentido de entendermos os fatores subjacentes que levam as crianças a lançar mão desta escolha.

Além disso, é encorajador perceber que, embora algumas crianças relatem brincar menos em casa, a maioria afirma brincar quando está em outros espaços, especialmente na companhia de amigos. Isso destaca a importância da interação social e do brincar em grupo, sugerindo que devemos promover ambientes que incentivem essas práticas. Vale lembrar que os participantes deste estudo foram submetidos ao isolamento social frente à COVID-19, o que gerou o afastamento de seus pares por um bom tempo.

Outro aspecto relevante dos resultados é a pouca disponibilidade dos adultos para brincar com as crianças em casa. Compreendemos que essa falta de tempo pode estar ligada à pressão por eficiência e produtividade no trabalho dos pais, o que interfere na qualidade do tempo disponível para os filhos. Portanto, é fundamental que os adultos busquem um equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e o tempo dedicado às crianças. Muitas vezes, adultos enfrentam longas jornadas de trabalho, em prol de uma produtividade, a fim da obtenção de bens materiais e da justificativa de uma "melhor condição de vida" para seus herdeiros. Porém, paradoxalmente, nesta busca pela "melhor qualidade de vida" de seus filhos, ausentam-se de seus lares, esgotam-se, e conseqüentemente, deixam de experienciar e transmitir o sentido dos verbos que são verdadeiramente fundamentais na jornada familiar - o ser e o estar; e não o ter.

O estudo também evidenciou que as crianças parecem compreender e respeitar as regras estabelecidas, desde que essas regras sejam comunicadas de forma não coercitiva e acompanhadas de explicações. Isso destaca a importância da comunicação e do entendimento mútuo no estabelecimento de limites. Verificamos que a criação de regras para regular o tempo de uso de telas por crianças é uma prática comum entre os responsáveis, indicando uma preocupação com o equilíbrio entre o mundo digital e outras atividades. Essa prática de regulamentação, além da supervisão por parte dos responsáveis, desempenham um papel fundamental na promoção de um uso saudável e criativo das tecnologias por parte das crianças.

Em resumo, os dados deste estudo destacam a importância de equilibrar o uso de mídias eletrônicas com outras atividades, especialmente o brincar e a interação social, na infância. Além disso, ressaltam a necessidade de uma abordagem sensível por parte dos adultos na criação de regras e na gestão do tempo dedicado às crianças, considerando as demandas do mundo moderno. Essas ponderações têm implicações importantes para pais, educadores e pesquisadores que buscam promover um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças em um contexto cada vez mais digital.

Cabe salientar que as questões discutidas neste artigo foram concernentes às crianças das camadas médias da população. Desse modo, sugerimos estudos futuros que direcionem as investigações às camadas baixas da população, em virtude das diferenças sociais, econômicas

e culturais que norteiam cada uma delas. Acreditamos que tais pesquisas contribuirão para uma discussão ampla, legitimando a voz de cada criança à maneira que elas merecem.

3. Sobre ser cuidado e cuidar: dimensões de cuidado na experiência infantil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar a experiência infantil de ser cuidado e cuidar. Participaram do estudo oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possui irmãos. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais, com roteiro semiestruturado. Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo, na sua vertente categorial. Para atingir o objetivo deste estudo foram discutidas as seguintes categorias de análise: *ser cuidado, desdobrada nas subcategorias referências de cuidado e espaço para sentir e expressar; e cuidando*. Os resultados apontaram a persistente predominância de mulheres, sejam mães ou babás, no cuidado com as crianças. Observamos que a presença parental é frequentemente comprometida pelo tempo excessivo dedicado ao trabalho e a produtividade. Além disso, os relatos dos participantes evidenciaram a internalização de funções cuidadoras pelas crianças, as quais desempenharam esses papéis de maneira criativa e infantil ao assumirem a responsabilidade de cuidar.

Palavras-chave: infância; cuidado; desenvolvimento infantil.

Abstract

This work aims to investigate the childhood experience of being cared for and caring. Eight children from the urban middle-class population of Rio de Janeiro participated in the study, comprising four girls and four boys, aged between 7 and 11 years, belonging to seven married families and one separated family, with only one child having no siblings. Data were obtained through face-to-face interviews with a semi-structured script. The collected data were subjected to the content analysis method, in its categorical aspect. To achieve the goal of this study, the following categories of analysis were discussed: being cared for, unfolded into subcategories of care references and space to feel and express; and caregiving. The results indicated the persistent predominance of women, whether mothers or caregivers, in taking care of children. We observed that parental presence is often compromised by excessive time devoted to work and productivity. Furthermore, participants' accounts highlighted the internalization of caregiving roles by children, who creatively and childishly assumed the responsibility of caring.

Keywords: childhood; care; child development.

Ao longo da história, a infância tem sido concebida como uma fase a ser superada, caracterizada por uma visão que retrata as crianças como indivíduos que ainda não atingiram certos marcos, e que, portanto, seriam um "ainda não" na vida, diferentemente dos adultos. Essa concepção alimenta a ideia predominante de que as crianças são meros objetos de cuidado por parte dos adultos. No entanto, o campo emergente dos estudos sobre infâncias cuidadoras desafia essa perspectiva, reconhecendo a participação ativa e relacional das crianças no ato de cuidar (Castro, 2013; Lara e Levy, 2023).

Atualmente, já é difundida a ideia de que é preciso dialogar com as crianças, dar-lhes informações e escutá-las. No entanto, falar com as crianças não é uma tarefa tão simples assim. Sustentar um diálogo verdadeiro com a infância é uma tarefa complexa, na medida em que para isso acontecer é necessário considerar as crianças como pessoas completas. Ou seja, é preciso encará-las como seres humanos íntegros, respeitáveis e capazes de compreender o que lhes é dito. Contudo, é imprescindível não tomá-las como adultos, e principalmente, não permitir que elas se tomem como tal (Halmos, 2014).

Para Dolto (2005), os adultos não devem falar com as crianças, ou deixar que elas falem, sobre tudo e qualquer assunto, mas, têm o dever de dialogar sobre todas as questões que lhes dizem respeito. Neste sentido, a autora ressalta a importância de o adulto ter claro em sua mente o lugar da criança, como criança. Desse modo, Halmos (2014) salienta que a criança não pode e não deve ser para seus cuidadores, "um escoadouro" para suas sofridas palavras, ainda que estejam solitários ou com dificuldades.

Nesta linha de considerações, vale pensarmos a respeito do fenômeno da parentalização dos filhos, que em outras palavras, significa um processo de inversão geracional. Mello, Féres-Carneiro e Magalhães (2015) nos elucidam descrevendo a parentalização como um processo que ocorre dentro do seio familiar, no qual uma criança assume responsabilidades parentais dentro de um contexto sociocultural e histórico específico.

Segundo as autoras, essas responsabilidades extrapolam as habilidades típicas das fases de desenvolvimento infantil, sendo assumidas prematuramente pela criança. Desse modo, as necessidades urgentes dos cuidadores são atendidas em contrapartida às necessidades dos filhos. Assim, explicam que nesse cenário, o comportamento regressivo dos progenitores força os filhos a adotarem um comportamento progressivo, transformando a criança em uma versão em miniatura de um adulto, adquirindo habilidades incompatíveis com o seu desenvolvimento infantil. Portanto, "a inversão geracional no interjogo familiar termina por exigir a aceleração

dos processos de maturação, exigência paga com a moeda mais cara ao universo infantil: o brincar espontâneo" (Mello, Féres-Carneiro & Magalhães, 2015, p.215).

Pode ser observado, como afirma Jurkovic (1997), a existência de duas funções na parentalização, a função emocional e a função instrumental. Segundo Mello, Féres-Carneiro e Magalhães (2015) essas funções se associam e se influenciam mutuamente, e estão relacionadas diretamente com as demandas parentais. Ou seja, no sentido de um amparo afetivo ou de uma sustentação instrumental e física. Para elas, a primeira configura-se como um maior sacrifício para as crianças.

Vale ressaltar, no entanto, duas dimensões da parentalização: a construtiva e a destrutiva. A primeira está ligada a uma experiência de tomada de responsabilidade, porém, com tempo determinado, ou seja, de maneira transitória, em que a criança é apoiada ou supervisionada, de maneira que ela possa extrair algo dessa situação em favor do seu desenvolvimento. Por outro lado, a parentalização destrutiva está relacionada a uma sobrecarga de tarefas que vão além das competências infantis. Neste caso, as necessidades infantis são negligenciadas, e os pais se comportam como crianças em relação ao filho, vislumbrando-se assim, uma inversão geracional (Jurkovic, 1997; Mello, Féres-Carneiro, Magalhães, 2015).

Como vimos anteriormente, é importante respeitar o processo de maturação infantil e, neste sentido, não exigir das crianças competências que ainda não são passíveis de serem atingidas. Eigenmann (2022) provoca ao afirmar que por trás de todo comportamento desafiador, há um sentimento que precisa ser cuidado. Neste sentido, a autora destaca que é preciso entender o que está por trás de uma “birra” ou de um choro até então inexplicável. Segundo ela, sempre há um motivo por trás de uma manifestação emocional infantil, ainda que sejam necessidades fisiológicas, como fome ou sono, mas podem ser também demandas emocionais, como acolhimento. Assim, destaca a necessidade de sairmos de uma posição adultista e começarmos a ter expectativas alinhadas ao comportamento das crianças em coesão com o estágio de desenvolvimento emocional e cognitivo em que estão inseridas.

Neste contexto, o campo de estudo das infâncias cuidadoras busca compreender e analisar os processos pelos quais as crianças se envolvem em práticas de cuidado, tanto para si mesmas quanto para outras pessoas, assim como em relação ao ambiente familiar e comunitário em que estão inseridas. O fenômeno do cuidado praticado por crianças assume diversas formas e relações, sendo observado de maneira contínua ou pontual. Como por exemplo, crianças que assumem a supervisão ou orientação de outras crianças em ambientes domésticos ou nas ruas, auxiliam parentes doentes, com deficiência ou enfrentando desafios relacionados ao envelhecimento, desempenham tarefas domésticas e comunitárias em benefício próprio, de

outras pessoas e do ambiente/natureza, e participam ativamente nas redes de subsistência de suas famílias e/ou comunidades (De Lara & Levy, 2023).

De Lara e Levy (2023) destacam que um dos principais desafios nesse campo de estudos reside na elaboração de abordagens complexas que evitem julgamentos morais simplistas ou relativismos ingênuos. Portanto, é crucial explorar e abordar com maior reflexividade as ambivalências e contradições presentes nas práticas de cuidado adotadas por crianças, sem antecipar uma conclusão preconcebida como "positiva" ou "negativa". Ressalta-se a importância desse cuidado para evitar a adoção de uma perspectiva moralista ou assistencialista em relação às crianças e suas famílias.

Numa concepção da Sociologia da Infância, crianças que cuidam de outras crianças desafiam a visão convencional de infância, assumindo regular ou ocasionalmente responsabilidades de cuidado. O conceito de criança e/ou irmão que assume responsabilidades abrange diversas formas de interação e responsabilidades diárias assumidas por uma criança em relação a outras. "Tomar conta" refere-se a atividades que vão desde o cuidado total e independente em tempo integral de uma criança por parte de outra criança mais velha até a execução de tarefas específicas para outra criança sob a supervisão de adultos (Colonna, 2021).

Os jovens cuidadores operam em meio a dois conjuntos simultâneos de pressões e desenvolvem um equilíbrio entre eles: por um lado, buscam compreender as demandas e comportamentos das crianças sob sua responsabilidade, e, por outro lado, tentam compreender as expectativas e normas sociais dos adultos. Em consonância com o conceito de reprodução interpretativa, as crianças que cuidam de outras crianças observam as práticas de cuidado de seus pais e de outros adultos. No entanto, o estilo de cuidado delas difere devido à interpretação que fazem das atividades dos adultos e à incorporação de novos elementos, tanto de forma individual quanto em grupo de pares (Colonna, 2021).

O trabalho de Poletto, Wagner e Koller (2004) explora a realidade de meninas envolvidas em atividades de cuidado e responsabilidades domésticas, especialmente aquelas que cuidam de seus irmãos mais novos. As participantes relataram realizar tarefas desde a manhã até a noite, incluindo limpar, arrumar a casa, lavar roupa e preparar refeições. Essas atividades são atribuídas à necessidade de contribuir para manutenção da dinâmica familiar, visto que suas mães necessitam ajudar na renda da casa, e neste sentido, as meninas sentem-se compelidas a assumir responsabilidades adultas, sendo punidas caso não o façam. O estudo destaca que essas experiências expõem as meninas a riscos e demandas, promovendo um amadurecimento precoce em comparação com outras crianças. Desse modo, a resiliência é evidenciada na pesquisa, pois as participantes enfrentam e superam desafios, buscando recursos

para lidar com suas realidades. Contudo, apesar das condições de risco, a família continua sendo um ponto de referência, oferecendo apoio emocional.

Diante disso, consideramos crucial trazer à tona as ideias de dois proeminentes psicanalistas que sublinharam a importância das condições ambientais para que o indivíduo alcance seu pleno potencial de desenvolvimento. Esses psicanalistas são Sandor Ferenczi e Donald Winnicott.

Ferenczi, no final da década de 1920, destaca a relevância do ambiente na formação do psiquismo, considerando não apenas as pessoas que cuidam da criança ao nascer, mas toda a atmosfera sensível de cuidados. Ele desafia a visão tradicional da criança como uma "tábula rasa" moldada pelos adultos e enfatiza que a adaptação primária é do ambiente à criança, não o contrário (Ferenczi, 1928/2021).

Segundo Mello (2023), o processo de educação e criação dos filhos proposto por Ferenczi valoriza a singularidade e potência da infância, reconhecendo que as crianças têm uma forma única de perceber e sentir o mundo. Neste sentido, a psicanalista apresenta a parentalidade como uma construção contínua, influenciada pelas experiências passadas dos pais, que não requer um conhecimento técnico sofisticado. Em outras palavras, a memória dos cuidados recebidos pelos próprios pais emergiria como uma referência importante para os pais em formação. Assim, considera que apesar de ser responsabilidade dos adultos cuidar das crianças, é crucial reconhecer as transformações subjetivas em ambos os lados. Desse modo, a adaptação da família à criança é vista como um processo de mutualidade e horizontalidade, uma produção coletiva em família.

Ademais, Ferenczi, em contraste com Freud, destaca a importância crucial do objeto externo, especificamente o adulto que cuida da criança e a orienta, na sua visão do trauma (Luz, 2023). Ele sublinha que o campo de relações é o que determina se os traumas adquirem um sentido estruturante ou desestruturante. Para o autor, o trauma ocorre quando os adultos lidam com eventos significativos de maneira indiferente, negativa, desimportante ou repreensiva para a criança. O aspecto traumático surgiria, portanto, quando a realidade da criança é desconsiderada, silenciada ou negada pelo adulto, resultando em um exercício abusivo de poder e uma prevalência das necessidades do adulto sobre as da criança (Ferenczi, 1928/2021; Ferenczi, 1933/2021).

Nessas condições, "a criança se vê obrigada a adaptar-se ao registro do adulto, tornando-se submissa à sua vontade e anulando-se como sujeito" (Mello, 2023, p.53). Como exemplo, Mello (2023) traz à tona situações evidenciadas na clínica como o não olhar dos pais para um situação frequente de bullying; ou a ausência de continência para uma criança em um momento

de raiva que ela não consegue atravessar sozinha; e até mesmo casos de cuidadores que negam as diferenças geracionais exigindo um amadurecimento precoce da criança. A autora esclarece que a experiência se torna traumática quando este é um modo de interação familiar, como uma espécie de padrão, e não se trata, portanto, de uma ou outra situação pontual entre crianças e adultos.

No artigo "O sonho do bebê sábio", Ferenczi (1923/2021) descreve os sonhos frequentes de seus pacientes, nos quais uma criança pequena exhibe sabedoria que impressiona os adultos. Ele atribui esse sonho ao desejo das crianças de possuir o conhecimento e habilidades dos adultos para alcançar autonomia e independência, evitando depender de cuidadores que possam ser ameaçadores. O significado central do sonho, segundo Ferenczi, é que uma criança que se sente ameaçada por cuidadores não confiáveis desenvolve um desejo mais intenso de independência do que aquela cuidada por adultos que concedem uma provisão ambiental satisfatória.

O sonho ilustra a realização de desejos, conforme a proposta freudiana sobre sonhos, destacando uma onipotência que também é encontrada nas descrições de Winnicott sobre o "falso *self*", como veremos adiante. Em ambas as situações, a criança, incapaz de confiar nos cuidadores, realiza uma cisão na personalidade, ocultando parte do verdadeiro *self* e permitindo que a outra parte assuma funções de cuidador de forma inconsciente. Ferenczi chama esse processo de "autoclivagem narcísica", destacando a sabedoria inata do bebê em encontrar soluções para sua sobrevivência nesse contexto desafiador (Luz, 2023).

A esse propósito, Winnicott debruça-se sobre a ideia de um verdadeiro *self*, que é a produção da subjetividade do próprio sujeito. Para Safra (1999), é necessário pensarmos o conceito de *self*. Segundo o autor, ele seria um fenômeno processual, que "se dá em contínuo devir ao longo do processo maturacional" (p.92). Winnicott (1963/2022), portanto, vai afirmar que para a evolução de um verdadeiro *self*, é fundamental que haja o fornecimento da proteção necessária ao frágil ego do recém-nascido. Se o bebê, não se sentir invadido, neste momento de experiências primitivas, ele será capaz de conhecer o mundo, de forma criativa, através de seu gesto espontâneo. E este gesto espontâneo será o seu verdadeiro *self* em ação.

Em contrapartida, vale considerar, que algumas crianças crescem em uma atmosfera intensamente criativa que, no entanto, não pertence a elas, e sim, aos seus pais. E também, em um ambiente falho, incapaz de entender e satisfazer suas necessidades primárias. Para Winnicott (1986/2021), estes tipos de experiências as sufocariam e fariam com que elas parassem de "ser". Neste sentido, alguma medida de isolamento poderia ser criada como defesa e a criança deixaria de viver o seu verdadeiro *self* para operar em um modo de falso *self*,

caracterizado pela perda de si mesmo. Em outras palavras, a criança passaria a atender à demanda de um outro, que não a dela própria, colocando suas necessidades de lado ou desrespeitando o tempo e o espaço próprios do desenvolvimento infantil. Neste sentido, “enquanto o *self* verdadeiro é sentido como real, a existência do falso self resulta em uma sensação de irrealidade e um sentimento de futilidade” (Winnicott, 1963/2022, p.135).

Neste caminho, o autor propõe uma nova leitura em relação à ideia de criatividade. Segundo Winnicott (1971/2019), a criatividade estaria ligada à capacidade do sujeito em lidar com a realidade externa e às suas atitudes frente a esse mundo. O viver criativo, portanto, constituiria a base de um estado saudável para a vida, que expressa o sentimento de que somos nós mesmos e, portanto, de que estamos no mundo com uma voz própria. E para ele “essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê” (Winnicott, 1971/2019, p. 102).

Neste sentido, o ambiente delineado pelo psicanalista durante o período de dependência absoluta consistiria em uma mãe devotada, capaz de identificar-se plenamente com as necessidades da criança, proporcionando assim condições necessárias para que o bebê forme seu verdadeiro *self*. Ao pai, portanto, numa primeira instância, caberia o papel de oferecer suporte à mãe, permitindo-lhe cuidar do bebê. De acordo com a teoria winnicottiana, a capacidade da mãe de se adaptar às necessidades da criança não está vinculada à sua inteligência ou ao conhecimento adquirido de forma racional, assim como destacado por Mello (2023) anteriormente. Sendo assim, para Winnicott, sua orientação provém da capacidade de se identificar com o filho, uma habilidade derivada de sua própria experiência como bebê e dos cuidados recebidos (Winnicott, 1987/2020; Winnicott, 1963/2022).

Com base nessas premissas, Campana, Santos e Gomes (2019) afirmam que não há distinção entre homens e mulheres, uma vez que o pai também foi um bebê e recebeu cuidados. Assim, elucidam que a definição do conceito de "mãe suficientemente boa" proposto por Winnicott, seria, na realidade, a de um adulto capaz de ajustar-se às necessidades do bebê. Sendo assim, indicam que a preocupação primária pode ser desenvolvida também pelos homens, sugerindo a desvinculação desse conceito de determinismos biológicos e propondo a denominação de "preocupação parental primária".

O termo parentalidade refere-se a um processo de construção que se inicia antes do nascimento do bebê e pode se desenvolver tanto em homens quanto em mulheres. No entanto, requer tempo para se consolidar e não está condicionado nem definido por laços biológicos. Nesse contexto, o processo de se tornar pai e mãe deve levar em consideração os laços parentais

e os vínculos afetivos precoces, fundamentais para a subjetivação da criança e o desenvolvimento de sua vida psíquica.

Neste contexto, Campana, Santos e Gomes (2019) propõem uma reflexão sobre a parentalidade destacando um período de transição entre dois modelos distintos. O primeiro é caracterizado como tradicional, no qual há uma clara delimitação de papéis e funções entre os membros do casal, especialmente relacionados ao gênero, no contexto dos cuidados com o bebê. O segundo modelo, por sua vez, representa uma visão mais contemporânea, que busca promover um cuidado parental igualitário.

As autoras ressaltam que essa igualdade não necessariamente se traduz em divisões e tarefas idênticas entre homens e mulheres. O novo modelo propõe a ideia de permitir que pais e mães cuidem de seus filhos sem se prenderem a estereótipos de gênero rigidamente definidos. Elas ponderam que a adesão estrita a esses estereótipos pode limitar a espontaneidade nas ações e cuidados, dificultando a adoção de práticas parentais mais flexíveis. Assim, enfatizam a importância de um processo constitutivo que permita o envolvimento tanto do pai quanto da mãe nos cuidados, indicando que essa abordagem pode enriquecer a diversidade no viver criativo e contribuir para uma formação de identidade menos rígida no que diz respeito às relações entre homens e mulheres. Portanto, não se trata de advogar por uma maior participação paterna à custa da ausência materna, nem de transformar os homens em cuidadores que simplesmente replicam o papel materno (Campana, Santos e Gomes, 2019).

O estudo de Sutter e Bucher-Maluschke (2008) aborda a paternidade participativa, destacando que os pais que assumem o papel de cuidadores vivenciam a experiência paterna de maneira intensamente emocional, contrariando estereótipos masculinos que enfatizam o controle das emoções. A paternidade participativa foi compreendida neste trabalho como o cuidado constante e a imersão na rotina dos filhos, abrangendo áreas como alimentação, higiene, lazer e educação. Segundo os autores, a disposição para o envolvimento paterno tem raízes em experiências anteriores de cuidado ou afinidade com crianças.

Os autores notaram que o pai cuidador emerge como aquele que resgata em si a capacidade de amar, acolher e cuidar, anteriormente reprimida por um passado patriarcal que negava aos homens essa dimensão intrínseca ao seu desenvolvimento humano e psicobiológico. Neste sentido, afirmam que embora o fio condutor da masculinidade permaneça ancorado em atributos selecionados, como a habilidade de proteger e prover para a família, a distinção entre o exercício da paternidade e o envolvimento em atividades domésticas emerge como um meio de preservar a autoimagem masculina. Nesse contexto, apresentam o esforço dos homens entrevistados em se permitir vivenciar processos de "autonomização", buscando um estilo de

vida que favoreça uma convivência mais próxima com os filhos, proporcionando mais tempo e participação ativa nos cuidados diários (Sutter e Bucher-Maluschke, 2008).

A compreensão do conceito de cuidado e a distribuição de responsabilidades na criação das crianças passaram por significativas transformações ao longo do tempo. No entanto, a prática de recorrer a cuidadores terceirizados no contexto da parentalidade já se fazia presente nas famílias mais privilegiadas, mesmo em períodos nos quais as mulheres ainda não haviam ingressado no mercado de trabalho fora do ambiente doméstico. Por exemplo, nos séculos XVII e XVIII era comum que as crianças fossem entregues às amas para serem cuidadas e só retornassem ao lar aos cinco anos. Com o passar do tempo, a concepção do cuidado infantil no seio familiar foi se transformando e a partir de meados do século XIX, o papel da mãe como responsável pelos cuidados e bem-estar das crianças foi evidenciado. Contudo, com a recente e gradativa entrada das mulheres no mercado de trabalho, o dilema entre se dedicar à carreira e à família surge para muitas mulheres, e é neste contexto que as babás surgem como "sujeitos importantes" na vida das famílias (Da Silva, 2019; Kondratiuk & Neira, 2014; Sena & Pessôa, 2023).

Neste sentido, a babá é uma figura presente no cenário urbano, e a proximidade proporcionada por essa ocupação inicialmente sugere uma relação "quase familiar". Além de ser uma presença comum entre as famílias brasileiras, essas mulheres desempenham um papel crucial formando-se uma relação ambígua que mescla afetividade e profissionalismo. Assim, espera-se delas não apenas um amor maternal, mas também um certo grau de firmeza ao lidar com os pequenos (Da Silva, 2019).

Como mencionado anteriormente, o afeto está intrinsecamente ligado a esse tipo de trabalho. Neste sentido, a pesquisadora relata que todas as babás entrevistadas concordaram unanimemente que trabalhar tão próximo das crianças cria, quase que espontaneamente, um vínculo afetivo. As crianças também desenvolvem um forte apego às suas babás, o que, em alguns casos, gera uma espécie de ciúme nas mães, conforme relatos da pesquisa acima mencionada. Neste contexto, um misto de sentimentos foi revelado, tanto pelas babás quanto pelas mães. Para as primeiras, há o crescimento de um sentimento que se assemelha, em suas palavras, ao amor de uma mãe por seu filho. Já para as segundas, há um sentimento que vai desde a gratidão pelos cuidados dedicados às crianças até o ciúme, quando, em algumas ocasiões, as crianças preferem o colo e o conforto da babá em vez do colo materno (Da Silva, 2019).

Kondratiuk e Neira (2014) apresentam uma importante discussão acerca da transmissão de cuidados e valores da babá para crianças, e também do contrário. Segundo os autores, o

corpo da babá, que é simultaneamente corpo educado e corpo educador, atua como receptor e condutor de aprendizagens. Desse modo, ele se posiciona e se reconstrói entre as experiências vivenciadas ao longo da vida e a responsabilidade profissional de cuidar de crianças em um contexto sociocultural, muitas vezes, distinto de seu ambiente de origem.

Vale destacar algumas constatações realizadas por Da Silva (2019) em seu estudo sobre babás e patroas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a pesquisadora, de acordo com as babás, por não serem as mães das crianças, quase sempre, suas atitudes são interpretadas como autoritárias, descabidas ou arbitrarias. Descreve, portanto, um grande desconforto para as babás, uma vez que necessitam chamar a atenção dos pequenos, visto que passam a maior parte do tempo cuidando deles. Já em relação às mães entrevistadas, a autora destaca que afirmam permitir a babá chamar a atenção de seus filhos, mas indicam que haja uma comunicação prévia com algum familiar sobre o fato ocorrido de modo que os responsáveis definam a conduta a ser tomada.

Os trechos das narrativas apresentadas no estudo questionam a visão difundida de que a babá "só cuida" da criança, sem contribuir para sua educação, atribuindo essa responsabilidade a outras instâncias como a família e a escola. Tais relatos apontam para a necessidade de superar a separação entre cuidado e educação no papel da babá. Além disso, destacam que as aprendizagens informais vivenciadas nesses contextos não se limitam à experiência da criança, estendendo-se a todos os envolvidos nas interações, fundamentadas no corpo e nos sentidos (Kondratiuk e Neira, 2014).

De acordo com Figueiredo (2007), a transmissão eficaz e criativa do cuidado requer que aqueles que desempenham o papel de cuidadores internalizem de maneira criativa as funções relacionadas ao cuidado com base em suas próprias referências de cuidado. Nesse contexto, surge a indagação de como certas pessoas podem desempenhar essas funções sem terem contado/ou contar com um amparo seguro para si mesmas (Arrosi, Ferrari; & Silva, 2022).

O texto de Luís Claudio Figueiredo sobre a Metapsicologia do cuidado (2007) aborda a chegada do recém-nascido, destacando a complexidade dos eventos que influenciam sua recepção e desenvolvimento. O autor destaca que cada cultura e época têm procedimentos específicos, mas algumas dimensões parecem universais. Neste sentido, apresenta a figura do agente de cuidados, que pode ser um pai, médico, professor, etc, em suma, alguém que desempenhe o papel de cuidador como presença implicada na vida do indivíduo. Mas, o psicanalista também enfatiza a importância de uma presença reservada no cuidado com o outro, como veremos adiante.

O cuidado com o outro, concebido como presença implicada, desdobra-se em três eixos fundamentais. Em primeiro lugar, no eixo de "Sustentar e conter", o "outro" pode representar tanto o ambiente social quanto o físico, desempenhando funções vitais como hospedar, agasalhar e alimentar. Ao longo da vida, torna-se imperativo contar com indivíduos que desempenhem esse papel de sustentação, pois eles garantem a "continuidade" e proporcionam as bases para experiências transformadoras, oferecendo continência às angústias inerentes ao crescimento e desenvolvimento humano (Figueiredo, 2007).

No segundo eixo, intitulado "Reconhecer", o agente cuidador assume o papel de testemunhar e reconhecer a singularidade do sujeito alvo de seus cuidados. Esse reconhecimento é crucial para a instalação da autoimagem e autoestima, pois o cuidador, ao observar o processo de superação do indivíduo assistido, destacando os processos alcançados, consolida a incorporação de novas aprendizagens, alimentando sua própria capacidade como provedor de cuidados. O autor destaca essa função ressaltando a importância de ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados, devolvendo sua própria imagem ao sujeito (Figueiredo, 2007).

Já no terceiro eixo, "Interpelar e reclamar", o psicanalista atribui ao agente cuidador o papel de ser uma fonte de questões, despertando a pulsão-desejo no outro. A dimensão referente a essa figura é identificada pelo autor como a "intersubjetividade traumática". Nesse contexto, o cuidador assume o papel do "outro", que é distinto e desejante, motivando o sujeito a questionar, refletir e elaborar uma narrativa sobre si mesmo. A função do cuidador consiste em ser uma "fonte de questões e enigmas", estimulando o sujeito a refletir e construir uma narrativa em torno de seu desconforto, promovendo uma compreensão mais profunda da implicação pessoal em seu processo (Figueiredo, 2007)

Por sua vez, a "Presença reservada" enfatiza a importância do cuidador em proporcionar, ao indivíduo cuidado, um espaço vital livre de sua presença e atividades. Este equilíbrio dinâmico entre a presença implicada e a presença reservada, caracterizando a essência do cuidado, tem como objetivo ativar as capacidades cuidadoras no indivíduo cuidado. O agente de cuidados deve equilibrar sua presença, aprimorando esse equilíbrio na interação com o indivíduo, reconhecendo os momentos adequados para implicar-se ou reservar-se. O autor destaca que o ato de "deixar ser" o objeto de cuidado revela-se como uma maneira sutil e eficaz de cuidado, destacando a necessidade desse equilíbrio para uma prática cuidadora eficiente (Figueiredo, 2007).

Portanto, a meta no cuidado, segundo Figueiredo (2007), é fomentar as habilidades cuidadoras no indivíduo, tornando-o um participante ativo na vida, no mundo e na história

humana. Isso envolveria a internalização criativa das funções cuidadoras, que não segue um padrão predefinido. Para ele, modelos exemplares e compreensão teórica podem auxiliar, mas a internalização deve fundamentar-se nas capacidades do indivíduo ativadas pelo agente cuidador. Portanto, a transmissão não é um complemento opcional, mas parte integrante do ato de cuidar. Um educador competente não apenas transmite conhecimento, mas também ensina a aprender e a ensinar. De maneira análoga, pais responsáveis criam filhos responsáveis, e profissionais de saúde hábeis capacitam os pacientes a se tornarem agentes ativos em sua própria saúde (Figueiredo, 2007).

Figueiredo (2007) alerta para a possibilidade de ocorrerem excessos nas funções de cuidado, caracterizados por uma implicação exagerada. O autor destaca momentos nos quais o cuidado assume uma natureza totalitária, indicando que quem cuida busca dominar o outro com uma presença constante e excessiva. Destaca-se a importância da presença reservada, que envolve a capacidade de se ausentar, moderar a ação e compartilhar responsabilidades, como medida fundamental para evitar que o cuidador se envolva em um exercício totalitário e prejudicial do cuidado. Sob essa perspectiva, a ausência de cuidado se transforma em uma forma sutil e eficaz de cuidar, representando uma abertura para permitir-se ser cuidado (Canavêz, Farias, & Luczinski, 2021)

Canavêz, Farias & Luczinski (2021) nos relembram e destacam que as demandas relacionadas ao cuidar, majoritariamente, recaem sobre as mulheres em virtude de uma lógica histórica e socialmente construída. Neste sentido, provocam ao apontar que Figueiredo não discute a questão do cuidado a partir de uma perspectiva de gênero. Segundo as autoras, as narrativas das entrevistadas em seu trabalho (mulheres profissionais de saúde) indicam outra dimensão totalitária que o exercício do cuidado pode assumir: quando a pessoa que cuida é submetida, dominada por essa função, que se transforma em uma imposição social e requer um intenso trabalho subjetivo e coletivo para ser exercida a partir de uma escolha pessoal, tanto no contexto familiar quanto no cenário social mais abrangente.

Neste contexto, salientam que realizar escolhas acerca do cuidar é um grande desafio em uma sociedade em que o cuidado vem sendo historicamente imputado às mulheres. Desse modo, propõe que o amadurecimento do cuidado englobaria a alternância entre cuidar dos outros e praticar o autocuidado, incorporando essa alternância como parte integral do processo de desenvolvimento pessoal. Mas retificam que essa transformação parece alcançável somente quando o cuidado deixa de ser uma tarefa rigidamente definida e imposta de maneira totalitária, especialmente em relação a categorias como gênero, raça e classe (Canavêz, Farias, Luczinski, 2021).

Kehl (2015) enfatiza que as atividades que facilitam a transmissão de experiências ocorrem em um tempo dilatado, divergente do tempo característico da produção mecanizada no surgimento do capitalismo. As atividades diárias, o tempo cronometrado, a ênfase na produção eficiente e a pressão para cumprir todas as tarefas são interpretados como obstáculos à formação de experiências e, conseqüentemente, à capacidade de serem transmitidas, especialmente aquelas relacionadas ao cuidado. Como resultado, a experiência do encontro entre adultos e crianças, caracterizada pela totalidade da presença em uma relação de empatia e acolhimento, torna-se vulnerável diante das demandas impostas por esse contexto temporal de produção mecanizada.

Por fim, lembramos de Plastino (2009) ao afirmar que o cuidar caracteriza uma atitude que está relacionada à consideração pelo outro e por suas necessidades. Neste sentido, o autor compreende que esta atitude revela uma dimensão ética que está diretamente “alicerçada” a um reconhecimento da alteridade. Assim, entende-se que na falta de apresentação desta forma de se posicionar “as ações do cuidar perdem sua motivação ética, desvalorizam-se e deterioram” (p.53). Neste cenário, retomamos o pensamento de Mello (2023) que explica:

"Reconhecer a singularidade da criança não implica em torná-la "Sua Majestade O Bebê" por tempo indeterminado. Não se trata, em absoluto, de uma permissividade educativa ou de não poder dizer "não" à criança. Mas, sim, de afirmar que a criança tem um modo particular de viver, pensar, imaginar, sentir e uma língua que lhe é própria. Cabe a nós, adultos, nos adaptarmos ao ritmo e ao tom do desenvolvimento infantil, fora da lógica de produtividade e da eficácia que, muitas vezes, atravessa o exercício afetivo da parentalidade" (p.53).

Com base em tais considerações, a presente pesquisa, que é parte de um estudo mais amplo sobre a voz da infância na família contemporânea, tem como objetivo investigar a experiência infantil de ser cuidado e cuidar.

3.1. Método

Foi realizada uma investigação de natureza qualitativa por meio de uma pesquisa de campo.

Participantes

A Tabela 1 (em anexo) descreve as características dos participantes.

Participaram do estudo oito crianças provenientes das camadas médias urbanas da população do Rio de Janeiro, distribuídas em quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 7 e 11 anos, pertencentes a sete famílias casadas e uma separada, sendo que apenas uma criança não possui irmãos. A faixa etária definida justifica-se pelo fato de que, nesta fase do desenvolvimento, a criança já é capaz de compreender as questões colocadas e de verbalizar sobre elas. Excluíram-se as crianças que não se enquadravam nessa faixa etária, bem como as pertencentes a outros estratos sociais, visto que reconhecemos que a vivência da experiência da infância é influenciada por esse marcador econômico-social (Carvalho, Gomes & Duarte, 2021; Katz, 2021). Os participantes foram selecionados a partir da rede social da pesquisadora, constituindo-se assim, uma amostra de conveniência. Para apresentação dos resultados foram atribuídos nomes fictícios a cada participante.

Instrumentos e procedimentos

Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas presenciais, com roteiro semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, a partir do referencial teórico estudado, contemplando os seguintes eixos temáticos: experiências da infância; autonomia; cuidado; espaço para emoções e confiança; regras e produtividade; e pandemia.

Os participantes foram selecionados a partir de contatos informais em diferentes redes de sociabilidade da pesquisadora. Inicialmente, foi realizado um contato com um dos responsáveis da criança, para obter a concordância para a participação da criança na pesquisa e para fornecer uma explicação inicial sobre o tema da pesquisa e informar como funcionaria o procedimento da entrevista. Em seguida, foi solicitado aos responsáveis que consultassem a criança sobre seu próprio interesse em contribuir com o estudo. Uma vez obtida resposta positiva, a entrevista era agendada com base na disponibilidade da criança e de seu responsável. Foi oferecida a opção de realizar a entrevista na residência do participante ou no consultório particular da pesquisadora, sendo que apenas uma família optou pela segunda alternativa.

Durante as entrevistas, os responsáveis e outros familiares foram orientados a permanecer em um cômodo distinto. Esta medida foi implementada com o propósito de assegurar um ambiente de privacidade e conforto às crianças, visto que algumas perguntas formuladas no roteiro abordavam questões relacionadas à dinâmica familiar. Foram realizadas nove entrevistas, porém, uma criança recusou-se a responder as perguntas na ausência da mãe, assim, essa entrevista foi excluída para manter a consistência metodológica.

Duas duplas de irmãos (Caetano e Elza; João e Tom) participaram do estudo, pois ao saberem da participação de seus irmãos, expressaram o desejo de participar também. Tais entrevistas foram realizadas individualmente no mesmo dia, de forma sequencial. Não foram conduzidas análises específicas sobre a dinâmica destas fratrias, pois isso não fazia parte do objetivo do estudo.

Ao final de todas as entrevistas, foi oferecida às crianças a oportunidade de desenhar. A ideia era trazer esta ferramenta como uma proposta de alívio para qualquer desconforto que porventura os participantes possam ter sentido. Em nenhum momento este material foi considerado como instrumento para análise. Apenas uma criança quis desenhar.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente. A duração média das entrevistas foi de 23 minutos.

Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi aprovado pela Plataforma Brasil, sob o número de processo 5.886.017. Pelo menos um dos responsáveis pelas crianças participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa e publicação científica. As crianças, por sua vez, assinaram o Termo de Assentimento, elaborado em linguagem acessível à faixa etária delas, também concordando em participar do estudo e confirmando que receberam todas as informações necessárias. Para preservar a identidade dos participantes e de suas famílias, nomes fictícios foram atribuídos a eles.

Análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo, na sua vertente categorial, conforme proposto por Bardin (2016). Por meio da técnica categorial, foram destacadas categorias temáticas, organizadas a partir da semelhança entre os elementos contidos no material coletado. Para tal, procedeu-se a uma “leitura flutuante”, agrupando-se dados significativos, identificando-os e relacionando-os, até se destacarem as categorias de análise.

3.2. Resultados e Discussão

Do discurso dos participantes emergiram várias categorias de análise. Tendo em vista o objetivo deste estudo, serão apresentadas e discutidas as categorias: *ser cuidado*, desdobrada nas subcategorias *referências de cuidado e espaço para sentir e expressar*; e *cuidando*.

Ser cuidado

Referências de cuidado

A esfera de cuidados destinada às crianças abrange diversas figuras, tanto dentro do âmbito familiar como em contextos mais abrangentes da sociedade. Neste contexto, quando questionadas sobre quem cuida delas, distintas respostas emergiram:

A minha mãe e meu pai, eu não tenho nenhuma especialista. (Nara, 9 anos)

Minha mãe, e meu pai, e minha vó, meu avô, minha avó, minha bisa, meu tio avô, minha tia avó, minha tia, meu dindo, meu tio e não sei mais. (Tom, 7 anos)

Minha babá, minha mãe e meu pai. (Caetano, 7 anos)

A Clara [babá], normalmente, porque a mamãe, às vezes, ela está no trabalho. (Elza, 9 anos)

Olha, meu pai, ele tipo, sai muito pra viajar a trabalho, então, mais a minha mãe, mas eu também sei me virar, tipo, de vez em quando eu fico sozinha em casa, eu esquento comida... fico de boa. (Elis, 11 anos)

A partir das falas acima nota-se o destaque de três figuras de referência: a mãe, a babá e o pai. Apenas Tom ampliou sua rede considerando diferentes agentes de cuidado, mas ainda salientando o universo familiar (Figueiredo, 2007). Chama atenção a ênfase nas figuras femininas tanto em termos de frequência nas respostas, como também pela ordem verbalizada. Tal constatação evidencia que a predominância das mulheres neste lugar de cuidado ainda persiste, sendo mãe ou babá, fazendo lembrar do estudo de Canavêz, Farias & Luczinski (2021) acerca da posição histórica e social da mulher como cuidadora.

Contudo, o casal parental da maior parte dos entrevistados trabalha fora do lar, de maneira que a figura da babá ganha relevância no cotidiano de algumas dessas crianças (Da

Silva, 2019; Kondratiuk & Neira, 2014; Sena & Pessoa, 2023). Portanto, é necessário reconhecer o trabalho como um elemento significativo que influencia a esfera do cuidado parental. Em outras palavras, as crianças expressam a atividade profissional de seus pais como um fator que os afasta desse papel central de referências de cuidado, transferindo para um outro que "passa mais tempo" com elas.

Neste sentido, o trabalho de Kehl (2015) se faz presente, de maneira que precisamos refletir sobre a ausência parental mediante a um excesso de produtividade em alguns contextos. Afinal, é a partir da presença, do acolhimento e da disponibilidade que as crianças poderão sentir-se confiantes, seguras e, conseqüentemente, cuidadas (Winnicott, 1963/2022; Ferenczi, 1928/2021).

Ademais, refletindo sobre a jornada da parentalidade, e sobre a criação e o cuidado, destacamos a fala de Nara que afirma não ter nenhum "especialista", mas sim, sua mãe e seu pai. Esta afirmação merece destaque, pois evidencia a tendência crescente dos pais em buscar "melhores métodos", protocolos e manuais, muitas vezes transferindo o cuidado para profissionais "especialistas". A problemática é que esta dinâmica pode ser seguida de forma rígida, deixando de fora a espontaneidade tão cara ao desenvolvimento e a transmissão do cuidado. Como visto, não são os conhecimentos técnicos ou adquiridos de maneira racional, e sim as experiências passadas dos pais enquanto bebês e crianças, os cuidados recebidos, os laços afetivos, que nortearão a adaptação da família à criança, desde antes de seu nascimento, como durante todo o processo de maturação infantil (Campana, Santos & Gomes, 2019; Mello, 2023; Winnicott, 1971/2019; Figueiredo, 2007; Ferenczi, 1928/2021).

Uma vez que os participantes conseguiram identificar figuras de cuidado, foi perguntado a elas se pedem ajuda quando precisam, e, se sim, para quem.

Pra minha mãe. Porque normalmente, ela está mais livre. Porque meu pai fica fazendo reunião na maioria do tempo. Ou ele fica resolvendo problemas de trabalho. E aí eu peço ajuda pra minha mãe. (João, 9 anos)

Peço. Pra minha mãe ou pro meu pai. E tipo, tem vezes que eles falam que, tipo, eles vêm e ajudam, mas tem vezes que eles estão ocupados, aí eu me esforço e consigo, mas também tem uma moça que trabalha aqui, e tem vezes que eu peço ajuda pra ela. (Nara, 9 anos)

Eu peço ajuda pra minha babá porque meu pai está trabalhando e minha mãe também, mas quando é final de semana eu peço ajuda pra minha mãe e pro meu pai. (Tom, 7 anos)

Se a minha babá estiver eu peço pra minha babá, mas já se ela não estiver, e minha mãe e meu pai tiver... eu peço ajuda da minha mãe. (Caetano, 7 anos)

Em conformidade com as respostas sobre "quem cuida", os relatos sobre a busca por ajuda também ficam direcionados a essas figuras, sugerindo, portanto, que suas referências de cuidado são as pessoas com as quais se sentem seguras em momentos de vulnerabilidade. Diante disso, a figura feminina protagoniza novamente as respostas.

A fala de João merece ser pontuada pois afirma procurar pela mãe quando necessário uma vez que o pai fica muito ocupado com o trabalho. Este relato sugere que resolver "os problemas do trabalho" é prioritário frente à resolução dos problemas do filho no dia a dia. Neste sentido, destacamos o trabalho de Sutter e Bucher-Maluschke (2008), afinal, neste recorte, notamos o exercício paterno atravessado pelo "prover", afetando o tempo e a participação ativa nos cuidados diários de João, ao menos na percepção do menino. Além disso, ele afirma que a mãe está "mais livre" normalmente, no entanto, assim como o pai, ela também trabalha, mas permanece atendendo às demandas de cuidado (Canavêz, Farias & Luczinski, 2021). Este exemplo sugere um modelo de cuidado parental mais tradicional com divisão de tarefas menos igualitárias (Campana, Santos e Gomes, 2019).

É curioso perceber que as crianças "justificam" as ausências de seus progenitores. Em uma primeira instância, não parecem sentir-se desassistidas ou descuidadas por estes momentos de falta, até porque conseguem vislumbrar outros agentes de cuidado. Aqui, podemos pensar na "Metapsicologia do cuidado", isto é, o equilíbrio entre a presença implicada e reservada, de forma que o cuidado seja sentido, transmitido e introjetado. Nara, por exemplo, descreve que na ausência do auxílio direto dos pais, ela "se esforça e consegue" fazendo lembrar do eixo da interpelação (Figueiredo, 2007). Caetano, por sua vez, explicita o lugar de referência e afeto que a babá pode ocupar na vida de uma criança quando responde buscar a babá antes de seus pais (Da Silva, 2019).

Espaço para sentir e expressar

Um ambiente favorável à expressão emocional e a forma de manejo dessa expressão são elementos fundamentais na atmosfera de cuidado das crianças. Ou seja, é preciso compreender se há espaço para expressar seus sentimentos/pensamentos e avaliar a forma como os agentes de cuidado recebem e lidam com essas manifestações. Neste sentido, questionamos se os participantes compartilhavam com alguém ao se sentirem tristes.

Conto. Sempre conto pra minha mãe quando eu chego da escola ou em algum lugar. (...) Quando eu choro... tem várias situações que eu choro. Quando eu choro na escola, eu peço ajuda pra alguém. Quando eu choro em casa... eu me... eu falo que eu tô sentindo, se eu estou chorando de alegria ou se estou chorando de tristeza. Eu mesmo assim falo sempre pros meus pais. (...) Eles perguntam o que aconteceu? Eu falo. Se for uma coisa muito animada aí eles me apoiam, me... ficam conversando comigo e se é uma coisa triste eles me ajudam. (Nara, 9 anos)

Às vezes, tem umas exceções. (Vinicius, 11 anos)

Conto mais vezes pra minha mãe. (Rita, 9 anos)

Pra minha mãe. Eu grito, eu choro e eu vou pro meu quarto. [E como é que as pessoas da sua família reagem quando você está chorando assim?] Minha mãe vai lá pro quarto e meu pai pede pra eu fazer menos barulho, porque ele está trabalhando e ele tem muita reunião. (Tom, 7 anos)

A maioria não. (Caetano, 7 anos)

Conto. Para as minhas amigas, até às vezes eu conto pra minha mãe que ela me ajuda... meu pai tipo, ele fica mais ocupado, mas tipo, tudo bem, eu conto para minha mãe... minha mãe fala para o meu pai [Quando você conta para sua mãe, ela conta para o seu pai?] Sim, se eu deixar... Ela pergunta se eu.. se ela pode contar para ele, e aí eu deixo. (Elis, 11 anos)

Verificamos que alguns entrevistados não se sentem confortáveis em expor o que sentem. Vinicius, por exemplo, coloca em questão a temática do sofrimento, de modo que dependendo do que se trata não divide com ninguém o que está se passando. Neste sentido,

lembramos do primeiro eixo destacado por Figueiredo (2007), "Sustentar e conter", na medida, em que é fundamental que os indivíduos ao longo da vida possam encontrar agentes de cuidado - não necessariamente os pais - que possam amparar as angústias que se apresentam ao longo da vida. Quem sabe, talvez, diferentes escutas para diferentes temas.

Também observamos que as mães prevalecem no discurso dos participantes como referência na busca por acolhimento. Podemos observar que, no caso de Elis, a mãe leva a sério o que é dito pela filha e pergunta a ela antes de dividir com o marido aquilo que lhe foi revelado. Este exemplo nos remete à ideia de legitimização da criança discutida por Halmos (2014) e Dolto (2015). Neste sentido, a mãe de Elis parece ver a filha como uma interlocutora válida, com direito à fala e à escuta, e parece acolher as manifestações da menina.

Por outro lado, o relato de Tom evidencia uma falta de sensibilidade e olhar do pai nestes momentos de maior "descontrole" do filho, demonstrando uma posição adultista frente às formas de expressão do menino. Neste contexto, lembramos de Ferenczi (1933/2021) que nos alerta sobre o potencial traumático de uma contínua indiferença ou repreensão por parte do adulto em eventos considerados significativos pela criança. Em contrapartida, a mãe do menino parece validar e legitimar a experiência de Tom, na medida em que permanece ao seu lado mesmo quando está fazendo "muito barulho". Vale ressaltar, que não se trata de "deixar a criança fazer o que quiser", mas de considerar como um ser que merece respeito, que possui particularidades na forma de sentir e falar e que necessita que as expectativas parentais estejam alinhadas com o estágio de desenvolvimento em que está inserida. E que, portanto, em muitas ocasiões precisa da presença de um cuidador para sustentá-la, contê-la, reconhecê-la e interpellá-la (Mello, 2023; Eigmann, 2022; Figueiredo, 2007).

Neste contexto sobre emoções, questionamos os entrevistados sobre o que os fazia sentir raiva. Consideramos importante destacar o seguinte relato:

Uma coisa está marcada e... aí... aí minha mãe desmarcar sem falar comigo. Ou a TV está quebrada. (Tom, 7 anos)

A fala de Tom é extremamente significativa, pois nos coloca frente à frente com a necessidade de reafirmarmos uma interlocução verdadeira com as crianças. Como nos disse Dolto (2005), os adultos têm o dever de dialogar com as crianças sobre todas as questões que as envolvem, e neste exemplo, o menino ilustra como a ausência desse diálogo é percebida e sentida.

Além da raiva, abordamos com as crianças o que lhes dava medo e o que faziam para se sentirem mais confortáveis diante dessa emoção. A maioria dos entrevistados indicou que buscava apoio e conforto junto aos pais, remetendo-nos às ideias de Winnicott (1963/2022) e Ferenczi (1928/2021), que ressaltam o papel crucial do ambiente e dos adultos no processo de maturação infantil. No entanto, a ambivalência do relato de Vinicius nos chamou atenção, uma vez que ele enfatiza a bronca da mãe como algo que o amedronta, mas também a presença dela como o que o conforta. Veremos adiante.

É, por exemplo, quando eu tô na casa do meu pai, eu ligo pra minha mãe, aí eu falo uma coisa pra ela que eu fiz de errado. Ela fica furiosa. Eu tenho medo de chegar na casa dela, ela vai me dar uma bronca enorme. Eu também... medos assim... É, eu também é... mas os outros assim, é tipo alto, altura. Eu não tenho muita é... eu tenho medo do fundo do mar e de levar a bronca. [E o que que faz de você se sentir melhor assim quando você fica com medo?] Quando eu estou com a minha mãe ou com o namorado dela. (Vinicius, 11 anos)

Este recorte faz pensar nas ponderações trazidas por Figueiredo (2007) e Canavêz, Farias & Luczinski (2021). Consideramos que pode haver um excesso nas funções de cuidado da mãe de Vinicius, isto é, uma implicação exagerada. Levantamos este ponto já que o menino relata estar sob os cuidados do pai, mas ainda assim sendo supervisionado pela mãe. Tal constatação nos remonta à ideia de que as mulheres, sob uma imposição social, muitas vezes, acabam sendo dominadas por esse excesso no cuidado e acabam não conseguindo dividir o peso das funções e responsabilidades. Vale lembrar que Vinicius é o único participante cujos pais são separados, e que, portanto, vive uma dinâmica diferente no cotidiano da transmissão de cuidados.

Outro aspecto pertinente relacionado ao cuidado refere-se à dinâmica quando ocorre um machucado. Neste sentido, buscamos compreender as ações que as crianças tomam diante de tal situação.

Sempre peço ajuda para um responsável. (Nara, 9 anos)

Peço. Bom, exceto quando o meu gato me morde, aí eu vou pro banheiro, passo o meu anti séptico e boto o band-aid. (Rita, 9 anos)

Eu tento me resolver primeiro, se eu não conseguir, eu vou e peço ajuda. (Caetano, 7 anos)

Peço. Para os meus pais, os dois... tipo, peço pra dar o remédio ou ir pro médico, pra ver de vez em quando... botar um gelo... (...) mas tipo, quando eu corto assim, tipo, ralei assim, eu consigo botar um remédio, boto um gelo, tudo bem... mas quando é alguma coisa mais séria, tipo, começa a sangrar e doer, eu peço ajuda para eles... (Elis, 11 anos)

Todas as crianças descrevem buscar ajuda de um adulto diante de uma situação de machucado mais grave, de modo que podemos considerar haver uma certa confiança nos adultos na provisão dos cuidados. Dito de outro modo, esta confiança permite que os participantes não adquiram habilidades precoces, ou uma autonomia e independência, originadas por ambiente ameaçador (Ferenczi, 1923/2021).

Além disso, identificamos nos relatos uma transmissão de cuidado já consolidada. Desse modo, em situações mais leves e já conhecidas, os participantes conseguem praticar o autocuidado e expressam satisfação com essa habilidade conquistada (Figuereido, 2007; Canavêz, Farias & Luczinski, 2021).

Cuidando

As crianças não são apenas objetos de cuidado por parte dos adultos, são também personagens ativos nas dinâmicas relacionais do cuidado. É relevante refletir, portanto, sobre a forma com que as demandas e habilidades de cuidado são apresentadas e elaboradas por estas crianças. Neste sentido, questionamos as crianças se elas cuidam de alguém.

Não, não diretamente. Mas tipo, cuidar... é... sabe, o meu irmão se machucou, eu ajudo ele a levantar, coisas assim. Mas não tipo, cuidar dele, cuidar, tipo, como se ele fosse meu filho. (João, 9 anos)

Cuido dos meus gatos, eu dou comida pra eles. (Nara, 9 anos)

É... Eu cuido bastante dos meus amigos, assim. E tem uma pessoa na minha escola, que é um dos meus melhores amigos, que tem um pouco de síndrome que eu não sei, é déficit de atenção. Tem déficit de atenção. Ano passado ele saiu da escola... (...) meu aniversário eu comemoro indo pra uma casa na serra com... escolhi quatro amigos e a

gente vai com minha mãe. Aí eu perguntei pra minha mãe se pode com ele... porque ele tem uma certa dificuldade. Mas o último programa que eu fiz com ele, a gente foi pro clube, que a gente... que eu sou sócio e foi super de boa, ele aguentou de boa, e eu gosto bastante de cuidar dele mesmo ele sendo mais velho do que eu, eu gosto bastante de cuidar dele. Por exemplo, algumas coisas que ele faz de errado, aí eu falo: Tim, que é o nome dele, não faz isso, essas coisas são feias, etc. Eu gosto bastante. (Vinicius, 11 anos)

Eu cuido mais ou menos do Rex que é o cachorro. Às vezes, quando a mamãe está cansada ela não quer botar comida pra ele eu boto. Bom, do Rex não tem que cuidar, cuidar, né? É só pra ajudar, né? (Elza, 9 anos)

Da Lady [cadela de estimação] Só. Ah, dou comida, dou carinho... eu dou banho de vez em quando nela. (Elis, 11 anos)

Como destacado por Figueiredo (2007), a meta no cuidado é fomentar as habilidades cuidadoras no indivíduo. Verificamos nos relatos das crianças, uma internalização das funções cuidadoras, evidenciada pela frequente menção de seus animais de estimação como objeto de cuidado. Podemos ousar e pensar neste movimento como uma espécie de parentalização construtiva, na medida em que as crianças ocupam uma posição parental, porém supervisionados, amparados e de maneira transitória. Neste sentido, os participantes possuem uma função de amparo tanto afetiva quanto instrumental no que diz respeito aos cuidados dos animais, mas sem atravessar a sua experiência de infância. Deste modo, essa experiência relacional de cuidado com os *pets* pode contribuir positivamente para o desenvolvimento e amadurecimento das crianças (Jurkovic, 1997; Mello, Féres-Carneiro e Magalhães, 2015)

A fala de João merece ser retomada, na medida em que percebe um lugar ativo de cuidado na relação com irmão, mas elabora e faz uma diferenciação precisa da carga das responsabilidades: "Mas não tipo, cuidar dele, cuidar, tipo, como se ele fosse meu filho". Neste contexto, o menino pode exercer o cuidado com o irmão de maneira criativa e infantil, no seu próprio estilo (Colonna, 2021). Neste sentido, tal relato evidencia a importante noção das diferenças de habilidades e responsabilidades exigidas entre uma criança e um adulto, bem como entre irmãos e pais (De Lara & Levy, 2023; Poletto, Wagner e Koller, 2004). Também é preciso ressaltar o relato de Vinicius, uma vez que foi o único a mencionar o cuidado de alguém

que não faz parte de seu âmbito familiar, ampliando suas funções cuidadoras para a comunidade (Figueiredo, 2007; De Lara & Levy, 2023).

Ainda no sentido de compreender como as crianças são demandadas por seus cuidadores e de que forma, indagamos se alguém em casa as busca em momentos de necessidade. É válido lembrar que entendemos a carga da ajuda como diferente do cuidado, e no caso das crianças, essa diferenciação se faz necessária no sentido de uma preservação para um desenvolvimento emocional sadio (Winnicott, 1963/2022).

Ela [mãe] me pede muita ajuda. É... pra lavar uma louça, guardar a louça (...) meu quarto tem uma varanda... aí eu rego as plantas, às vezes. Também minha mãe pede pra eu tirar os pelos dos meus gatos. É, essas tarefas de casa. E, às vezes, quando tem que carregar uma coisa pesada eu ajudo ela. E meu pai... ele... ele quando vai pendurar alguma coisa, ele fala assim “você quer ver?” pra gente aprender a pendurar quadro. Aí, às vezes, ele deixa a gente furar a parede que eu gosto bastante. (Vinicius, 11 anos)

Minha mãe e meu pai. Por exemplo, meu pai, ele está fazendo uma gravação muito importante no estúdio dele e ele precisa de um copo d'água. Aí ele grita pra mim e fala, Nara! E aí eu pego um... eu posso pegar um copo... um copo de água pra ele e entregar no estúdio. Mas eu faço isso com o maior prazer. (Nara, 9 anos)

Que eu me lembre não. (Caetano, 7 anos)

Hum, normalmente o Caetano [irmão] porque... quando o papai não está aqui... (...) quando ele quer alguma coisa pra tecnologia, TV né dele, quando ele quer botar uma coisa ele me pede ajuda né? Porque a Clara [babá] não sabe, e nem a mamãe. (Elza, 9 anos)

As crianças compartilham que são solicitadas por diferentes pessoas em diversas situações, com exceção de Caetano, que aparentemente não é demandado. Nesse contexto, percebemos que as crianças se sentem validadas e legitimadas em sua singularidade e existência, uma vez que contam com a confiança das pessoas para realizar determinadas atividades (Halmos, 2014). Este mecanismo de propor aos infantes determinadas atividades, pode ser relacionado ao eixo "Reconhecer" e a presença reservada, destacados por Figueiredo (2007). Observa-se que as demandas feitas a elas são adequadas aos seus estágios de

desenvolvimento, sem parecerem excessivas (Mello, 2023; Eigmann, 2022; Winicott, 1963/2022).

Neste sentido, a expressão de prazer de Nara ao "cuidar" de seu pai, reflete a sutileza e a eficácia do ato de deixar-se ser cuidado (Figueiredo, 2007). Já o relato de Vinicius nos convoca a refletir, de maneira esperançosa, sobre os efeitos sociais que podem surgir diante da participação de meninos nas tarefas domésticas desde a infância (Sutter e Bucher-Maluschke, 2008; Canavêz, Farias & Luczinski, 2021).

Vale ponderar que em contraste com o estudo de Poletto, Wagner e Koller (2004), o envolvimento nas responsabilidades domésticas parece ser interpretado não como uma carga de sustentação familiar, que demanda um amadurecimento precoce, mas sim como um compartilhamento de tarefas e um estímulo à autonomia e empatia no contexto familiar. Vinicius também destaca o papel significativo de seu pai como agente de cuidado, transmitindo conhecimento não por meio de instruções formais, mas pela presença, experiência e aposta na transmissão (Kehl, 2015; Figueiredo, 2007).

Elza, por sua vez, é reconhecida por sua habilidade com tecnologia, tornando-se referência em situações que demandam algum conhecimento específico na ausência de seu pai. Ressaltamos que, neste contexto, Elza não apenas se torna uma fonte de amparo e ensinamentos para seu irmão mais novo, mas também para os mais velhos, incluindo a babá e sua mãe (Kondratiuk e Neira, 2014).

Ademais, depois de explorarmos se os participantes assumiam responsabilidades pelo cuidado de alguém, procuramos compreender, caso não fosse de uma pessoa (ou *pets*), se havia algo pelo qual eles se consideravam responsáveis em termos de cuidado.

Principalmente, das minhas coisas. Tipo, meu material da escola, meus livros, meus jogos. Tudo que é meu em geral eu tenho que cuidar. E a casa em si toda. Todo mundo tem que cuidar para ela funcionar. (João, 9 anos)

Ah eu... a minha mãe tem vezes que ela pede pra eu arrumar o meu quarto. Eu faço isso com maior prazer, porque eu boto música e fico ouvindo. (Nara, 9 anos)

Hum... Ah meus brinquedos, que eu tenho sempre guardado. Sempre com algumas exceções, óbvio. Ah! É o meu quarto assim. Eu que cuido. (Vinicius, 11 anos)

Eu cuido do meu quarto né, tipo, arrumo, faço as minhas coisas... Eles [os pais] não me pedem mais que isso. (Elis, 11 anos)

Observamos que a menção ao "próprio quarto" foi unânime entre todos os participantes. Neste contexto, propomos interpretar o quarto não apenas como o cuidado com alguma "coisa", mas como um símbolo representativo do cuidado consigo mesmo. É possível, portanto, incentivar uma postura ativa e implicada no autocuidado desde a infância através das coisas com que a criança se identifica.

Por fim, Nara apresenta em sua fala como é possível encontrar sentido e prazer quando somos espontâneos e criativos frente às exigências do mundo externo. Já Vinicius pondera que nem sempre é possível deixar tudo em ordem, "óbvio", até no cuidado precisamos ser flexíveis. João, por sua vez, nos relembra a mutualidade entre o caráter individual e coletivo do cuidado (Figueiredo, 2007; Winnicott, 1963/2022; Canavêz, Farias & Luczinski, 2021)

3.3. Considerações Finais

Ao analisar as experiências de cuidado com as crianças, evidenciamos a persistência da predominância das mulheres, sejam mães ou babás, neste papel crucial. Neste sentido, destacamos a relevância da figura da babá na vida cotidiana de algumas crianças, enfatizando a necessidade de legitimar e validar essas profissionais como agentes significativos na transmissão de cuidado. É preciso lembrar que suas experiências quando cuidadas também entrarão em cena na relação com as crianças. Portanto, compreendemos que o estabelecimento de vínculos próximos e de confiança entre babás e empregadores é vital, na medida em que elas participam de um lugar não apenas profissional, mas afetivo e formador na vida dos infantes.

Também identificamos que a presença parental é frequentemente comprometida pelo tempo excessivo dedicado ao trabalho e a produtividade, afetando sua participação ativa nos cuidados diários com os filhos - especialmente, da figura paterna. Neste contexto, cresce a tendência entre os pais em buscar profissionais "especializados" ou recorrer a "métodos", protocolos e manuais, desvinculando-se, assim, da dimensão criativa do cuidado. Tal constatação é alarmante, na medida que compreendemos o lugar fundamental da espontaneidade no processo de maturação infantil. Assim, a busca por um modelo pré-concebido e padronizado de cuidado pode dificultar o reconhecimento da singularidade de cada criança. Vale ressaltar que não se trata de desencorajar a busca por orientação em situações específicas, mas a busca contínua, especialmente quando conduzida de maneira rígida e com

falta de confiança, pode comprometer a transmissão do cuidado, impactando a capacidade da criança de desenvolver sua criatividade e capacidade de autocuidado.

Ademais, reforçamos a importância de um ambiente propício à expressão emocional e ao manejo adequado dessas emoções para o cuidado infantil. Desse modo, destacamos a necessidade de os indivíduos, ao longo da vida, encontrarem agentes de cuidado, não exclusivamente os pais, capazes de oferecer amparo diante das angústias que surgem. Neste estudo, verificamos que as mães continuam a prevalecer como referência central na busca por acolhimento.

Além disso, evidenciamos a internalização de funções cuidadoras nos relatos dos participantes, especialmente ao mencionarem seus animais de estimação como objetos de cuidado. Notamos que, ao assumirem o papel de cuidadores, as crianças desempenharam-no de maneira criativa e infantil, destacando as diferenças nas habilidades e responsabilidades entre crianças e adultos, assim como entre irmãos e pais. Desse modo, verificamos que quando demandadas de maneira apropriada ao estágio de desenvolvimento que se encontram, as crianças sentem-se validadas e legitimadas. Como vimos, o envolvimento nas responsabilidades domésticas não é interpretado como uma carga precocemente imposta às crianças deste estudo, mas sim como um compartilhamento de tarefas que estimula a autonomia e empatia no contexto familiar.

Concluimos, portanto, que a essência do cuidado reside na adaptação dos adultos ao ritmo e tom do desenvolvimento infantil. Assim, é imperativo encarar as crianças como seres humanos íntegros, respeitáveis e capazes de compreensão, sem exigir ou impor precocemente uma identidade adulta sobre elas. Logo, apontamos a necessidade de promover ambientes de cuidado que reconheçam a importância da presença, da comunicação aberta e da diferenciação de papéis e funções entre adultos e crianças. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos criativos e socialmente responsáveis.

4. Conclusão

A partir da compreensão da infância como uma construção histórica e social, vivida de maneira singular por cada criança, desenvolvemos este trabalho no intuito de dar voz e ouvir as crianças do nosso tempo. É preciso lembrar que a infância discutida neste estudo, diz respeito a de um determinado grupo, visto que a infância não deve ser abarcada como um estado universal. Portanto, nossas reflexões se concentraram exclusivamente na experiência infantil dessas crianças que partem de um contexto socioeconômico similar. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi discutir a voz da infância na família contemporânea.

No âmbito dessas considerações, investigamos o cotidiano das crianças na busca de compreender como as experiências infantis se manifestam nos dias atuais. Em outras palavras, a questão que suscitava era: será que essas crianças estão podendo ser crianças?

Observamos o impacto significativo das mídias eletrônicas no dia a dia dos participantes. É preciso levar em consideração que as crianças contemporâneas estão cada vez mais imersas no campo da virtualidade, de modo que precisamos refletir sobre estratégias que incluam esta nova realidade de maneira criativa e saudável no desenvolvimento das mesmas. Ou seja, permanecer em uma posição idealizada de "outros tempos", não contribuirá para uma discussão mais profunda e eficaz acerca do tema. Verificamos, por exemplo, que a criação de regras para regular o tempo de uso de telas por crianças é uma prática comum entre os responsáveis, evidenciando que há uma preocupação com o equilíbrio entre o digital e outras atividades.

Contudo, identificamos que as crianças recorrem às mídias eletrônicas, majoritariamente, quando estão dentro de casa, evidenciando que quando em companhia presencial de seus pares as crianças ainda procuram brincar fora do virtual. Neste sentido, faz-se necessário o incentivo e a sustentação por parte dos adultos da promoção de encontros presenciais entre as crianças. Afinal, como vimos ao longo deste trabalho, o brincar espontâneo tem um papel crucial no processo de maturação de qualquer indivíduo.

Outro aspecto relevante a ser ponderado foi a frequente menção sobre ausência das figuras parentais no dia a dia das crianças, especialmente da figura paterna, diante das demandas de trabalho e produtividade. Sendo assim, destacou-se a pouca disponibilidade dos pais para brincar com as crianças, assim como a babá como referência de cuidado para alguns participantes. Neste contexto, evidenciamos a persistência da predominância das figuras femininas no cuidado - sendo babás ou mães. Ou seja, mesmo com os avanços da sociedade em

termos de discussão de papéis de gênero, uma realidade igualitária das funções de cuidado ainda parece distante. Acreditamos que este modelo pode ser quebrado, quem sabe, a partir de uma intervenção e conscientização ainda na infância acerca desta problemática.

Percebemos também que as crianças parecem compreender e respeitar as regras estabelecidas por seus cuidadores, desde que essas regras sejam comunicadas de forma não coercitiva e acompanhadas de explicações. Assim, destacamos novamente a importância de um diálogo verdadeiro com os infantes. Isto é, podemos pensar que na medida em que as crianças são consideradas como interlocutores válidos, dotados da capacidade de compreensão e reflexão, a internalização de valores fundamentais para uma vida em sociedade se apresenta de maneira mais sólida e leve.

Ademais, ressaltamos que as crianças não só podem, como devem desempenhar funções de cuidado compatíveis com seu estágio de desenvolvimento. Como vimos, quando demandadas de maneira adequada, as crianças sentem-se legitimadas e têm a oportunidade de exercer o cuidado de maneira infantil e criativa. Mas, lembramos que esta dinâmica só é possível a partir de um ambiente seguro que transmita confiança para criança explorar o mundo sabendo que tem com quem contar se for preciso.

Sugerimos a realização de novas pesquisas nessa temática, trazendo contribuições que possam agregar e ampliar a participação de crianças em estudos sobre seus universos. Também cabe salientar, novamente, que as questões discutidas neste estudo foram concernentes às crianças das camadas médias da população. Desse modo, sugerimos pesquisas futuras que direcionem as investigações às camadas baixas da população, em virtude das diferenças sociais, econômicas e culturais que norteiam cada uma delas. Acreditamos que tais investigações contribuirão para uma discussão ampla, legitimando a voz de cada criança à maneira que elas merecem.

Por fim, não almejamos que o leitor conclua a leitura desta dissertação sem questionamentos. Ao contrário, acreditamos que uma pesquisa se revela ainda mais profícua quando suscita diversas discussões decorrentes de sua análise. Dessa maneira, esperamos que, seguindo a trajetória inerente aos estudos acadêmicos, as contribuições deste trabalho estimulem futuros debates e reflexões de natureza integrativa e interdisciplinar.

5. Referências

- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Arrosi, K. E. ., Ferrari, A. G., & Silva, M. da R. . (2022). Mulheres, mães, educadoras: notas sobre (im)possibilidades na transmissão do cuidado. *Educação*, 47(1), 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984644455362>
- Campana, N. T. C., dos Santos, C. V. M., & Gomes, I. C. (2019). De quem é a preocupação primária? A teoria winnicottiana e o cuidado parental na contemporaneidade. *Psicologia Clínica*, 31(1), 33-53. <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n01A02>
- Canavêz, F., Farias, C. P., & Luczinski, G. F. (2021). A pandemia de Covid-19 narrada por mulheres: o que dizem as profissionais de saúde?. *Saúde em Debate*, 45(1), 112-123. <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E109>
- Carvalho, M.J.L., Gomes, S., & Duarte, V. (2021). Desigualdades. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (Eds), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 195-201). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.24>
- Castro, L. R. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Castro, L. R. (2013). *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Collona, E. (2021). Crianças que cuidam de crianças. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (Eds), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 163-169). UMinho Editora.
- Dolto, F. (2005). *A Causa das Crianças*. São Paulo: Ideias e Letras.
- Eigenmann, M. (2022). *A raiva não educa. A Calma educa*. São Paulo: Astral Cultural.
- Ferenczi, S. (2021). Adaptação da família à criança. In S. Ferenczi: *Obras Completas. Psicanálise IV* (pp. 1-15). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1928)
- Ferenczi, S. (2021). Confusão de língua entre os adultos e a criança. In S. Ferenczi: *Obras Completas. Psicanálise IV* (pp. 111-135). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1933)
- Ferenczi, S. (2021). O sonho do bebê sábio. In Sándor Ferenczi: *Obras Completas. Psicanálise III* (pp. 223-224). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1923).
- Féres-Carneiro, T., Magalhães, A. S., Henriques, C. R., Machado, R. N., & Ziviani, C. (2015). Parentalidade contemporânea sob a ótica dos filhos: narrativas infantis. In T. Féres-Carneiro (Ed.), *Família e Casal: parentalidade e filiação em diferentes contextos* (pp. 73-92). Rio de Janeiro: PUC-Rio; Prospectiva.
- Féres-Carneiro, T., Mello, R. M., Rebeca, N. & Magalhães, A. S. (2017). Expectativas parentais na temporalidade contemporânea. *Estilos da Clínica*, 22(1), 29-44. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p29-44>

- Ferreira, H. M., Ferreira, F. I., & de Farias Melo, B. C. (2021). A adultização infantil na contemporaneidade: as escolhas das crianças. *Humanidades & Inovação*, 8(68), 208-223.
- Ferreira, M. (2021). Brincar. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (Eds), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 75-81). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.8>
- Figueiredo, L. C., (2007). A metapsicologia do cuidado. *Psychê*, XI(21), 13-30.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144-157.
- Halmos, C. (2014). *Como ouvir as crianças e responder às suas perguntas mais difíceis*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Hanna, A., & Lundy, L. (2021). Voz das crianças. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (Eds), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 463-468). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.58>
- Jerusalinsky, J. (2017). *Melancolia na Infância*. Palestra proferida no Instituto CPFL. Acessado em 4-11-23. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tEXNCygMsRQ>
- Jerusalinsky, J. (2023). *O que é ser criança hoje*. Palestra proferida no Instituto CPFL. Acessado 4-11.23. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=riYYLnL_ZE
- Jurkovic, G. (1997). *Lost childhoods. The plight of the parentified child*. New York: Brunner-Routledge.
- Kalamar, L. & Castilhos, G. P. S. (2020). Infância na sociedade contemporânea: um estudo sobre o processo de adultização infantil. *Revista Panorâmica online*, 31 (1), 171-188.
- Katz, I. (2019). Infâncias: uma questão para a psicanálise. In Surjus, L. T., & Moysés, M. A (Org), *Saúde mental Infantojuvenil – Territórios, Políticas e Clínicas de Resistência*. (pp. 77-89). Santos: Unifesp/Abrasme. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/san7/images/pdfs/Saúde%20Mental%20Infantojuvenil.pdf>.
- Katz, I. (2021). Infâncias e parentalidade: nomeações, funções e funcionamentos. In Teperman, D., Garrafa, T., Iaconelli, V. (Org.), *Parentalidade* (pp. 117-133). Belo Horizonte: Autêntica
- Kondratiuk, C. C., & Neira, M. G. (2018). Ser babá do outro lado do oceano: cuidar dos filhos de outra família, outra língua, outra terra. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3, 686-710. doi:10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p710
- Lara, C. E., & Levy, C. (2023). Infâncias cuidadoras: reflexões e desafios sobre o cuidado praticado por crianças. *Revista Científica da infância, adolescência e juventude*, 0(35), 10-35. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i35.59392>
- Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo: Editora UNESP
- Luz, A. B. (2023). Conversando sobre o bebê sábio. In Hentz, R., Goldfajn, D. S., Vieira, B. A., Viana, D., Mello, R. (Org), *Ferenczi: A arte da psicanálise* (pp. 275-283). São Paulo: Blucher

- Machado, M. D. da C. (2023). Tia, ainda posso brincar? O que revelam as crianças do quinto ano do ensino fundamental. *Humanidades & Inovação*, 10(2), 107-119.
- Mello, R. (2023). Adaptação da família à criança: conversando com Ferenczi. In Hentz, R., Goldfajn, D. S., Vieira, B. A., Viana, D., Mello, R. (Org), *Ferenczi: A arte da psicanálise* (pp. 45-55). São Paulo: Blucher
- Mello, Renata, Féres-Carneiro, Terezinha, & Magalhães, Andrea Seixas. (2015). Das demandas ao dom: as crianças pais de seus pais. *Revista Subjetividades*, 15(2), 214-221.
- Plastino, C. A. (2009) A dimensão constitutiva do cuidar. In Maia, M. S. (Org.), *Por uma ética do cuidado* (pp. 53-86). Rio de Janeiro: Garamond
- Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000300005>
- Ponte, V., & Neves, F. (2020). Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 7(1), 87–106. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v7i1.30984>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Safra, G. (1999). A clínica em Winnicott. *Natureza humana*, 1(1), 91-101.
- Scramingnon, G. B. da S. (2020). Relações entre adultos e crianças: o que dizem as narrativas das crianças?. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(15), 1265–1281. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1265-1281>
- Sena, I. C. M. G., & Pessôa, L. F. (2023). A babá chegou: práticas e crenças de cuidados infantis a partir da perspectiva sociocultural. In Pessôa, L. F. (Org), *Desenvolvimentos em Abordagens e Contextos Distintos* (pp. 157-171). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio
- Silva, A. N. (2021). Ludicidade. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (Eds), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 329-335). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.41>
- Silva, M. B. (2019). *Cuidar dos filhos dos outros: Um estudo sobre babás e patroas na cidade do Rio de Janeiro*. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
- Sutter, C., & Maluschke, J. S. N. F. B. (2008). Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa. *Psico*, 39(1), 74-82.
- Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1965)
- Winnicott, D. W. (2019). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Ubu Editora. (Original publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (2020). *O bebê e suas mães*. Rio de Janeiro: Ubu Editora. (Original publicado em 1987)

Winnicott., D. W. (2022). *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Rio de Janeiro: Ubu Editora. (Original publicado em 1963)

Anexo 1 - Tabela de Informações das participantes

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	ANO ESCOLAR	CONFIGURAÇÃO FAMILIAR	IRMÃOS/IDADE
Caetano	7 anos	M	1º ano	Casada	Sim (9 anos)
Elza	9 anos	F	4º ano	Casada	Sim (7 anos)
Vinicius	11 anos	M	6º ano	Separada	Sim (13 anos/21 anos)
Rita	9 anos	F	4º ano	Casada	Sim (3 anos)
João	9 anos	M	4º ano	Casada	Sim (7 anos)
Tom	7 anos	M	2º ano	Casada	Sim (9 anos)
Nara	9 anos	F	3º ano	Casada	Não
Elis	11 anos	F	6º ano	Casada	Sim (26 anos)

Anexo 2 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas

Experiências da infância

O que você gosta de fazer quando fica em casa? (Gosta de brincar? Brincadeiras preferidas? Alguém brinca com você?)

O que você faz no final de semana? (Como você e sua família escolhem o programa do final de semana? Você participa da decisão do que vão fazer? Eles aceitam suas sugestões?)

O que acontece quando você fica muito animado, grita, pula e corre?

Alguém na sua casa te pede ajuda?

Quem cuida de você?

Você cuida de alguém? (Você tem que cuidar de alguma coisa na casa?)

Autonomia

Quem escolhe sua roupa na hora de sair?

Quais são as coisas em casa que você faz sozinho (a)? (E com seus pais?)

Espaço para as emoções/Confiança

Quando não está conseguindo completar uma tarefa sozinho, você pede ajuda para alguém? (Para quem?)

Quando fica triste, você conta para alguém o que está sentindo? (Quando você chora o que acontece? Como as pessoas da sua família reagem?)

Quando se machuca, você pede ajuda para alguém?

O que te deixa feliz?

E com raiva?

Você tem medo de alguma coisa? (O faz você se sentir melhor para o medo passar?)

Regras e produtividade

Existe alguma regra na sua casa? (Se sim, quais?)

O que acontece se você não cumpre algum combinado em casa?

Alguém que te dá bronca em casa? (Como você responde?)

Sua escola passa muito dever de casa? (Você faz sozinho?)

O que você acha das notas que você tira na escola? (O que seus pais acham da sua nota?)

Quais atividades extras você faz fora da escola? (Que dias? Sabe porque faz? Quem escolheu? Você gosta?)

Pandemia

Como foi a pandemia para você? (O que mudou?)

Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre você e sua família?

Anexo 3 - Ficha biográfica das participantes

Idade da criança:

Sexo: () F () M

Ano escolar:

Irmãos: () Sim () Não

Se sim, idade(s):

Configuração da família: () Casada () Separada () Monoparental () Recasada

Profissão do responsável:

Criança já fez/faz acompanhamento psicoterapêutico?

Anexo IV- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Nome do projeto de pesquisa de mestrado: Criança na família contemporânea: a voz da infância

Nome da pesquisadora responsável: Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva

Email : juliamsaraiva@hotmail.com; **cel:** (21) 99952-5227

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Féres-Carneiro

Email: teferca@puc-rio.br; **cel:** (21) 99111-0180

Com esta pesquisa pretende-se investigar a voz da infância na da família contemporânea. A justificativa desta pesquisa se deve ao fato de que os resultados obtidos poderão oferecer uma reflexão sobre como o ambiente pode favorecer um lugar de autonomia para as crianças, de tal forma que elas consigam criar e propagar sua própria voz.

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, realizada a partir de uma entrevista, gravada em áudio, pela própria pesquisadora, e, posteriormente, transcrita. A entrevista poderá ser agendada no consultório particular da pesquisadora ou na residência do participante e o tempo de duração é de aproximadamente quarenta minutos. Todas as informações têm caráter confidencial, mantendo-se em sigilo a identidade da criança e de sua família. Após o término desta investigação, as gravações das entrevistas serão apagadas. As transcrições ficarão armazenadas em local sigiloso, sem identificação, em caixas arquivos, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora, sua orientadora e da instituição de ensino PUC-Rio.

A participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa é voluntária, estando ele(ela) livre para fazer perguntas que julgar necessárias, recusar responder qualquer pergunta que lhe cause desconforto e interromper a entrevista se assim desejar, sem qualquer constrangimento ou penalização. Você também poderá pedir para retirá-lo(a) do estudo a qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo. A pesquisa não tem custo, nem qualquer benefício financeiro ou gratificação decorrente da participação de seu filho(a).

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador



Considera-se que os riscos pela participação de seu filho são mínimos, no entanto, caso haja algum desconforto psicológico durante a entrevista, a entrevistadora estará preparada para o manejo da situação e, se for o caso, para interromper o procedimento e, até mesmo, para sugerir o encaminhamento para um atendimento psicológico.

Ao autorizar a participação do(a) seu(sua) filho nesta pesquisa, você estará colaborando para o incremento do conhecimento científico sobre a contribuição do ambiente familiar no desenvolvimento emocional infantil. Você receberá um retorno por e-mail com os resultados gerais da pesquisa, em forma de artigos ou mesmo da própria tese, se assim o desejar.

Em caso de dúvidas, e se estiver com dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é assinado em duas vias, sendo uma entregue ao responsável do participante e, a outra, à pesquisadora. Assinando este termo, você está autorizando a utilização das informações prestadas, em ensino, pesquisa e publicação, sendo preservada a identidade do(a) seu(sua) filho(a) e dos membros da sua família.

Fui informado(a) sobre o estudo acima referido e compreendi seus objetivos. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Declaro que li e entendi todo o conteúdo deste documento.

Eu, _____, como _____ (grau de parentesco) autorizo voluntariamente a participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Rio de Janeiro, / /



Anexo V- Termo de Assentimento Informado – para criança e/ou adolescente

Nome do projeto de pesquisa de mestrado: Criança na família contemporânea: a voz da infância

Nome da pesquisadora responsável: Júlia Meirelles Freire de Mello Saraiva

Email : juliamsaraiva@hotmail.com; **cel:** (21) 99952-5227

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Féres-Carneiro

Email: teferca@puc-rio.br; **cel:** (21) 9911-10180

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) Tel.: (021) 3527-1618

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Criança na família contemporânea: a voz da infância”. Estamos convidando você e outras crianças entre 7 e 12 anos para esta pesquisa.

Você quer participar?



Seu responsável sabe que estamos lhe convidando e ele também vai assinar um papel concordando.

Se quiser conversar com outras pessoas antes de assinar, tudo bem!
Você não precisa assinar agora!



Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

O objetivo dessa pesquisa é descobrir o que as crianças pensam sobre a importância da fala de vocês na família. Explicando com outras palavras, queremos saber se vocês são escutados da maneira que gostariam e merecem. Também vamos procurar saber como é o dia a dia de vocês, e se mesmo com todas as atividades e deveres obrigatórios ainda dá tempo de brincar e fazer “coisas de criança”.

A pesquisa será feita no consultório particular da pesquisadora ou na sua casa. Você pode escolher aonde prefere ser entrevistado! Durante o encontro faremos algumas perguntas e você pode responder o que quiser. Se não quiser responder alguma questão, não tem problema.

É possível que você sinta algum desconforto caso a gente fale de algum assunto delicado para você. Mas, se isso acontecer, a pesquisadora estará preparada para cuidar da situação e até mesmo interromper a entrevista, se for preciso.



Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a ninguém as informações que você nos der. Só nós, as pesquisadoras, saberemos qual é o seu nome e o que você falou e manteremos tudo em segredo.

Você não receberá dinheiro, nem outra recompensa por sua participação na pesquisa. Mas, existem coisas boas que podem acontecer com a sua participação, como por exemplo, colaborar com os estudos na área da infância, e assim, contribuir para que a voz das crianças seja mais valorizada nas suas famílias.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram. Se você quiser, no final da pesquisa, podemos contar para você e para o seu responsável o que aprendemos com a pesquisa e como ela ajudou.

Você tem dúvidas? Pode perguntar que eu respondo!



Sendo assim, eu _____ aceito participar da pesquisa “Criança na família contemporânea: a voz da infância”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com o meu responsável. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Rio de Janeiro, / /