

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GISLENE CAMARGO**

**“POSSO FALAR AGORA?”: AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA  
2014**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C172p Camargo, Gislene.  
“Posso falar agora?” as vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental /Gislene Camargo; orientador: Gladir da Silva Cabral. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.  
89 p ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Crianças – Linguagem. 2. Linguagem infantil. 3. Criança e infância. 4. Comunicação interpessoal nas crianças.  
I. Título.

CDD. 22ª ed. 370.153

**GISLENE CAMARGO**

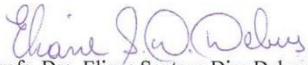
**“POSSO FALAR AGORA?”: AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 21 de novembro de 2014.

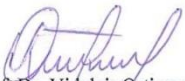
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Orientador – UNESC)

  
Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus  
(Membro - UFSC)

  
Profa. Dra. Marli de Oliveira Costa  
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Suplente – UNESC)

  
Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Gislene Camargo  
Mestranda



Às crianças, e às suas vozes...  
Especialmente às crianças da  
pesquisa que compartilharam suas  
vozes comigo. E às crianças que  
habitam muitos adultos que  
conheço... Obrigada!



## AGRADECIMENTOS

Que bela oportunidade para expressar gratidão, deixar registrado e documentado meus agradecimentos.

Foram muitas as intempéries que enfrentei durante a trajetória de realização do mestrado: trovões de medo, enxurradas de choro, ventanias de ideias malucas, desmoronamentos de certezas, nevascas de solidão... Mas acreditei no novo dia, e o tempo virou... Tive por do sol de carinho, brisas de sorrisos, chuviscos de alegria, serenos de acolhimento. Alguém me disse num dos dias difíceis: “Nada como um dia após o outro”. Foi o dia a dia que me tirou o chão e me amparou, precisei de pessoas do passado e do presente. Minha história trilhou cada estrada, acompanhou cada passo, reconstituindo-se, trazendo-me significados pessoais e profissionais.

Agradeço:

Pela fé que aprendi a cultivar com minha mãe Rosa e minha vó Lídia;

Pela vitalidade do meu pai Lili;

Pela força dos meus irmãos, Fernando e Lidiane, que souberam me segurar por diversas vezes e às suas ramificações: Gianpiero, Lara, Siena, Gian e a Sheilar (agora da família, virou Camargo). A Lidi super irritada pela demora da conclusão da dissertação, afinal ela espera que, além de estudante, eu também seja irmã, tia...

Pelo amor da Mariah e do Vinícius, que nos seus silêncios, nas suas ausências estiveram sempre ao meu lado;

Pela mudança trazida pelo Marciano, foi doída, mas necessária;

Pela rigidez amorosa despendida pelo Ricardo;

Pela paciência e sapiência do Gladir, que me proporcionou conhecimentos além da academia, que me viu desabar em choro (evento raríssimo) ao me deparar com a minha ignorância espiritual, além de ser um dos maiores incentivadores nessa jornada. Meu querido e amado Gladir, és um grande referencial para mim.

Pelos amigos e amigas que conheci nas aulas do Programa, especialmente Sheilar, que guardava o lugar para mim e me ensinava alguns palavões! A Daiane, que questionava a tudo e a todos, mas que me reservou muita ternura; a Tati e seus amores; a Candice e a sua curiosidade e segurança; a Luti super preocupada. Afinal, as aulas sempre continuavam no café...

Aos professores e professoras, meus colegas de trabalho, que pude conhecer e admirar como mestres: Gladir, André, Antônio, Ângela, Lili, Giani, Alex, Renato... a vocês, minhas sinceras reverências!





Pela compreensão de amigos e amigas de verdade, representados aqui pela Giseli. Foram quase vinte anos de parceria profissional e pessoal, embora eu precisasse me afastar, os laços que construímos são sólidos!

Lucy querida agradeço pelos inúmeros livros que me emprestaste tão carinhosamente, sempre me incentivando!

Lili e André, meus agradecimentos pelo carinho e profissionalismo dedicado à qualificação, foi um sopro de energia.

Agradeço também às instituições que me acolheram, aos diretores tão solícitos que atenderam prontamente ao meu pedido para realizar a pesquisa em seus estabelecimentos. Agradecimentos especiais às professoras que permitiram que eu invadissem seus espaços e seus tempos.

Às crianças, meu maior AGRADECIMENTO, pois me acolheram e se entregaram às conversas, fizeram perguntas, alguns falaram baixinho, outros só riram, outros ainda me disseram muito com seus silêncios, seus dedinhos levantados, suas histórias... Sem suas vozes, não haveria pesquisa, não haveria discussão e nem produção de conhecimento.

Só tenho a agradecer pela companhia desta pesquisa que fez parte da minha vida, dos livros, das pessoas e de tudo o que envolve produção, construção e conhecimento.



A um adulto ninguém diz ‘dê o fora’, mas uma criança ouve isto tantas vezes. É sempre assim: o adulto está muito ocupado, a criança está zanzando à toa; o adulto tem senso de humor, a criança faz palhaçadas; o adulto sofre, a criança choraminga ou berra; o adulto tem movimentos rápidos, a criança é agitada; o adulto está triste, a criança está de cara feia; o adulto é distraído, a criança vive no mundo da lua.

KORCZAK, 1981, p. 94



## RESUMO

As crianças e suas vozes estão presentes na sociedade, embora em algum lugar do passado já tenha sido considerada *in-fans*: sem voz. Por isso fez-se necessário dar um breve passeio pela história da infância, trazer à discussão a invenção da infância e a presença das crianças nas diferentes sociedades e culturas. O problema da pesquisa gravitou em torno do tema da voz das crianças e o que ela representa na sociedade em que vivemos. Não se trata de uma escuta adultocêntrica, que interpreta a voz infantil como conversa de criança, mas do interesse em ouvi-la integralmente como sujeito de direitos e como produtora de cultura. Para tanto, foi imprescindível estudar o fenômeno da linguagem. Optei por tratar da linguagem numa perspectiva bakhtiniana, considerando o dialogismo, o enunciado, a contribuição do outro na interação e constituição do sujeito. Elegi como objetivo geral da pesquisa: analisar as vozes das crianças e sua repercussão entre seus pares e adultos. Determinei, também, como objetivos específicos: 1) analisar as vozes das crianças com seus pares, seus modos de perceber o mundo; 2) identificar as interações discursivas com seus pares; 3) refletir sobre as vozes das crianças perante os adultos; 4) diferenciar as relações de poder perceptíveis nas vozes que são dirigidas aos seus pares e aos adultos. A metodologia utilizada foi pautada no campo teórico dos Espaços de Narrativa, que possibilitou a busca por espaços propícios às narrativas das crianças, nesse caso a Brinquedoteca e o Laboratório de Contação de Histórias. As vozes das crianças do 1º ano do ensino fundamental de duas escolas, uma da rede pública municipal e a outra da rede particular, foram documentadas por meio de filmagens e registros escritos. Analisando as vozes das crianças, foi possível perceber que as crianças têm autoria em seus discursos e interagem com a sociedade em que vivem, revelando as condições sociais em que vivem e os reflexos de uma sociedade excludente. No ambiente marcado pela presença do professor, elas tiveram suas vozes domesticadas e direcionadas a fins educativos.

**Palavras-chave:** Vozes. Crianças. Linguagem.



## ABSTRACT

Children and their voices are present in society, although in the past they were considered *in-fans*, without voice. Therefore this work presents the history of childhood and presence of children in different societies and cultures. The problem of this research tackles the voice of children in society. The question here is not interpreting the voice of children from an adult perspective, but as an autonomous subject of rights and producer of culture. Therefore I had to study the phenomenon of language. I have decided to treat language in a Bakhtinian approach, considering concepts like dialogism, utterance, the importance of the other in the interaction and formation of the subject. The general objective of this research is: listening to the voices of children, identifying their thoughts, ideas, and use of language. The specific objectives are: 1) analyzing the voices of the children and their peers, their world view; 2) identifying their discourse interactions with their peers; 3) reflecting on the voices of children before adults; 4) differentiating power relations perceptible in the voices. The methodology used was named “narrative spaces”, which took place in the “Brinquedoteca” (Toy room) and the Storytelling Laboratory. I have documented (through films and notes) the voices of children studying in first year of the basic school in two schools (one public and one private). The research has shown the children are the authors of their own discourses. They interact with the society in which they live, sometimes exclusionary social conditions. The school has revealed a tendency to domesticate and guide the voices of children towards educative ends.

**Keywords:** Voices. Children. Language.





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 RECORTES HISTÓRICOS E SOCIAIS: UM CAMINHO EM BUSCA DA VISIBILIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA</b> ....	<b>23</b>
2.1 A IMPORTÂNCIA DA CRIANÇA PARA A FAMÍLIA E PARA A SOCIEDADE .....	26
2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO PENSAnte .....	33
<b>3 SOBRE A LINGUAGEM E A CRIANÇA</b> .....	<b>39</b>
3.1 BAKHTIN E A INTERAÇÃO VERBAL.....	39
3.2 VYGOTSKY E A LINGUAGEM .....	44
3.3 AGAMBEN: UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A LINGUAGEM .....	46
3.4 BENJAMIN E AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E PARA AS CRIANÇAS.....	49
<b>4 AS VOZES DAS CRIANÇAS: CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>53</b>
4.1 PESQUISAS COM CRIANÇAS: UMA METODOLOGIA QUE ESCUTA AS SUAS VOZES.....	53
4.2 METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS: UM DESAFIO!.....	55
<b>4.2.1 Espaços de narrativa</b> .....	<b>56</b>
4.3 A ESCOLHA DOS LOCAIS E DAS CRIANÇAS DA PESQUISA	60
<b>4.3.1 As crianças da rede particular</b> .....	<b>61</b>
<b>4.3.2 As crianças da rede pública</b> .....	<b>62</b>
<b>5 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS</b> .....	<b>63</b>
5.1 PRIMEIRAS CONVERSAS NA BRINQUEDOTECA .....	63
5.2 “BRINQUEDOTECA É PRA BRINCAR! DE QUÊ VAMOS BRINCAR?” .....	65
5.3 ERA UMA VEZ NO LABORATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	73
<b>6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A SUA VOZ</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
<b>ANEXO (S)</b> .....	<b>88</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Trazer a criança e sua voz para a academia pode causar estranheza para alguns que não reconhecem as culturas infantis como relevante para a pesquisa em educação. Por diversas vezes senti, por parte de alguns colegas, que a minha pesquisa não tinha “valor científico”. Nas rodas de discussão, poucas pessoas intervinham quando eu citava o problema: “O que as crianças dizem por meio de sua voz?”, pois esse problema parecia tão fácil de responder, que nem merecia discussão.

Algumas questões norteadoras começaram a tomar corpo: Que voz a criança utiliza para com seus pares? A voz que utiliza com o adulto é diferente da utilizada com seus pares? Como uma criança escuta a voz de outra criança? De que maneira o adulto escuta/intervém nas vozes das crianças? A criança tem sua própria voz ou são ecos da sociedade? Aos poucos fui pensando e repensando a pesquisa e sua contribuição para a sociedade. As vozes dos colegas também faziam reverberar de certa maneira as vozes da cultura, da sociedade, portanto serviram de incentivo e provocação. Diante das contradições, que são essenciais e servem mais como forças propulsoras do que como desestimuladoras, inquietei-me e fui buscar as causas.

No meu caso, não creio que a motivação para iniciar uma pesquisa sobre culturas infantis tenha sido a busca de uma solução para alguma dificuldade da minha própria infância. Ocupei durante seis anos a posição de filha única e, segundo meus pais, falei desde muito cedo. Em torno dos nove meses, e com a atenção de todos os familiares, pude falar e ser ouvida. Depois, por ser a filha mais velha, tive a oportunidade de manter minha voz. Aos nove anos, tive contato com a revista *Pais & Filhos* e era leitora assídua da coluna do Pedro Bloch, intitulada “Criança diz cada uma”; eu ficava encantada pela maneira como as crianças pensavam e achava engraçado o que diziam. O tempo passou, fiz magistério, Pedagogia, e atuei na educação infantil e nas séries iniciais. Durante todo esse tempo, as falas e os pensamentos das crianças continuavam a habitar meu cotidiano. Minha primeira monografia tratava das linguagens das crianças de camadas sociais populares, na qual tentei, ainda que sem sucesso pleno, escutar as vozes das crianças. A segunda monografia tratava da falta de identidade das crianças e suas relações com o não aprender. Portanto, mesmo que eu não soubesse, já trilhava na busca por respostas relacionadas às crianças e suas falas.

Profissionalmente, essa temática trouxe questionamentos quando

desempenhei a função de coordenar professores, especialmente levando em conta às concepções históricas e culturais presentes nos documentos oficiais da educação como as diretrizes e propostas curriculares. Esses documentos de caráter nacional, estadual e municipal trazem em suas concepções teóricas um perfil de criança cidadã, uma concepção de infância em que a criança é autora de seus conhecimentos e produtora de culturas. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa teve como foco: analisar as vozes das crianças e sua repercussão entre seus pares e adultos. Este trabalho buscou subsídios para responder ao problema, tendo como objetivos específicos: observar as vozes das crianças direcionadas a seus pares; identificar nas vozes das crianças os ecos da sociedade; observar as vozes das crianças dirigidas ao adulto; perceber como o adulto escuta/intervém nas vozes das crianças; e reconhecer, nas vozes das crianças, sua própria voz.

No sentido de compreender as vozes das crianças como resultado da produção humana, adentrei nos conceitos de linguagem de Bakhtin (2002; 2011) e, para compreender a linguagem das crianças numa perspectiva histórica e cultural, trouxe para a discussão Vygotsky (2009;2012). Ainda para retomar brevemente a trajetória da infância e suas vozes na história, serviram de referência autores que tratam de criança e infância como Ariès (1978; 1986), Heywood (2004), Sarmiento (1997; 2004; 2007), Benjamin (1985; 1995; 2002), Kramer (1996; 2003), Jobim e Souza (2012) entre outros, que muito têm contribuído para o esboço de entendimento de criança que se coloca na sociedade.

Ao eleger as vozes das crianças como objeto deste estudo, duas categorias de análise foram elencadas: as vozes das crianças diante de seus pares e as vozes das crianças na presença do professor. Os espaços de narrativa, uma brinquedoteca e um laboratório educativo de contação de histórias, foram essenciais para a coleta dos dados. Participaram da pesquisa duas turmas de crianças do 1º ano do ensino fundamental, sendo uma turma de escola municipal e outra turma de escola particular. Essas turmas foram escolhidas por pertencerem às instituições a que tenho vínculo empregatício, porém não trabalho diretamente com as turmas ou suas professoras. Como instrumento de registro, foram utilizadas a filmadora, a máquina fotográfica e o caderno de registro para anotações.

O primeiro capítulo foi desenvolvido a partir das provocações partilhadas na disciplina “Infância e educação: abordagens contemporâneas” do Programa de Mestrado em Educação da UNESC, em que foram abordados assuntos relevantes em torno da criança e da infância. Nesse sentido, o capítulo trata de uma retrospectiva histórica,

social e cultural das crianças e das infâncias, bem como suas condições em diferentes momentos da história, inclusive quando a infância não havia sido inventada. Esse capítulo propõe-se a trilhar a passos largos os modos pelos quais as crianças foram vistas ao longo da história, focando as contribuições de autores como Ariès (1978; 1986), Donzelot (1986), Gélis (1991), Gagnebin (1997), Sarmento (2008), entre outros, que trouxeram considerável visibilidade ao tema das crianças no contexto acadêmico.

O segundo capítulo objetiva-se a definir o que é linguagem, para compreender se há uma categoria de linguagem da criança, e se essa ocupa o lugar de escuta. Para refletir sobre as vozes das crianças, suas linguagens, seus pensamentos, suas leituras de mundo, fizeram parte do arcabouço teórico deste trabalho Bakhtin (2002; 2011), Vygotsky (2009; 2012), Agamben (2005; 2007), Benjamin (1985; 1995; 2002) entre outros, que contribuíram com abordagens que transcendem a linguagem como meio de comunicação.

O terceiro capítulo discorre sobre a pesquisa com crianças suas especificidades. Suas considerações com a criança como possuidora de voz, falando por ela mesma, sem precisar de um intérprete ou porta voz. Existem autores com vasta experiência no quesito pesquisa com crianças, embora seja um campo recente no Brasil. Dialogamos com Kramer, Leite, Demartini, Cruz, Martins Filho entre outros, pois pesquisar com crianças como participantes e autoras de seus pensamentos, crianças de direitos, crianças falantes, espontâneas, imprevisíveis, produtoras de culturas, e salvaguardando suas identidades tornou-se um desafio.

Recorri à metodologia de pesquisa conhecida como “espaço de narrativa”, que busca privilegiar e analisar, em espaços não formatados, as expressões e vozes das crianças. Foram utilizados como espaço de pesquisa a Brinquedoteca e o Laboratório de Contação de Histórias para ouvir o que elas tinham a dizer.

As análises expressas no quarto capítulo trouxeram as crianças para o texto, e nesse momento transcrevi suas vozes, vozes únicas, singulares. São únicas, pois pertencem ao coletivo e ao individual, um coletivo que também é singular. Crianças de classes e gêneros diferentes, expressando suas culturas, seus gostos, suas dúvidas e inquietações. Foram dois grupos diferentes, duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, um da classe baixa, outro da média, um da rede particular, outro da rede pública, um livre para falar e o outro amarrado a uma temática. Transitei pela dificuldade de as crianças em lidar com a deficiência presente na turma, na dificuldade de escutar seus pares e

serem escutadas.

Nas “Considerações sobre a criança e a sua voz”, retomo o trajeto percorrido durante a produção da dissertação. Destaco pontos relevantes apresentados no trabalho. Aponto determinadas vozes que se revelaram aprisionadas especialmente em virtude de um planejamento a ser cumprido por parte dos mediadores do processo educativo e considero as vozes que não puderam ecoar. Retomo o percurso teórico que serviu de base para todo o processo de pesquisa e destaco as situações pontuais expressas nas análises.

## **2 RECORTES HISTÓRICOS E SOCIAIS: UM CAMINHO EM BUSCA DA VISIBILIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA**

A indiferença marcada que existiu até o século XIII – a não ser quando se tratava de Nossa Senhora menina – pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (ARIÈS, 1978, p. 69).

Os recortes históricos e sociais apresentados neste texto têm como proposta apresentar a trajetória do conceito de infância construído nas sociedades, nesse caso as ocidentais. Considerando que as crianças e suas vozes são objeto de estudos desta dissertação, faz-se oportuno compreender como as concepções de infância foram sendo elaboradas historicamente.

Há pouco referencial teórico no que se refere às vozes das crianças, porém há um amplo estudo sobre criança e infância, o que possibilita entender a condição da criança hoje e o lugar da sua voz na sociedade. Nesse sentido, apresento o lugar da criança e sua visibilidade, partindo da sociedade moderna até adentrar a contemporânea. Considero importante, nesse percurso histórico, salientar que as falas das crianças foram pouco registradas ao longo da história, mas estão cada vez mais conquistando seus espaços. A escrita deste capítulo possibilitou problematizar o lugar da criança na sociedade contemporânea e pensar que espaços ocupam suas vozes, considerando que as crianças ocuparam e ocupam locais diferenciados na sociedade, em conexão com outros fatores, como classe, gênero e raça, entre outros.

Percebe-se que há distanciamentos conceituais sobre a infância nas falas da sociedade contemporânea. Quando adultos relembram suas infâncias, expressam seus conceitos a respeito da criança; quando a criança fala a respeito de si, representa conceitos também. E podemos questionar: quem são as crianças que podem expressar suas vozes? Quem as ouve? Que relevância tem a voz da criança para a constituição da sociedade? Determinar a infância supõe determinar a temporalidade, a sociedade na qual essa infância está inserida, além dos diversos olhares de quem fala ou escreve sobre ela.

Das páginas da literatura, elevam-se vozes que reverberam conceitos sobre a infância expressos em versos como os de Casimiro de Abreu (1972), William Wordsworth (1802), Ruth Rocha (1983) e J.G.A. (2005), cada qual em seu tempo e lugar. Em seu poema “Meus oito anos”, retirado do livro **As primaveras**, publicado em 1859, Casimiro de Abreu anuncia:

Oh! Que saudades que tenho / Da aurora da minha vida / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais! / Que amor, que sonhos, que flores / Naquelas tardes fagueiras, / À sombra das bananeiras, / Debaixo dos laranjais / Como são belos os dias / Do despontar da existência! / Respira alma inocência / Como perfumes a flor [...] Oh! Dias da minha infância / Oh! Meu céu de primavera! / [...] Em vez de mágoas de agora, / Eu tinha nessas delícias / De minha mãe as carícias / E beijos da minha irmã! [...] (ABREU, 1972, sp).

Esses trechos do poema de Casimiro de Abreu representam uma infância com caráter romântico e idealizado, como se fosse obrigatoriamente a melhor fase da vida. O fato de ter sido publicado em 1859 tem um peso histórico, social, além de afetivo, pois retrata momentos da infância do autor, vividos há dois séculos. Seria impróprio nessa época descaracterizar a infância romantizada, “minha infância querida”, representando a fase da inocência.

Décadas antes, o poeta inglês William Wordsworth (1802) havia escrito um poema que revela muito bem a importância que infância tem no romantismo inglês:

Meu coração saltita quando contemplo  
Um arco-íris no céu;  
Era assim quando minha vida começou;  
É assim agora que sou um homem;  
E que seja assim quando envelhecer,  
Ou então deixe-me morrer!  
A Criança é o pai do Homem;  
Gostaria que meus dias  
Se ligassem um ao outro pela piedade natural.

Os poemas citados apontam a infância nos idos de 1800, são fontes históricas da visibilidade da infância como época memorável e



feliz. Pouco mais de um século depois, Ruth Rocha escreveu no livro **O mito da infância feliz**, os seguintes versos: “Ai que saudades... / ai que saudades que tenho / Da aurora da minha vida / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais... / Me sentia rejeitada, / Tão feia, desajeitada, / Tão frágil, tola, impotente [...]”. Esses versos trazem à tona os dissabores da infância, em que nem tudo são flores, nem todos os sentimentos são bons, pois há também tristeza no mundo infantil. Destacam, ainda, o lugar da criança enquanto aquela que tem que obedecer: “[...] Vá já guardar seus brinquedos! / Menina não chupe os dedos! / Não pode brincar na lama! / Vai já botar o agasalho! / Vai já fazer a lição! / Criança não tem razão!” (ROCHA in ABRAMOVICH, 1983, p. 106-107). Ruth Rocha deu ênfase às exclamações, às ordens dadas às crianças, além de testificar que, no universo dos adultos, criança não tem razão, precisa obedecer, seguir as ordens. Mas há que se questionar, será que a autora escreveu sobre sua infância ou sobre a infância de outras crianças, crianças de seu tempo? Salientou ainda o gênero feminino, e que para as meninas as regras são dobradas. Certamente, ela está falando de um período aproximado à sua própria infância, meados do século XX.

Nessa constante, pode-se perguntar: e as crianças, o que têm a falar sobre seus oito anos? A Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) traz em seu corpo a releitura do poema de Casimiro de Abreu, feita por uma menina de dez anos, o que já demonstra respeito e escuta da voz da criança:

### **Meus oito anos**

Oh! Que saudades que tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais! / Que pulava corda, / Brincava de boneca, / Nossa... Quando tinha oito anos, / Achava brincadeiras criativas. / Tudo pra mim era fácil, / E agora tudo é difícil. / Dormia tarde. / Só desenhava, / Já era boa aquela vida, / Legal e divertida, / Porque será que o tempo, / Passa tão rápido, / Eu queria ter oito anos / Para fazer tudo / O que a consciência mandasse / Mas agora, / Só tenho que pensar em crescer, / Para ser alguém na vida! (J.G.A.-f.-10 anos) (SANTA CATARINA, 2005, p. 46).

Os versos que a menina escreveu aos dez anos sobre seus oito anos demonstram a preocupação com o tempo, com o que tem de fazer, com as obrigações a cumprir e, principalmente, a preocupação que tem a respeito de *crecer para ser alguém na vida*, ou seja, ainda não se considera alguém. Entendendo a Proposta Curricular como um documento norteador para a educação, o contexto revela a instituição escolar e seu papel de preparar para o futuro, o que ainda permeia grande parte da cultura escolar. Os versos de J.G.A. expressam o vir a ser da infância, conceito particularmente caro a Sarmiento (2007), e que discorreremos ainda nesse texto como um dos autores que vê a criança como protagonista social.

Os poemas de Casimiro de Abreu, William Wordsworth, Ruth Rocha e J.G.A., citados neste texto, trazem retrospectos de infâncias, perspectivas incomparáveis, se a considerarmos como um elemento histórico e social, cada qual expressando sua infância de lugares e épocas diferentes. A seguir, os fragmentos que compõem um mosaico de como se constituíram as infâncias tomando como ponto de partida a modernidade, que configurou a infância como construção social, inclusive com a institucionalização da escola pública.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DA CRIANÇA PARA A FAMÍLIA E PARA A SOCIEDADE

*La actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente, sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos. Sin embargo, esos cambios han sido tan lentos e imperceptibles que nuestros contemporáneos no se han dado cuenta de ellos (ARIÈS, 1986, p. 5).*

A infância e sua invenção na história tomaram proporções significativas com o trabalho de Philippe Ariès na década de 1960. Seu livro **História social da criança e da família** (1978) desbravou um campo de conhecimento da criança e da infância que considerou as modificações históricas, por vezes imperceptíveis, das mudanças conceituais e da visibilidade da criança, bem como sua presença na sociedade. Mesmo que sua obra tenha sido considerada um retrato da infância burguesa, deixou um legado significativo.

A respeito da obra de Philippe Ariès, encontram-se várias críticas a respeito de suas produções, entre elas, destaco aqui, Jean Louis

Flandrin (1988, p. 171) que critica a forma como Ariès abordou suas fontes de pesquisa, “demasiadamente preocupado em mostrar a descoberta e a segregação da infância, Phillipe Ariès, parece deformar certos testemunhos e explica outros de forma insuficiente.” Ainda nesse sentido, Heywood (2004, p. 26) enfatiza que na época medieval havia outra concepção de infância diferente da que vivemos atualmente; no entanto, a criança daquele período, já dispunha de alguns direitos, “os códigos jurídicos medievais continham algumas concessões ao status da menoridade das crianças, por exemplo, costumavam proteger os direitos de herança dos órfãos [...]”

Partindo do estudo de autores que referenciam a trajetória da invenção da infância, é possível refazer um mosaico dos fragmentos dessa invenção, o que constitui para este estudo uma contribuição que permitirá pensar e dialogar com o processo histórico que considerou a criança enquanto um componente social.

Inventar a infância não foi como inventar o telégrafo ou a lâmpada, pois a criança já estava lá, porém sem uma categoria que a especificasse que a visse enquanto um ser social. Em “Verbete”, Ariès compara as etapas da vida humana com as estações relativas à natureza:

*En otros tiempos, esas mutaciones no se distinguían de los datos constantes de la naturaleza; las etapas de la vida humana se identificaban, de hecho, con las estaciones. No es que el hombre estuviese completamente inerte en su enfrentamiento con la naturaleza, pero no estaba en condiciones de influir en ella excepto con intervenciones mínimas, modestas y anónimas, que resultaban eficaces solo porque se repetían durante mucho tiempo: el observador sólo podía descubrirlas en el momento en que se acumulaban tanto que su densidad las hacía evidentes (ARIÈS, 1986, p. 5).*

A invenção da infância não aconteceu de repente, da noite para o dia, houve um longo processo histórico, “[...] no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola..., aunque también se haya intentado hacerlo.” (ARIÈS, 1986, p. 5). Essa construção histórica e social da criança vem acompanhada da história da família, começando pela família da antiguidade romana, um movimento de transição “de la familia gentilicia a la familia nuclear.” A criança recém-nascida nesse contexto, conforme Ariès (1986), era ou

não aceita pelo pai; cabia a ele a decisão de criá-la ou abandoná-la, destacando que era como se a criança nascesse duas vezes, a primeira ao sair do ventre da mãe e a segunda ao ser aceita pelo pai, mesmo que não fosse filho consanguíneo. Com o advento do matrimônio indissolúvel na era cristã da Roma antiga, por volta dos séculos II e III, o nascimento passa a ser considerado importante, e a partir dos séculos X e XI, “[...] *el hijo se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible.*” (ARIÈS, 1986, p. 7).

E assim as famílias foram se constituindo, e a relevância da criança em seu seio tomando formas diferenciadas de acordo com a sociedade na qual estava inserida. Os fragmentos históricos da invenção da infância passam pela visibilidade dos nascimentos; nesse momento histórico os primogênitos passam a ser esperados, pois iriam garantir a continuidade do nome da família e a fecundidade, nesse sentido, é super valorizada, “[...] *una familia poderosa era necessariamente una familia numerosa*[...]” (ARIÈS, 1986, p. 8). Ariès salienta que essa noção de poder, relacionada às famílias numerosas, perdurou durante séculos nas classes populares. Há que se considerar, ainda, que a história registrou um alto índice de mortalidade infantil, ligado ao crescimento das cidades, à falta de infraestrutura e ao desconhecimento da medicina, entre outros fatores, o que suscitou também diferentes tipos de sentimentos nas famílias, de acordo com as classes sociais e como concebiam as crianças. Esse retrospecto da história da constituição da família permite um entendimento do papel social da criança na família, seus pontos visíveis e invisíveis, posicionamentos de suas ocupações nos espaços familiares.

Donzelot (1996, p. 16), ao se referir à conservação das crianças a partir de meados do século XVIII, salienta a participação da medicina, aliada a administradores e militares:

Todos colocam em questão os costumes educativos de seu século, visando três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a criação dos filhos por amas-de-leite, a da educação “artificial” das crianças ricas. Com seu encadeamento circular essas três técnicas engendrariam tanto o empobrecimento da nação, como o enfraquecimento de sua elite. No que diz respeito à administração dos menores abandonados, eles reprovam os índices surpreendentes de mortalidade dos menores recolhidos: noventa por cento morrem antes de

poderem “tornar úteis ao Estado” essas forças que muito lhe custaram manter durante a infância e adolescência.

Nesse sentido, a visibilidade da infância era oportuna e deveria ser conservada a fim de transformar essas crianças em homens com o propósito de servir ao Estado. Tratando-se das famílias e a visibilidade que se dava às crianças, em Donzelot (1986) aparece nas famílias e na sociedade a presença da nutriz, que tinha como objetivo amamentar e cuidar das crianças cujas mães eram muito ocupadas assumindo funções de mulheres de comerciantes ou de artesãos. As mães confiavam seus filhos aos cuidados da nutriz, por considerarem a amamentação um fardo, e até mesmo as mães pobres utilizavam os serviços das nutrizes, demonstrando não ser um serviço prestado somente às mães de classes mais abastadas. Assim, ser nutriz virou um negócio, tendo como pano de fundo agenciadores e agenciadoras, tornando esse negócio estabelecido questionamentos começaram a surgir em função dos cuidados das crianças.

E nesse intento, tanto as nutrizes quanto a criadagem que representavam a classe pobre, passaram a representar uma ameaça à educação das crianças. Para a classe rica:

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do Estado ou à indústria mortífera das nutrizes voltem a educá-los (DONZELOT, 1986, p. 21).

Com essa ideia de sociedade dividida em classes e considerando que as crianças não poderiam mais se deixar influenciar pelas nutrizes e pela criadagem, Donzelot (1986) salienta que no século XIX os médicos se encarregaram de escrever livros sobre como criar, educar e medicar as crianças, sendo que até a metade do século XVIII a medicina não se interessava pelas mulheres nem pelas crianças. Surge aqui uma significativa mudança social com a visibilidade da criança pela medicina, novamente as crianças da família burguesa:

Através da ação dessa medicina doméstica a família burguesa toma, progressivamente, a aparência de uma estufa aquecida contra as influências exteriores. Essa mudança no governo das crianças é necessária para sua higiene mas também para o tratamento de suas doenças. [...] Daí a necessidade, para o médico, de um aliado de plantão, a mãe, a única capaz de conter quotidianamente o obscurantismo da criadagem e de impor seu poder à criança (DONZELOT, 1986, p. 24-25).

E assim a mãe/mulher burguesa assume um novo papel no cotidiano doméstico, um papel de poder que lhe foi consentido pela medicina. As necessidades das famílias populares eram outras, nessas famílias a emergência estava em estabelecer vigilâncias diretas para as crianças. Os aspectos descritos por Donzelot (1986) emanam das mudanças sociais, do controle que deveria ser instaurado devido o crescimento populacional. Ao ser evocado o abandono das crianças, toda uma gama social da classe popular que envolve a sua concepção é repensado: o casamento, o papel de pai, de mãe, o trabalho, a habitação. Para a criança da classe burguesa, uma vigilância discreta, encorajando seu desenvolvimento corporal e espiritual, com todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço. Para a criança da classe popular, o “modelo pedagógico como o de *liberdade vigiada* [...] e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar.” (DONZELOT, 1986, p. 48).

Pensar a criança como ser social individual inserido nas sociedades requer a contribuição de Jacques Gélis, especialmente por abordar a visibilidade da criança pela consciência do próprio corpo:

Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Nesse sentido, era uma criança “pública” (GÉLIS, 1991, p. 313).

Como se vê, a criança era vista como um ser público, pois nascia em um evento sob o testemunho de parentes e vizinhos. Os primeiros

passos “eram dados simbolicamente no lugar onde repousavam os ancestrais, no cemitério, ou ainda na igreja, durante a missa, no momento da elevação.” (GÉLIS, 1991, p. 313). A criança era o centro de diversos rituais, que garantiriam a ela um futuro melhor; esses rituais a livrariam de doenças e moléstias. As aprendizagens da primeira infância diziam respeito ao espaço da casa, da aldeia e das redondezas e tanto o pai, quanto a mãe representavam um papel importante na educação. Gélis (1991) afirma que no final do século XIV os meios mais abastados sinalizaram uma nova relação com a criança, de preservação da vida da criança, tendo como consequência a valorização da classe médica. E nesse sentido “[...] a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia.” (GÉLIS, 1991, p. 317).

Desse modo, Jacques Gélis contribui para situar historicamente a importância que a vida da criança passa a receber. Como citado anteriormente, o processo de mudança de atitude em relação à criança percorreu um período extenso, que não está apenas ligado à estrutura familiar, mas também relacionada à Igreja e ao Estado:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir (GÉLIS, 1991, p. 328).

A cultura ou as culturas que se instituem em uma sociedade estão em constante movimento e transformação, são constituídas de diferentes classes, gêneros, raças e religiões. A criança adentra diversos espaços e tem uma importância diferenciada, um sentimento, para cada um deles, e assim é vista de acordo com a cultura que advém dos diversos grupos sociais. Conforme Gélis, numa mesma sociedade há diferentes sentimentos de infância, e com esses sentimentos a criança foi-se tornando visível, mesmo que pela indiferença atribuída a ela ou pelo interesse.

Sandin Bengt (1999) nomeia o século XX como o século da criança, e menciona que não há uma única infância que determine homogeneamente todo tipo de criança, mas há diferentes infâncias, que são permeadas por situações conflitantes, seja na distinção de infância de meninos ou meninas, ou nos grupos sociais em que estão inseridas. A construção das infâncias está entrelaçada pelos segmentos sociais,

econômicos e políticos, ressaltando que a descoberta da criança no século XX se dá também como objeto de interesses comerciais. A perspectiva de criança, para Bengt (1999), iniciou-se no século XIX com o entusiasmo romântico das classes altas em determinar a infância como um estado natural. Cabe aqui um parêntese sobre a contribuição de Heywood (2004) no que diz respeito a compreender a transição da concepção de infância do final do século XVIII e início do século XIX, considerando a relevância da obra de Jean Jacques Rousseau **Emílio ou Educação** para a reconstrução do conceito de infância. “A infância é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (2004, p. 22). Dessa forma, o autor fala de diferentes descobertas da infância em momentos específicos da história, acompanhando os desenvolvimentos sociais, políticos e culturais de cada sociedade.

A concepção romântica de infância, que surgiu pela primeira vez durante o final do século XVIII e início do século XIX, trouxe uma mudança sutil na noção rousseauniana de inocência nessa etapa da vida. Rousseau não previa que as crianças se tornassem virtuosas durante os primeiros 12 anos de suas vidas, simplesmente que uma “educação negativa” as protegeria do vício. Os românticos ao contrário, apresentavam as crianças como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras”, para citar o historiador de literatura David Grylls (HEYWOOD, 2004, p. 38-39).

Essa “mudança sutil”, conforme Heywood trouxe uma contribuição significativa nas relações entre adultos e crianças. A visão romântica de infância, apesar de difundida, ainda estava longe de tirar da criança a “mancha do pecado original”. O lugar da criança nessa época variava entre a visão enaltecida, o símbolo do pecado e a inserção no mundo dos adultos. Nas classes mais abastadas a criança ocupava lugar de inocente, mas a classe trabalhadora precisava contar com os salários de seus filhos.

A construção da ideia de que o século XX é o século da criança e o século da conquista dos seus direitos, para Bengt (1999) essa discussão passa pelo viés da construção da sociedade, destacando nesse processo o ideal de escola, de maternidade, concepção de infância



forjada pela classe média, preservação da criança do mundo do trabalho, movimentos de trabalhadores entre outros. Essas questões sugerem que, nesse entrelaçamento de transformações, a criança passou a ocupar outro espaço social, “neste final de século XX, aumentaram as demandas e expectativas em relação às crianças.” (BENGT, 1999, sp). A aprendizagem e o desenvolvimento infantil publicados em relatórios e artigos científicos destacam a criança como ser capaz de aprender desde o ventre materno, nesse caso iniciam as exigências em relação ao desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido:

Cada criança tem direito a uma infância, o que também significa mudança profunda no sentido da infância: ser criança não é meramente uma questão de ser, de existir. Em vez disso, ser criança é transformar-se no maior projeto da vida, tanto para as próprias crianças quanto para seus pais. Nestes termos, detectam-se os contornos da infância hoje: maturidade precoce; compartilhamento das experiências adultas por meio da mídia; aprendizagem rápida dos comportamentos dos adultos e de seus códigos, propiciada pela participação em instituições para além da casa (BENGT, 1999, p. 11).

A criança hoje participa da vida adulta, escuta as reclamações dos pais, assiste à TV, recebe dezenas de informações diárias e muitas vezes não as compreende, não tem um interlocutor que possa aplacar suas inquietações e dúvidas a respeito do mundo adulto ou orientá-la em suas leituras da realidade. As leituras que as crianças fazem a partir de seus pares ou dos adultos que convivem com elas por meio de culturas já constituídas dão-lhes subsídios para a composição de suas vozes e, desse modo, expressão de seus pensamentos. Elas podem, desse modo, emitir suas vozes de muitas maneiras: falando, gesticulando, desenhando, entre outras, e desse modo transformando seus pensamentos, constituindo-se enquanto crianças e não somente como seres sociais que devem preencher as expectativas dos adultos. A criança é importante por ela mesma, pelo que representa, e não por um vir a ser.

## 2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO PENSAnte

Os estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno

progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 11).

Até aqui discutiu-se a visibilidade da criança na sociedade ao longo da história, desde a antiguidade romana, época em que, após o nascimento, a criança poderia ser aceita ou não pelo pai; a criança que era deixada na roda; a que era entregue aos cuidados de nutriz; a importância atribuída à mortalidade infantil; a medicina atendendo as crianças; as famílias patronais se constituindo; o casamento como unidade indissolúvel; os modelos pedagógicos se delineando, entre outros aspectos. Através da história percebe-se a sociedade se organizando como um todo, por meios lícitos ou não, para acomodar a criança. Ao longo do tempo, a criança foi se tornando cada vez mais visível, mas essa visibilidade constituía-se de acordo com a classe, a raça e a etnia ao qual a pertencia.

Jeanne Marie Gagnebin, em seu artigo “Infância e pensamento”, traz uma reflexão filosófica sobre a relação entre a infância e o pensamento. Ela discorre o texto a partir de duas grandes linhas:

A primeira linha que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, por exemplo, e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas [...] (GAGNEBIN, 1997, p. 84).

Levando em consideração a condição social da criança, pode-se perceber que ainda hoje, nas instituições que atendem crianças das classes populares, há predominância do trabalho por meio de projetos sobre valores, principalmente as instituições de ordem cristã. Há uma preocupação em corrigir os comportamentos inadequados, ensinar

normas e regras sobre respeito. Nesta pesquisa, observou-se indícios dessa prática.

A segunda linha à qual Gagnebin se refere “[...] também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau” (GAGNEBIN, 1997, p. 85), essa linha credita à educação o respeito ao ritmo e interesse de cada criança. A autora discorre ainda sobre um ponto importante quanto ao modo como a criança foi concebida por Agostinho, “testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, [...] vi e observei uma, cheia de inveja, que ainda não falava e já olhava, pálida de rosto colérico para o irmãozinho de leite.” (1997, p. 87-88). Ainda recorrendo a Gagnebin e suas reflexões filosóficas sobre a infância e o pensamento, deparamo-nos com outro período em que a infância foi vista como experiência negativa e infeliz. De acordo com o iluminismo, ao tornar-se adulto o indivíduo passa a ter emancipação ética e política, “em oposição à idade da des-razão – a infância – e a sujeição aos mandamentos de outrem” (GAGNEBIN, 1997, p. 91), pois falta à criança a razão:

Cabe à educação/formação realizar essa potencialidade e transformar esses pequenos seres egoístas, tirânicos e choramingentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente, de se tornarem os cidadãos responsáveis e independentes de uma *res pública* (GAGNEBIN, 1997, p. 91).

Nesse sentido, a autora traz as contribuições de Rousseau e a sua confiança ilimitada na natureza, na pureza e no sentimento, destacando a importância da linguagem. Se para Platão “[a] coerência de um discurso não assegura a retidão das intenções do seu autor”, para Rousseau valoriza-se a “linguagem sem palavras dos sentimentos contra as armadilhas da linguagem mais elaborada.” (GAGNEBIN, 1997, p. 92-93).

Rousseau passa a ver a criança como alguém com sentimentos autênticos e defende em sua teoria que a criança, mesmo com sua linguagem desarticulada, não deve ser forçada a crescer, e seus ritmos devem ser respeitados e não corrompidos pelo mundo adulto. Rousseau tencionava proteger a criança da arbitrariedade da sociedade adulta. Gagnebin observa na obra **Emílio** uma distinção de gênero entre a

educação para meninos e meninas, diferenciando *Emílio de Sofia*<sup>1</sup> no que diz respeito às convenções sociais. Gagnebin reflete sobre as distinções de classe, gênero e raça como forças atuantes na construção da infância.

Falar de criança e infância no contexto desta pesquisa implica compreender a criança como ser pensante e atuante na sociedade. Implica também perceber de que maneira a família, a escola e as demais instituições sociais das quais a criança participa percebem-na e ouvem sua voz. Para Kohan, tirar a criança de alguns lugares que a tradição lhe consagra não é nada fácil, especialmente com base na história da filosofia. Utilizou um exemplo de Aristóteles a respeito do lugar que a criança ocupava na sociedade humana, “[...] toda criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-se aos planos ético e político.” (KOHAN, 2007, p. 108). Kohan destaca que o pensamento de Aristóteles por vezes ainda é muito próximo ao que se pensa hoje das crianças, e em relação aos pensamentos delas e ao entendimento de suas linguagens. Cabem aqui algumas questões, inspiradas em Kohan: O que entendemos sobre o pensamento da criança? O que ouvimos quando as crianças falam? O que esperamos que a criança responda quando a questionamos?

Inventar é inventar-se. Inventar é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos [...] (KOHAN, 2007, p. 131).

Inventaram a infância, agora precisamos inventar a escuta da criança. Muito se tem produzido sobre desenvolvimento infantil, e a pedagogia, a psicopedagogia, a psicologia e a psicanálise têm oferecido

---

<sup>1</sup> A obra *Emílio ou a Educação*, publicado em 1762, nos ajuda a compreender a antropologia, a moral e a política na configuração da Educação de Emílio e da Sofia como modelos ideais do masculino e do feminino (RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira, 2007, p. 12).

grandes contribuições, porém há um distanciamento entre o que se estuda e o que se pratica tanto nas famílias quanto nas escolas. Acredito que essa distância entre as teorias e as práticas encontra-se na ideia de classificar a criança e a infância como uma etapa a ser ultrapassada. Ouço constantemente, em formação de professoras, esta afirmativa por parte delas mesmas: “Infância é uma fase e na educação infantil precisam se preparar para o ensino fundamental”. Ainda persiste a ideia da criança como alguém que vai mudar de fase, como se fosse num jogo de videogame, ultrapassar os desafios propostos e mudar para um nível superior. As crianças têm suas especificidades, não seguem um roteiro e um modelo, e suas vozes representam seus pensamentos.

Concebe-se a criança como produtora de cultura e a vê como um ser que pensa, produz, age e significa o mundo à sua volta:

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo) (SARMENTO in SARMENTO; GOUVÊA, 2008, p. 29).

Se considerarmos a fala de uma única criança que pertence a uma classe social distinta, a um único gênero, perderemos o panorama da sociedade e escreveremos a história apenas por um viés. Nesse sentido:

O estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente. Parece por isso indispensável considerar na Investigação da Infância como categoria social a multivariabilidade sincrónica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 23).

Crianças de classes sociais diferentes têm visibilidade diferente. Na sociedade capitalista desigual em que vivemos, diferentes crianças

ocupam diferentes lugares. Para pensar a criança e como escutamos os seus pensamentos e suas vozes, é preciso analisar a sociedade e perceber suas determinações e expectativas para o mundo infantil. Esperamos demais da criança, queremos respostas condizentes e esperamos que se torne alguém, pois “as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações.” (SARMENTO, 2008, p. 20). São essas expectativas que criamos que não nos permitem escutar as vozes das crianças.

No intento de compreender a linguagem da criança e o lugar que essa linguagem ocupa, faz-se necessário recorrer a autores que se dedicaram a definir linguagem, pensamento e construção da linguagem e o universo da linguagem infantil. O próximo capítulo contribui com a pesquisa no sentido de compreender a linguagem enquanto expressão da criança e sua maneira de perceber o mundo.

### 3 SOBRE A LINGUAGEM E A CRIANÇA

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Este capítulo objetiva definir o que é linguagem, para compreender se há uma categoria de linguagem da criança e se esta ocupa o lugar de referência, de escuta. Fez-se necessário, neste momento da pesquisa, recorrer a teóricos que transcendem a linguagem como meio de comunicação, que trazem abordagens acerca da linguagem como expressão de vida, respeito ao outro e a si, especialmente na dimensão da infância e da criança, assim uma linguagem que se constitui de expressões, gestos, falas e silêncios. Não há a pretensão em produzir um texto específico da área da linguística, o que exigiria um maior aprofundamento e conhecimentos melhor elaborados. Entretanto, trago para o texto alguns conceitos que permitirão abordar a linguagem como constituinte das vozes das crianças oferecendo subsídios para análises posteriores.

#### 3.1 BAKHTIN E A INTERAÇÃO VERBAL

Considerando a linguagem como constituinte da criança de direitos, trago para a discussão Mikhail Mikháilovitch Bakhtin, que abordou “a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros.” (STAM, 1992, p. 12). É essencial conhecer um pouco da vida do autor para compreender o contexto de sua obra. Bakhtin nasceu em Moscou, na cidade de Oriol, no dia 16 de novembro de 1895.

Com nove anos de idade, mudou-se com a família para Vilna, capital da Lituânia, que se caracterizava por uma animada mistura de classes, línguas e grupos étnicos, fato que, certamente, proporcionou a Bakhtin seu primeiro modelo real de poliglossia e heteroglossia. Em Vilna havia poloneses e lituanos, lado a lado com uma numerosa população de judeus que falava ídiche.

Desse modo, Vilna personificava o ideal cultural de Bakhtin, de um lugar sem voz predominante no discurso, onde as linguagens culturais, de classe e profissionais existissem em perpétua troca e confronto (STAM, 1992, p. 15).

O contato com diferentes culturas linguísticas, nas mudanças que fez com a família, permitiu a Bakhtin “conhecer o movimento de vanguarda denominado futurismo, com a metodologia cultural denominada formalismo e com círculos teológicos radicais.” (STAM, 1992, p. 15). Na universidade de São Petesburgo, inscreveu-se no Departamento de Línguas Clássicas da Faculdade Histórico-Filológica. Ainda segundo Stam (1992), Bakhtin foi influenciado por seu professor Faddei F. Zelinsky, especialmente quanto à importância do diálogo para o estudo da literatura, expressão de liberdade filosófica.

Jobim e Souza (2012) afirmam que a concepção de linguagem de Bakhtin foi construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da linguística contemporânea, por considerar que essas teorias não concebem a língua como fenômeno social. Se para Bakhtin a relevância da língua está pautada no fenômeno social, então a linguagem do outro tem tanto sentido quanto a minha:

O que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se de *dois* passássemos a *um*? Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse da minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento da minha vida. Se *apenas* me fundo com a vida do outro, não vou além de aprofundar a sua inviabilidade e duplicá-la numericamente (BAKHTIN, 2011, p. 80).

Bakhtin (2011) atribui às teorias que reduzem a linguagem a um sistema abstrato de formas ou à enunciação monológica isolada o empobrecimento cultural e o extrativismo do lugar singular que ocupamos em relação ao outro. Segundo Stam (1992), para Bakhtin o eu se constrói em colaboração, mas essa colaboração pode ser impedida por forças sociais.



Na perspectiva bakhtiniana, o Eu na construção da identidade “forja-se no intercâmbio de linguagem com outros, à medida que começamos a nos ver através dos olhos de outros.” (STAM, 1992, p. 28). Nesse sentido, o discurso não é apenas aquilo que é dito, mas também o que se deixa de dizer, e a linguagem, para Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser que se estabelece com o outro. A interação verbal como categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin, que tem como fundamento o caráter dialógico. Segundo ele, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

Assim, relações dialógicas, para Bakhtin (2011), são relações de sentido, em que o discurso do outro deve ser respeitado, pois a superioridade do discurso não possibilita interação dialógica. De acordo com Stam (1992, p. 72), o dialogismo<sup>2</sup> pode ser definido como a relação necessária entre um enunciado e outros enunciados, “utilizando a palavra enunciado no sentido amplo que lhe dá Bakhtin.” O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...] (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Nesse sentido, a autoria se faz determinante no dialogismo. Para Bakhtin, a palavra não pertence ao falante unicamente, o que sugere que as vozes implícitas no discurso são vozes vivas que pertencem ao mundo, à vida social, em relações heterogêneas.

Outro conceito que certamente contribuirá com as análises nesta pesquisa é o termo “entonação” (STAM, 1992) ou “entoação” (JOBIM; SOUZA, 2012). A entonação está situada na fronteira entre o verbal e o

---

<sup>2</sup> Dialogismo é um conceito expresso no cerne da filosofia da linguagem de Bakhtin. Para aprofundamento do conceito, consultar Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*.(2002).

não-verbal, constituindo um canal e um conformador sutil de relações sociais, “é por intermédio da entonação que o sujeito falante estabelece contato com seu ouvinte inteiramente social, serve de barômetro para alterações na atmosfera social.” (STAM, 1992, p. 63). Para Jobim e Souza (2012, p. 105), cada ato de fala sempre cria algo absolutamente novo, que se revela na entoação. A autora destaca que, nas conversas cotidianas entre as crianças, a lógica dos desejos infantis se sobrepõe à lógica do real, “[...] a entoação permite colocar algo novo no próprio ato de fala, algo que é particular ao falante, e implica, portanto, sua singularidade.”

Portanto, a interação verbal requer enunciado, o que pode gerar mudança na sua significação. Além de buscar a compreensão do enunciado do outro, pode-se mudar o próprio enunciado. Para Jobim e Souza, significação e apreciação estão entrelaçadas na interação verbal, o que sugere que a compreensão depende da orientação tanto do falante quanto do ouvinte:

Compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores. [...] No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra (JOBIM; SOUZA, 2012, p. 109).

Em pesquisas com crianças e na observação do diálogo com seus pares, pode-se perceber a direção dos seus processos de compreensão e nesse sentido identificar discursos sociais e seus meios socioculturais. Ou seja, escutar a voz da criança é abrir espaço para uma relação viva com as suas vozes, pois “a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissolúvelmente ligadas.” (JOBIM; SOUZA, 2012, p. 111). Ainda nesse sentido, Stam (1992) reafirma que os seres humanos participam na linguagem enquanto indivíduos socialmente constituídos. Desse modo, a interação verbal para Bakhtin (2002, p. 123) se constitui pelo fenômeno social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica

isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A voz das crianças expressa a sociedade em que estão inseridas, sejam de suas famílias, suas comunidades, instituições formais, igrejas, templos, terreiros, entre outros espaços que a criança ocupa. Suas vozes em forma de linguagem podem elucidar as ideologias sociais, os movimentos da história, as produções culturais e, assim, constituem a interação verbal, que necessita de escuta. Jobim e Souza (2012, p. 120) afirmam que cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso que, como um espelho, reflete o cotidiano e nos desafia diante da escuta, “portanto escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.”

Precisamos nos permitir escutar as crianças, compreender o que sentem por meio dos gestos, das expressões, das vozes, além de reconhecer que produzem linguagem. Pesquisas nesse sentido estão ganhando foco no Brasil, encontramos recentemente uma publicação de 2014 do livro **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**, da autora Viviane Maria Alessi que reflete sobre a relação dialógica entre adultos e crianças. A autora ressalta sobre as vozes infantis:

Os enunciados das crianças são permeados de interferências, hesitações, repetições, lapsos e rupturas, certezas e incertezas, emoções, resistências, concordâncias e controvérsias que revelam o que pensam, sentem e como vivem, demonstrando a diversidade de concepções de mundo e opiniões pluridiscursivas. Vozes infantis que indicam os lugares sociais, históricos e culturais a que pertencem e os outros com os quais convivem. Vozes que precisam ser ouvidas! (ALESSI, 2014, p. 177).

São essas vozes que pretendemos trazer para este estudo, as vozes vivas das crianças, que não podem ser consideradas como simples reproduções, mas que revelam seus pensamentos e necessitam de interações. Nesse sentido, traremos a seguir um autor que preza pelas

interações nos processos de ensino e aprendizagem, destacando os aspectos históricos e culturais.

### 3.2 VYGOTSKY E A LINGUAGEM

Lev Semenovich Vygotsky, investigador da gênese do pensamento e da palavra, tem contribuição significativa nesta pesquisa, especialmente com as obras **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (2012) e **A construção do pensamento e da linguagem** (2009). Vygotsky viveu apenas 37 anos. Apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante, elaborou cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas da psicologia contemporânea e das ciências humanas de modo geral (REGO, 2011). Suas pesquisas buscavam alternativas no materialismo dialético e o permitiram desenvolver propostas teóricas inovadoras. Sua contribuição nesta pesquisa diz respeito às reflexões sobre o pensamento e a linguagem no aspecto histórico-cultural.

Destaca-se em Vygotsky (2012) a perspectiva segundo a qual o processo de aprendizagem se produz antes de a criança entrar na escola, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento precedem a idade escolar, e estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Nesse ponto, a teoria de Vygotsky destaca-se por reconhecer que as crianças já têm conhecimentos antes de entrarem para a escola. Destaca-se também pelo conceito das estruturas psicológicas superiores, destacando que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VYGOTSKY, 2012, p. 113).

A linguagem é ponto de encontros e desencontros, pois os significados podem ter suas diferenças, especialmente entre adultos e crianças, e suas realidades sociais e culturais diferenciadas. Segundo Vygotsky (2012), a linguagem surge primeiro como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam. “Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VYGOTSKY, 2012, p. 114). E assim, com a linguagem interior e o pensamento, procedem as inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Para Vygotsky, o significado da palavra reflete a unidade do pensamento e da linguagem.

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu

aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. (VYGOTSKY, 2009, p. 398)

Portanto, Vygotsky (2009, p. 398) considera que o significado constitui a palavra, e há um processo que envolve a significação, “o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está realizado na palavra e nela materializado e vice-versa [...]”. Conforme destacam Jobim e Souza (2012, p. 131), a observação do desenvolvimento da linguagem na criança revela a presença de um movimento independente em cada uma dessas esferas – fonética e semântica.

Vygotsky acrescenta que, quando esse desenvolvimento se completa, a criança se torna de fato capaz de formular o seu pensamento e de compreender a fala dos outros. [...] mesmo quando um adulto e uma criança utilizam a mesma palavra numa interação verbal, nem sempre a palavra significa a mesma coisa para um e para outro, ou seja, não se remete à realidade sobre a qual se expressam da mesma forma.

Nesse sentido, para Jobim e Souza, a capacidade que tem a criança de se comunicar por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência. Para Vygotsky (2009), “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno” que, evocando as ideias de Bakhtin, seriam o enunciado e a entonação.

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VYGOTSKY, 2009, p. 481).

Então, quando o adulto propõe um enunciado, como a criança compreende? O que o adulto espera dela? O pensamento tem sua própria estrutura, há que ter na conversa o diálogo, a fala e a escuta, a réplica e a tréplica. A interação pela linguagem exige o entendimento do

pensamento e da sua elaboração. Somente escutar, ouvir por ouvir ou somente falar não é linguagem, a linguagem requer, segundo Vigotsky (2009), a representação da própria palavra com propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo.

O significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privado do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (VIGOTSKY, 2009, p. 10).

Portanto, se a linguagem é um meio de interação social, não significa que as palavras tenham o mesmo sentido para todas as pessoas, mas que é possível estabelecerem-se relações entre elas, desde que haja predisposição para a escuta, para a comunicação. Em Vigotsky (2009), a evolução do pensamento infantil nos diferentes estágios está na diferenciação do significado e o nome da palavra. Os adultos que convivem com as crianças podem ensinar palavras consideradas por eles *mais simples*: *dedera* para *mamadeira*, o que faz com que a criança precise aprender a palavra e seu significado, duas vezes, ao escutar mais adiante a palavra *mamadeira*. Tratando-se da linguagem entre crianças e adultos. “As palavras da criança podem coincidir com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta e não coincidir no significado.” (VIGOTSKY, 2009, p. 212). Os significados das linguagens das crianças requerem da escuta do adulto a totalidade e o respeito pelas suas produções de linguagem. E as produções passam necessariamente pelos diversos olhares, nesse intento traremos Agamben, que trata a linguagem como constituição do sujeito.

### 3.3 AGAMBEN: UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A LINGUAGEM

Outro convidado a dialogar sobre linguagem foi Giorgio Agamben, filósofo italiano que expressou em suas obras questões que instigam o pensamento reflexivo. Suas produções permeiam as relações entre filosofia, literatura, poesia e política. Neste texto, Agamben (2005, p. 14) contribui com a discussão sobre linguagem, trazendo uma concepção filosófica, atendo-se aqui à sua obra:

**Infância e história: destruição da experiência e origem da história**, onde faz diferenciações entre

língua e fala, voz e linguagem, articulações entre língua e discurso, no intuito de definir a linguagem como expressão humana. Em **Infância e história**, caracteriza o lugar de tal experiência transcendental,<sup>3</sup> localizada na diferença entre língua e fala.

Ao reportar-se à linguagem, considera que “é na linguagem que o sujeito tem sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a apercepção transcendental como um *eu penso*.” (AGAMBEN, 2005, p. 56). Nesse sentido, a apropriação da linguagem representa o próprio sujeito e a constituição de si.

A ideia de uma infância como uma “substância psíquica” pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância (AGAMBEN, 2005, p. 59).

No intento de definir a linguagem na infância, Agamben (2005) ressalta que, embora o homem tenha sido *in-fante*, ainda assim essa experiência tem consequências na constituição e condicionamento essencial da linguagem do homem. “É a infância, a experiência transcendental da diferença entre língua e fala, a abrir pela primeira vez à história o seu espaço.” (AGAMBEN, 2005, p. 64-65). Desse modo, o homem se constitui como sujeito por meio da linguagem nesse período denominado infância. Agamben (2005, p. 13) salienta essa época como um espaço em que há limites na linguagem, pela criança não conseguir expressar por meio da palavra o que deseja, “[...] somente lá onde os nomes nos faltam, onde a palavra se parte em nossos lábios.” Conceituando o silêncio do *in-fante* com o sentido de silêncio enquanto linguagem, o autor sugere que a linguagem da infância constitui a identidade linguística do homem histórico e cultural, tanto na fala

---

<sup>3</sup> Para situar o leitor sobre o transcendental numa distinção kantiana para além do texto “eu penso”, ou seja, além do sujeito, o transcendental pode ser o subjetivo: a menos que o transcendental signifique simplesmente: linguístico, ver Agamben (2005)

quanto no silêncio. Dessa forma, seria necessário o homem revisitar sua infância para compreender a linguagem enquanto experiência.

Agamben retoma a dupla significação da linguagem não como realidades substanciais, mas como dois limites transcendentais que definem a infância do homem. A criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem, mas para isso é necessário que ela ultrapasse a pura língua transformando-a em discurso (JOBIM; SOUZA, 2012, p. 152).

O que designa Agamben como leitura essencial para este debate é o fato de apresentar uma teoria da infância sob a ótica histórica e cultural, como época que conota continuidade, constituição e não intervalo entre uma época e outra. A infância como constituição e constituinte do sujeito remete ao livro de Agamben, **Profanações**, que reúne uma gama de textos interessantes para esta análise. Embora nenhum deles fale especificamente da criança ou da infância, aponta para a fala profana das crianças e ao maravilhamento infantil que ainda pode habitar o adulto:

O que nos maravilha e espanta, antes mesmo do mundo fora de nós, é a presença, dentro de nós, dessa parte para sempre imatura, infinitamente adolescente, que fica hesitante no início de qualquer identificação. E é essa criança elusiva, esse *puer* obstinado, que nos impele na direção dos outros, nos quais procuramos apenas a emoção, que em nós continuou incompreensível, esperando que por milagre, no espelho do outro, esclareça-se e se elucide (AGAMBEN, 2007, p. 18).

No texto “Magia e Felicidade”, Agamben cita Benjamin ao comentar que a primeira experiência que a criança tem do mundo “não é de que os adultos são mais fortes, mas da sua incapacidade de magia”, destacando o encantamento como característica infantil e a magia como componente da felicidade. Destaca-se, nesse sentido, a infância como um momento diferenciado da vida adulta, com componentes específicos: “As crianças, como os personagens das fábulas, sabem perfeitamente



que, para serem felizes, precisam conquistar o apoio do gênio da garrafa.” (AGAMBEN, 2007, p. 20).

Se para Agamben a linguagem enquanto convenção pode aprisionar, enquanto magia liberta. O autor confere à criança o poder de libertar-se por meio da linguagem ao criar uma língua secreta própria. A criança profana a linguagem adulta, atribui-lhe outros significados: “Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens.” (AGAMBEN, 2007, p. 58). Não se pode reduzir a vasta obra de Agamben aos fragmentos das obras citadas, mas há que se ater especialmente à linguagem da criança como profanação da linguagem adulta. Foi Agamben o responsável pela edição italiana de Walter Benjamin, o que consideravelmente o aproxima dos conceitos de linguagem benjaminianos.

### 3.4 BENJAMIN E AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E PARA AS CRIANÇAS

Benjamin, quando trata do brinquedo, da brincadeira ou dos livros infantis na obra *Magia e técnica, arte e política*, ou sua sensibilidade ao descrever *Infância em Berlim por volta de 1900*, caracteriza a visibilidade da criança e seu respeito pela infância. O texto denso e crítico de “**Livros infantis antigos e esquecidos**” representa a exigência intelectual das crianças, ainda hoje muitas vezes banalizada:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas (BENJAMIN, 1985, p. 236-237).

Ainda nesse viés, Benjamin (1985) destaca a diferenciação que se faz entre adultos e crianças. Ele faz uma crítica à proposta pedagógica iluminista, “isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 103), quando se refere à produção de objetos para as crianças, como material ilustrado, brinquedos ou livros e aos significados que as mesmas lhe conferem:

Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos - material ilustrativo, brinquedos ou livros - supostamente apropriados às crianças (BENJAMIN, 1985, p. 237).

Para que as crianças possam fazer a leitura de mundo, o mundo da criança não precisa ser um mundo diferente dos adultos, ou seja, não é necessário criar um mundo específico para as crianças, mas deve ser concebido a partir do mundo que vivemos, desde que a criança tenha o direito de fazer suas próprias leituras e construir seus significados. Segundo Benjamin “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças.” (2002, p. 104). Nesse caso, há por parte dos pedagogos a intenção de ensinar utilizando artifícios que imitam o mundo, desautorizando a criança a construir seus significados a partir do próprio mundo.

Ainda no sentido de pensar os significados que as crianças atribuem ao mundo, Benjamin afirma que tanto os contos de fadas quanto os brinquedos têm representações particulares para cada criança, significações diferentes, singulares, não pertencem aos significados pré-determinados pelos adultos, assim ambos podem estabelecer a comunicação da criança com o mundo – “o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo” (1985, p. 248). Nesse sentido, Benjamin convida a repensar como concebemos a criança e de que maneira compreendemos o processo educativo. Nessa linha de pensamento, pode-se pensar que há um equívoco nas narrações e escritas de histórias infantis e nos objetivos ao oferecer um brinquedo para a criança; essas duas linguagens, histórias e brinquedos podem não oferecer autonomia ao leitor criança, objetivando domesticar, conduzir e reduzir a linguagem infantil. A linguagem para Benjamin não é apenas um veículo de informação, tanto que ao descrever a criança lendo, destaca que a criança potencializa a leitura:

Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e

mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura (BENJAMIN, 2002, p. 105).

Ainda no que diz respeito às descobertas e experiências vivenciadas pelas crianças na visão de Benjamin, Gagnebin (1992, p. 46), no texto “Por que o mundo todo nos detalhes do cotidiano?”, afirmam que, “[s]e houvesse dentro da meia algo que a preenchesse realmente, não haveria este gesto de desfazer e refazer.” Referindo-se aqui ao imaginário infantil, ao fato de um par de meias guardado na gaveta poder suscitar na imaginação da criança, afirma, “sem a presença do vazio, sem a presença da ausência, não haveria este jogo da significação que constitui a cultura.” (GAGNEBIN, 1992, p. 46). Assim também com a linguagem e as palavras, as crianças precisam destruí-las e reconstituí-las a partir do que lhe é posto, do mundo que já existe e que aos olhos da maioria dos adultos já obedece às convenções, onde cada coisa tem seu lugar e um objetivo determinado. Portanto, a contribuição de Benjamin a respeito da linguagem da criança para este trabalho diz respeito às suas descobertas e aos diversos significados que a criança pode atribuir a uma gaveta ou um armário fechado.

Pensando no brinquedo enquanto linguagem, no livro **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, Walter Benjamin prima pela educação autônoma do sujeito e reflete intensamente sobre o brinquedo enquanto objeto cultural, social e histórico. Diz sobre os brinquedos antigos, “hoje os brinquedos antigos tornam-se significativos sob muitos aspectos. Folclore, psicanálise, história da arte.” (BENJAMIN, 2002, p. 84). O brinquedo hoje é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, tanto para compreender o processo histórico, cultural, psicológico, entre outros. A representação do brinquedo para o adulto é diferente do significado que a criança lhe atribui:

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um

mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acochado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Mesmo que os adultos criem brinquedos com regras, normas e representações adultocêntricas, vai ser a criança no ato de brincar que irá significá-lo: “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem. [...] seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.” (BENJAMIN, 2002, p. 94), lembrando que o brinquedo, para a criança, pode ser o pedaço de madeira, a pedra, a tampa da garrafa, o copo plástico e nesse sentido o adulto também tem dificuldade de dialogar com a criança.

## 4 AS VOZES DAS CRIANÇAS: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este capítulo objetiva, como sugere o título, descrever as vozes das crianças no caminhar investigativo, na perspectiva histórico-cultural. Inicialmente, apresento a experiência de busca por possíveis caminhos nas pesquisas com crianças, de modo que elas sejam protagonistas da pesquisa, participando como narradoras. A seguir, descrevo a razão da escolha pelos sujeitos-crianças envolvidos e as características desses sujeitos. Nessa trajetória, trago as vozes das crianças pesquisadas, estabelecendo diálogo com o referencial teórico anteriormente apresentado.

### 4.1 PESQUISAS COM CRIANÇAS: UMA METODOLOGIA QUE ESCUTA AS SUAS VOZES

Em todo o desenrolar do século XX foi possível promover concepções sobre o que é infância. Quem são as crianças? Como pesquisá-las? Que metodologias usar? Podemos dizer que elas têm ocupado um lugar privilegiado nos estudos, o que tem dado destaque para suas “vozes”, também das que ainda não falam, que são captadas pelos adultos e revelam olhares, pensamentos, sentimentos, preferências e saberes de meninas e meninos de pouca idade (FILHO & PRADO, 2011, p. 1).

A busca por antecedentes foi decisiva para a escolha da metodologia. Inicialmente, procurei entre os trabalhos realizados no PPGE da Unesc e, dentre as dissertações, quatro se voltaram para a escuta das crianças. O encontro com essas quatro dissertações conferiram um companheirismo, um olhar sobre colegas que trilharam um caminho semelhante a esta pesquisa. Para justificar a escolha pelos espaços de narrativas, cito quatro trabalhos realizados neste Programa, **“Oi, meu nome é Jeferson e sou uma criança”: ser criança sob o olhar das crianças** (2008), de autoria de Juliana da Silva Uggioni; **As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativas** (2007), de autoria de Aurélia Regina de Souza Honorato; **Olhares de crianças sobre o espaço escolar e os processos educativos** (2010), de Maria Zoleide Back; e **Meninos e Meninas: uma análise do menino maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero** (2012), de Maria Rosânia Silvano Bittencourt. As

dissertações consultadas no Programa têm em comum a escuta de crianças, conferindo a elas espaços privilegiados para suas falas.

As pesquisas envolvendo as crianças como protagonistas, e não como objetos de pesquisa, ganharam um espaço significativo por vezes que ecoam de diversas áreas como sociologia, antropologia, filosofia, entre outras. Dentre os antecedentes teóricos desta temática, cito: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas** (2008), que tem como organizadora Silvia Helena Vieira; **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância** (2011), organizado por Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado; **Territórios da Infância** (2009), de Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral Mello (Orgs.); **Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens** (2012), de Hilda Micarello, Ilka Schaper e Jader Janer Moreira Lopes (Orgs.), que ofereceram conhecimento a respeito das diferentes concepções de crianças, compreendendo o entorno de pesquisa na perspectiva histórico-cultural. Suely Amaral Mello, ao reportar-se ao Seminário Linguagens na Educação Infantil, no XV Congresso de Leitura da Associação de Leitura do Brasil, do qual participou como ouvidora, reflete sobre as linguagens das crianças e destaca:

Muitas das comunicações apontam para uma nova criança que começamos a conhecer: falam de atitudes tomadas para conhecer a criança concreta com quem convivemos, da luta que travamos para superar os preconceitos que nos ensinam a ver as crianças pequenas como seres sem voz, sem vontade, sem capacidades e, por isso, objetos da nossa proteção, do nosso cuidado, da nossa direção e da nossa vontade (Mello, 2009, p. 167).

Desse modo, ouvir as crianças na pesquisa é oferecer-lhes um lugar importante nas relações sociais, é permitir que suas vozes sejam objeto de nossa profunda reflexão, e não apenas de nossa análise fria. Portanto, entrar em seus espaços exige respeito, autorização, diálogo e escuta.

Para inserir a criança na pesquisa como participante é necessário definir a maneira como convidá-la, como registrar seus relatos, o que esperar delas, além da relação vincular que deve ser estabelecida, questões pensadas a partir de Demartini (2002). E a autorização referente às pesquisas realizadas com crianças? Foi outro dado que gerou questionamentos, pois elas têm de participar dessa etapa também.

Para ampliar o entendimento a respeito dessa questão, busquei amparo nos referenciais de Sonia Kramer, destacando-se o texto “**Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças**” (2002), que segundo a autora traz mais perguntas do que respostas. O teor principal do texto gira em torno das questões: os nomes das crianças devem ser citados? As imagens devem ser divulgadas? Como proceder com a devolução para as crianças e para a escola? Comentando o pensamento benjaminiano, a autora afirma:

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que produz (KRAMER, 2002, p. 46).

Compreender a criança no lugar que Kramer lhe confere implica direcionar a pesquisa para o campo em que a criança ensina, escolhe, decide, fala e contribui, que é o desafio de ver e escutar a partir de outros ângulos. Nesse sentido, é primordial escutar as crianças, atentar para suas vozes, buscar instrumentos que permitam a escuta também dos silêncios, dos gestos e expressões.

#### 4.2 METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS: UM DESAFIO!

Quero apenas, antes de passar ao texto que remete à minha fala original, reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens (DEMARTINI, 2005, p. 2).

Ao elaborar o problema desta pesquisa: “Qual a repercussão da voz da criança, entre seus pares e adultos?”, as escolhas da metodologia e do referencial teórico ganham imensa importância. Os artigos produzidos nas disciplinas oferecidas pelo PPGE – Unesc serviram de pontos norteadores, de indicadores teóricos, dando a conhecer autores necessários ao diálogo que seria estabelecido. O referencial logo se delineou e circunscreveu-se à infância, à criança e sua visibilidade em

determinada trajetória histórica e cultural. Entretanto, no campo metodológico, muitas foram as dúvidas. Num primeiro momento, a pesquisa inclinou-se para a etnografia, mas logo percebi que seria necessário mais tempo para realizar o trabalho, o que a tornou inviável. Pensei, então, na pesquisa-ação, o que me pareceu mais apropriada, mas faltava-me ainda delimitar as fronteiras da pesquisa-ação com as crianças, o que me desafiou a redimensioná-la, pois não iria relatar sobre as crianças, mas ouvir seus relatos.

Pode-se trabalhar de diferentes maneiras, há uma riqueza de abordagens; o que julgo fundamental é saber e lembrar que são *relatos de crianças*; não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos. É sobre este aspecto que temos de nos debruçar, isto é, como analisar esses relatos que são diferenciados. Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas (DEMARTINI, 2005, p. 14).

Inspirada em Demartini, porque na escrita necessitamos do amparo de outras vozes, escolhi trabalhar com a metodologia dos Espaços de narrativa. Os espaços de narrativas fogem dos relatos orais, abrangendo um grupo de crianças que falam e relatam ao mesmo tempo. Passo agora a explicar o significado de espaços de narrativas.

#### **4.2.1 Espaços de narrativa**

A pesquisa com crianças vem se desenvolvendo há tempos e ainda hoje carece de reflexão e discussão: os meninos e meninas do Brasil continuam sem espaço legítimo para seu desfile [...] (LEITE, 2008, p. 118).

O desafio maior em pesquisar com crianças consiste em não interpretar suas vozes a partir de nossa concepção adultocêntrica, as crianças estão constituindo seus pensamentos e expressam o que pensam por meio de diferentes linguagens: falada, lúdica, cantada, gestos, expressões, desenhos, entre outros. Portanto há que se considerar a relação da criança com o adulto e da criança com seus pares, além de



observar as relações de autoridade que se estabelecem pelas diferenças de gênero, classe social, idade, etnia e tamanho. A interpretação das narrativas das crianças exige refinamento de escuta:

Mais do que ‘dar voz’ trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (CRUZ, 2008, p. 95).

Ressaltando ainda a importância da escuta de diferentes linguagens, no sentido de observação atenta por parte do pesquisador, faz-se necessário salientar que a criança se expressa de maneiras diferentes em diferentes contextos. Nesse sentido, Cruz (2008) destaca que se deve garantir a contextualização das falas, evitando cortes e recortes, para que se preserve a transcrição dos diálogos e das narrativas. Ainda nesse sentido:

[...] o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é sentido das vontades e das ideias das crianças (SARMENTO, 2011, p. 28).

Para salvaguardar o sentido das vontades e ideias das crianças expressos no interior de suas vozes e silêncios, optamos por utilizar os Espaços de Narrativa como instrumento teórico-metodológico de investigação. Essa metodologia consiste em envolver as crianças em atividades de narrativa de história, dramatização, ou jogos dos quais elas possam participar e, livres de pressões de adultos, interagir entre si, produzindo suas próprias narrativas e criando seus discursos. Tudo é registrado por meio de filme, gravação e apontamentos no diário de pesquisa. A ideia é reduzir ao máximo a interferência dos adultos e estimular ao máximo a interação espontânea entre as crianças, estimulando a imaginação e o exercício discursivo da criança. A espontaneidade das atividades propostas às crianças não é de todo

possível tendo em vista o caráter artificial do ambiente escolar e da pesquisa acadêmica. Mesmo assim, a criação de um ambiente favorável à participação espontânea segue sendo um ideal a ser perseguido no processo, ouvir as vozes das crianças. As crianças expressaram a voz, mas seus nomes foram salvaguardados, sendo identificadas com letras escolhidas aleatoriamente pela pesquisadora.

Já pontuamos sobre a importância de ter a criança enquanto coparticipante da pesquisa e de aprender com suas especificidades. Nesse sentido, a mentora dessa metodologia, Maria Isabel Leite, juntamente com seu grupo de pesquisa, rastreou em 2005 teses e dissertações brasileiras que tinham as crianças como foco de pesquisa. Esse rastreamento reforçou a necessidade de um mergulho mais profundo e focado nesta particularidade de pesquisa: ter a criança como depoente privilegiado (LEITE, 2008, p. 120). Ainda segundo a autora:

Somamos a estes estudos a leitura crítica de uma bibliografia que começa aos poucos a despontar na área e a companhia, lado a lado, de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky fez com que construíssemos, de alguma forma, no grupo de pesquisa, estratégias teórico-metodológicas de investigação—estratégias nas quais as crianças pudessem participar de tal forma que se constituíssem não como objeto de estudo, mas como sujeitos co-participantes destes estudos. A esses encontros pesquisador-criança chamamos *espaços de narrativas* (LEITE, 2008, p. 120-121).

O encontro com os espaços de narrativas parecia ser a chave da busca investigativa para esta pesquisa. Encontramos nessa proposta metodológica a oportunidade, como bem lembra Leite (2008), de trazer a criança ao palco do diálogo e buscar estabelecer com ela uma parceria que implica transgredir com o instituído na sociedade adultocêntrica em que vivemos, especialmente as relações desiguais de poder adulto-criança. Nosso intento, nesta investigação, é que suas vozes representem os sujeitos que são e não que sejam representados por um adulto.

Algumas estratégias mostram-se imbricadas nessa metodologia, como observar e capturar as relações sociais; levar a sério a criança e a sua voz; refletir sobre a concepção de infância implícita; considerar os aspectos sociais, culturais e políticos. Além de considerar se a criança deseja participar e se concede sua autorização, ainda destaca-se que os

Espaços de Narrativa ocorrem em “*encontros de grupo* e não centrados em uma única criança por vez.” (LEITE, 2008, p. 123).

Para capturar as relações entre as crianças e seus pares e diante de um adulto, no caso desta pesquisa um professor, os recursos utilizados foram as observações diretas (filmagens), para que a escuta fosse além da palavra e se revelasse também nos traços, nas expressões corporais e nos silêncios, e um caderno de registros para documentar os encontros, pois assim que desligava a filmadora o assunto continuava, e parece que a fala mais interessante aparecia justamente nesse momento. A criança é imprevisível, espontânea, mas suas falas revelam muitas interfaces, e o olhar para esses contextos e falas precisa de rigor científico.

Enfim, se, por um lado, estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, nos torna cientes dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação em que, por mais que possa ter reunido dados *verdadeiros* e *objetivos* sobre as interações, significados e regras (explícitas e implícitas), estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinaram o seu olhar (SILVA; BARBOSA; KRAMER in CRUZ, 2008, p. 91).

Portanto, a escolha pela observação direta (filmagens) deu-se por considerar os diferentes modos de expressão das crianças. Rever as cenas possibilita ver o que os olhos não conseguem captar no tempo real, afinal, quando há mais de uma criança, há muito que observar. Não é apenas a expressão verbal que está em cena, mas as expressões corporais, os silêncios, entre outros. A filmagem em vídeo, para Martins Filho (2011, p. 99), possibilita ver o que não é perceptível:

O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximos possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista.

A utilização das filmagens permite a volta à cena em outros momentos, o que para o pesquisador representa uma nova perspectiva do olhar, que pode gerar um foco diferente de observação e análise. As crianças participantes desta pesquisa falaram, calaram-se, mexeram-se, assustaram-se, sorriram, e somente assistindo de novo à cena foi possível escutar, ver e sentir o que expressaram. Desse modo, Leite (2008) questiona: como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre?

#### 4.3 A ESCOLHA DOS LOCAIS E DAS CRIANÇAS DA PESQUISA

Também o *local* onde se faz a pesquisa tem merecido atenção. Se pretendemos descortinar as práticas de leitura que transcorrem nas escolas, não é na escola que buscamos essa informação, mas fora dela, em diálogos com crianças escolarizadas (LEITE, 2008, p. 124).

Participaram desta pesquisa duas turmas do 1º ano do ensino fundamental. A escolha pelo primeiro ano se deu em virtude de as crianças dessa turma terem seis anos, e que há pouco tempo estariam na pré-escola, porém hoje fazem parte do ensino fundamental, agora estão na escola, num espaço formal, que exige maior comprometimento. Foram duas turmas com características bem diferenciadas: uma das escolas era da rede de ensino particular e a outra da rede pública de ensino, de tempo integral, portanto as condições sociais, culturais e políticas demonstraram-se bem diversas. A escolha por essas duas escolas se deu por eu ter vínculo de emprego com as instituições às quais elas fazem parte e por poder viabilizar os horários para efetivar a pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas de Criciúma (SC), uma da rede particular e outra da rede municipal, portanto em espaços de educação escolar, porém procurei utilizar os espaços fora da sala de aula. A escolha por esses espaços foi baseada nas leituras sobre espaços de narrativa, que considera o espaço escolar como influenciador no comportamento das crianças, “O local, por si só, é carregado de valores, regras e hierarquias que as crianças logo decodificam, e essa percepção interfere fortemente nas respostas.” (LEITE, 2008, p.124).

Na escola particular utilizei o espaço da Brinquedoteca e na escola pública utilizei um dos laboratórios educativos, o Laboratório de Contação de Histórias. Como meus objetivos de pesquisa não estavam

direcionados à escola e suas questões político-pedagógica, não irei discorrer sobre suas concepções de ensino ou suas abordagens teóricas, apenas descreverei em outro momento os espaços utilizados.

### **4.3.1 As crianças da rede particular**

“Olhar é, também, um processo de aprendizagem. Portanto, é comum, especialmente nos primeiros encontros, que as crianças se dispersem ou emudeçam nessa hora.” (MARIA ISABEL LEITE).

Assim que escolhi a escola, no segundo semestre de 2012, procurei a direção e expus o motivo e a intenção da pesquisa, fui prontamente atendida e encaminhada à professora do primeiro ano do ensino fundamental. Expliquei a ela o objetivo da pesquisa e fiz uma proposta de encontros na Brinquedoteca, espaço que eles não conheciam. Propus quatro encontros: o primeiro para conhecimento e exploração do ambiente; o segundo, uma contação de história; o terceiro, brinquedos e brincadeiras; e o quarto, a devolutiva para as crianças. Enviei um termo de autorização para os pais e tive a alegria de ser atendida – todos autorizaram seus filhos a participarem, inclusive quanto ao uso de imagem e voz. Restava agora convidar as crianças.

No início de novembro de 2012, fui à escola me apresentar para as crianças, conversei com elas sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, expliquei-lhes que estava estudando e precisava delas para poder escrever o meu trabalho. Uma delas me perguntou: “Nós vamos te ensinar? Tu já és grande, e nós pequenos, não podemos te ensinar”. Considerei sua questão e disse que elas sabem coisas que eu não sei. Disse não saber sobre a vida delas, sobre suas famílias, sobre o que gostam e não gostam. Enfim, ao propor o que seria feito nos encontros, autorizaram suas participações. Passei, então, uma folha de papel para que assinassem o termo de participação. Demorou um bom tempo, pois todos escreveram seus nomes e sobrenomes.

As crianças dessa escola particular, especialmente o 1º ano, que participou da pesquisa, são filhas de funcionários da instituição, têm um perfil socioeconômico classe média, com variáveis entre média e alta. A turma era composta por 27 crianças com idade entre seis e sete anos.

### 4.3.2 As crianças da rede pública

A segunda escola observada foi escolhida para otimizar os horários, pois era um dos meus locais de trabalho. A professora dessa turma de primeiro, que atuava no Laboratório de Contação de Histórias, constantemente me convidava para participar das narrativas de histórias, o que foi determinante para que a pesquisa fosse realizada nesse laboratório. Essa turma era composta por 23 alunos de uma escola municipal de Criciúma com sistema integral de educação; esses alunos são oriundos dos bairros de classes populares, sendo o perfil socioeconômico de classe baixa. Optei por fazer a coleta de dados no momento inverso à aula, período integral, chamado de laboratório educativo de contação de histórias.

Ao pensar nessa turma, conversei com o diretor da escola, que apoiou a pesquisa. Perguntei sobre como enviar a autorização aos pais, e ele informou que os pais, que geralmente não vêm à escola, assinaram no ato da matrícula um documento autorizando a participação das crianças em projetos e pesquisas educacionais, além de uso de fotos e filmagens. Salvo os casos que têm pendência com a justiça e Conselho Tutelar, o que não ocorreu com essa turma, verifiquei as autorizações na secretaria, e estavam liberadas. Mesmo sendo convidada pela professora para ouvir as histórias por ela narradas, pedi-lhe autorização e pedi também às crianças. Perguntei se poderia filmar, fotografar e ficar ali com eles, eles concederam-me o pedido; queriam que eu sentasse ao lado deles, abriram espaço na roda, porém disse que teria de ficar numa cadeira, perto da filmadora. Essas crianças também assinaram o termo de autorização.

O Laboratório de Contação de Histórias ficava no mesmo prédio das salas de aula das crianças, aliás no período da tarde funcionava como sala de aula. Em seu interior havia quadro de giz, cadeiras e mesas pequenas, um tapete grande, estantes com livros, TV de 60 polegadas e DVD. O espaço reservado à contação de histórias era separado por um armário. Havia ainda brinquedos, fantoches, cenários e adereços.

## 5 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

Vocês acham a nossa linguagem pobre e desajeitada, porque não dominamos a gramática. Por isso acreditam que nós pensamos pouco e pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não possuímos o saber que está nos livros, e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas (KORKZAC, 1981, p. 83).

Investigar o contexto infantil e escutar as falas das crianças de modo a produzir escrita e conhecimento sobre isso não foi tarefa simples, pois a análise requereu refinamento da escuta entrelaçado ao referencial teórico. Nessas tramas, escondem-se vozes sutis que não gostaríamos de escutar e outras vozes gritantes que se destacam na própria história da infância. Nesse sentido, duas categorias de análises foram utilizadas: as vozes das crianças diante de seus pares e as vozes das crianças com a presença do professor, ambas as categorias tendo como base os espaços de narrativa.

Para o desenvolvimento da análise, utilizei as transcrições, os registros, e por vezes tive de retomar os vídeos, pois corre-se o risco de perder o problema de vista e aportar em outros focos. Sendo assim, como as vozes das crianças repercutem entre seus pares e sob a supervisão do professor?

### 5.1 PRIMEIRAS CONVERSAS NA BRINQUEDOTECA

Para começo de conversa, não sabíamos o que iríamos escutar, o que as crianças iriam falar. Afinal, o que iria emergir dos nossos encontros? Esperávamos as vozes das crianças, mas o teor de suas conversas era imprevisível. O primeiro encontro na brinquedoteca foi realizado com a turma toda, 27 crianças. Foi o encontro da narrativa da história do Macaco Simão.

A história do Macaco Simão faz parte das minhas memórias de infância, em que eu escutava na casa de uma amiguinha, um disco com histórias infantis. Tentei encontrar a história como eu a ouvia, mas não encontrei. Com o advento da internet, nos anos 90, tive acesso a algumas versões da história, mas mantenho a que me vem à memória. Essa história me acompanhou durante o período em que lecionei na

Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, é uma história que prende a atenção das crianças e suscita a participação deles durante a contação e gera discussões após terminá-la. A história descreve a relação entre um macaco que “roubava” bananas de uma velha senhora, Firifinfélia. A velha castigou o macaco, e este por sua vez decidiu se vingar, dando um susto na velha, que caiu num poço. Mas ele acaba por salvá-la e eles tornam-se amigos. E no final da história, as crianças geralmente pedem para recontar, e conversamos sobre as atitudes dos personagens.

A Brinquedoteca fica a uns 800 metros da escola em que as crianças estudavam. Esse espaço pertence ao curso de Pedagogia, que fica na mesma instituição, e segundo a professora não fora ainda utilizado por essas crianças. O ambiente é amplo, composto por mesas e cadeiras para adultos e mesas e cadeiras para crianças, há um espelho grande em uma das paredes, tem estantes com brinquedos, tapetes e almofadas para leitura, livros infantis, lápis de cor, canetas coloridas, entre outros itens. As crianças ficaram encantadas, deixamos que explorassem o local e a seguir as convidamos para que se sentassem a fim de começarmos a história, que fora previamente combinada com elas. Nesse momento, contamos com a colaboração de uma estudante do curso de Letras que estava fazendo um trabalho voluntário na Brinquedoteca. Ela cuidou das filmagens e das fotos.

Contamos e dramatizamos a história do Macaco Simão, que ora é narrada, ora é cantada. Nesse momento, não se ouviu uma voz de criança, apenas a da narradora. Quando terminamos a narrativa, exclamaram: “De novo!”. Tínhamos outra proposta, mas atendemos ao apelo. Entretanto, convidamos a participarem da dramatização. Todos queriam representar os personagens do macaco e da velha, participaram efetivamente e queriam que recontássemos a história assim que terminava. Percebi o quanto uma nova história precisa ser repetida, pois as crianças precisavam pensar a respeito dela. Não por acaso, Benjamin afirma, “de repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadaria.” (2002, p. 70).

Infelizmente, esse foi o único encontro com esse grupo na brinquedoteca, pois os percalços relacionados ao calendário letivo de final de ano tornaram-se um impedimento para a continuação da programação. Nesse período, novembro de 2012, as crianças iam participar de uma Mostra Cultural da escola e utilizavam grande parte do tempo ensaiando. Eu e a voluntária da Brinquedoteca que me assessorou fomos até a escola para filmarmos um dos ensaios, mas foi



uma tentativa frustrada. Atribuímos essa frustração ao fato de estarmos na sala de aula deles. Além de o ensaio ser puxado, havia muitas falas, era o dia da prova de roupas e a professora estava agitada com esse emaranhado de ansiedades.

Outras datas relativas ao calendário também nos impossibilitaram o próximo encontro. Deixamos a professora à vontade para realizar as suas atividades pedagógicas e fizemos um novo cronograma. Combinamos, então, de esperar um pouco e realizar os encontros com as crianças que ficariam nas semanas de “recuperação”. Ficaram quatro crianças, três meninas e um menino. Conversei com elas novamente, e aceitaram participar.

## 5.2 “BRINQUEDOTECA É PRA BRINCAR! DE QUÊ VAMOS BRINCAR?”

A princípio a utilização da brinquedoteca se deu por ser um espaço que as crianças dessa turma ainda não conheciam e por considerarmos um espaço de narrativa adequado ao propósito de ouvir suas vozes. Contudo, ao adentrarem a brinquedoteca, T. perguntou: “Brinquedoteca é pra brincar! De quê vamos brincar?”. Percebi, então, que não havia me aprofundado no texto teórico sobre o brincar, questão fundamental para as crianças. Aliás, o brincar é uma das linguagens utilizadas pelas crianças. Dessa forma, voltei ao referencial e acrescentei o brincar como linguagem, na perspectiva de Walter Benjamin.

Por meio da brincadeira, conforme a demanda das crianças, foi possível observar as relações entre os pares. Para concentrá-los em uma brincadeira na qual pudesse filmá-los e observar suas vozes, propusemos como propulsores para alavancar as conversas uma casa e uma escola de madeira, que deixamos propositalmente em cima de uma das mesas da brinquedoteca. Ao chegarem, mostrei-lhes a filmadora que estava disposta em um tripé, disse-lhes que iria filmar nosso encontro, e eles concordaram em participar, porém seus olhares estavam voltados para a casa de madeira.

Quando perguntei como gostariam que eu escrevesse seus nomes nos registros, a primeira a responder foi F.: “Ora, nossos nomes verdadeiros”, ao que T. completou: “Eu gosto do meu nome”, e H. e N. concordaram com gestos afirmativos, o que pareceu descartar outra possibilidade de identificação. Levando em conta o que foi sugerido pela banca de qualificação, decidi utilizar nomes fictícios. Assim, para situar o leitor durante as conversas das crianças, T., F. e H. são as meninas e N. é o menino.

A casa de madeira é um brinquedo psicopedagógico com móveis de madeira, placas de madeira que permitem dividir a casa em cômodos, personagens (bonecos confeccionados com arame e lã) adultos, crianças e cachorro. A casa tem o tamanho de 60 cm x 40 cm e chama atenção por seu tamanho, cor e por ser novidade; então, ao avistá-la, perguntaram se poderiam brincar com ela, nem precisei convidá-los.

No primeiro momento, encantaram-se com a casa, queriam mexer nela e montá-la, todos ao mesmo tempo, queriam conhecer os objetos, o que para eles era novidade. Iniciaram uma conversa expressando verbalmente seus pensamentos, ao mesmo tempo em que pensavam sobre os objetos pertencentes à casa. Ao ver a casa de brinquedo toda bagunçada, N. fez alusão à música “A casa”, de Vinícius de Moraes, cantando assim: “Era uma casa desmornada”. E desse modo, explorando os objetos, iniciaram as conversas:

F - Na minha casa não é assim.

T - Isso não é geladeira, é um freezer.

N - Ei, não põe o sofá na rua, chove e vai molhar, aí a calça fica úmida.

F - Esse é o quarto das crianças.

T - Tem porta, mas cadê a chave da porta?

H - ficou mexendo nos objetos da casa e sorrindo

As vozes das crianças, de acordo com o trecho descrito acima, representam pensamentos particulares. Queriam falar sobre o que observavam e o que pensavam a respeito, parecendo não haver uma conexão entre suas vozes. Nesse primeiro momento, não aceitavam a forma como o colega organizava os objetos, tiravam-nos do lugar, o colega os recolocava, demonstrando cada qual sua maneira de organização. Considerei importante essa exploração inicial e os deixei nessa interação por aproximadamente 15 minutos. E assim foi, até que decidi intervir, pedi que formassem duplas e propus que cada dupla, uma de cada vez, montasse a casa, organizando os cômodos, objetivando, além de observar como dirigem a voz aos seus pares, a participação de todos, pois N. e F. dominavam a brincadeira.

A primeira dupla foi composta por N. e H. (as vozes de H. não vão aparecer claramente, pois ela apresenta dificuldades relacionadas à fala, provenientes de uma deficiência motora, e ainda realiza as atividades de escrita e leitura num ritmo mais lento que os colegas, segundo relato da professora). Após a primeira dupla terminar, perguntei se faltava algo na casa. Disseram que não, então insisti na pergunta,

dizendo que faltava. Eles observaram os cômodos, e F. sentiu falta do banheiro. Nesse momento eu comecei a rir, pois N., imediatamente à menção do banheiro, se deu conta de que o que ele havia nomeado como luminária era o vaso sanitário. Ele ficou chateado e disse: “Não pode rir da cara dos outros”, e fez um sinal para as colegas insinuando que eu era maluca.

O meu riso naquele instante, para o N., representou censura, na filmagem, aparece claramente sua indignação com meu gesto. Percebi naquele instante que, se o que queria observar era a relação de linguagem das crianças e seus pares, deveria intervir o mínimo possível. E essa passagem me levou ao texto de Jobim e Souza (2012, p. 88), em que ela se refere aos pensamentos de Benjamin referentes aos significados que as crianças atribuem aos objetos enquanto brincam:

Benjamin atribui tanto aos surrealistas como à criança a capacidade de descobrir nos objetos a via para outra compreensão da realidade e para um novo olhar crítico dirigido às coisas do mundo. Na brincadeira, a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida que emana do mundo morto das coisas. [...] permitem uma significação que se distingue das convenções normalmente assumida pelos adultos.

Como o uso convencional da linguagem impera na nossa sociedade, por vezes não permitimos à criança imaginar, criar e atribuir seus próprios significados. Tanto a voz quanto o gesto de N. expressaram sua frustração por não ter “acertado” o objeto. Apoiando-nos em Bakhtin (2011, p. 395), podemos dizer que “o ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido.” Nesse momento, percebemos que a visão adultocêntrica tolheu o pensamento de N. Os adultos consideraram as vozes das crianças engraçada ou seus discursos maduros para a idade, porém não as escutam, dificultando assim as interações. É essencial compreendermos essas interações como produto social resultantes de uma consciência de classe.

Perceber o que está por detrás das vozes individuais é um grande desafio, posto que exige do ouvinte/orquestrador profunda sensibilidade e uma atitude destituída de poder, permitindo às

vozes se expressarem com propriedade (ALGEBAILLE, 1996, p. 125).

Os conceitos ou significados que as crianças atribuem às palavras requerem por parte delas, evolução e transição, marcadas em seu desenvolvimento pelas interações sociais que vão estabelecendo. De acordo com Vigotski (2009, p. 246) esses processos de desenvolvimento de conceitos são complexos e não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados:

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início é uma generalização do tipo mais elementar que, a medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

As palavras vão tomando sentido para as crianças, de acordo com a situação, de acordo com o convívio, com as interações sociais que ela estabelece, com o meio cultural ao qual está envolvida. Portanto, suas reações, seus modos de agir e expressar suas vozes são carregados de conceitos que estão em desenvolvimento.

Nos diálogos que estabeleceram entre si, as crianças reproduziram também a censura para com seus pares, especialmente como ocorreu com H. Ao retomar as filmagens, pode-se escutar por diversas vezes F., T. e N. dizerem: “Não, H.!”; “Aí não, H.!”; “Ô, H., está errado!”, frases sempre acompanhadas de gestos de insatisfação e reprovação para com os “erros” de H. O que nos chamou a atenção é que H. não se importava com as negações dos colegas, pois continuava participando efetivamente e sem obedecê-los, colocando os objetos onde considerava correto. Ousamos dizer que sua família lhe oferece autonomia, compreende sua voz silenciosa.

Ainda fazendo referência às censuras do grupo para com H., reporto-me a Bakhtin (2011, p. 80) quando diz que “a eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo, mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos.” Quanto a isso, H. manteve-se

impassível em suas ideias, resguardou seu lugar único, e apesar dos protestos dos pares, continuou a montar a casa do seu ‘jeito’, assumiu seu lugar utilizando sua voz forte, apesar de não poder falar.

Falar sobre a inclusão não estava nos meus propósitos, nem havia cogitado essa ideia, porém a exclusão de H. mostrou-se contundente durante as interações com as crianças, especialmente quanto à não aceitação de suas ideias, de seus gestos quanto à disposição dos objetos na casa. Nesse sentido, Algebaile (1996, p. 125), ao reportar-se ao conceito de polifonia de Bakhtin, afirma que:

O múltiplo, o dialogismo, a autoria coletiva, a não detenção do poder da palavra, a capacidade (o privilégio) de em tudo ver “nuanças” e ouvir “vozes” não implicarão a perda da identidade, cada sujeito conservará a sua unidade e totalidade, porém, se enriquecerá mutuamente. Cada pensamento e cada enunciado são parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida e na história.

Nessa perspectiva, seria essencial que as relações estabelecidas entre as crianças, entre sujeitos diferentes, entre crianças sem deficiência e com deficiência oferecessem o enriquecimento mútuo, porém como as crianças percebem as deficiências dos colegas? Em um texto de Araújo (2008, p. 317) sobre “Concepções infantis da diferença”, encontram-se dados de como a criança percebe as deficiências:

As crianças sem deficiências percebiam, desde a 1ª série, que existiam diferenças entre elas e alguns colegas da sala. Para elas, a diferença era a deficiência e os diferentes eram os colegas que apresentavam falta de habilidade psicomotora nos jogos, lentidão para executar as atividades, comunicação inadequada, conversa sobre interesses diferentes dos que eram considerados comuns à idade cronológica da turma [...]

Portanto, as crianças do primeiro ano sabiam da deficiência de H. e demonstraram não aceitar sua maneira de resolver as coisas, além de ela não poder defender-se por meio da voz, mas o fez por meio de seus gestos e ações sobre os objetos, quando não se intimidou com as represálias dos colegas. Somos fruto de uma sociedade assertiva,

competitiva, em que o destaque vai para o melhor, o mais inteligente, o mais forte, e a criança está inserida nessa sociedade:

As crianças não formam uma comunidade isolada, mas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas, às relações (KRAMER, 2008, p. 171 in SARMENTO; GOUVEA).

Nesse sentido, as crianças não mascaram os sentimentos nem suas palavras. Na brincadeira de montar a casa, utilizaram seus padrões, suas regras de como é uma casa, e H. estava fora dos padrões. Elas implicaram com isso: “O banco está virado, H.!”. Mantinham o olhar sobre H. e sua logística para montar a casa. Quando Benjamin dá voz ao menino, em **Infância em Berlim por volta de 1900**, destaca: “A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens” (BENJAMIN, 1995, p. 99). No momento da brincadeira, as vozes sociais aparecem, sem que a criança se preocupe em dissimulá-las.

A segunda dupla que já havia participado verbalmente do processo de organização da casa por N. e H. estava ansiosa para que chegasse a sua vez de organizar a casa. A dupla foi composta por F. e T. Ao iniciarem a montagem da casa, F. iniciou a conversa, disparando uma frase de efeito:

F. – Eu sou a professora, eu mando.  
 (T. não demonstrou objeção e obedecia às ordens de F. e colocava os objetos onde ela determinava)  
 N. interview – Tu és uma boa professora, hein, fazendo tudo certo. Nunca tive uma professora assim. (utilizando tom irônico, porém F. continuou montando, parecendo não ligar para as provocações do colega)  
 F. – Aqui embaixo vai ficar assim. (mostrando à T. como dispor os objetos no cômodo da casa)  
 N. – Ô professora, hein? (E nesse momento começou a rir, depreciando a montagem dela. T. e N. começaram a discutir, elevaram as vozes por causa de uma peça)

F. gritou – Chega de discussão! A nossa casa está pronta.  
N. – Ô, a casa está toda desajeitada! [gargalhada]  
A professora sempre manda nas coisas [...].

Nesse diálogo apareceram dados relevantes em relação ao papel da professora e a questão de gênero. F., ao afirmar que a professora manda, traz um discurso que pode ter sido criado pelas suas percepções das relações sociais. O discurso do adulto para as crianças retrata que as elas devem obedecer, prestar atenção na professora, sem falar que a professora rege o processo pedagógico, muitas vezes sem a participação da criança. “Quando exprimimos os nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva e profunda” (BAKHTIN, 2002, p. 134). A professora que mandou na brincadeira, interpretada por F., deu uma entoação expressiva quando disse que “a professora manda”, o que incomodou N., pois F. assumiu esse papel e N. entrou em conflito. Isso me fez refletir: que significado N. atribuiu ao fato de F. dizer que seria a professora e iria mandar? Há um conflito de significados, pois a professora manda, mas a menina F., representando a professora, não. As outras meninas entraram na brincadeira, aceitaram o papel da professora que manda, mas N. permaneceu no impasse.

[...] o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto (VIGOTSKY, 2009, p. 478).

O papel que F. assumiu na brincadeira, de professora que manda, não coincidiu com o pensamento de N., que demonstrou por palavras e gestos a sua indignação, discordando das ordens de F. e depreciando seu papel na brincadeira. A indignação e depreciação de N. também podem representar a questão de gênero, afinal ele era o único menino do grupo. Isso apareceu num outro momento, quando eles estavam (os quatro) ao redor da casa e N. pegou o cachorro e disse:

N. – Ele vai dormir em cima da mesa.  
 [risos]  
 F. – Agora o N. vai ser professor.  
 [Ele imediatamente largou o cachorro e sentou-se, abaixou a cabeça envergonhado]  
 F. e T. – N. vai ser o professor! N. vai ser o professor! N. vai ser o professor! [falaram em coro]  
 N. – Não sei ser professor.  
 [demonstrou que iria chorar, seus olhos ficaram marejados]  
 F. – Eu te explico.  
 N. – Agora não! [demonstrou que estava chateado, sua voz estava trêmula, permaneceu quieto]

Nesse momento, a vontade foi de intervir e administrar o conflito, porém tratava-se de ouvi-los, e passados alguns minutos voltaram à brincadeira, como se nada tivesse acontecido. Na brincadeira, não existe o certo e o errado, o bom e o mal, são representações nas quais a criança torna-se protagonista de suas ações, cria, recria, fala e se emociona. Mencionando a cultura de pares, Ferreira (2002) descreve em sua tese de doutorado que os contextos interativos acionam algumas estratégias como *afirmação de poder*, *estratégias de autoridade legitimada*, *estratégia de persuasão* e *estratégia de contra-poder*. Encontrei, em sua escrita quanto às estratégias, indicadores para a análise desse diálogo entre as crianças. Em determinado momento F. controlou a brincadeira. Assumindo-se professora, exerceu o poder. E tanto F. quanto N. exploraram as dimensões afetivas e emocionais, ameaçaram, depreciaram:

Importa então observar a concomitância das dimensões da ação mais *universais* e da *identidade partilhada* com outros processos sociais locais em que as propriedades estruturais – idade, gênero, classe social –, nas características que se lhe atribuem e nas que são socialmente construídas, ao serem jogadas pelas crianças nas conjunturas inerentes à sua participação na cultura de pares e nas diferentes competências sociais exibidas, permitem identificar *identidades particulares*. Tal requer o conhecimento e reconhecimento da heterogeneidade que envolve



os elementos do grupo de pares, nas suas semelhanças e diferenças, quer para o interior dos grupos, quer para o seu exterior (FERREIRA, 2002, p. 609).

Houve confrontos durante a interação verbal das crianças, os valores sociais se destacaram, as identidades individuais se sobrepuseram à identidade de grupo. O silêncio de N. também foi uma resposta. Em relação ao enunciado:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Durante esses diálogos, o falante obteve uma resposta do ouvinte. Destacaram-se as vozes de N. e F. e as ações de H. que, embora compreendida pelo grupo, continuou agindo sobre os objetos da casa. Quanto à menina T., seguia as instruções de F. e não manifestava suas vontades individuais ou pelo prazer de brincar ou pela persuasão de F., mas seria arbitrário de nossa parte avaliar nesse sentido, somente pelas cenas registradas. Seria necessário observar mais encontros.

Ao retomar as filmagens, que totalizaram aproximadamente 50 minutos, pude escutar as gargalhadas de N., o sorriso sempre presente de H., a paciência de T. e a liderança de F. Eles brincaram, se organizaram, criaram regras, discutiram, se chatearam, retornaram à brincadeira e mantiveram o bom humor. Manifestaram suas opiniões, agiram sobre os objetos e conseguiram administrar os conflitos existentes. Certamente, não perceberam o desejo de poder, o lugar de exclusão, a falta de autonomia e a questão de gênero, mas exerceram seus direitos de ser criança, direito de expressar sua voz, direito de interagir. A brincadeira lhes garantiu seus lugares no espaço infantil e a possibilidade de produzirem cultura com a interação com seus pares.

### 5.3 ERA UMA VEZ NO LABORATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Que *overdose* de vozes infantis! Boa *overdose*, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida!

E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! (ALGEBAILLE, 1996, p. 123).

Essa turma, composta por 23 crianças, foi observada no horário inverso ao da aula, no Laboratório educativo de contação de histórias, pois estudam em uma escola com ensino integral. Algumas das crianças já me conheciam, pois eu costumava visitar os laboratórios, porém me apresentei formalmente e pedi permissão para filmá-las durante a contação de histórias. Os nomes não serão utilizados, serão identificadas por iniciais.

A professora havia escolhido para a contação do dia, o livro **Coisas importantes**, de Peter Carnavas, editora FTD. O autor narra a história de um menino com saudades do pai, que havia morrido, e como sua mãe se desfizera das coisas do pai, vendendo-as. Contudo, as coisas do pai começaram a reaparecer misteriosamente pela casa, e era o menino que as estava comprando de volta. E assim a mãe entendeu que ele sentia saudades do pai. A professora me disse que iria contar essa história para conversar com eles sobre valores éticos e morais, referente ao projeto que estava desenvolvendo. A professora salientou que, devido à situação de risco que essas crianças estão expostas – drogas, prostituição, violência física, entre outros –, os seus projetos geralmente transitam pela temática valores, afirmando que a maioria das famílias são desestruturadas e não oferecem a educação adequada às crianças.

A diferença entre as observações na Brinquedoteca e no Laboratório é que, na Brinquedoteca, eles foram brincando e elegendo as temáticas, enquanto que, no Laboratório, a professora a escolheu baseada nas condições sociais dessas crianças e ia intermediando as conversas. A professora fez a roda, onde as crianças sentaram-se em um círculo no tapete, e iniciou a conversa perguntando para as crianças:

Professora – Quem aqui da sala já perdeu alguém?

Juliana – Eu perdi meu irmão.

Professora – Ah, que triste, como foi?

Juliana – A gente tava numa festa e ele se perdeu.

Professora – Não, estou falando de pessoas que morrem.

[As crianças demonstraram surpresa!]

Nesse momento, eu ainda não havia ligado a filmadora, pois a professora estava conversando com eles, mas anotei no caderno de

registros, pois considero um momento que referencia a significação das palavras. Pareceu-nos que a professora utilizou a palavra “perdeu” para amenizar a palavra “morreu”, porém as crianças não compreenderam o significado da palavra. Foi o caso da Juliana, que disse haver perdido o irmão. Outros também haviam levantado o dedo para falar, mas quando a professora significou o “perdeu”, eles abaixaram os dedos. Vigotsky, ao afirmar que “[a]s palavras da criança podem coincidir com as palavras do adulto [...]”, faz refletir sobre as elaborações que as crianças precisam fazer a partir de palavras com duplos, ou triplos, significados:

Por isso, observamos no desenvolvimento da linguagem uma luta incessante e diária entre o pensamento por conceitos e o pensamento por complexos. Um nome por complexos, destacado conforme um determinado traço, entra em contradição com o conceito e a imagem que serve de base à palavra. A imagem se apaga, é esquecida, deslocada da consciência do falante, e a relação entre som e conceito enquanto significado da palavra já se torna incompreensível para nós (VIGOTSKY, 2009, p. 214).

Vigotsky (2009) refere-se ao significado etimológico que foi se constituindo em relação às palavras, foram ocorrendo transformações. “Aplicando isso à linguagem infantil, poderíamos dizer que no ato de compreensão do discurso adulto pela criança ocorre algo semelhante.” (VIGOTSKY, 2009, p. 215). Ao ouvir uma palavra proferida pelo, a criança atribui-lhe o significado que conhece ou imagina, diferente daquele intencionado pelo professor. Cabe observar que a professora quis utilizar uma palavra mais branda para a palavra morreu, pois morte na sociedade em que estamos inseridos significa dor, tristeza, perda e, tratando-se de criança, o mais comum é os adultos amenizarem os sofrimentos, numa visão adultocêntrica, certamente.

A professora começou a leitura da história e, paralelamente, mostrava as gravuras para as crianças. Elas escutavam a história com atenção; a câmera pode captar alguns sentimentos, como admiração, espanto, compaixão. Ao final da história, as crianças queriam falar de suas histórias, falar sobre o que e como a história contada pela professora se aproximava das suas vidas:

J – O meu pai também foi embora quando eu era pequena.

Professora – Mas ele vem te visitar, ele gosta de ti. O pai da história foi embora porque morreu.

[Com a afirmação da professora, algumas crianças demonstraram surpresa, ainda não haviam compreendido]

J. precisava falar de seus sentimentos, afinal a história mexeu com ela. A sua própria história a constrói como sujeito na linguagem. A professora entrevistou imediatamente, novamente para amenizar um sentimento que era da criança: “mas ele vem te visitar, ele gosta de ti”, ou seja, então quem morre não gosta dos que ficam?

E muito mais crianças queriam falar de pais separados, de morte, mas a professora tentava manter o discurso de amor, de carinho entre as pessoas, a bondade de Deus, entre outros. A professora combinou que eles deveriam levantar a mão antes de falar, as crianças que seguiram a regra ficaram muito tempo com a mão levantada, pois quem não seguia a regra, falava e tomava a vez para si. Uns falaram muito baixinho, foi difícil transcrever suas vozes, pois a filmadora estava um pouco afastada deles. Um caso semelhante é relatado na análise de Alessi:

Mesmo com a demonstração das crianças, do interesse pelas músicas que podem ouvir no rádio, a professora insiste em aprofundar os conhecimentos acerca desse meio de comunicação e sua “importância para a sociedade”. Porém as crianças resistem! Apesar da tentativa do adulto em manter a discussão sobre as “finalidades do rádio” [...] (ALESSI, 2014, p. 124).

O momento estava passando, diante da professora, as vozes queriam se fazer presentes, os sujeitos da linguagem queriam mostrar seus significados, mas a professora manteve-se no foco temático de seu projeto, lembrando Benjamin quando se refere à pedagogização:

Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnica da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com admoestações problemáticas, assim também o livro infantil em

suas primeiras décadas é edificante e moralista (BENJAMIN, 1985, p. 236).

Os discursos das crianças estavam impregnados de significados, porém o objetivo da professora era ensinar que as pessoas devem ser boas, perdoar, e que podemos superar os obstáculos. Eles foram parando de falar, pois sabiam o que a professora queria escutar. Embora esse espaço de laboratório não tenha conotação escolar, eles percebem a professora como professora da escola.

O segundo encontro com as crianças foi depois que elas assistiram ao filme **Procurando Nemo**. A professora estava com eles novamente dispostos em círculo, sentados no tapete. Estavam falando sobre o filme, e a professora perguntou se eles haviam gostado e o que gostariam de comentar.

P. – A minha irmã fugiu de casa. Aí a minha mãe pegou a minha irmã pequenininha e a outra que tá na 3ª série e foi atrás da Carol. Aí a minha mãe pegou o ônibus e viu a Carol no terminal e disse que ia matar a Carol. Ela disse que tava indo pra casa do pai. Aí minha mãe levou ela pro banheiro e bateu um monte nela.

Professora – Tá, mas olha só, no filme que a gente viu **Procurando Nemo**... O que aconteceu?

M. – O Nemo foi parar num aquário e o pai dele foi procurar ele.

Professora – Lembram o que o pai do Nemo tinha dito pra ele?

Crianças – Que não era para encostar no barco.

Professora – Então, assim ó, o que nós aprendemos com a história?

J. – Respeito.

M. – Respeito com os pais e com os avós.

J. – Não é pra falar palavrão pros pais, pois alguma coisa errada pode acontecer com eles.

Professora – O Nemo tinha uma amiguinha, quem era?

Crianças – A Dolly.

Professora – O que ela tinha?

Crianças – Era deficiente.

Crianças – Ela falava e não se lembrava.

Professora – Isso, ela falava e se esquecia.

P. – Ela era velhinha?

[gargalhadas]

Professora – Não, ela era uma peixinha.  
[risos]

Novamente, a criança faz a tentativa de trazer a sua história para a roda, querendo compartilhar com o grupo a surra que a sua irmã levou por ter fugido de casa, e a professora retoma o filme. Nesse momento, ela sugere que devemos obedecer e respeitar os pais. Uma das crianças cita o respeito aos avós, e segundo o relato da professora muitas das crianças são criadas pelos avós, o que acredito que tenha levado uma das crianças a relacionar a personagem Dolly com uma “velhinha”, que falava e logo se esquecia do que havia dito. Foi um momento de pura descontração, eles riram muito, porém a professora continuou o assunto suprimindo a conversa sobre falar e esquecer.

Foram aproximadamente 60 minutos de gravações, e muitas coisas aconteceram nesses dois encontros. Algumas crianças ficaram com os dedos levantados sem falar, outras falaram sobre suas vidas, outras falaram somente sobre o livro, outras somente escutaram. Talvez em algum outro momento eu possa retomar as filmagens, e o que não percebi agora pode tornar-se significativo em outros tempos, sob outro prisma.

## 6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A SUA VOZ

A formação do ser é uma formação livre. Nessa liberdade podemos comungar, no entanto não a podemos tolher com um ato de conhecimento (material) (BAKHTIN, 2011, p.395).

Foi um longo percurso até a sociedade, especificamente nessa pesquisa a ocidental, compreender que as crianças têm voz, viajamos pela história e buscamos nos recortes históricos e sociais um caminho que apontasse a visibilidade da criança e da infância. Para tanto, foi necessário investigar a importância da criança para a família e para a sociedade, pois a infância nem sempre foi considerada como é nos dias atuais. Cada sociedade, em cada época, atribuiu um significado à criança e à infância; ainda hoje é assim, não podemos falar de uma infância, mas de infâncias. Com os estudos recentes sobre a criança e sua voz, sua linguagem, suas expressões, gestos, foi possível concebê-la como um ser pensante, como produtora de culturas e não somente como reprodutora.

Por tratar-se de uma pesquisa sobre a voz da criança, foi necessário também estabelecer alguns conceitos sobre linguagem, procurar autores que abordassem a linguagem como uma possibilidade de entendimento sobre o outro, que ultrapassasse o conceito simplista de apenas um meio de comunicação. Queríamos encetar uma abordagem de linguagem viva, tão vivaz quanto a voz da criança. Buscamos conceituar a interação verbal, o dialogismo, numa proposta para e na infância. Pontuamos, por meio de vários autores, o pensamento da criança e as tramas da construção da linguagem. Trouxemos vozes de outros tempos, a percepção da infância nos idos de 1900 e o pensamento filosófico sobre o que é produzido para a criança. Pensamos nos brinquedos, nas histórias infantis para a criança e sua voz enquanto profanação. Avançamos nos conceitos para poder analisar a criança e sua voz na sociedade atual com base em um repertório teórico que lhe faça jus.

Para investigar as vozes das crianças, foram utilizados caminhos que lhes respeitassem enquanto sujeitos, conservassem seus direitos e salvaguardassem suas identidades. Foi um grande desafio, pois as metodologias de pesquisam que escutam as vozes das crianças estão ainda se consolidando no Brasil e ganhando um campo teórico bem específico. Não queríamos saber ou escutar sobre crianças, queríamos escutar as crianças. Uma escuta limpa, sem interferências, o que não foi fácil, pois há que se distinguir a escuta do professor que existe em nós.

A investigação exigiu-nos afastamento do profissional, da visão adultocêntrica e das contaminações vindas de ideias pré-concebidas dos ambientes escolares. Mesmo utilizando a metodologia de Espaços de Narrativa, a turma do Laboratório de Contação de Histórias ainda sofreu influência do espaço escolar.

As crianças tomaram a palavra, especialmente no ambiente da Brinquedoteca, onde o grupo formado por quatro crianças expressou mais que voz, expressou sentimentos. Teve gargalhada, risos, empurrões, quase choro, negação do colega, exclusão. Suas vozes denunciaram a sociedade que não aceita o diferente e preza pelo acerto e pela perfeição, pelo organizado e pelo pré-estabelecido. Percebemos ainda que, na relação com seus pares e por meio da brincadeira, as crianças soltaram mais a voz. O próprio ato de brincar, de criar, de construir os deixou mais à vontade. Houve quem se impôs, quem se deixou dominar, quem ficou chateado e quem não se incomodou em ser tão chamada atenção. Contudo, é indispensável pensar em como as crianças desempenharam esses papéis e como nós adultos podemos intervir nesse processo, não somente observando e analisando, mas buscando indicadores nessas relações de interação e mudança de papéis.

A segunda turma que observamos no Laboratório de Contação de Histórias se mostrou mais quieta, poucas vozes se fizeram ouvir dentre os 23 participantes. Acreditamos que o ocorrido tenha se dado por alguns indicadores: por ter sido realizado numa instituição educativa, o que imprimiu ao encontro um caráter pedagógico pela presença constante da professora intermediando as vozes e pelo projeto da professora em abordar a temática sobre valores. O problema relacionado à instituição educativa foi pelo motivo de as crianças sentirem-se na escola e comportarem-se como tal, com suas normas, regras e preconceitos. O projeto sobre os valores, especialmente pelos estudantes envolvidos pertencerem a uma classe social em risco, acabou por moralizar tanto a história quanto o filme, o que consequentemente moralizou também as vozes das crianças. Mesmo assim, as crianças resistiram por um tempo e aventuraram-se a falar das suas vidas e relacionar as histórias às suas histórias de vida.

Consideraremos nesse percurso de análise de dados, os diferentes espaços utilizados na pesquisa: Brinquedoteca e Laboratório de Contação de Histórias. O primeiro sem professor (a), menos crianças e lugar de brincar. O segundo espaço com nome que designa experimentos, cobaias: Laboratório. Há um peso simbólico nessas designações. Não só o fato das redes de ensino e as classes sociais serem diferenciadas, mas as escutas também foram diferentes. Na



brinquedoteca o olhar sobre as crianças e seus pares e no laboratório, as vozes das crianças intermediadas pela professora. Dois Espaços de Narrativas bem distintos e escutas também.

As vozes das crianças anunciaram seus saberes, suas percepções sobre o mundo, seus temores, suas alegrias. Também denunciaram uma sociedade desigual e com infâncias diferentes. A intenção em fazer a pesquisa com duas turmas, a princípio, era pelo fato de conhecer mais vozes, porém o rumo que nos conduziu para duas turmas de classes sociais tão diferenciadas também enriqueceu a análise. As relações estabelecidas nos dois espaços de narrativa com crianças de classe média e baixa ofereceram-nos indicadores sociais de como as vozes são conduzidas e escutadas.

Ainda iremos escutar muitas vezes as repreensões para com H. “Ô, H. está errado”; “Não é assim, H.” e vamos recordar do seu sorriso que a conduzia a continuar fazendo. Vamos relembra o posicionamento de F. quanto a querer ser professora, pois ela manda, e a resistência de N. quanto ao papel de F. Vamos lembrar com pesar dos dedos que permaneceram levantados e a professora não viu, das histórias de vida que ficaram aprisionadas e da incessante vontade da professora em ensinar valores para as crianças que vivem em situação de risco social.

Poderíamos ter aprofundado melhor as questões sociais, bem como ter realizado um estudo mais detalhado sobre as condições sociais dessas crianças. Este texto deve terminar assim, propondo uma nova pesquisa, um novo estudo para que outros possam ver o que não vimos e adentrar no mundo das vozes das crianças. Precisamos nos despir das vestes adultocêntricas que por vezes não nos permitem acompanhar os pensamentos das crianças. Ouve-se ainda com frequência a máxima: “Vamos descer ao nível da criança”, que falta de conhecimento, afirmarmos isso. Precisamos compreender que as crianças vivem no mesmo mundo que nós e têm muito a nos ensinar, inclusive sobre nós mesmos.

A vozes das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos ofereceram durante o processo de pesquisa seus sentimentos, seus conhecimentos, suas próprias vidas. Suas vozes estão presentes e não podemos ignorar, não podemos escutá-las sem senti-las. As vozes das crianças merecem toda a nossa consideração. Escutar suas vozes é escutar o que muitas vezes não conseguimos entender, pois suas vozes denunciam, interrogam, expressam e exteriorizam histórias reais, histórias inventadas, histórias das sociedades e das culturas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**: antologia. 2 ed. São Paulo: Summus ed., 1983.

ABREU, Casimiro de. **As primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins/AS, co-edição Instituto Nacional do Livro, 1972. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=44138](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=44138)>. Acesso em: 04 dez. 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução brasileira Editora UFMG. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2014.

ALGEBAIL, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 121-147

ARAÚJO, Cláudia Valéria Furtado de Oliveira. Concepções infantis acerca da diferença. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 315-318

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

\_\_\_\_\_. Infância. Verbetes para a Editora Eianudi. **Revista de Educación**, n. 281, 1986 , p. 5-17.

BACK, Maria Zoleide. **Olhares de crianças sobre o espaço escolar e os processos educativos**. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.**

Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BENGT, Sandin. **Imagens em conflito:** infâncias em mudanças e o estado de bem estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. **Revista Brasileira de História: Infância e Adolescência.** Vol. 19 n. 37. São Paulo, setembro, 1999, p. 01-12. Associação Nacional de História Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26303702> ISSN-0102-0188>. Acesso em: 11 set. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras Escolhidas II.** Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.p. 72-142

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BITTENCOURT, Rosânia Maria Silvano. **Meninos e meninas:** uma análise do menino maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 149 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

CAJAL, Irene Baleroni. **Turnos de fala:** alguns aspectos da interação em duas salas de pré-escola. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

CARNAVAS, Peter. **Coisas importantes.** São Paulo, SP: FTD, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de et al. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-17.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Britto Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Portugal: A autora, 2002.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o Ocidente: evolução das atitudes e dos comportamentos**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 83-101.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**. V. 3 São Paulo: Companhia das Letras, 1991.p. 310-329.

GÓMEZ, G.R.; FLORES, J.G.; JIMÉNES, E.G. **Metodología de La investigación cualitativa**. Málaga, Espanha: Aljibe, 1996.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Experiências com literatura nos relatos das crianças:** abrindo espaços de narrativa. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma, 2007.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vigotski e Benjamin. Campinas: Papirus, 2012.

KOAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz C.; Kramer, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.p.83-106

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 118-140

MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância** (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MELLER, Anne Kay Emerich Lentz. **As concepções de infância em obras de Ruth Rocha.** 73 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em educação. Criciúma, 2009.

MICARELLO, Hilda; SCHAPER, Ilka; LOPES, Jader Janer Moreira (Orgs.). **Itinerários investigativos:** infâncias e linguagens. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Educação da Infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Afinal para que educar o Emílio e a Sofia?: Rousseau e a formação dos indivíduos**. 2007. 203 f. Dissertação Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11914/1/Alexnaldo%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis, IOESC, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Uminho, 1997. p. 9-26.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/Portugal: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UGGIONI, Juliana da Silva. **“Oi, meu nome é Jeferson e sou uma criança”**: Ser criança sob o olhar das crianças. 2008. 71 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos . 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

**ANEXO (S)**



## ANEXO A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão  
 Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)  
 Acadêmica: Gislene Camargo  
 Professor Orientador: Dr. Gladir da Silva Cabral

Criciúma, 16 de outubro de 2012

Eu, Gislene Camargo, CI 2.361.---, acadêmica do Mestrado em Educação do PPGE da UNESC, solicito autorização para que possa filmar e fotografar as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio UNESC, a fim de consignar as imagens feitas em minha pesquisa, que tem como objetivo Registrar e analisar as vozes infantis. A pesquisa será desenvolvida em consonância com o projeto de literatura da professora regente e todos os dados ficarão em completo sigilo, sendo salvaguardadas as identidades das crianças participantes. Minha intenção é contribuir para a produção de um conhecimento que resulte em maior respeito e dignidade às crianças.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos e agradeço sua atenção. (Celular: 9907-----)

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ responsável  
 pelo(a)aluno(a) \_\_\_\_\_  
 matriculado (a) no 1º ano do EF do Colégio Unesc, autorizo o registro  
 por meio de foto-filmagem, para fins acadêmicos vinculados a pesquisa  
 de mestrado da acadêmica Gislene Camargo.

---

Assinatura do responsável