



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação**

**SANDRA FRANCISCA DE OLIVEIRA SILVA**

**As crianças: um estudo sobre os sentidos e significados da  
infância entre crianças em uma sociedade desigual**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO**

**2015**

**SANDRA FRANCISCA DE OLIVEIRA SILVA**

**As crianças: um estudo sobre os sentidos e significados da  
infância entre crianças em uma sociedade desigual**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock.

**SÃO PAULO  
2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Sandra F. O. As crianças: um estudo sobre os sentidos e significados da infância entre crianças em uma sociedade desigual. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2015

Dissertação Mestrado

Área de concentração: Educação: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônica.

Assinatura \_\_\_\_\_

Local e data \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

---

---

*Dedico esta dissertação a meus pais Vera e Adriano, que cuidaram, em todos os sentidos, de minha infância e confiaram que eu conseguiria chegar até aqui. Muito obrigada por tudo!*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram do processo de construção desta dissertação, cada um a seu modo.

Às crianças Samira e Ludmila, que confiaram suas vivências e opiniões a mim. Foi muito bom conversar e aprender com vocês.

Agradeço imensamente à querida orientadora desse trabalho, Ana Mercês Bahia Bock, que desde o início desta pesquisa apresentou os melhores caminhos a serem percorridos, além do companheirismo, da dedicação, do conhecimento, da paciência e da leveza em seu modo de conduzir a vida.

À professora Mitsuko Antunes, por suas valiosas aulas, sua contribuição, competência e disponibilidade para participar da qualificação e da banca examinadora.

À professora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, pelas preciosas indicações bibliográficas, além das contribuições no exame de qualificação e da disponibilidade em participar da banca examinadora.

A todos os professores do programa, que contribuíram efetivamente para minha formação acadêmica: Ana Mercês Bahia Bock, Laurinda Ramalho de Almeida, Maria Regina Maluf, Melania Moroz, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Sergio Vasconcelos de Luna, Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

Agradeço também a dedicação e a generosidade do secretário de curso Edson, que sempre me atendeu com paciência e prontamente resolveu os problemas.

Ao querido e amado companheiro Amarildo, pelo incentivo, apoio constante, paciência e pelo reconhecimento da importância que este momento representa para mim. Sem sua ajuda, eu não teria conseguido!

À criança Ana Heloisa, que durante todo o curso do mestrado e na produção deste trabalho esteve a meu lado, sempre me incentivando com suas manifestações de carinho e no reconhecimento da realização de um sonho: “Vamos, mamãe, isso é seu sonho!”.

A minha irmã Regiane, pela confiança depositada em mim e pelo incentivo que me dava em prosseguir.

A minha irmã Tatiane, companheira de profissão e de discussões sobre a infância.

A meu irmão Marcos e a minha cunhada Tatiane Grandini, pela torcida e pela admiração.

Às professoras e companheiras de trabalho da EMEI Jardim Monte Belo: Meire Festa, Lucimar, Karina Cabral, Karina, Valeria Maeques, Valeria Xavier, Silvia, Aline, Ana Rosa, Grazielli, Roseli, Edvania, Priscila, Elaine, Juliana, Rita, Vanessa, Gelinda, Andreia Celeste e Ana Damasceno. Na companhia de vocês, trabalhamos diariamente na realização de um sonho: oferecer educação infantil pública de qualidade para as crianças.

À psicóloga Vânia, que me fez compreender que o caminho traçado para chegar até aqui poderia ser mais leve e prazeroso. E assim foi!

Às queridas amigas e incentivadoras Maria Márcia e Cleonice Artão, Kelly e Milena Coliseu e Elisangela.

À querida Gina, por nossas discussões, por sua acolhida e seu incentivo.

A todos os companheiros de curso, em especial a Débora Eliane, Flavio, Silvia, Marta, Elisangela e Ângela.

Flavio agradeço sua gentileza e solidariedade.

À Capes, em razão do financiamento concedido, sem o qual o desenvolvimento desta pesquisa não seria possível.

## RESUMO

Esta dissertação objetiva aproximar-se das significações sobre a infância constituídas nas vivências cotidianas de criança urbanas, residentes no município de São Paulo, em uma sociedade desigual. A perspectiva teórica adotada no estudo é a da Psicologia Sócio-Histórica, que auxiliou nas análises e interpretações que partem de concepções da constituição humana como uma construção social e histórica. O presente trabalho também apoiou-se nos estudos críticos sobre a infância, que possibilitaram a compreensão da infância como uma construção social, a criança como ator social ativo, com direito a voz, produtor de cultura e sujeito de direitos. Os dados foram produzidos mediante a conversa individual, junto a duas crianças: Ludmila, de 8 anos de idade, estudante de escola particular, residente no município de São Paulo, em bairro com baixo índice de exclusão social, e Samira, de 9 anos de idade, estudante de escola pública, residente no município de São Paulo, em bairro com alto índice de exclusão social. O material foi gravado, transcrito, sistematizado e analisado de acordo com a proposta de González Rey (2005). Nas análises das conversas, foi possível desvelar aquilo que é particular de cada criança, mas que ao mesmo tempo apresenta-se como uma totalidade em um movimento dialético, que permitiu estabelecer discussões voltadas para as concepções de infância/criança e a manutenção da desigualdade social. Os principais resultados da pesquisa apontaram a existência de significações diferentes para a infância. A primeira concepção apresenta uma infância com mais convivência coletiva, em que a criança tem maior oportunidade de protagonizar diversos papéis sociais; a segunda concepção, mais valorizada socialmente, apresenta uma infância que visa à formação do futuro adulto, valorizando o processo de escolarização como meio de ascensão social, em que o cotidiano da criança é organizado em prol da formação escolar. A desigualdade social mostrou-se um fator importante nas diferenciações de infância. Indicamos a necessidade da realização de futuras pesquisas que possam desenvolver essas significações e dar maior visibilidade às concretizações dessas diferentes infâncias.

**Palavras-chave:** Infância construção social; criança ator social; sujeito de direitos; Psicologia Sócio-Histórica.

## ABSTRACT

This dissertation aims to approach the meanings of conceptions of childhood constituted in the daily experiences of urban children, residents of São Paulo city, in an unequal society. The theoretical approach adopted in this study is the Socio-historical Psychology, that based the analysis and interpretation process which conceives the human constitution as a social and historical construction. This work is also based on childhood critical studies that allowed the comprehension of the childhood as a social construction, and the child as active social actor, with the right to speak and as a culture producer and a subject of right. The data was produced through an individual dialogue with two children: Ludmilla, 8 years old, private school student, resident of São Paulo city, in a neighborhood characterized with a low rate of social exclusion, and Samira, 9 years old, public school student, resident of São Paulo city in a neighborhood with a high rate of social exclusion. All the work has been recorded, transcribed, systematized and analysed according to the proposal of González Rey (2005). In the analysis of the dialogues, it was possible to unveil the particularities of each child, at the same time that it established discussion about the childhood conception and the maintenance of the social inequality. The first results indicated to the existence of different meanings to the concept of childhood. The first conception introduces a childhood associated to a more collective experience, in which the child has more opportunities to lead a wide range of social roles; the second conception, socially more appreciated, presents a childhood that focus on the formation of a future adult, by adding value the process of schooling as a way of social rise, in which the daily child's life is organized by the goal of the school formation. The social inequality has shown a relevant aspect of the childhood differentiation. The study pointed that there's a need of production of future researches that may develop these childhood meanings and turn the variety of childhood more visible.

**Keywords:** Childhood social construction; child social actor; subject of right; Socio-historical Psychology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Análise dos dados .....	86
-----------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas anual da renda domiciliar per capita por décimo – Brasil 2001/2008 .....	39
Gráfico 2 – estudantes da rede pública e particular no ensino fundamental, médio e superior, por quinto de rendimento mensal familiar per capita Brasil 2009.....	42
Gráfico 3 – Evolução do número de teses/ dissertações por ano – Brasil 1993-2011.....	46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para política e programas de creches que respeitem os direitos fundamentais da criança- Brasil 2009.....	35
Quadro 2 – Idade mínima em anos maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social – Brasil 2013.....	57
Quadro 3 – Caracterização das colaboradoras da pesquisa.....	90
Quadro 4 – Eixo 1 – Cotidianos das crianças urbanas: rotina, quem cuida, direitos e deveres.....	91
Quadro 5 – Eixo 2- A relação escola com a infância.....	96
Quadro 6- Eixo 3 – Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos.....	104
Quadro 7 – Eixo 4 – Mobilidade urbana da criança e os outros espaços: mobilidade e lugares que já foi.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária – Brasil, 1999-2012.....	36
Tabela 2 - Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e região- Brasil 2001 e 2012.....	37
Tabela 3 – Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e renda per capita – Brasil 2001 e 2012.....	38
Tabela 4 - População extremamente pobre por faixa etária – Brasil 2000 e 2010.....	40
Tabela 5 - Quantidade de artigos publicados por ano e periódicos – Brasil 1999 a 2011.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT –	Consolidação das Leis Trabalhistas
DC –	Departamento de Cultura
DCB –	Departamento da Criança no Brasil
DNCR –	Departamento Nacional da Criança
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
Febem –	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Fundeb –	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Funabem –	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA –	Legião Brasileira de Assistência
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MIEIB –	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEGRI –	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
ONU –	Organização das Nações Unidas
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAM –	Serviço de Assistência ao Menor
Sesc –	Serviço Social do Comércio
Sesi –	Serviço Social da Indústria
Unesco –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP –	Universidade de São Paulo
TCLE –	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 ESTUDOS SÓCIO – HISTÓRICO DA INFÂNCIA .....</b>	<b>17</b>
1.1 A infância como objeto de estudos.....	17
1.2 A história da infância no Brasil.....	19
1.3 O abandono da criança e a constituição de políticas para a infância.....	23
1.4 As políticas públicas da Educação infantil brasileira.....	28
1.5 A desigualdade social e as infâncias.....	39
<b>2 ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE A INFÂNCIA.....</b>	<b>45</b>
2.1 Sociologia da Infância.....	45
2.2 As contribuições de Vigotski para os estudos sobre a criança.....	58
2.3 A concepção de Infância de Bernard Charlot.....	66
2.4 Buscando uma síntese.....	69
<b>3 A PSICOLOGIA SÓCIO – HISTÓRICA.....</b>	<b>71</b>
3.1 Historicidade.....	72
3.2 Categoria de análise da Psicologia Sócio – Histórica.....	73
3.2.1 Atividade.....	73
3.2.2 Pensamento e linguagem.....	75
3.2.3 Sentido e significado.....	76
<b>4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO – METODOLÓGICO.....</b>	<b>78</b>
4.2 Problemas e objetivo geral da pesquisa.....	79
4.3 Instrumentos.....	79
4.4 A escolha dos colaboradores da pesquisa.....	81
4.5 Cuidados e procedimentos éticos.....	83
4.6 Referencial para a análise dos dados.....	84

<b>5 CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>87</b>
5.1 Como se deu a conversa.....	87
5.2 Perfis individuais das colaboradoras da pesquisa.....	89
5.2.1 Ludmila.....	89
5.2.2 Samira.....	90
5.3 Os eixos temáticos: interpretação dos dados.....	91
5.3.1 Eixo 1 - O cotidiano da criança urbana: rotina, quem cuida, atividade e direitos e deveres.....	91
5.3.2 Eixo 2 - A relação da escola com a infância.....	95
5.3.3 Eixo 3 - Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos...	104
5.3.4 Eixo 4 – Mobilidade urbana da criança e outros espaços: mobilidade e lugares a que já foi.....	111
5.4 Conclusões.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos e os significados sobre a infância constituídos nas vivências cotidianas de duas crianças pertencentes a diferentes camadas sociais, residentes no município de São Paulo, considerando a sociedade desigual onde estão inseridas.

As primeiras inquietações teóricas que motivaram a escolha do objetivo geral desta dissertação foram sendo constituídas com base em minhas experiências como profissional de educação, já que atuo exclusivamente como professora de educação infantil há mais de 15 anos. Nos primeiros 5 anos, trabalhei em uma escola de alto padrão no município de São Paulo, dedicando-me, desse modo, ao ensino de crianças da camada rica. Nos últimos 12 anos, tenho atuado exclusivamente com a infância da camada pobre em escolas públicas do município de São Paulo.

Ao longo dessas duas experiências, pude perceber a existência de dois universos distintos de infância: de um lado, as crianças vivenciam um cotidiano de conforto; de outro, as crianças são marcadas por um dia a dia de dificuldades. Além disso, fui compreendendo a valorização social, por meio de um único modo de conceber a infância e a criança que legitima o desenvolvimento infantil e a criança como um ser natural, passivo e que necessita constantemente da atenção e da tutela dos adultos.

Essas inquietações foram ganhando forma durante o primeiro ano do mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim, esta dissertação foi se constituindo ao longo dos encontros de orientação, dos estudos das disciplinas, do exame de qualificação, levantamento bibliográfico e da participação efetiva no projeto coletivo “A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola”, que vem estudando os sentidos e os significados constituídos por crianças e jovens na vivência social e nas relações escolares marcadas pela desigualdade social. Um conjunto de pesquisas realizadas no projeto coletivo, como as de Salvatico (2014), Melsert (2013), Santos (2013), Albuquerque (2011), Nogueira (2013), Oliveira (2011) e Moreiras (2009), contribuíram para a compreensão de que a desigualdade social não é um processo natural, mas

constituído nas vivências sociais e culturais dos sujeitos, e que tem como causa primária a injusta distribuição de renda.

Salvatico (2014) buscou compreender os sentidos e os significados subjetivos constituídos por alunos bolsistas da educação básica em uma escola particular de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontaram que os jovens da camada rica e os jovens da camada pobre vivenciam o mesmo espaço escolar; no entanto, o aluno oriundo de estratos mais pobres é vítima de desamparo e sofrimento por ter que corresponder às expectativas de ser o melhor aluno e zelar por seu esforço individual.

Melsert (2013) investigou a dimensão subjetiva da desigualdade por meio do estudo do projeto de futuro de jovens ricos e pobres. A investigação concluiu que as desigualdades sociais foram naturalizadas tanto pelos jovens pertencentes à camada rica quanto pelos jovens pertencentes à camada pobre. As justificativas propostas pelos adolescentes legitimam que as diferenças socioeconômicas podem ser atribuídas aos distintos níveis de esforços individuais e a heranças recebidas de familiares.

Santos (2013) investigou as significações do ambiente escolar vivenciado por dois grupos de jovens no município de São Paulo. Os resultados da pesquisa indicaram que, embora os ambientes escolares apresentem diferenças econômicas, sociais, históricas e culturais, foram encontradas aproximações das significações ambientais vivenciadas pelos dois grupos de sujeitos.

Nogueira (2013) pesquisou sobre a realidade subjetiva de jovens pertencentes à camada pobre urbana que frequentaram escolas públicas e relataram suas experiências como estudantes da educação básica ao ingressarem no ensino superior. Os resultados da pesquisa apontaram que a continuidade no processo de escolarização dos jovens da camada pobre recebe fortes influências e incentivos de grupos exteriores à família. Indicaram também que o ingresso na universidade provoca sentimentos e emoções contraditórios, tais como preconceito, exclusão, sofrimento, angústia, orgulho, superação, esperança, alegria e vitória.

Oliveira (2011) investigou a constituição de sentidos de jovens do interior do estado de São Paulo, pertencentes a camada rica, sobre o trabalho e a escolha profissional. Os resultados dessa pesquisa mostraram que, para esses jovens, a concepção de trabalho está relacionada à escolha profissional e centra-se apenas

nos interesses individuais; evidenciaram também que as questões de ordem coletiva e social apareceram nas respostas como um fator secundário e não prioritário.

Albuquerque (2011) analisou os sentidos e os significados constituídos por professores e alunos sobre a indisciplina escolar. Os resultados da pesquisa apontaram que a escola carece, em sua proposta pedagógica, de sentidos sociais e principalmente de sua atividade principal, que são a reflexão, o aprendizado e a convivência coletiva.

Moreiras (2009) estudou a constituição de sentidos de 14 crianças de 7 a 10 anos de idade, do ensino fundamental I de uma escola da rede pública do município de São Paulo, acerca da inclusão e da exclusão provocadas por fatores como pobreza, gênero, raça, etnia e deficiência. A pesquisa mostrou que, quando são valorizadas negativamente, as diferenças e as deficiências são fontes de sofrimento, discriminação e desigualdade social.

Considerando as contribuições dos estudos mencionados, a revisão bibliográfica desta pesquisa buscou listar as referências que auxiliaram na compreensão da infância como construção social e da criança como ator social ativo, sujeito de direitos e com direito a voz. Esta dissertação é composta por cinco capítulos: no primeiro apresenta-se um estudo sócio-histórico da infância, que aborda a história da infância no Brasil, o abandono da criança e a constituição das políticas públicas para a infância e para a educação infantil, além de como a desigualdade social repercute nas infâncias.

No segundo capítulo, apresentam-se as contribuições de três diferentes abordagens teóricas sobre os estudos críticos sobre a infância: a Sociologia da Infância”, as contribuições de Lev Semionovich Vigotski e as de Bernard Charlot.

O terceiro capítulo dedica-se à teoria que fundamenta este trabalho, a Psicologia Sócio-Histórica, e realiza uma breve retomada das categorias de análise dessa abordagem: historicidade, atividade e pensamento e linguagem. No quarto capítulo, focalizam-se a metodologia da pesquisa, o instrumento utilizado, os cuidados e os procedimentos éticos, o referencial de análise dos dados e a conversa com as crianças. O quinto capítulo trata da produção, da descrição e da análise das falas proferidas pelas crianças. A dissertação se encerra com as conclusões e considerações finais.

## 1 ESTUDOS SÓCIO – HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Neste capítulo, analisamos o contexto sócio-histórico dos estudos sobre a infância, escolhidos com base nos objetivos desta pesquisa. Usamos os seguintes descritores para o levantamento bibliográfico: historia da infância; historia da infância brasileira; política pública para infância brasileira; política educacional brasileira; criança pequena; educação infantil; infância e desigualdade social. A busca foi realizada nas bibliotecas Nadir Gouveia Kfourri da PUC-SP, Ana Maria Popovic da Fundação Carlos Chagas e no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SibiUSP). Usamos também bases de dados disponíveis na internet – Capes, Scielo e Google Acadêmico.

O capítulo é composto por cinco tópicos: A infância como objeto de estudos; A história da infância no Brasil; O abandono da criança e a constituição de políticas para infância; A política pública da educação infantil brasileira e infância e A desigualdade social e as infâncias.

### 1.1 A infância como objeto de estudo

O processo de socialização da criança, no cotidiano e nas instituições, historicamente suscitou inúmeros estudos que buscavam explicar e normatizar a ideia da infância como um período definido pela condição humana. Diferentes enfoques teóricos e metodológicos foram construídos sobre uma base determinada por concepções raramente questionadas ou redefinidas. A ideia de natureza infantil – que, por muito tempo, foi hegemônica – destituiu a infância de seu caráter histórico e social.

Philippe Ariès (1961, 1981) inaugurou, com sua obra, a “visão de infância como uma construção social e histórica” e lançou fundamentos para as modificações do paradigma hegemônico de natureza infantil. Em 1948, publicou seus primeiros ensaios sobre a história da infância, reunidos sob o título *História das populações francesas e de suas atitudes face a vida desde o século XVIII*, que trazia um capítulo completo sobre a infância e a família. Em 1961, publicou, na França, a obra *A criança e a família no Antigo Regime*, que chegou ao Brasil na década de 1970 com

a tradução *História social da criança e da família*. Seus estudos apontaram uma nova concepção de infância, vista agora como uma construção social e não mais como algo natural do humano. Iniciava-se a superação das visões naturalizantes da infância, que a tomavam como um momento do desenvolvimento da natureza humana: a natureza infantil.

Na década de 1960, Ariès buscava compreender como a sociedade europeia, da era medieval à modernidade<sup>1</sup>, representava e reconhecia a infância. Ariès (1981) nos ensina que, antes da sociedade industrial, o período de duração da infância se limitava à tenra idade, momento em que a criança necessitava dos cuidados físicos para sua sobrevivência. A partir dos sete anos de idade, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho, dos jogos e das cerimônias culturais. A aprendizagem de valores e costumes se dava por meio do contato social: a criança aprendia acompanhando e ajudando informalmente o adulto. A socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela família. Essa forma coletiva de convivência não oferecia espaços para a privacidade e a intimidade; as idades não eram demarcadas individualmente e havia uma ideia geral sobre o crescimento da criança e suas necessidades.

A partir do século XVIII, a família burguesa começou a se estabelecer e se consolidar como forma de organização dos pequenos grupos familiares; a intimidade e a vida privada se desenvolveram, fruto das condições históricas da época, e foram instaladas como condição para a formação familiar. Criou-se o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos, reduzindo fortemente a convivência coletiva, que passou a representar, aos poucos, um perigo para a educação das crianças. A burguesia respondeu às novas demandas impostas pelo início da sociedade industrial e foi caracterizada pelo acúmulo de riquezas privadas e pelo desenvolvimento individual, destacando o indivíduo como protagonista desse processo.

A aprendizagem social e coletiva das crianças foi deixando de se realizar pelo convívio com a comunidade próxima e pela convivência nas ruas e praças, sendo gradativamente substituída pela educação escolar. Sob influência dos reformadores moralistas da época, a família tinha como responsabilidade a

---

<sup>1</sup> Philippe Ariès buscou compreender em seus estudos a representação da criança na sociedade europeia dos séculos XII ao XIX.

formação moral e religiosa de seus filhos, “o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre os membros familiares: o sentimento moderno de família” (MIRANDA, 2004, p.126). Os pais passaram a mandar seus filhos para as escolas, que propagavam os valores moralistas de formação infantil.

Como acrescenta Miranda (2004), esses novos princípios e formas de convívio familiar privado aconteceram primeiramente nas famílias burguesas. Assim, o povo conservou, por muito tempo, os antigos padrões de convivência coletiva. Ariès (1981) destaca, como conclusão, que os sentimentos de família e de infância surgiram, portanto, no mesmo processo de desenvolvimento da burguesia e das classes sociais do capitalismo.

## **1.2 A história da infância no Brasil**

No Brasil, as teses de Ariès (1981) serviram de inspiração para pesquisadores, como Rosemberg (1976), Priore (1991), Kuhlmann Jr. e Freitas (2002), Cohn (2005), buscarem indícios históricos, sociais e culturais da infância brasileira. Priore (1991) aponta que tanto a escolarização quanto a instauração da vida privada chegaram com grande atraso no Brasil; portanto, a infância brasileira traduz outra configuração histórica, social e cultural, diferente da infância europeia exposta por Ariès (1981). Como acrescenta Priore (1991, p. 3):

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessam a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo.

Os portugueses tinham a intenção de explorar as terras e dominar os povos que aqui habitavam; traziam consigo a concepção de criança como a apresentada por Ramos (1997): as viam como animais, devendo ser aproveitadas ao máximo enquanto durasse suas curtas vidas. As crianças indígenas não foram poupadas e ingressaram no cotidiano do trabalho árduo e impositivo, o que lhes custou, muitas vezes, a própria vida.

Segundo Saviani (2008), que se baseia nos estudos de Fernandes (1989), a cultura indígena da época separava as crianças por idade e sexo: até os oito anos, a criança ficava próxima de suas dependências e na companhia de adultos; logo após esse período, participava informalmente de eventos sociais, como caça, pesca, amassar barro ou afiar algodão. A intenção era ensinar a criança a compreender as necessidades do grupo e a trabalhar para o bem comum da aldeia. O processo de socialização dessa cultura baseava-se em três elementos básicos:

[...] a **força da tradição**, constituída como um saber puro orientado das ações e decisões dos homens; **a força da ação**, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; **e a força do exemplo**, pelo qual o indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008, p. 38, grifos nossos)

A educação das crianças indígenas em suas aldeias era feita no cotidiano, preservadas as relações sociais de uma cultura que trabalhava coletivamente. Os pequenos seguiam os passos dos adultos e aprendiam com os mais velhos os elementos da cultura e as formas de sobrevivência de seu povo. A criança indígena era considerada um membro da aldeia e todos a tratavam com respeito e solidariedade, diferentemente da concepção de infância europeia, segundo a qual as crianças não necessitavam de preparação especial antes de ingressarem na vida adulta.

Em 1549, a Companhia de Jesus chegou à Terra Santa com a missão de catequizar os adultos. Segundo Chambouleyron (1991), no início da doutrinação os padres foram percebendo o quanto era difícil ensinar os adultos, pois segundo a concepção dos colonizadores, o cotidiano do gentio estava marcado por ritos de maldades e pecados. A Companhia trazia da Europa a nova concepção (ARIÈS, 1981), de acordo com a qual a criança deveria ser dominada e educada por adultos santos. Para isso, deveria ser afastada do mundo social e educada em um mundo privado e preservado dos perigos da imoralidade.

A criança indígena representava uma esperança para os padres, pois acreditavam que, se elas fossem bem doutrinadas, poderiam ajudar a disseminar os valores morais da Companhia de Jesus e substituir futuramente os adultos “arredios e preguiçosos”. Como não havia escola para todos, os padres escolhiam algumas

crianças, que muitas vezes eram afastadas da família, da comunidade e da cultura, para serem educadas pela Companhia.

A partir de 1530, ocorreram o rápido processo de povoamento da Colônia e a exploração das riquezas do país pela Coroa portuguesa; houve a necessidade de expansão da força de trabalho e os indígenas não correspondiam mais aos interesses dos portugueses, que queriam homens fortes que trabalhassem incessantemente. A partir de 1540, começaram a chegar os primeiros navios negreiros ao Brasil, originariamente da África, trazendo escravos para suprir a mão de obra que extrairia as riquezas do país para serem levadas a Portugal.

Os compradores de escravos tinham preferência por homens, sendo a mão de obra masculina mais valorizada pelos negociadores: “Estes, quando iam arrematar os escravos, não pensavam em suas mulheres, filhos e comunidade a que pertenciam, ocorrendo a separação brusca de muitas das famílias e dos laços culturais” (FLORENTINO; GOÉS, 1991, p. 180).

Em quantidades menores, vinham mulheres, crianças e idosos que também eram explorados de maneira cruel; os escravos eram tratados como objetos ou animais e o trabalho escravo era exercido exaustivamente, sob pena de castigos severos. Não havia alimentação nem condições mínimas de moradia, ficando em exposição à espera de compradores.

Quase todas as casas dessa rua são depósitos de escravos, que ali ficam à espera de seus compradores. Esses depósitos ocupam os dois lados da rua, e ali as pobres criaturas são expostas à venda como qualquer outra mercadoria. Quando chega um comprador, eles são trazidos à sua presença sendo por este examinados e apalpadados em qualquer parte do corpo, exatamente como já vi açougueiros fazerem com os bois. (LEITE, 1997, p. 28)

As crianças também ficavam expostas, esperando por compradores e não havia nenhuma preocupação com as condições mínimas de sobrevivência. Se para um adulto manter-se vivo, naquela época, era uma tarefa difícil, imaginemos para uma criança, que além de todo o sofrimento e dificuldade que enfrentava, muitas vezes se via separada de sua família e rejeitada pelos compradores de escravos, os quais acreditavam que os pequenos não lhes retornariam o lucro esperado.

A mortalidade infantil era muito alta: a criança que conseguisse completar um ano de vida já era considerada vitoriosa. Dentre as principais doenças que afligiam

as crianças nesse período, podemos destacar a desnutrição, a diarreia, a sarna, o sarampo, os vermes, a pneumonia e a tuberculose (PRIORE, 1991 p. 91).

As mulheres brancas, casadas com os donos dos escravos, muitas vezes não se ocupavam dos cuidados da vida de suas próprias crianças, sendo esse trabalho imposto às escravas, que em geral foram obrigadas a abandonar o cuidado de seus próprios filhos para zelar exclusivamente pelo cuidado das crianças filhas de seus donos. Logo após o nascimento, a mulher escrava passava a amamentar e a cuidar do recém-nascido e, à medida que a criança ia crescendo, ela cuidava da alimentação, das vestimentas, das brincadeiras e do acompanhamento até a escola.

Segundo Priore (1991), a infância era dividida em três fases, cujas características variavam de acordo com a condição social da família. A primeira fase iniciava-se no nascimento e terminava aos 3 ou 4 anos de idade, período que marcava o fim da amamentação; nesse período, tanto as crianças filhas dos senhores quanto as filhas dos escravos conviviam no mesmo espaço social, a casa de seus proprietários; porém, a criança filha dos senhores recebia tratamento diferenciado e exclusivo. Entre os 5 e os 7 anos de idade, as crianças entravam na segunda fase: os filhos dos senhores iniciavam a escolarização e os filhos dos escravos passavam a acompanhar os pais no trabalho. Na terceira fase, a transição dos 7 até os 14 anos, a criança era oficialmente colocada nas ações que demarcavam as divisões de poderes e dominação sociais, ou seja, o filho dos senhores era encaminhado oficialmente para os estudos e ao filho dos escravos era atribuído um ofício a ser exercido de forma escravizada: “Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (FLORENTINO; GOÉS, 1991, p. 177).

A infância dos filhos dos donos dos escravos tinha um cuidado específico, realizado quase que exclusivamente pelas mulheres escravas; ao passo que a criança escrava participava informalmente das casas de seu senhor, mas não recebia um tratamento que lhe possibilitasse superar o lugar de desigual, recebendo tratamentos que correspondiam apenas ao mínimo necessário à sobrevivência, de modo que, a partir dos 12 anos de idade, pudesse assumir o lugar de mão de obra escrava.

A infância sofria mais desamparo à medida que a criança não era aceita nas casas de seus donos ou quando era rejeitada por sua família; muitas crianças eram

abandonadas nas ruas e não contavam com nenhum cuidado para manutenção de sua vida, como veremos a seguir.

### **1.3 O abandono da criança e a constituição de políticas públicas para a infância**

Partindo de estudos de Scarano (2009), Cardoso (2014) aponta que, durante o século XVIII, houve um crescente número de nascimento de filhos de brancos com negros e essas crianças eram maltratadas e não podiam conviver nas casas dos senhores de escravos; recebiam a denominação de “mulatos”, “mestiços cabra”, “pardos”, “gente de cor” e sofriam com a rejeição social e o frequente abandono.

Nas áreas rurais, quando a criança era abandonada, muitas vezes as famílias pobres a recolhiam e essas conviviam com seus filhos; todos tinham que trabalhar duramente para manter o sustento. Na área urbana, quando a criança era abandonada e conseguia sobreviver à dura realidade da miséria, vivia perambulando pelas ruas e não tinham nenhuma perspectiva de integrar uma família, já que não havia o interesse por partes das famílias em adotar essas crianças.

Quando as filhas de famílias nobres engravidavam fora do casamento, eram obrigadas a abandonar o recém-nascido nas ruas, lixeiras, terrenos baldios, e tanto a mulher quanto a criança poderiam ser mortos pelos pais ou irmãos: “Na capital baiana, os acervos do século XIX indicam que de cada três mães brancas uma tinha tido filho fora do casamento” (VENANCIO, 2006, p. 199).

Esse alto índice de abandono provocava o desequilíbrio nas cidades e a preocupação por parte das autoridades, que queriam evitar o terror e a desumanidade de desamparar os recém-nascidos em lugares imundos à sombra da noite. Segundo Marcilio (1997), em 1726, o vice-rei enviou uma carta ao rei de Portugal e expôs os problemas causados pelo abandono e pediu permissão para a abertura da Roda dos Expostos na Bahia.

A fim de sanar esses problemas, em 1726, foi inaugurada em Salvador a primeira instituição da Roda dos Expostos<sup>2</sup>, com modelo trazido da Europa e com autorização do rei de Portugal. A instituição prezava pelo amparo das crianças

---

<sup>2</sup> Um cilindro de madeira que girava sobre um eixo vertical e era encaixado numa grossa parede, instalada para receber as crianças enjeitadas.

abandonadas, além de manter a honra das famílias nobres, já que o adultério e os filhos oriundos de relações extraconjugais eram frequentes. Boa parte dessas crianças era branca e sofria por ser considerada “filhos do pecado”, fruto da imoralidade de sua mãe.

Quando deixadas na roda, as crianças logo recebiam o batismo e eram encaminhadas para a casa de uma ama de leite. As amas de leite, quase em sua totalidade, eram mulheres extremamente pobres, solteiras e residentes nas cidades, que recebiam o estipêndio, um valor irrisório pelo serviço prestado (MARCILIO, 1997). As condições de vida das crianças eram precárias; os índices de mortalidade infantil, altos, pois, muitas vezes, as amas de leite acabavam tendo muitas crianças para cuidar e amamentar, sem condições mínimas de moradia, alimentação, higiene e saúde.

Havia uma divisão etária para ser atendido pela Roda dos Expostos, que correspondia aos cuidados e à oportunidade de sobrevivência das crianças. Até 3 anos de idade, a criança ficava sob os cuidados da ama de leite. Dos 4 aos 7 anos, algumas retornavam às instituições da roda ou eram encaminhadas a uma família caridosa que as recebia; nesse período, não havia mais o pagamento de estipêndio para as amas de leite. Entre os 7 e os 14 anos, algumas famílias queriam ficar com as crianças para que estas ajudassem no trabalho em troca de casa e comida ou de um pagamento miserável. A maioria das crianças não tinha para onde ir e acabava nas ruas, vivendo na pura miséria.

A partir de 1850, por pressão da Inglaterra, o tráfico negreiro foi sendo progressivamente extinto; os proprietários de escravos passaram a dar mais valor às crianças negras, pois, se fossem bem tratadas, poderiam crescer e continuar nas terras de seus donos, trabalhando de forma escravizada. No entanto, em 1871, com a Lei do Ventre Livre<sup>3</sup>, muitas famílias escravas preferiram soltar seus filhos nas ruas para que tivessem a oportunidade de construir uma vida fora do regime escravocrata.

A partir de então, foram construídas mais instituições de amparo às crianças abandonadas. O Rio de Janeiro foi a cidade que mais amparou os enjeitados, mas essas instituições trabalhavam apenas para zelar pela sobrevivência das crianças,

---

<sup>3</sup> Foi procedida pela Lei n. 2.040 (Lei do Ventre Livre), de 28 de setembro de 1871, que libertou todas as crianças nascidas de pais escravos, e pela Lei n. 3.270 (Lei Saraiva-Cotegipe), de 28 de setembro de 1885, que regulamentava progressivamente a extinção do regime escravocrata.

empregando cuidados básicos para a manutenção da vida. Manter uma criança institucionalizada era muito dispendioso e não havia investimentos necessários que pudessem suprir os gastos e atender à crescente demanda de crianças expostas. Havia muitas crianças nas ruas e muitas outras sendo abandonadas que viviam em condições precárias, sofrendo violência física e moral, além do frio, da fome e do total desamparo (CARDOSO, 2014).

Em 1885, foi concedida a liberdade aos escravos idosos e, em 1888, foi promulgada a lei de libertação geral dos escravos, mas o poder público não criou políticas específicas de integração dos negros libertos à sociedade, fortalecendo a desigualdade social entre brancos e negros, processo este que existe até os dias atuais. Por motivo de extrema pobreza e falta de interesse das autoridades pela infância, as crianças que estavam nas ruas passaram a cometer pequenos furtos e a se prostituir para garantir sua sobrevivência. Passaram, desse modo, a ser vistas como uma ameaça para a sociedade.

Em razão da crescente demanda de controle dos abandonados e da pressão pública para sanar o problema da criminalidade infantil, em 1923 foi criado o primeiro Juízo de Menores do Brasil e, em 1924, foi regulamentado o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, consolidado em 1927, com a denominação de “Código de Menores”. Com esse novo decreto, o poder público passou a recolher todos os “menores” que estavam abandonados nas ruas e estes eram encaminhados para instituições disciplinares, onde recebiam formação para tornarem-se produtivos, moralizados e politicamente submissos aos comandos políticos (FRONTANA, 1999).

No âmbito internacional, a grande idealização de políticas de proteção voltadas para a infância foi representada pela Declaração de Genebra, de 1924, aprovada pela Sociedade das Nações, que propôs o princípio “a criança em primeiro lugar”, dando ênfase à proteção e ao auxílio à infância desprotegida.

Em 1940, foi criado o Código Penal, que determinou a responsabilidade penal dos jovens aos 18 anos de idade e alterou o Código de Menores de 1927. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM); esse órgão funcionava da mesma forma que o Sistema Penitenciário, mas era destinado apenas à população “menor de idade”, tanto aos que haviam cometido atos infracionais quanto aos abandonados nas ruas. Utilizavam as formas educacionais “correcional repressiva [...] baseando-se em internatos para adolescentes autores de infração penal e de

patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofício urbano para os “carentes e abandonados” (SARAIVA, 2003, p. 38).

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, mas ratificada somente em 1968. A Declaração instituiu a “proteção especial” para a maternidade e a infância, sendo posteriormente retomada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959.

O conteúdo da Declaração Universal dos Direitos da Criança consistia numa tentativa de atender às demandas de assistência e cuidados especiais à infância, como: proteção jurídica antes e depois do nascimento, por ser reconhecida como um ser incapaz de defender-se sozinho em virtude de sua imaturidade física e mental, considerando o fato de que em todos os países do mundo existem crianças vivendo em condições extremamente adversas e necessitando de proteção especial.

Em 1964, no primeiro ano do governo militar no Brasil, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), que substituiu a SAM. Um de seus objetivos era formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, marco de transição entre a concepção anterior, repressiva, para a assistencialista. No nível estadual, foram sendo criadas unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), órgãos executivos responsáveis pela prática das orientações elaboradas pela Funabem e com atendimento direto aos menores.

Após o período da Ditadura Militar, em 1985, o país iniciou seu processo de redemocratização, selado com a Constituição Federal de 1988, que tinha como objetivo garantir os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais que desde o período anterior haviam sido suspensos. Segundo Rosemberg (2006, p.22), a Constituição de 1988, incluiu os “direitos das mulheres, dos portadores de deficiência, dos idosos, dos negros e dos indígenas, também ampliou os direitos das crianças e dos adolescentes”.

Em 1989, aconteceu a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na qual foram introduzidas muitas mudanças nos direitos das crianças, sob a influência da proposta do governo polonês, que, ao homenagear o centenário do nascimento de Janusz Korczak, apresentou a ideia do “direito da criança à liberdade”. Essa noção foi trazida para a Convenção de 1989, havendo, então, a inclusão desse direito até então reservado aos adultos.

O Brasil homologou a Convenção de 1989 e incluiu suas concepções no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Complementar n. 8069/90), sendo a primeira lei aprovada após a Constituição de 1988. A elaboração do ECA, assim como da Constituição Federal, foi inspirada em vários documentos internacionais, como: Declaração dos Direitos da Criança de 1959; as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude; as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil; as Regras Mínimas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade, entre outros.

O ECA é norteador das normas e responsabilidades do Estado e da sociedade em geral em relação à infância no Brasil. O documento contempla as seguintes especificações: a proteção dos direitos fundamentais da pessoa em desenvolvimento, como educação e saúde e procedimentos protetivos, que incluem adoção e aplicação de medidas socioeducativas, atenção do Conselho Tutelar quanto aos crimes cometidos contra crianças e adolescentes.

Segundo Rosemberg (2006), tivemos muitas conquistas com a publicação da Constituição Federal e do ECA; porém, a infância, nessas legislações, foi concebida como naturalmente vulnerável, pois “em razão da falta de maturidade física e intelectual da criança”, esta precisa sempre ser tutelada pelo adulto. Assim, ao mesmo tempo que a criança é reconhecida como sujeito de direitos, é vista como dependente da supervisão do adulto, para legitimá-la como cidadã de direitos. Nessa perspectiva, a infância brasileira vai direcionando a criança para as esferas privadas, como a família e a escola, e sua presença nos locais mais coletivos vai sendo vista como um lugar de perigo.

O trajeto e a constituição das políticas para a infância nos permitem compreender que a ideia moderna de infância foi sendo determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses da classe burguesa, a qual não considerou a infância como uma construção social e um ator social, com direito a voz e a participar ativamente da esfera social, política e cultural. Ao contrário desses pressupostos, reconheceram a infância como uma fase natural, a partir de uma noção universal. Nesse processo de significação, a criança foi sendo privada de todos os direitos e de sua participação ativa na esfera social como sujeito competente.

Contudo, com o avanço do pensamento democrático, a ideia de sujeito de direitos vai, aos poucos, se incorporando à noção de infância, ainda, sem dúvida,

com muitas resistências. Veremos a seguir que as políticas da educação infantil foram constituídas tardiamente no Brasil e esse processo foi sendo guiado pelos interesses da ordem capitalista, que ocultaram e fragmentaram as questões históricas e sociais da infância.

#### **1.4 As políticas públicas da educação infantil brasileira**

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), o primeiro texto sobre creche brasileira foi publicado em 1879 na revista *A Mãe de Família*. Essa publicação tinha o objetivo de anunciar orientações relativas à saúde e ao bem-estar da família. De acordo com o autor, a creche foi apresentada nesse texto como uma instituição destinada a receber as crianças libertas após a Lei do Ventre Livre.

A primeira creche destinada aos filhos de mães trabalhadoras, vinculada a uma fábrica de tecidos, foi fundada no final do século XIX no Corcovado, no Rio de Janeiro. Kuhlmann Jr. (2000b) aponta que, a partir de 1900, houve a criação de uma série de instituições destinadas à criança pequena e relacionadas à saúde, à assistência social, ao amparo materno para os filhos das trabalhadoras e à infância desvalida.

No início do século XX, o Brasil passava pela grande estruturação capitalista e crescente processo de urbanização; no entanto, ainda havia muitos homens trabalhando nas lavouras e as fábricas passaram a recorrer à mão de obra feminina.

As mulheres procuravam os serviços das “criadeiras” para o cuidado dos filhos enquanto trabalhavam como operárias nas fábricas. Dessa forma, o problema da mulher trabalhadora de não ter onde deixar os filhos passou a ser discutido entre as trabalhadoras e os patrões. Todavia o patrão não reconhecia o subsídio ao cuidado da criança pequena como um dever social, como esclarece Oliveira (2008, p. 95):

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

A maioria dos patrões não aceitava as ideias propostas sobre creches pelas organizações sindicais; entretanto, com o objetivo de aumentar a produção, alguns deles passaram a conceder certos benefícios sociais, como o atendimento das crianças em creches, utilizando-se deles como ajustes nas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2008).

A partir da segunda década do século XX, ocorreram algumas regulamentações do trabalho feminino envolvendo a instalação de creches próximas ao trabalho e horário de amamentação. Além disso, teve início o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância (OLIVEIRA, 2008). Porém, não havia a obrigatoriedade da oferta de creches para os filhos das operárias; tratava-se de um benefício facultativo ao patrão.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), nos anos de 1920, no estado de São Paulo, a legislação previa a instalação de escolas maternais com o objetivo de prestar atendimento aos filhos das trabalhadoras de fábricas. No entanto, foram poucos os estabelecimentos que prestaram esse serviço a suas empregadas e às crianças.

Naquele momento histórico, as condições de saúde e moradia eram precárias, as doenças e epidemias começaram a se tornar incontroláveis e a mortalidade infantil era muito alta. Os médicos começaram a culpabilizar as “criadeiras”, por serem despreparadas, ignorantes e residirem em moradias promíscuas. A partir de então, começou a vigorar a perspectiva médico-higienista, partindo de um grande projeto de saneamento e controle das epidemias e doenças, o qual impulsionou a necessidade de construção de mais creches, estabelecidas de acordo com esse conceito para o cuidado da criança pequena.

No ano de 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil (DCB), que assumiu a responsabilidade de registrar e prestar serviços de informações sobre instituições públicas e privadas destinadas à infância – creches, maternidades, orfanatos, hospitais infantis, entre outros. Kuhlmann Jr. (2000a) assinala que, de 1921 a 1924, o DCB realizou um levantamento das instituições registradas e em funcionamento no Brasil, sendo encontrados no primeiro ano 15 creches e 15 jardins de infância; nos anos seguintes, houve um aumento para 47 creches e 45 jardins de infância.

Em 1923, o Governo Federal instituiu um órgão destinado a coordenar a maternidade e a infância, denominado de Inspetoria de Higiene Infantil, o qual foi substituído em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, órgão

criado em 1933 na Conferência Nacional de Proteção à Infância (KUHLMANN JR., 2000a).

Somente a partir de 1930, com o início do Estado Novo, as creches passaram a ser geridas pelo poder público. Naquele momento, muitas instituições foram criadas, tendo “um caráter higiênico, assistencialista e compensatório (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 76). Para Oliveira et al. (2006, p. 88), as creches seriam então um “mal necessário, um lugar de formação compensatória dos deslizes higienistas e moralistas da então nascente classe operária”.

Em 1932, ocorreu a regulamentação do trabalho feminino. A partir de então se tornou obrigatória a oferta de creches em estabelecimentos que empregassem pelo menos 30 funcionárias com idade superior a 16 anos de idade. Em 1943, essa obrigatoriedade foi incorporada à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conforme descreve a Seção IV – dos Métodos e Locais de Trabalho, citada abaixo:

1º Os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar vigilância e assistência aos filhos no período de amamentação.

2º A existência do 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou entidades sindicais. (BRASIL, 1943)

Enquanto isso, nesse mesmo ano, educadoras influenciadas pelo movimento da Escola Nova e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 começaram a pensar sobre a qualidade do atendimento prestado às crianças pequenas.

No Rio de Janeiro, também nesse mesmo ano, pretendia-se implantar jardins de infância. Algumas educadoras foram escolhidas para participar de um curso de formação – provavelmente oferecido, segundo Kuhlmann Jr. (2000a), pelo Colégio metodista de Binnett, que no ano de 1939 inaugurou o instituto técnico de formação de professoras primárias.

Na década de 1930, em São Paulo, Mario de Andrade assumiu como diretor do Departamento de Cultura (DC) e Nicanor Miranda, como dirigente da Divisão de Educação e Recreio (PILETTI; ROSSATO, 2010). Essa nova equipe passou a construir parques infantis em bairros operários, embasados nos jardins de infância de Froebel.

Os parques infantis do DC foram regulamentados e criados a partir de 1935 em um rápido processo de expansão. Essa proposta tinha a intenção de oferecer atendimento às crianças de 3 a 6 anos de idade e de 7 a 12 anos por meio de assistência física e psíquica fora do período escolar. As crianças conviviam no mesmo espaço físico e tinham a oportunidade de brincar, de ser cuidadas, de conviver com a natureza e de se movimentar em grandes espaços. Segundo Pilette e Rossato (2010, p. 76), “os parques infantis podem ser considerados a primeira experiência de educação pública municipal, embora não escolar na cidade de São Paulo”. Entretanto, a partir de 1940, na gestão de Prestes Maia, essa proposta foi abandonada e não foram mais destinados recursos financeiros para a manutenção do projeto.

Em 1942, foi implantada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que pretendia dar apoio aos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial e a suas famílias. Ao final da guerra, a LBA passou a oferecer assistência social destinada à maternidade e à infância, por meio de serviços voluntários. Posteriormente, na década de 1970, implementaram o Projeto Casulo, que foi o grande responsável pela manutenção de creches e pré-escolas públicas e privadas mediante conveniamento.

Até meados dos anos 1950, havia poucas instituições localizadas fora das indústrias que atendiam crianças pequenas. As poucas que existiam eram de responsabilidade filantrópica, a grande maioria delas ligada à Igreja ou mantida por doações de famílias ricas; o poder público efetivava precária contribuição financeira e material às creches.

Durante o governo militar de 1964, a concepção de privação cultural levou as instituições de atendimento à criança pequena de baixa renda a executarem uma proposta de educação compensatória, voltada principalmente ao preparo para a alfabetização. Assim, não havia relação com a cultura e as formas de vivência social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 5.692/71), que estabeleceu o 1º grau com duração de oito anos, também determinou que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (art. 19 § 1º)” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 490). A educação infantil não era considerada um dever

do Estado, nem sequer essa lei menciona a creche em seu texto, o que implica uma anulação da criança pequena como sujeito de direito.

Nessa mesma época, houve um aumento do atendimento em creches e pré-escolas na rede particular em virtude da crescente inserção da mulher de classe média no mercado de trabalho. Essas instituições passaram a defender o atendimento integral da criança, contemplando as questões cognitivas, emocionais e sociais.

Ainda nos anos 1970, começaram uma mobilização coletiva e uma luta por creches, exercendo forte pressão no governo com a participação de diferentes grupos: movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, pesquisadores da área, mídia, entre outros, como esclarece Kuhlmann Jr. (2000a, p. 492):

São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar, que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras de redemocratização do país.

Em 1975, na cidade de São Paulo, o movimento “Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista” destacou uma das principais reivindicações das mulheres: a creche pública. Rosemberg (1984) pontua que os movimentos em prol de creches eram isolados e individualizados e, a partir do movimento de 1975, diversas instâncias sociais, como participantes feministas de diferentes partidos políticos, moradoras de bairros periféricos, associações ligadas à Igreja Católica, iniciaram uma mobilização coletiva em torno dessa demanda.

Nessa mesma década, a LBA implantou o Projeto Casulo com a finalidade de realizar atendimento em massa para a criança pequena, tendo um baixo investimento de recursos financeiros do poder público. Esse projeto era pautado no atendimento em creches de baixa qualidade, razão pela qual carecia de infraestrutura, de equipamentos, de material pedagógico, de qualificação das equipes, além de apresentar muitos outros problemas estruturais. Nesse momento, a LBA foi a principal responsável pelas creches do país, sendo extinta somente em 1995 (ROSEMBERG, 2001).

Segundo Rosemberg (2001), esses programas em massa, destinados ao atendimento à criança pequena, acarretaram a constituição de instituições de educação infantil dirigidas aos pobres, por meio de programas baseados em

orientações de organizações multilaterais, tais como Unicef e Unesco. Esses programas possibilitaram a expansão das vagas ofertadas à população; no entanto, eram modelos com baixa qualidade no atendimento à criança pequena, respaldados em padrões preconizados pelas organizações multilaterais. Rosemberg (2006) esclarece que tais modelos de grande abrangência entre os anos de 1980 e 1990 eram baseados nos seguintes princípios.

- a expansão da Educação infantil constituiu uma via para combater a pobreza (especialmente a desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhor desempenho do Ensino Fundamental, portanto a sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos políticos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil;
- a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir investimentos públicos, os programas devem apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para a faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2006, p. 33-34)

Os movimentos populares em prol de creche, as mudanças no perfil da família brasileira – mulheres que passaram a chefiar suas famílias, aumento do número de trabalhadoras, crescente processo de urbanização – foram determinantes para a ocorrência de fortes mobilizações sociais para que a Constituição Federal de 1988 reconhecesse a educação em creche e pré-escola como um dever do Estado e um direito da criança e de seus pais.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que trouxe mudanças fundamentais para a educação infantil ao considerá-la a primeira etapa da educação básica. Podemos afirmar que a Lei n. 9.394/96 também ocasionou outros benefícios para a criança pequena: em 1996, a creche foi incluída na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e, em 2000, no Censo Demográfico.

Rosemberg (2010b) pontua que o caminho entre a Constituição Federal de 1988 e a LDBN 9.394/96 ocorreu com grandes tensões e constantes ameaças de retorno da creche ao modelo assistencialista. Essas tensões foram intensificadas em

decorrência da crise econômica e das reformas neoliberais do Estado, que não tinham a criança pequena como alvo de seus interesses. Porém, a autora assinala avanços nos planos normativos, pois, após a aprovação da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação (MEC), com apoio da sociedade civil, elaborou uma série de documentos sobre a educação infantil. Mesmo com a integração da educação infantil ao sistema educacional, o Brasil continuou sofrendo fortes influências e pressões das agências multilaterais para o atendimento da criança pequena em instituições “não formais”, particularmente fortes pressões pelo Banco Mundial (ROSEMBERG, 2006).

O MEC, junto à sociedade civil, contribuiu com a produção de mais documentos normativos, que buscavam integrar a educação infantil ao sistema educacional, como os seguintes: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2006), Política Nacional de Educação (2006).

Em 2006, foi promulgada a Lei n. 11.274, que tornou obrigatório o ingresso da criança no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade e ampliou o ensino fundamental para 9 anos de duração. Em 2007, ocorreu uma grande mobilização social, que incluiu a carreata “Fraldas Pintadas” em prol da inclusão das creches no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O movimento atingiu seu objetivo e o Fundo passou a atender todos os níveis que compõem a educação básica, da creche ao ensino médio, de 2007 até 2020.

Rosemberg (2010b) pontua que tivemos muitos avanços nos últimos anos com a inclusão da educação infantil no sistema educacional. No entanto, a autora aponta muitas tensões e desarranjos causados pelos interesses do modelo econômico vigente no país. Uma dessas tensões é a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/09, aprovada no ano de 2014, que institui a obrigatoriedade de matrícula e frequência de crianças de 4 a 5 anos de idade na pré-escola e para jovens de 15 a 17 anos de idade no ensino médio.

Para Rosemberg (2010b), a obrigatoriedade da pré-escola legítima o risco da falta de qualidade da educação infantil, pois, sendo obrigatória a matrícula, o Estado vai procurar meios para cumprir a lei, o que poderá implicar o emprego de poucos recursos financeiros e a conseqüente falta de preocupação com a qualidade ofertada.

O foco na qualidade da educação infantil é uma preocupação recente: em 2009, foram lançados pelo MEC o documento “Indicadores de Qualidade da

Educação Infantil” e também o documento reeditado das autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, publicado inicialmente em 1995, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”. Esse documento reforça a educação infantil como um direito da criança e estabelece padrões de atendimento de qualidade da educação infantil, como veremos a seguir no Quadro 1

**Quadro 1.** Critérios para políticas e programas de creche que respeitem os direitos fundamentais da criança – Brasil, 2009.

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança, como: bem-estar e o desenvolvimento da criança em um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, com direito a saúde, higiene, alimentação saudável e direito a brincadeira.
- Que a criança tenha o direito de ampliar seus conhecimentos, tendo contato com a natureza.
- Que a creche seja concebida como um serviço público que atenda aos direitos da criança e da família, com igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos.
- Que a política de creche tenha gestão democrática em seus equipamentos, prevendo a participação da família e comunidade, respeitando as características da cultura local.
- Que a política de creche estimule os conhecimentos sobre a educação infantil; explicitando também as formas de avaliação.
- Que o equipamento creche construa um plano para melhoria da qualidade do atendimento à criança. Que o processo de matrícula da criança seja democrático e transparente.
- Que o orçamento destinado às creches seja suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças. Que o *per capita* repassado às creches respeite o cronograma preestabelecido e que siga uma curva ascendente.
- Que os profissionais que trabalham na creche sejam valorizados e tenham formação educacional, tendo direitos trabalhistas cumpridos.
- Que o critério para estabelecimentos e avaliação dos conveniamentos seja transparente e acessível ao público.
- Que os equipamentos conveniados permitam o acesso público e acolham as

Fonte: MEC (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Segundo Rosemberg (2006), na atualidade há duas organizações sociais que têm dirigido ações especificamente em defesa dos direitos das crianças pequenas. Uma delas é o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), organização constituída a partir de 1999 que tem como objetivo monitorar as políticas públicas destinadas à infância. A segunda é a Pastoral da Criança, vinculada à Igreja Católica e que tem como objetivo oferecer serviços comunitários voluntários, que prestam atendimento materno-infantil destinado à população com baixos rendimentos financeiros.

Desde 2010, o Governo Federal vem implementando algumas ações destinadas às crianças de 0 a 3 anos, incluindo as creches, como as seguintes: Proinfância, Programa Bolsa Família e Brasil Carinhoso. Entretanto, esses programas não conseguem atender a todas as crianças, principalmente no acesso a creches de qualidade.

Para Rosemberg (2006, p. 32), a política de creche de qualidade para todas as crianças que necessitarem de vagas é prioridade para qualquer sociedade:

[...] se elimino do cenário de equipamento sociais as creches (como quer o UNICEF) para crianças até 3 anos de idade, o que farão as mães que trabalham? E as mães chefe de família que têm criança pequena? Deixar de trabalhar e pedir esmolas com a criança no colo? Abandonar a criança? Deixar o bebê com um filho maior? Contratar uma pessoa vizinha para cuidar do bebê? Esta é uma alternativa recorrente no Brasil. Quem seria uma pessoa capaz de cuidar de um bebê com pagamento reduzido enquanto a mãe sai para trabalhar? Com grande probabilidade, uma menina adolescente tão (ou mais) pobre, possivelmente negra.

No “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2014), com base na análise dos dados das edições da Pnad entre os anos de 1995 e 2012, notamos que há desequilíbrio na frequência a creche se comparadas as faixas de 0 a 3 anos de idade e de 4 a 5 anos de idade, conforme Tabela 1.

**Tabela 1.** Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária – Brasil, 1995-2012

Ano	Taxas de frequência (%)	
	0 a 3 anos de idade	4 a 5 anos de idade
1995	8,6	48,1
2002	13,3	62,1
2005	14,5	67,6
2012	23,5	82,2

Fonte: PNAD (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 16-17).

Podemos verificar que em 1995 o percentual de frequência era de 8,6 para creche e 48,1 para escola da faixa de 4 a 5 anos de idade. Já no ano de 2012, a creche teve um pequeno aumento de frequência e atingiu 23,5%, ao passo que a escola da faixa etária de 4 a 5 anos de idade apresentou 82,2%.

De acordo com Rosemberg (2006), as marcas da desigualdade social com a infância são mais visíveis nas grandes cidades, pelos apelos midiáticos em torno, principalmente, das crianças maiores. No entanto, a autora assinala que, ao analisar a desigualdade social, temos que observar as categorias idade, classe, gênero, raça, etnia e regionalidade, apontada nas Tabela 2.

**Tabela 2.** Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e região – Brasil, 2001 e 2012

Região	Taxa de frequência (%)			
	0 a 3 anos de idade		4 a 5 anos de idade	
	2001	2012	2001	2012
Norte	8,7	9,5	55,6	70,0
Nordeste	12,4	20,6	67,0	87,5
Sudeste	13,0	27,6	63,6	85,6
Sul	12,4	31,8	47,7	75,4
Centro-Oeste	7,5	20,4	46,9	73,9

Fonte: PNAD (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 22).

Em todas as regiões brasileiras, o atendimento em creches a crianças de 0 a 3 anos apresenta menores taxas de frequência em comparação com a frequência à escola para faixa de 4 e 5 anos de idade. Outro ponto relevante desses dados é que a região Norte exibe uma taxa muito reduzida de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos de idade em relação às demais regiões. Observamos também que a frequência para crianças de 4 a 5 anos de idade ocupa sempre uma posição superior em relação às matrículas da creche, entretanto, historicamente a criança de 0 a 3 anos de idade, sofre com a falta de vagas.

A falta de vagas em creches de qualidade não afeta apenas a criança que necessita da vaga, mas também seus irmãos, vizinhos, mães, pais, que muitas vezes precisam parar de estudar ou trabalhar para cuidar da criança.

A política pública de creche não consegue atender a todas as crianças que necessitam da vaga; no entanto, famílias com maior poder aquisitivo podem arcar com o pagamento de creches particulares, o que explica a maior frequência das crianças de camadas mais ricas, como indica a Tabela 3.

**Tabela 3.** Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e renda *per capita* – Brasil, 2001 e 2012

Renda	Taxa de frequência (%)			
	0 a 3 anos de idade		4 a 5 anos de idade	
%	2001	2012	2001	2012
25% mais pobres	8,9	16,2	52,4	77,6
25% mais ricos	29,3	44,0	88,8	94,6

Fonte: PNAD (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 18).

Observamos que a frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos de idade é maior entre as crianças ricas (44%) do que entre as crianças pobres (16,2%).

A criança que necessita da vaga ou frequenta creches precarizadas sofre constantemente com um cotidiano imposto pela falta de condições estruturais. Esse cenário é parte da desigual distribuição de renda, principalmente de políticas públicas que tão pouco têm priorizado a criança pequena, como argumenta Sarmiento (2002, p. 266):

[...] o sofrimento de milhões de crianças se inscreve hoje no coração da segunda modernidade e isso deve-se menos “à insuficiência das proclamações protecionistas ou da adoção de políticas específicas dirigidas para infância e mais a fatores estruturais”.

A política pública que deveria promover a igualdade de acesso a serviços dignos, respeitar o direito e as especificidades da criança, acaba exercendo um serviço com o investimento financeiro reduzido. Além disso, a qualidade no atendimento não é alvo da implantação dessas políticas.

Esta breve retomada das políticas públicas destinadas aos cuidados da infância já seria suficiente para demonstrar a existência de duas infâncias no Brasil: a rica e a pobre. A criança pobre e sua família dependem dos recursos e das medidas de assistência do Estado para ver seus direitos garantidos. A vida da criança pobre se desenvolve com atividades, recursos, exigências diversas que a da criança rica. São duas infâncias, são duas concepções, são várias significações que, nem sempre, têm visibilidade social. É comum a sociedade entender que as crianças

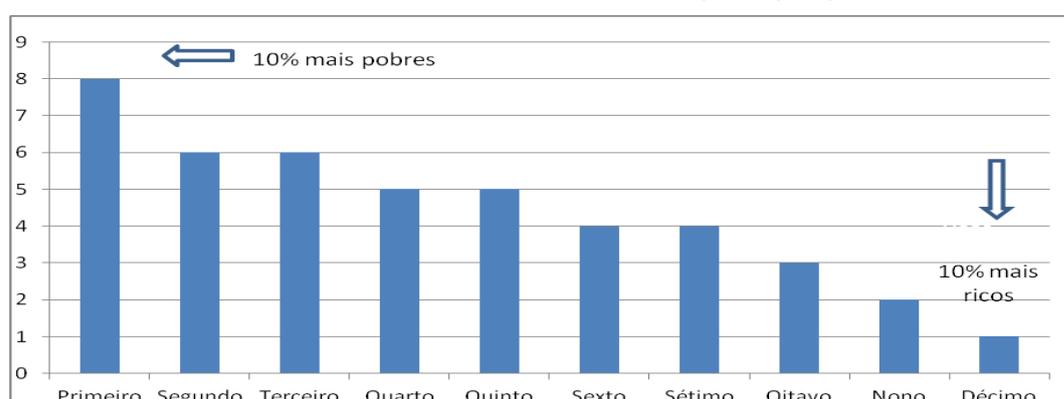
são de responsabilidade exclusiva da família e que as políticas devem responder às necessidades de trabalho dos pais. As creches ficam então pensadas como locais para “guardar” crianças enquanto seus pais trabalham. A própria criança é pensada como pertencente a uma esfera privada.

### 1.5 A desigualdade social e as infâncias

Partindo dos estudos de Pochmann e Amorim (2003), Bock (2006) aponta que os dados estatísticos sobre a desigualdade social no Brasil são assustadores: a renda dos 10% mais ricos corresponde a 45% do produto interno bruto (PIB) nacional. Os dados sobre o patrimônio privado chegam a 75,4% da riqueza total brasileira, concentrada nas mãos de 10% da população mais rica do país. Podemos indicar também o inverso: 24,6% da riqueza brasileira estão distribuídos entre 90% da população.

O Brasil não é um país pobre, mas é um país com grande desigualdade na distribuição da renda, “o que acarreta um pequeno número de ricos e um grande percentual de pobres” (ROSEMBERG, 2006, p. 5). A desigualdade social é causada pela desigual distribuição de renda, o que acarreta um risco social à população que não detém o acúmulo de riquezas, como podemos visualizar no gráfico abaixo.

**Gráfico 1.** Taxa anual de crescimento da renda domiciliar *per capita* por décimo – Brasil, 2001/2008



Fonte: PNAD 2001 a 2008 (apud IPEA, 2009)

Apenas 1,5% da população brasileira detém o maior poder econômico do país e de 80% da população temos no topo os 10% mais pobres. Para Rosemberg (2006), o acúmulo de riquezas não é um fato natural, mas “está fortemente

associado com a cor/raça, região fisiográfica de residência e idade do cidadão: as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos brancos, adultos residentes no Sudeste e Sul” (ROSEMBERG, 2006, p. 6).

Essas desigualdades são maiores quando a política pública não trabalha com equidade dentro do mesmo sistema. Isso acontece com as políticas públicas para a infância, que historicamente foram constituídas com base nos interesses do sistema capitalista em prol dos interesses dos adultos. A criança foi pouco considerada como sujeito de direito e ativo no processo de produção social e cultural. Essas desigualdades são mais visíveis com a infância quando analisamos os dados sobre a extrema pobreza por idade (Tabela 4).

**Tabela 4.** População extremamente pobre por faixa etária – Brasil (2000 e 2010)

Ano	Faixa etária									
	0 a 6 anos		7 a 17 anos		18 a 29 anos		30 a 64 anos		65 anos ou mais	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
2000	5.382.283	23,49	7.625.597	20,29	4.315.954	11,81	6.602.828	10,82	282.929	2,89
2010	2.866.191	14,64	4.776.192	13,07	3.602.943	8,89	6.083.716	7,71	384.366	2,76

Fonte: Ipea, 2013 (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 18).

Segundo os dados apresentados na Tabela 4, podemos observar que em todas as faixas etárias houve uma redução significativa da pobreza; entretanto, a população de 0 a 17 anos ainda continua como a faixa etária com maior desvantagem na distribuição de renda, sendo a mais prejudicada e sofrendo fortes impactos causados pela desigualdade social.

Segundo Qvortrup (2011, p. 201), os “ajustes estruturais” do Fundo Monetário Internacional “têm, direta ou indiretamente, impedido a sobrevivência da criança, a liberdade da infância, o crescimento econômico, o predomínio do atendimento a saúde, a nutrição adequada e a urbanização equilibrada”. Para o autor, a lógica do capital financeiro internacional e os investimentos empregados para a infância parecem incompatíveis com os objetivos dessa lógica.

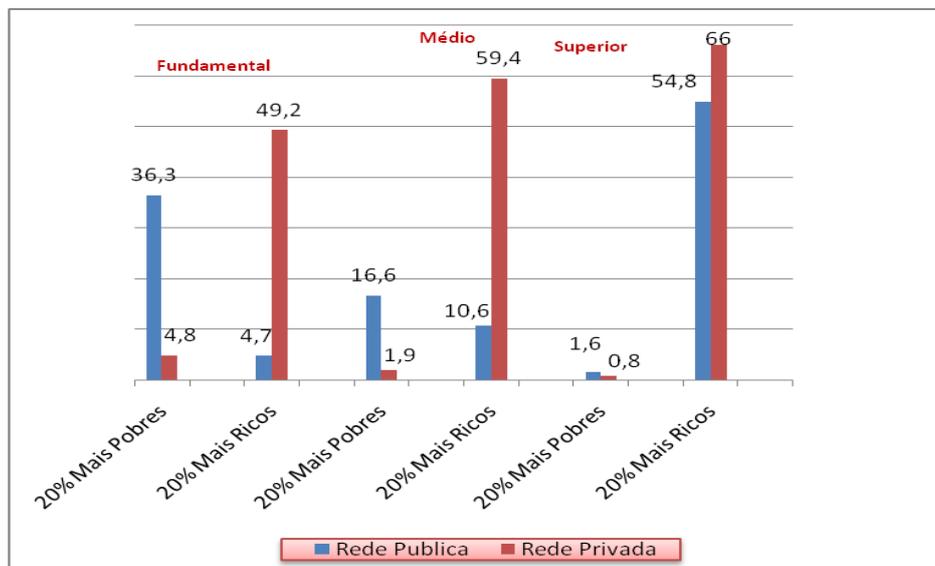
Portanto, o sistema capitalista colabora para que exista desigualdade de níveis de qualidade dos serviços ofertados pelas políticas públicas para a infância pobre e os serviços privados destinados à infância rica. Dentro da lógica capitalista, a elite precisa ser individualmente diferente da camada pobre, sendo constituídos bens e serviços diferenciados, como as escolas particulares de alto padrão, os cursos extracurriculares e particulares, a saúde particular, a segurança particular, entre outros.

A infância da camada pobre vivencia no cotidiano as desigualdades sociais por não usufruir de serviços públicos com os mesmos padrões de qualidade que os da elite. Os serviços prestados para a infância rica – como saúde, educação e outros – sempre estão níveis acima dos serviços públicos oferecidos para a camada pobre. Esse fator deve-se à hierarquia de poder e de fortalecimento das elites como classe dominante.

De acordo com Rosemberg (2006), a elite econômica é quem mais detém anos de escolarização e é essa elite que ocupa os cargos políticos no país – gerem não apenas suas riquezas, mas também a riqueza de grupos particulares que indicam interesses próprios na destinação dos recursos públicos. Podemos expor que é essa elite que detém o maior poder econômico para arcar com os custos financeiros dos estudos em escolas particulares, para futuramente concorrerem a uma vaga no ensino superior público, tendo a possibilidade de acessar e comandar a política pública do país.

No Gráfico 3, podemos observar que a distribuição de acesso à escolarização de qualidade é desigual entre os estudantes da rede pública e da rede privada. Podemos notar que, entre os 36,3% dos estudantes mais pobres que cursam o ensino fundamental público, somente 16,6% chegam a cursar o ensino médio público e desses estudantes somente 1,6% conseguem ingressar no ensino superior público. Ao passo que, entre os estudantes mais ricos (49,2%), que frequentam escolas privadas no ensino fundamental, 59,4% cursam o ensino médio em escolas particulares e entre esses estudantes 54,8% ingressam no ensino superior público.

**Gráfico 2.** Estudantes da rede pública e particular no ensino fundamental, médio e superior, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, Brasil – 2009



Fonte: IBGE, PNAD (apud BRASIL, 2011).

A desigualdade social expressa nos dados acima não é natural, mas sim produzida na realidade material concreta, regida pela racionalidade econômica capitalista, como esclarece Bock (2006, p. 1):

A desigualdade social se apresenta como uma condição social onde as relações sociais estão caracterizadas pelo acesso diferenciado aos bens culturais produzidos pela coletividade; nas relações uns são possuidores e os outros carentes; uns são doadores e os outros receptores; uns valem mais que outros; uns são hierarquicamente superiores a outros na escala social.

As políticas públicas não são neutras, mas atuam como ferramenta de dominação e como meios de reprodução da classe dominante. A lógica do capital financeiro internacional é a base da nova ordem capitalista, que tem trabalhado com ideologias individuais, de acordo com as quais as conquistas e os fracassos são atribuídos à própria criança ou a sua condição social desigual.

De acordo com Miranda (2004), a sociedade capitalista é definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas; as vivências sociais, vinculadas a atividades diárias da criança, produzem a condição social da infância. Existe, portanto, uma condição social de ser criança, que é constituída pelas relações ativas da criança nas vivências sociais e culturais.

Qvortrup (2010a) acrescenta que a infância é uma forma estrutural particular, que é definida, impositivamente, pelos interesses da sociedade na qual se insere. No entanto, as crianças fazem parte da sociedade e são expostas às mesmas exigências sociais, mesmo que de modo particular.

A criança é um sujeito de ação e participa ativamente das diferentes formas de convivência social; algumas crianças estudam exaustivamente para serem adultos promissores; algumas têm mais tempo para brincar; algumas precisam trabalhar para ajudar no sustento da família; outras podem consumir em grande quantidade objetos produzidos pela indústria e disseminados pela propaganda; algumas residem nas ruas; outras fazem uso constante de entorpecentes. Contudo, todas essas crianças fazem parte da infância brasileira. Algumas vivenciam com mais sofrimento a desigualdade social no cotidiano, outras têm mais acesso a bens e serviços valorizados pela sociedade capitalista, tendo uma “infância mais cômoda”.

De acordo com Sarmiento (2007), após a crise econômica dos Estados Unidos de 1929, houve um processo de reestruturação da força produtiva nos modos de produção das fábricas, que retirou as crianças de uma vez por toda do trabalho formal. Mas por muito tempo as crianças continuaram no trabalho informal no campo. Mediante muitas mobilizações sociais e de organizações não governamentais (ONGs), o trabalho infantil foi legalmente extinto e as “crianças foram consideradas seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da idade do não trabalho” (SARMENTO, 2007, p. 34).

Segundo Sarmiento (2007), a criança na sociedade moderna participa exaustivamente das aprendizagens escolares ou de ajudas às famílias nos trabalhos domésticos, nesse cenário “tornam-se ocultas na análise da divisão social do trabalho e produzem a ideia comum e ilusória de que as crianças não trabalham” (SARMENTO, 2007, p. 34). Para o autor, a infância não é uma idade natural do não trabalho: “todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico, nas oficinas ou na rua” (SARMENTO, 2007, p. 34). Entretanto, o sistema capitalista valoriza em grande proporção a intelectualidade – a formação da infância via processo de escolarização.

A criança é ativa e parceira das relações sociais que interpretam e agem no mundo dentro das condições materiais impostas de classe, gênero, raça, etnia e regionalidade. Nessas ações, as crianças estruturam e estabelecem relações sociais

e culturais, constituindo um elemento de suprainportância para o estabelecimento da infância como estrutura social: as culturas da infância.

Segundo Nascimento (2012, p. 84), o reconhecimento das crianças como produtoras de culturas, através de sua participação ativa nas relações e vivências sociais e culturais, “tende a fortalecer sua participação social, aumentando sua visibilidade como sujeitos de direitos, de conhecimentos, de preocupações e de desejos”.

Veremos, no capítulo a seguir “Os estudos críticos sobre a infância”, que vêm contribuindo para o entendimento da infância como parte da estrutura social e a criança como ator social, produtor de cultura e sujeito de direitos.

## 2 ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE A INFÂNCIA

Neste capítulo, apresentaremos as contribuições de três diferentes abordagens teóricas dos estudos críticos sobre a infância: “Sociologia da Infância”, “Contribuições de Lev Semionovich Vigotski para o estudo sobre a criança” e “As concepções de infância de Bernard Charlot”.

### 2.1 Sociologia da Infância

A partir de 1980, a obra de Ariès (1981) foi se tornando fonte de inspiração de novos estudos. Nessa mesma época, verificamos a constituição de um campo teórico que buscava a superação dos paradigmas hegemônicos de “natureza infantil”. Esse novo campo propunha reconhecer a infância como uma construção social e a criança como ator social e sujeito de direitos. A denominação Sociologia da Infância foi sendo constituída durante esses estudos e atualmente é a mais usada nas produções internacionais e brasileiras. Contudo, há denominações<sup>4</sup> diferenciadas, como a do Negri<sup>5</sup>, que adota a expressão Estudos Sociais da Infância, por incluir contribuições de outras áreas além das Ciências Sociais e pela aproximação com os Estudos Feministas.

Considerada um novo paradigma na área acadêmica, a Sociologia da Infância é um campo que está em plena constituição e cujo foco é ampliar o olhar para as especificidades que compõem a infância, trazendo tanto a infância quanto a criança para o centro das investigações.

A Sociologia da Infância significa uma superação dos paradigmas naturalizantes e universalistas, que apresentam uma concepção de infância e do desenvolvimento humano estigmatizada por uma visão ocidental e adultocêntrica. Nessa perspectiva, a infância é uma etapa a ser vencida pela adultez, já que o adulto representa o único protagonista das esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais a criança é vista como objeto passivo na socialização.

---

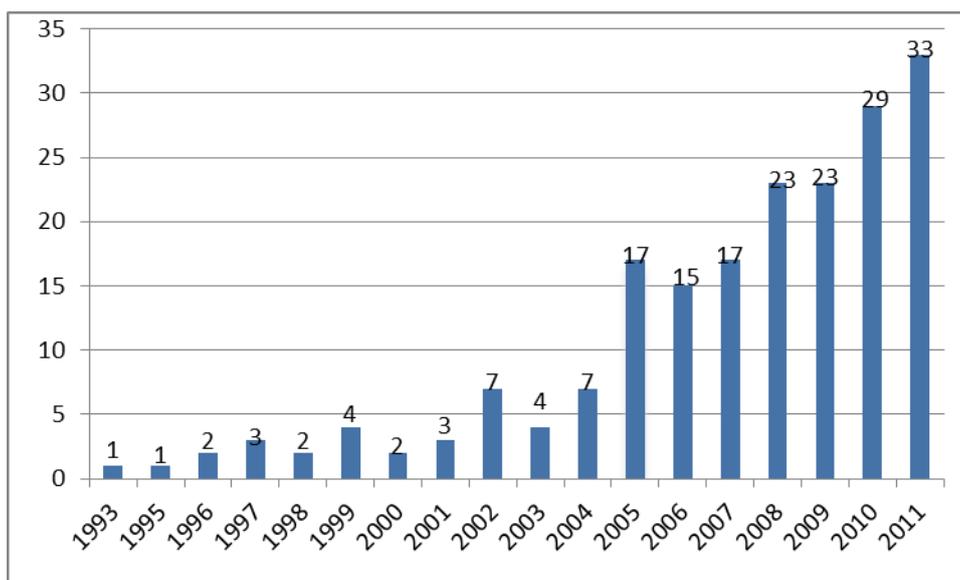
<sup>4</sup> Neste trabalho, usaremos a denominação Sociologia da Infância.

<sup>5</sup> O Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade, da Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, era coordenado pela professora Fulvia Maria Barros Mott Rosemberg, falecida em setembro de 2014.

O novo paradigma apresenta diferentes enfoques e expõe reflexões sobre a infância e a criança de forma diversificada, trazendo tensões e divergências e gerando a necessidade de reconstrução desses conceitos. Como esclarece Muñoz (2006), o novo modelo insere a compreensão da infância como construção social e a criança como ator social ativo, produtor de cultura e sujeito de direitos.

No Brasil, a Sociologia da Infância vem conquistando espaço nas produções acadêmicas; o número de dissertações e teses defendidas e a publicação de artigos científicos vêm crescendo nos últimos anos. Ribeiro (2011), em conjunto com pesquisadores do Negri, realizou um levantamento nas bases de dados da Capes e da Scielo Brasil. Na Capes usaram os descritores “Sociologia” e “Infância” e encontraram 198 resumos de dissertações e teses defendidas no período de 1987 a 2011.

**Gráfico 3.** Evolução do número de teses/dissertações por ano – Brasil, 1993 a 2011



**Fonte:** Capes, Banco de Teses (apud RIBEIRO et al., 2011).

Com base no levantamento de dados no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes, Ribeiro e colaboradores (2011) observaram que, a partir de 1993, as produções vêm crescendo e a partir de 2005 tiveram um maior aumento em relação aos anos anteriores, tendo uma pequena queda em 2006 e mantendo uma crescente a partir de 2007.

Na base de dados da Scielo Brasil, usando-se os descritores “Estudos Sociais da Infância”, “Sociologia da Infância”, “Novos estudos sobre a infância” e

“Antropologia da Infância”, Ribeiro e colaboradores (2011) encontraram 30 artigos publicados entre 1999 e 2011.

**Tabela 5.** Quantidade de artigos publicados por ano e por periódicos – Brasil, 1999 a 2011

<b>Ano de publicação</b>	<b>Quantidade de artigos/ano</b>	<b>Periódico</b>	<b>Número de artigos publicados</b>
1999	1	<i>Cadernos Cedes</i>	1
2000	1	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	6
2001	2	<i>Cadernos Pagu</i>	1
2002	0	<i>Ciência &amp; Saúde Coletiva</i>	1
2003	0	<i>Educação &amp; Pesquisa</i>	3
2004	2	<i>Educação &amp; Sociedade</i>	8
2005	6	<i>Educação em Revista</i>	2
2006	2	<i>Psicologia e Sociedade</i>	1
2007	2	<i>Psicologia em Estudo</i>	1
2008	2	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	1
2009	2	<i>Revista de Antropologia</i>	1
2010	7	<i>Revista Katalysis</i>	1
2011	3	<i>Revista Pró-Posições</i>	3
<b>Total</b>	30		30

Fonte: Scielo (apud RIBEIRO et al., 2013).

De acordo com dados apresentados, Ribeiro e colaboradores (2011) verificaram maior número de publicações nos anos de 2005 e 2010, incluindo a tradução e a publicação de diversos autores que têm contribuído para a constituição do campo, tais como Mollo-Bouvier (2005), Montandon (2001, 2005), Plaisance (2004), Prout (2010), Sarmiento (2005), Sirota (2001) e Qvortrup (2010), além da produção de autores brasileiros. Podemos destacar a importância de dois artigos: “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”, de Régine Sirota, e “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”, de Cleopâtre Montandon, traduzidos para o português e publicados em 2001 na edição de número 112 do periódico *Cadernos de Pesquisa*. São duas importantes referências para as produções brasileiras, “pois apresentam uma retrospectiva histórica do tema/campo, a partir das publicações sobre a infância na área da

Sociologia, focalizando respectivamente, as produções de língua francesa e inglesa” (RIBEIRO, 2013, p. 21).

Segundo Silva (2014), a partir da última década do século XX, vários autores de diferentes nacionalidades, das áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; JENKS, 2002; QVORTRUP, 2010), têm contribuído com estudos que corroboram o entendimento da infância como construção social e da criança como ator social e sujeito de direitos.

A socióloga francesa Sirota (2001, p. 9) destaca ser “por oposição à concepção da infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. A autora propõe a releitura crítica do conceito de socialização e apresenta a necessidade de adotar uma nova concepção sobre infância e criança.

Essa análise é mais aprofundada pela autora ao examinar a obra *Infância*, de Durkheim e Bisson, na qual os autores definiam o sentido etimológico de criança como “aquele que não fala” e a infância como a “época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico como moral, não existia ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma” (SIROTA, 2001, p. 9). A autora esclarece que por muito tempo a Sociologia, principalmente a Sociologia da Educação, tanto de língua inglesa quanto de língua francesa, permaneceram referenciadas em uma visão durkheimiana, segundo a qual a criança não era considerada um sujeito competente e com direito a fala. As pesquisas acadêmicas negavam em sua maioria a fala e a participação ativa da criança como elemento importante a ser observado. Segundo Sirota (2001), a obra de Philippe Ariès (1981) trouxe um novo olhar ao propor o reconhecimento da infância como construção social, o que mobilizou a produção de estudos voltados para a escolarização e a socialização infantil.

Montandon (2001) realizou uma análise sobre as produções em língua inglesa e identificou similaridades em relação à produção francesa no que se refere aos aspectos do conceito clássico de socialização. Também traz importantes contribuições sobre a história da constituição do campo e assinala que, a partir de 1920, nos Estados Unidos, um pequeno grupo de sociólogos norte-americanos (William L., Thomas, Dorothy S., Thomas, Stanley P., Davies, E. W. Burgess e Kimball Yong) foi pioneiro ao apresentar o reduzido lugar ocupado pelas crianças em trabalhos sociológicos e indicar que a socialização da infância era centralizada apenas em torno das práticas adultas nas instituições.

Montandon (2001) destaca as principais temáticas da Sociologia da Infância nas produções inglesas: as centralizadas nas relações geracionais; nas relações entre pares; a infância como um grupo social e os dispositivos institucionais dirigidos às crianças. Pontua que a Sociologia da Infância tem tido um real crescimento, mas ainda é um campo recente que necessita de novos estudos para romper com as teorias hegemônicas psicologizantes da infância.

Tanto Sirota (2001) como Montandon (2001) consideram que a Sociologia da Infância representa uma ruptura com as concepções presentes de infância e de socialização: “A proposta de ‘novos paradigmas’ vem para desnaturalizar a concepção de infância e de criança, sem, contudo, negar a imaturidade biológica da criança” (SILVA, 2014, p. 28).

Alguns pontos desse novo paradigma foram sintetizados por James e Prout (2003) e são compartilhados pelos principais autores desse campo em constituição (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011): a infância é compreendida como uma construção social; a infância não pode ser analisada isoladamente das questões de classe, gênero, cor/raça e etnia; as relações sociais e culturais devem ser objetos de estudo por si mesmas; as crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais, mas devem ser vistas como protagonistas na construção e na determinação de sua vida social e da vida das pessoas que as rodeiam. Além disso, a metodologia etnográfica é apresentada como a mais adequada para os estudos da infância (RIBEIRO, 2013).

James e Prout (2003) acrescentam que o novo paradigma da Sociologia da Infância pontua a necessidade de reconstruir a infância na sociedade e defendem o conceito de infância como uma categoria plural, ou seja, argumentam que a infância deve ser compreendida como infâncias, não tendo um conceito único, mas sendo uma categoria igualmente construída e reconstruída pelas e para as crianças. No entanto, traz a necessidade da ruptura com concepções que consideram a infância uma etapa natural da vida humana.

A Sociologia da Infância apresenta diversos enfoques teóricos e recortes disciplinares que Muñoz (2006) sintetiza em três perspectivas: construcionista, relacional e estrutural.

Segundo Muñoz (2006), os autores do enfoque construcionista defendem que criança e infância são formações discursivas socialmente construídas; entretanto, é necessária sua desconstrução para desmontar seu poder discursivo na vida social.

Também consideram que as crianças são agentes sociais ativos que contribuem para a construção do contexto social em que estão inseridas. Os estudos de James e Prout (2003), que apresentam a infância como uma categoria plural, são uma importante referência para esse enfoque. O trabalho de Corsaro (2011) defende que as crianças participam ativamente do processo de socialização, para o qual o autor traz o conceito de reprodução interpretativa.

Como recorda Muñoz (2006), os autores do enfoque relacional consideram que as crianças são atores sociais e devem ser estudadas a partir de suas próprias perspectivas. Dessa maneira, a criança não deve ser investigada separadamente de suas condições de vida, de suas atividades, relações, de seus conhecimentos e suas experiências. Nesse enfoque, a infância é concebida em relação à adultez, ou seja, criança e adulto são categorias geracionais, cada uma constitui-se a partir da definição da outra. O conceito de geração é de grande importância para entender as relações criança/adulto tanto no nível individual quanto grupal. Muñoz (2006) destaca os estudos de Alanen (2001) e Mayall (2002), que apresentam a experiência dos estudos feministas sobre a vida e a posição das mulheres na sociedade como componente importante para o avanço dos estudos sobre a infância e a criança. Como esclarece Alanen (2001, p. 83):

As crianças também têm gênero, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de relação, mas infância é. Num sentido sociológico, criança e adulto são nomes dados a duas categorias sociais que são posicionadas entre si dentro de uma relação de gerações. Assim, aqui o aperfeiçoamento da lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração também para se repensar as crianças em termos deste relacionamento.

No enfoque estrutural, a criança não é foco de análise; o centro das investigações é a infância, que é considerada uma categoria permanente da sociedade e integra a estrutura social, semelhante às categorias de gênero e classe: “Nesse sentido deve ser estudada como uma estrutura em si mesma, pois, embora seus membros mudem, a infância e suas relações com o grupo social majoritário (adultos) permanecem [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 24).

Nesse enfoque, o sociólogo dinamarquês Jean Qvortrup é uma importante referência teórica para as produções de pesquisadores ingleses, franceses,

italianos, portugueses e brasileiros, por compreender que a infância é parte da estrutura social de qualquer sociedade. Para Qvortrup, a conceituação da infância como uma forma estrutural traz a possibilidade de compreender e avançar para além das perspectivas individualistas e centradas no adulto.

Qvortrup (2011) realizou vários trabalhos sobre a infância: em 1987, dirigiu um importante e pioneiro projeto de pesquisa em 16 países sobre “Infância como fenômeno social”; de 1997 a 2002 na Dinamarca, coordenou o trabalho intitulado “Criança e o bem-estar social”; na Noruega de 2001 a 2005, realizou o trabalho “Bem-estar das crianças”; também na Noruega de 2003 a 2008, “A criança moderna e o mercado de trabalho flexível: institucionalização e individualização das crianças à luz das mudanças no Estado de bem-estar social”; entre 2005 e 2007, dirigiu os projetos de pesquisa “Crianças como novos cidadãos” e o “Melhor interesse da criança: um desafio para as democracias modernas”.

Para Qvortrup (2011), os estudos que focam somente no desenvolvimento infantil e no processo de socialização tradicional dificultam o reconhecimento da infância como uma categoria social e deixam à margem questões que impactam constantemente na infância, como questões políticas, econômicas e sociais, que recaem no cotidiano infantil e acarretam uma série de desigualdades sociais:

Até recentemente, entretanto, a exclusão das crianças no mundo maior, ou melhor, adulto, era a abordagem comum à maioria dos cientistas. De um ponto de vista positivo, o esforço de exclusão ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno; de um negativo, era um projeto ilusório e duvidoso. Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez até mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de “limbo analítico”, o que impediu pesquisadores e outros de atenderem as macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vida das crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 202)

Qvortrup é uma importante referência do enfoque estrutural; suas principais ideias estão traduzidas em suas “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social” (QVORTRUP, 2011). Suas teses, que foram publicadas originalmente em 1993 e no Brasil em 2011, destacam principalmente as influências exercidas sobre a criança por aspectos macroeconômicos e apontam a importância de incluir as crianças nas análises sobre a economia global e políticas mundiais e nacionais.

Na primeira tese, “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade”, Qvortrup (2011) sustenta que a infância é constituída em qualquer sociedade, sendo uma configuração estrutural particular, com características próprias e diferentes daquelas atribuídas a outros grupos sociais; não é definida por características individuais nem pela idade da criança. A infância é demarcada pela sociedade moderna como uma etapa subordinada à adulta. Segundo o autor, duas importantes características definem a infância na sociedade moderna: a institucionalização das crianças, relacionada principalmente à prática da escolarização, e a demarcação da criança como menor, sendo uma posição atribuída pelos adultos como uma condição de inferioridade.

Na segunda tese, “A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”, Qvortrup (2011) argumenta que a categoria infância é constituída na sociedade mesmo que seus membros (crianças) e concepções mudem. No entanto, como uma forma estrutural, a infância não se encerra, mas se “modifica quantitativa e qualitativamente”, não podendo ser explicada “em termos de disposições individuais, mas por mudanças de parâmetros sociais” (QVORTRUP, 2011, p. 204).

Na terceira tese, “A ideia de criança, em si mesma é problemática, enquanto a infância é uma categoria histórica e intercultural”, Qvortrup (2011) afirma que estudos que se pautam na ideia de criança defendem o conceito de um indivíduo “a-histórico”, rompendo os vínculos da criança com a sociedade em que vive. O autor reconhece a variabilidade histórica e cultural da infância e pontua a existência de várias concepções de infância constituídas ao longo da história.

Na quarta tese, “Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”, Qvortrup (2011, p.22) afirma que as crianças influenciam e são influenciadas pelo contato com pessoas adultas, “ocupam espaço na divisão do trabalho, principalmente no trabalho escolar”, que causa impactos no mercado de trabalho. De acordo com o autor, a infância influencia o planejamento e os projetos dos pais e também do mundo social e econômico. O reconhecimento dos direitos e das necessidades da infância gera não só novas profissões destinadas ao cuidado e à educação das crianças, mas também a criação de novos serviços e mercadorias, como brinquedos, vestimentas e alimentos.

A quinta tese, “As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”, indica que essa noção é desprezada pelas ciências e pelos adultos em favor de uma

concepção abundantemente divulgada que considera as crianças “inúteis e meras receptoras”. O autor acrescenta que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas e contribuem para mudanças e para a própria constituição da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2011). No mesmo sentido, Corsaro (2011, p. 31) defende o “reconhecimento da atividade coletiva e conjunta das crianças e propõe que as investigações sejam feitas a partir das próprias crianças, conhecendo como elas negociam, compartilham e criam cultura, com os adultos e entre si”. Esse conceito é denominado por Corsaro (2011) como “reprodução interpretativa” e abrange aspectos sobre a participação da criança no mundo social.

A sexta tese afirma que “a infância é, em princípio, exposta (economicamente e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”. Para Qvortrup (2011), as crianças, como qualquer integrante da sociedade, estão sujeitas aos desdobramentos das forças econômicas, às decisões políticas, às ocorrências do meio ambiente, porém tais forças atingem a infância de uma forma particular e indireta. Entretanto, as estatísticas e os dados de pesquisas, em geral, são formulados sem considerar as crianças como integrantes desse grupo social. O autor traz o exemplo de dados sobre o desemprego e aponta que os números estatísticos só representam os adultos e não revelam os efeitos desse fenômeno para crianças.

De acordo com a sétima tese, “A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar”, há um número reduzido de informações a respeito do ponto de vista das próprias crianças sobre infância nos documentos oficiais dos governos, nas estatísticas e nas pesquisas. Essa omissão é justificada pelo argumento de que, na sociedade capitalista, as crianças são dependentes dos adultos; por essa razão, são alvos de interesses das sociedades industriais. Negando “a ideia de melhor interesse da criança”, “a criança torna-se vítima dos interesses estruturais da sociedade industrial” (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Na oitava tese, “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”, Qvortrup (2011) se refere à ideia de “famialização da criança”. Sendo a família a única responsável pela criança, não se aceita a ideia de uma responsabilidade geral da sociedade pela infância, exceto

nos casos em que as crianças estão expostas a situação de risco: “Isso não significa que a sociedade não se ocupe das crianças, mas significa que ela não é constitucionalmente obrigada a intervir, mesmo em casos em que as crianças estejam próximas da pobreza” (QVORTRUP, 2011, p. 209). O autor também se refere à “privatização da criança” e à “domesticação da criança”, que correspondem à concepção da criança domesticada e restrita ao âmbito privado e familiar. Além disso, expõe três argumentos que sustentam a ideia de que a sociedade deveria assumir responsabilidades sobre as crianças:

Primeiramente, um argumento moral: para garantir que as crianças sejam providas de acordo com um padrão básico ou com um padrão para as famílias com crianças que, em princípio, estejam em igualdade de condição com os outros casais sem criança. Em segundo lugar, um argumento de direito, que deveria admitir que, se as crianças estão contribuindo, elas também podem reivindicar recursos para distribuição; e pode-se adicionar que deveria haver garantias para compensar os pais de suas contribuições. Terceiro, um argumento que diz respeito ao “interesse” nas crianças, com responsabilidade sobre elas, e não é difícil demonstrar que a sociedade também tem significado interesse nas crianças, se não como crianças, mas como membros do que é ilusoriamente denominado próxima geração. (QVORTRUP, 2011, p. 209-210)

Na nona tese, “A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”, a infância é definida como um grupo minoritário em relação ao grupo dominante; nesse caso, o domínio é dos adultos, que possuem *status* social mais alto e recebem mais privilégios do que as crianças (QVORTRUP, 2011).

Segundo Silva (2014), as nove teses de Qvortrup (2011, p. 33) “denunciam o restrito lugar ocupado pela criança na sociedade, sua invisibilidade política, a desigualdade de acesso a benefício em detrimento a outras faixas etárias e outros grupos da sociedade”.

Para Mollo-Bouvier (2005), a vida das crianças é demarcada pelas mudanças sociais da vida dos adultos; no entanto, a autora discute que a segmentação social das idades acompanha essas mudanças, que derivam das demarcações etárias via institucionalização da infância. Nos ministérios, nas prefeituras e em cada instituição, todas as atividades administrativas recortam a infância em etapas, e cada etapa, em “faixas” de idades, as quais regulamentam a vida social das crianças (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

O recorte das idades, por via institucional, concebe a infância de forma padronizada, dentro de parâmetros preestabelecidos da normalidade natural do desenvolvimento infantil. Assim, fixa o cotidiano da criança em rituais demarcados por uma série de pressupostos fixos, que desconsideram as relações sociais e os modos de participação e construção da criança.

Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas. Esta é mais uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 396)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 faz referência à delimitação de idades das crianças e dos adolescentes na seção da Educação, art. 208 – incisos I e IV:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, p. 38)

O ECA estabelece que é criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e é adolescente a pessoa de 12 a 18 anos incompletos. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança considera criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990, p. 3) não faz referência à distinção entre crianças e adolescentes. Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a qual adolescente é a pessoa de 10 a 19 anos; o Estatuto da Juventude também considera a mesma faixa etária para o jovem adolescente. Ao passo que a Organização das Nações Unidas (ONU) define o jovem entre 15 e 24 anos de idade. A discussão chega a uma complexidade ainda maior quando se vê acrescida das idades instituídas para se estabelecerem direitos e deveres.

Para Rosemberg e Mariano (2010), os recortes de idades abordados pela Sociologia da Infância ainda não especificam a alteridade do bebê e o modo de concebê-lo como ator social. Por essa razão, as autoras propõem a perspectiva teórica de que as relações de idade são categorias analíticas, úteis para compreender a sustentação da desigualdade social na infância. Também esclarecem que conduzir a “alteridade do bebê” e a investigação de formas de participação do bebê à esfera social não implicar propor a negação da imaturidade biológica da criança, mas a necessidade de investigar como as culturas concebem essa imaturidade. Para tanto, Rosemberg (2014) apresenta (Quadro 2) os recortes das idades e o reconhecimento de direitos na vida social.

**Quadro 2.** Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social – Brasil, 2013

Idade em anos	Dimensão da vida
4	Início da escolaridade obrigatória
10	Sentar-se na frente do veículo
11	Sentar-se na garupa da moto
12-18	Viajar desacompanhado com autorização
14	Trabalhar como aprendiz
	Casar para igreja católica (mulher)
	Relações sexuais consentidas
16	Votar
	Casar com autorização no âmbito civil
	Submeter-se a cirurgia bariátrica
	Casar na igreja católica (homem)
	Trabalhar com certas restrições
17	Alistamento militar
	Fim da escolaridade obrigatória
18	Maioridade civil
	Maioridade penal
	Trabalho noturno, insalubre
	Prostituição, pornografia
	Habilitação para dirigir veículo
	Comprar e ingerir bebida alcoólica
	Fumar
	Abrir conta em banco
	Adotar criança
	Viajar sem autorização
	Candidatar-se a vereador
21	Candidatar-se a deputado estadual, federal, prefeito, vice-prefeito, juiz de paz
30	Candidatar-se a governador, vice-governador
35	Candidatar-se a presidente, vice-presidente e senador
60	Atendimento prioritário em serviços
	Aposentadoria para mulher
65	Aposentadoria para homem
	Homem e Mulher - direito ao benefício LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social)
70	Homem e Mulher - aposentadoria compulsória

**Fonte:** Rosemberg (2014, p.23).

Mariano e Rosemberg (2010) entendem que a demarcação das etapas da vida é uma construção social do Ocidente que indica fundamentalmente a hierarquia do adulto como dominante. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça, etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação (MARIANO; ROSEMBERG, 2010, p. 695).

Nessa perspectiva, as interpretações que anunciam “o fim da infância”, (POSTMAN, 1999) são superadas e justificadas, já que, embora a criança seja cada vez mais afastada da produção econômica, a infância gera necessidades e captação de recursos econômicos: “Ao lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas(os) geram novas profissões no mercado de trabalho do adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 697).

As autoras assinalam que a infância na modernidade tem sido demarcada preferencialmente como pertencente à família. Há uma “naturalização” que substitui o sentido de criança pelo de filho, como se ocorresse uma expansão natural do “amor e cuidado” de pais e mães pelo filho a todas as crianças e culturas. Segundo as autoras, a troca de criança por filho legitima a infância privada, sob responsabilidade única da família.

## **2.2 As contribuições de Vigotski para os estudos sobre a criança**

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, uma pequena cidade na Bielorrússia, e é considerado uma referência por ter destacado o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. Teve suas ideias atravessadas por múltiplas correntes históricas, em uma sociedade pós-Revolução Russa (1917), que ansiava por novas possibilidades e buscava a compreensão de um novo ser humano e a proposta de mudanças sociais (MOLON, 1999).

A formação acadêmica de Vigotski foi marcada pela interdisciplinaridade: formou-se em Direito, Literatura e posteriormente em Medicina e, como aluno ouvinte, participava de cursos como História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Nesse período, iniciou um estudo sistemático de crítico literário, no qual se aproximou das Artes, interessando-se especificamente pelo significado psicológico das obras de artes em geral (REGO, 2012).

Em Gomel, aos 21 anos, iniciou sua carreira profissional, que também foi diversificada: atuou como crítico literário, lecionou e proferiu palestras (sobre artes, ciência e Psicologia). Nessa mesma época, começou a realizar estudos sobre Pedagogia; entretanto, sua atuação era sempre associada ao trabalho intelectual. Seu interesse pela Psicologia acadêmica começou a partir do trabalho de formação

de professores, sobre crianças com cegueira, retardo mental severo e problemas na fala. Sua intenção não era contribuir apenas para a reabilitação das crianças, mas sim compreender o desenvolvimento da inteligência prática, especificamente a humana (REGO, 2012).

Antes mesmo de ingressar no campo da Psicologia acadêmica, direcionava seus estudos aos pressupostos das ciências modernas, como Wundt e Willian James e posteriormente estudiosos adeptos das teorias comportamentais, a exemplo de Ivan Pavlov e John B. Watson. Nesses estudos, compreendeu que essas teorias eram individualizadas, não dialogavam entre si e limitavam-se a explicar o sujeito de forma isolada das questões históricas e sociais.

Essa compreensão de ser humano corroborava o momento histórico, em que a burguesia moderna estava ascendendo como classe social e a ciência moderna buscava validar esses princípios, propondo a legitimação da razão humana, da liberdade do homem individual e da possibilidade de modificação do mundo real (BOCK, 2011). Vigotski convivia com o avanço nas pesquisas na área da Psicologia e fazia críticas a esse pensamento, que demarcava os pressupostos das ciências modernas com a afirmação de uma ciência racional, empírica, que centrava na compreensão do homem individual e natural (BOCK, 2011).

Viveu o auge da Revolução Russa de 1917, e suas principais referências eram as obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Com base no materialismo histórico dialético, propôs a constituição de uma nova Psicologia que compreendesse o humano sem rupturas entre o social e o individual.

Vigotski não tinha especificamente a ideia de estudar a infância como uma construção histórica e social sua principal intenção era investigar como ocorria o processo de desenvolvimento da inteligência prática humana. Em seus estudos, buscava a superação dos princípios propostos pelas linhas teóricas da Botânica e da Zoologia, que estavam tendo grande abrangência e repercussão nos estudos científicos realizados com crianças pequenas naquela época.

Os estudos da Botânica, como os do alemão Karl Stumph (VIGOTSKI, 1984, 1998) no início do século XX, comparavam o desenvolvimento da criança com a botânica, enfatizavam os conceitos de maturação orgânica e de singularidade como fatores determinantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança (VIGOTSKI, 1998).

Segundo Vigotski (1998, p. 8), essa linha de pensamento considerava o desenvolvimento psicológico da criança um processo natural: “em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem”. A inserção da criança como um ser ativo no mundo histórico, social e cultural, segundo esses estudos, nada tinha a contribuir com esse processo.

O modelo zoológico, também do início do século XX, trouxe outra compreensão sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Os estudos de Wolfgang Kohler e posteriormente de Buhler buscavam relacionar o comportamento dos macacos antropoides com algumas observações e respostas de crianças pequenas durante experimentos. Buhler “considerava que as manifestações de inteligência em crianças eram exatamente do mesmo tipo daquelas conhecidas em chimpanzés” (VIGOTSKI, 1998, p. 27).

Para Vigotski (1998), a comparação entre os comportamentos da criança e os comportamentos de macacos antropoides eram extremamente equivocadas, pois a estrutura fisiológica humana, ou seja, as condições inatas não são passíveis para produzir o indivíduo humano sem que o sujeito tenha uma relação ativa na sociedade, na história e na cultura. Segundo Vigotski (1998), a constituição humana está diretamente relacionada aos enredos socioculturais em que a criança está tendo a oportunidade de protagonizar e constituir formas psicológicas sofisticadas, como a fala (REGO, 2012). Como acrescenta Vigotski:

Diferentemente dos macacos antropoides, que segundo Kuhler, são “os escravos do seu próprio campo de visão”, as crianças adquirem independência em relação ao seu ambiente concreto imediato; elas deixam de agir em função do espaço imediato e evidente. Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, seu campo psicológico muda radicalmente. (VIGOTSKI, 1998, p. 38)

Outro estudo criticado por Vigotski (1998) foi o de Shapiro e Gerke, que, ao analisarem os experimentos de Kohler, afirmaram que o raciocínio prático apresentado pela criança durante os experimentos revelava algumas semelhanças com o pensamento adulto, propondo, no entanto, que o desenvolvimento psicológico da criança tinha alguma similaridade com a experiência social, pois a criança recorria aos modelos de comportamento do adulto para copiar e repetir:

De acordo com essa visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Eles sugerem que as ações, quando repetidas, acumulam-se, umas sobre as outras, sobrepondo como uma fotografia de exposição múltiplas; os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas. O resultado é a cristalização de um esquema, um princípio definindo a atividade. (VIGOTSKI, 1998, p. 29)

Para Vigotski (1984, 1998), essa visão de cópia de modelos do adulto implicava uma visão mecanicista de repetição, pressupondo que a experiência social para a criança é apenas uma forma de copiar modelos comportamentais e esquemas motores. Nessa perspectiva, a criança é um ser que copia o adulto, como num esquema de pura reprodução, não sendo considerada alguém capaz de falar, de relacionar-se com outras pessoas, pensar, agir e propor novas formas de organização do pensamento e constituir novos conhecimentos.

Segundo Vigotski (1998), a criança tem um papel fundamentalmente ativo no processo de constituição do humano, que vai muito além de um simples modelo de cópias do adulto. A relação da criança com a sociedade, com a história e a cultura são os elementos que propiciam as condições para a constituição humana. Como esclarece Vigotski (1983, p. 303, apud PRESTES, 2013, p. 303):

[...] o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas.

Ao nascer, o bebê necessita constantemente da atenção de uma pessoa mais velha para satisfazer suas necessidades de cuidado e comunicação, ou seja, a criança usa o choro, os gestos corporais e os resmungos para entrar em contato e estabelecer uma comunicação com a pessoa cuidadora. Esse processo não é mecânico, mas legitima uma forma rebuscada e ativa do bebê de relacionar-se com o outro. Embora o bebê ainda não use a fala como forma de comunicação, usa meios sofisticados para solicitar a atenção da outra pessoa. Assim, o recém-nascido é um ser ativo na participação da esfera social, pois ele atinge e transforma o outro sujeito.

Segundo Prestes (2013), essas características são específicas do primeiro ano de vida da criança e, no decorrer da constituição humana, esse período inicial nunca mais se repetirá da mesma maneira, pois, com a participação ativa da criança no grupo social, ela passa a constituir outras formas de comunicação e uso de instrumentos. Para Vigotski, não existe um processo de maturação biológica ou internalização mecânica de habilidades externas, mas sim uma relação social dialética que traz um processo não linear, “seu ritmo é irregular; pode ser ora rápido, ora vagaroso; ora intenso, ora fraco; ora progressivo, ora regressivo e está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento” (PRESTES, 2013, p. 300).

Vigotski (1998) levanta outro ponto de grande relevância: o desprezo pela fala da criança durante a realização dos experimentos, pois nenhum dos experimentos da Zoologia e da Botânica analisados por Vigotski considerava a fala da criança como elemento de análise. Para Vigotski (1998), isso é um erro, dado que a fala tem um papel central na organização da atividade prática da criança, além de ter a função de comunicar e de proporcionar a relação com outros seres humanos.

Corroborando esses objetivos, Vigotski (1998) analisou atividades práticas desenvolvidas com crianças, nas quais os pesquisadores consideraram a fala como elemento importante na resolução do problema. Vigotski (1998) observou que, ao lidar com o problema prático, a criança usa a fala não apenas para descrever as ações da atividade, mas também para planejar ações e soluções para a resolução do problema e buscar a comunicação com outras pessoas. Ainda acrescenta que “a fala adquire uma importância tão vital que se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação” (VIGOTSKI, 1998, p. 35).

No início do século XX, período em que viveu Vigotski, a criança era vista com uma tábula rasa, sem direito a fala, ou seja, era considerada um ser vazio à espera de conhecimentos prontos para serem introduzidos em sua mente. Não havia a relação de aprendizados passados com novos aprendizados, o professor ou outro adulto era apenas o transmissor do saber e a criança, um receptor passivo de conhecimentos prontos (PRESTES, 2013). Em seus trabalhos, Vigotski entrega à criança o direito a falar e de elaborar novos conhecimentos e novas formas de pensar.

Com base em suas observações sobre a constituição da fala, Vigotski chegou à conclusão de que o ato de falar e pensar faz parte de uma constituição

histórica, social e cultural, entretanto, não é estável e imutável, mas depende da significação de cada grupo social (PRESTES, 2013). Segundo Vigotski, falar e pensar “são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade de pensamento e fala que é o pensamento verbal” (PRESTES, 2012, p. 176).

Dessa maneira, a fala e o pensamento não são processos lineares, mas dependem das significações históricas, sociais e culturais do grupo social em que a criança está inserida. Para Vigotski, a fala é uma forma de comunicação, e constitui-se com a necessidade de estabelecer comunicação com outros seres humanos: “Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da fala leva à reestruturação de toda estrutura da consciência” (VIGOTSKI, 2004, p. 156, apud PRESTES, 2012, p. 182).

Outro ponto importante levantado por Vigotski (1998) diz respeito à ideia de que a criança constrói aprendizados e conhecimentos mesmo antes de ingressar na escola. Vigotski buscava provar que a criança não era um ser vazio à espera da introdução de conhecimentos, mas propunha que a criança aprendia em sua vida social mesmo antes da escolarização:

[...] já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VIGOTSKI, 1998, p. 110)

Como esclarece Prestes (2013), Vigotski propunha a superação do paradigma da maturação biológica, segundo o qual era necessário o amadurecimento das funções biológicas para que se pudesse ensinar algo para a criança. A superação da perspectiva biológica do desenvolvimento e da aprendizagem se tornam importantes referências para a instalação de novas concepções sobre a infância. Para melhor compreensão desse processo, Prestes (2013) explica que Vigotski propôs dois aspectos a serem observados: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento eminente. Como esclarece Vigotski:

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004, p. 379, apud PRESTES, 2013, p. 299)

Podemos ressaltar que o nível de desenvolvimento atual corresponde àquilo que a criança já aprendeu e já consegue solucionar com autonomia, ou seja, a criança já detém e domina especificamente o conhecimento aprendido. Como acrescenta Prestes (2013, p. 300), “investigando o que fez de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou pessoa já tem ou sabe”.

O nível de desenvolvimento eminente ou possível é a possibilidade que uma pessoa tem de aprender tendo a colaboração de alguém mais experiente do que ela. Segundo Prestes (2013), esse processo não ocorre apenas no aprendizado de crianças; tampouco é linear ou determinista, ou seja, ao ensinar uma tarefa para uma criança, adolescente, adulto ou idoso, o processo de aprendizagem não ocorre no mesmo instante e seguindo o mesmo modelo que foi ensinado. No entanto, abre a possibilidade de a pessoa, em algum momento no futuro, conseguir realizar sozinha aquilo que antes precisava fazer com ajuda.

De acordo com Prestes (2013, p. 300), ao suscitar a ideia de futuro, Vigotski traz o conceito da dialética de que o aprendizado “é uma possibilidade, então imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos”. Além disso, para Vigotski, o processo de desenvolvimento não é determinado por etapas evolutivas, mas sim uma possibilidade que depende de vários aspectos e da relação ativa da criança com a história, a sociedade e a cultura.

Em 1927, Vigotski publicou o livro *O significado histórico da crise da Psicologia* (1996), em que fez contundente crítica às práticas psicológicas da época, que se fundamentavam na ruptura do humano entre corpo e consciência como um dado puramente biológico. Vigotski propôs constituir uma Psicologia que fosse capaz de apreender o humano de maneira integral, desarticulando e superando as concepções que consideravam o indivíduo um organismo vivo que interagia no meio físico.

Para Vigotski, o humano fala, pensa, aprende, ensina, transforma a natureza e é transformado por ela. As concepções inatista, empirista/ambientalista e dualista são teorias que reconhecem que as aprendizagens são processos puramente exteriores. As teorias psicológicas que propõem o desenvolvimento linear da criança corroboram as concepções de natureza infantil de acordo com as quais a criança é um ser passivo à espera da introdução de conhecimentos fornecidos primariamente pelos adultos para que essa criança de hoje se transforme no adulto de amanhã.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento não é linear e universal, mas é realizado na participação ativa do sujeito nas atividades sociais; a atividade social tem como marca a mediação por meio de instrumentos entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Portanto, a criança não é um sujeito a ser socializado, mas um sujeito que, ao nascer, já é socializado por sua participação ativa na esfera social, cultural e histórica. Embora os adultos neguem sua participação, ela acontece à revelia do adulto. Desse modo, o humano biológico proposto pelas teorias do desenvolvimento “não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual [...] o seu organismo é uma estrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é, portanto, social, histórica” (LANE, 2004, p. 12).

Segundo Miranda (2004), as teorias psicológicas do desenvolvimento não rompem com a ambiguidade entre indivíduo e sociedade:

A psicologia tem quase sempre tentado explicar como a criança se socializa, abordando o processo pelo qual ela se transforma em ser social. A psicologia não supera, portanto, o antagonismo entre indivíduo e sociedade. Não tem por objetivo uma análise dialética das relações entre a criança e a sociedade, numa perspectiva de totalidade e historicidade. (MIRANDA, 2004, p. 131)

A principal crítica à Psicologia do desenvolvimento radica na universalização dos fenômenos sociais, normatizando as conclusões para todas as crianças como seres naturais e passivos. Todo o processo de inserção da criança na esfera social lhe possibilita recriar seu processo de socialização, interferindo na realidade social (MIRANDA, 2004).

É, portanto, por meio da inserção e da participação ativa da criança no mundo histórico-social que ela se apropria das ferramentas da cultura e transforma e é transformada por ela. Esses elementos nos permitem pensar e reconhecer a infância de forma estrutural e constituída social e historicamente, além de considerar a criança um ator social e sujeito de direitos.

### 2.3 A concepção de infância de Bernard Charlot

Ainda cabe trazer como contribuição, para este nosso apanhado de visões que buscam superar as concepções naturalizantes de infância, as reflexões de Bernard Charlot (2013).

Trabalhando na área da Educação, o autor apresenta em seu livro *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (2013), publicado inicialmente em 1979, uma crítica às noções presentes nas teorias pedagógicas da Escola Tradicional e da Escola Nova. Afirma que ambas partem da noção de natureza humana e, para abordarem a infância, falam de natureza infantil.

A natureza infantil, vista como contraditória, faz com que a criança se apresente socialmente como alguém despreparado e frágil. O adulto, ser coerente e amadurecido, deve cuidar dela, orientando-a e cuidando dela para que possa se desenvolver de acordo com os melhores aspectos e características do humano como espécie.

Essa visão naturalizada e universal da infância é, para Charlot (2013), ideológica, pois oculta a produção social dessa etapa da vida. O autor passa então a conceber essa etapa como uma produção histórica e social e a definir a criança como um parceiro nas relações sociais: “As características específicas à infância devem, portanto, ser encaradas como referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza” (CHARLOT, 2013, p. 107).

Segundo Charlot (2013), nas relações sociais os adultos produzem uma imagem de criança que é projetada sobre ela, que a incorpora e toma como padrão de conduta e desenvolvimento. Essa imagem é caracterizada pela visão de uma infância frágil e dependente. A ideologia que acoberta a construção social da infância não permite que vejamos essa imagem se constituindo. Para Charlot, afirmar a criança com base em ideias naturalizadoras dissimula e naturaliza, por exemplo, a autoridade do adulto sobre a criança, justifica o afastamento da criança das decisões e atribui a ela um papel marginal nas relações sociais:

A criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada. Não foi sempre assim. Houve um tempo

em que a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos, em que vivia a vida dos adultos, em que a idade não era um critério escolar essencial... (CHARLOT, 2013, p. 112)

Há na Psicologia uma ideia forte que denuncia a marginalização e a naturalização da infância: é a ideia de socialização. Considera-se esse processo um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança, que, ao final, se insere na sociedade. Charlot (2013, p. 112) afirma que “a criança não é socializável, já é sempre socializada”.

A obra de Charlot assevera que, ao lidarem com o conceito de natureza infantil, tanto a teoria da Pedagogia tradicional quanto a Pedagogia nova trabalham nesses ocultamentos e marginalizações. A escola fica pensada como lugar de introdução da criança na sociedade, quando ela já está inserida nela. As metas de desenvolvimento ficam naturalizadas e se oculta a finalidade social da educação. A educação trata sua tarefa como desenvolvimento de algo natural, já previsto e característico da espécie. Deixa-se de dar visibilidade às escolhas que a educação faz sobre o tipo de humano e de cidadão que trabalha para formar.

Charlot (2013) critica essas visões e define a infância como social. Para ele, o que se concebe como fragilidade ou incapacidade das crianças deve ser lido com base nas formas de vida de um grupo social na relação com as condições específicas da infância. Assim, cada grupo social apresenta formas específicas de satisfação das necessidades apresentadas por um determinado coletivo. São ferramentas conquistadas e construídas no decorrer do tempo e as crianças possuem suas características fisiológicas que lhes dificultam o acesso fácil a formas inventadas e criadas pelos adultos. Assim, da relação entre as características da infância (suas possibilidades e limitações) e as condições sociais de satisfação de necessidades é que se extrai uma imagem de infância. As crianças são vistas como incapazes porque as formas de satisfação das necessidades se sofisticaram e suas possibilidades fisiológicas não lhes permitem acessar facilmente esses recursos. O importante é não conceber essas limitações com base na ideia de natureza humana:

É preciso, portanto, comparar o que é comparável: as possibilidades fisiológicas naturais da criança e as condições de vida num meio pouco transformado pelo homem ou as possibilidades sociais da criança e as condições de existência num meio social. Mas não se devem comparar as possibilidades naturais da criança e as condições sociais da existência. (CHARLOT, 2013, p. 249)

A relação entre o adulto e a criança é uma relação social:

A criança e o adulto não são dois seres que se poderiam estudar separadamente e comparar em seguida. Estão, ao contrário, engajados numa relação social recíproca, que se inscreve, ela própria, no quadro da sociedade global. Isso não significa, porém, que não haja especificidades da criança. (CHARLOT, 2013, p. 252)

Com base nessas ideias, podemos pensar que a infância não teria se tornado o que é hoje, inclusive mais longa do que se conhece no reino animal, não fossem as conquistas na organização social e nas relações sociais que permitiram maior segurança, um tempo maior de afastamento do trabalho, a dedicação aos estudos e a frequência à escola, a permissão para a brincadeira.

A criança, para Charlot, deve ser vista como parceira social que apresenta características específicas e sua relação com os adultos é, “mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto” (CHARLOT, 2013, p. 261). O autor ainda chama a atenção para as diferenças entre as infâncias de um filho do proletariado e um filho da burguesia:

A criança do proletariado e a criança da burguesia não vivem sua condição de criança de maneira semelhante. A primeira é dependente de um adulto, ele próprio dependente, oprimido, desapossado de seu poder social, e que responde às expectativas do filho de um modo que reflete sua situação de classe. A segunda é dependente de um adulto que possui um poder social real, que tem um capital a transmitir a seus filhos, e que vive em condições materiais que lhe permitem satisfazer melhor [...] as necessidades sociais da criança. (CHARLOT, 2013, p. 262)

Essas ideias de Charlot (2013) nos ajudam, significativamente, a justificar que existem diferentes infâncias/crianças em nossa sociedade e que ocultar essas diferenças é ocultar a desigualdade social; nos auxiliam a pensar a infância e suas concepções considerando as diferentes ou desiguais inserções que as diversas crianças têm. Uma sociedade desigual como a brasileira exige de seus pesquisadores a consideração dessa problemática social.

## 2.4 Buscando uma síntese

Entendemos e defendemos aqui que a infância é uma construção social e a criança é um ator social e sujeito de direitos. A constituição das políticas públicas para a infância brasileira tem sido historicamente baseada em concepções que reconhecem a infância e a criança como um ser natural, que trazem padrões determinados de normalidade e anormalidade, que demarcam etapas evolutivas. Como esclarece Nascimento (2012, p. 72):

A predominância da visão de infância frágil e imatura fortaleceu o adultocentrismo. Em outras palavras, o ponto de vista do adulto sobre a criança, reforçado pelo discurso científico sustentado pela concepção de criança determinada por uma psicologia positivista, normatizava o desenvolvimento ao mesmo tempo em que definia o certo e o errado nesse percurso.

A naturalização do ser humano, na história da Psicologia, tem produzido concepções e ações marcadas pela noção de maturidade e estimulação. Os processos de desenvolvimento, assim como as capacidades humanas, já fazem parte do ser humano, em virtude de seu pertencimento à espécie. Assim, as preocupações recaem sobre a qualidade das estimulações e a “espera” do desenvolvimento, quando deveriam recair sobre as relações e as situações da participação ativa da criança como um ator social e sujeito de direitos.

Vigotski compreendia que era necessário superar essas teorias que concebem o ser humano como natural; por isso, propôs a constituição de uma nova Psicologia, capaz de compreender o humano de maneira integral, de modo a não dicotomizar o social e o individual, a subjetividade e a objetividade.

Com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o que diferencia a espécie humana das demais espécies é a possibilidade de criar, transformar, aprender, de fazer história e transmiti-la a outras gerações. Bock (1999), com base em Charlot (2013), defende a ideia de que não existe natureza humana, mas sim uma condição humana, que se refere à capacidade de construir as formas de satisfação de suas necessidades. O ser humano é um ser ativo, social e histórico, constituído de maneira dinâmica e complexa, que não deve ser tomado como um ser natural. É preciso estudar o humano a partir de sua condição histórica, de transformação de seu mundo e de si mesmo:

Na idéia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidades, faculdades, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimira possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistados pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade. (BOCK, 1999, p. 28)

Para Bock (1999), a constituição do ser humano é viabilizada mediante o contato com outros seres humanos, com a cultura e objetos que materializam a história, produzindo conhecimentos que asseguram a existência de futuras gerações; assim, o conhecimento não se perde, mas se “criam aptidões desenvolvidas pela humanidade” (BOCK, 1999, p. 30).

Portanto, a perspectiva sócio-histórica entende que o ser humano insere-se em uma realidade social e possibilita o desenvolvimento de sua humanidade, ou seja, nasce candidato à humanidade e é essa inserção na cultura e nas relações sociais que possibilita sua humanização e singularização (AGUIAR, 2011a). Bock (1999) explica que as condições biológicas são essenciais, mas é pelo mundo social e histórico que o indivíduo se humaniza e constitui novas formas de humanização.

### 3 A PSICOLOGIA SÓCIO - HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-Histórica, que embasa este trabalho, assume como seu referencial a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e toma como meta a superação das teorias que naturalizam o humano. Fundamentando-se no Marxismo, adota como filosofia, teoria e método o materialismo histórico e dialético. Bock (2011) expõe que essa visão envolve três concepções:

- Uma concepção materialista, segundo a qual a realidade material tem sua existência “independente em relação à ideia, ao pensamento, à razão; existem leis na realidade, numa visão determinista; e é possível conhecer toda a realidade e suas leis” (BOCK, 2011, p. 33).
- A dialética, que se baseia na concepção de que tudo o que existe, a contradição e sua superação, base do movimento que se realiza para transformar a realidade constantemente, expressa nas leis da dialética e suas categorias.
- A concepção histórica, que afirma ser possível e necessário compreender a sociedade e os sujeitos a partir das contribuições do materialismo e da dialética, “buscando as leis que as governam (visão materialista)” (BOCK, 2011, p. 34), leis estas que estão em constante processo de mudança, expressam a contradição (visão dialética) e são marcadas tanto por sua objetividade – pois “estão na realidade material do trabalho e das relações sociais” (BOCK, 2011, p. 34) – quanto sua subjetividade, por serem produzidas por sujeitos constituídos histórica e socialmente.

Segundo Bock (2011), as abordagens que analisam o indivíduo como um ser isolado, abstrato, estático, independente de um contexto relacional e social merecem críticas: de fato, esclarece ela, o humano precisa ser compreendido como um sujeito histórico, crítico e transformador da realidade. A categoria da historicidade se torna, assim, uma das mais importantes categorias metodológicas da perspectiva. Sócio – histórica.

### 3.1 Historicidade

Sob o ponto de vista da Psicologia Sócio-Histórica, o humano é um sujeito histórico, como já enfatizado. A categoria historicidade, utilizada nessa teoria, representa a concepção de que “todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (BOCK, 2011, p.33 ).

A historicidade permite entender o sujeito como um ser constituído nas relações, no mundo material, adotando como seu aquilo que com ele ocorre. Tomando esses pressupostos teóricos como norteadores da presente pesquisa, podemos afirmar que as concepções de infância aqui defendidas e pesquisadas são históricas, isto é, são constituídas nas relações sociais e na materialidade onde essas relações têm lugar. Portanto, estão em movimento e não são, nunca, únicas. Respondem a necessidades do conjunto social em determinado momento histórico. São crenças, valores, ideologias de todas as ordens, produzidos sobre um determinado período do desenvolvimento humano, significado como infância em determinado momento histórico, como defende Ariès (1981).

A categoria historicidade está vinculada ao conceito de determinação. Na perspectiva sócio-histórica, os sujeitos, os acontecimentos e as situações são marcados pela multiplicidade de fatos, vivências e formas de participação social que se acumulam e se articulam, permitindo a constituição de significações e o movimento de transformação de suas objetivações. Como aponta Lukács (2003, p. 371-372):

[...] a história é, exatamente, a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem. A impossibilidade de compreender a essência de cada uma dessas formas a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos não se baseia, portanto, no fato de que essas formas são transcendentais em relação à história, como julga, e assim tem de ser, a concepção burguesa que pensa por determinações isoladoras da reflexão ou por “fatos” isolados, mas no fato de que essas formas singulares não estão imediatamente relacionadas nem na justaposição da simultaneidade histórica, nem na sucessão de seus eventos. Sua ligação é mediada, sobretudo, por sua posição e função recíprocas na totalidade.

A ideia de infância é constituída com o advento do capitalismo; essa ideia foi sendo historicamente formada por adultos por meio das relações que mantinham com as crianças e as necessidades que essas relações colocavam. À medida que a

sociedade desenvolveu novas formas de satisfação das necessidades e as sofisticou, a criança foi sendo significada como um ser incapaz, incompleto e dependente. Sua autonomia foi se tornando quase impossível e sua independência foi retardada.

A historicidade permite, portanto, compreender esse processo e entender que a infância não é natural. Há sim um período de limitações fisiológicas, mas são limitações maiores ou menores na relação que mantêm com as formas de satisfação das necessidades. A infância é, desse modo, produzida na materialidade das relações e das atividades de produção da sobrevivência e as significações que recebe são produzidas nesse mesmo processo, fazendo parte do fenômeno reconhecido como infância. Assim, as significações tratam da vida material, das atividades e das relações na medida em que compõem com elas a realidade.

### **3.2 Categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica**

As categorias que serão abordadas nesta pesquisa permitirão a análise dos dados produzidos a fim de buscar os sentidos e os significados da infância entre crianças que vivem em uma sociedade desigual.

Tais categorias, resultantes do processo de conceituação humana, são constructos intelectivos, teóricos, que buscam elucidar um movimento que acontece no real e que vai do humano em direção à esfera social e da esfera social em direção ao humano. Como afirma Aguiar (2011, p. 95), as categorias “devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade”. Para Kuenzer (1998), as categorias são constituintes da teoria e dos fatos a serem pesquisados de acordo com o objetivo da pesquisa, conferindo-lhe rigor, cientificidade e sentido.

#### **3.2.1 Atividade**

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a atividade é uma categoria-chave, pois explica o processo de mediação, uma vez que a atividade mediatiza a relação entre o humano e a realidade objetiva. Por meio de sua atividade, humano “põe-se em

contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo” (LIBÂNEO; FREITAS 2006, p. 3-4).

Segundo Leontiev (1978), é a necessidade que conduz a atividade do sujeito, vinculando aos aspectos cognoscitivos as emoções, o que a impulsiona no sentido de satisfazer as necessidades. Contudo, não é só a necessidade que torna concreta a atividade, mas também os motivos e os objetos são elementos centrais em qualquer atividade, como explicita o autor:

A primeira condição de toda actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objeto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108)

Para Vigotski (2007), a brincadeira também é um tipo específico de atividade: uma realização imaginária, ilusória, de desejos irrealizáveis. Segundo o autor, a brincadeira é uma atividade crucial, que se traduz pela imaginação, e não propicia apenas prazer: o brincar é parte de enredos imprescindíveis para a permanência da humanidade, uma vez que, por meio das brincadeiras, as crianças têm a possibilidade de se apropriarem e constituírem cultura, humanizando-se.

Segundo Corsaro (2011), esse movimento só é possível porque a criança participa de atividades coletivas com outras crianças e adultos: “a ideia de que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – as das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexas e interligadas” (Corsaro, 2011, p. 40).

O brincar é obra da imaginação e conecta a criança à realidade concreta, já que “a brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (VIGOTSKI, 2007, p. 35). Durante a atividade da brincadeira, a criança está sempre acima da média de sua idade, sempre adiante de seu comportamento cotidiano, como explica Vigotski (2007, p. 32):

O fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

A brincadeira como atividade tem íntima relação com a constituição da linguagem, pois esta “libera as crianças das impressões imediatas sobre o objeto. [...] Com a ajuda da linguagem, a criança tem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas” (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

### **3.2.2 Pensamento e linguagem**

Aguiar e Ozella (2006) indicam que as categorias pensamento e linguagem apresentam estruturas distintas, porém não devem ser compreendidas separadamente, pois uma só existe porque contém a outra. Pensamento e linguagem se constituem mutuamente, num processo contínuo, histórico e dialético.

A relação é impulsionada pela necessidade de comunicação; o pensamento e a linguagem permitem a constituição humana e a humanização do mundo. Dessa forma, quando a criança vivencia a língua de sua cultura, ela está imersa na história de sua sociedade, fazendo com que ela reinterprete a cultura, tornando-se produto e produtora da história de seu grupo social (LANE, 2004).

A linguagem torna-se, portanto, um sistema de signos que nomeiam objetos e eventos e possibilitam sua qualificação, permitindo ao humano abstrair e construir seu pensamento, transmitindo-o sempre que necessário. É assim que o humano supera sua situação natural, sua natureza humana, para alcançar uma condição humana. A aprendizagem da linguagem é sempre um processo mediado por outras pessoas. Assim, gestos, sinais, ritos e a linguagem são produtos da totalidade social e histórica. Como esclarece Lane (2004, p. 32):

Deste modo partimos do pressuposto que a linguagem se originou na espécie humana, como consequência da necessidade de transformar

a natureza, através da cooperação entre os homens, por meio das atividades produtivas que garantissem a sobrevivência do grupo social. O trabalho cooperativo exigindo planejamento, divisão de trabalho, exigiu também o desenvolvimento da linguagem que permitisse o homem agir, ampliando as dimensões de espaço e de tempo.

Como produção humana de um movimento coletivo, a linguagem reproduz através da significação das palavras, articuladas em frases, os conhecimentos constituídos pela história e pela participação social, os valores associados às práticas sociais, que se cristalizam, “ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolvem a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência” (LANE, 2004, p. 33).

### **3.2.3 Sentido e significado**

Linguagem, pensamento, sentido e significado são processos intimamente interligados. Cada um possui suas diferenças, no entanto, um contém o outro. Como esclarece Vigotski (2001), existe um caminho seguido entre o pensamento e a palavra, o qual é mediado internamente pelo significado.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação “dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Ao ser verbalizado, o pensamento constitui uma totalidade dinâmica e complexa, na qual institui um processo dialético e criador, que se realiza no interjogo entre sentidos e significados. Assim, “o significado medeia o pensamento em sua expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2001, p. 479). Dessa forma, é necessário ir além do texto, buscar intenções, captar os sentidos e os significados com base na realidade social e histórica, superando a mera aparência. Como esclarece Vigotski (2001, p. 481):

[...] 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. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Corroborando as ideias de Vigotski (2001), Aguiar e Ozella (2006, p. 226) afirmam que os significados “referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Dessa maneira, o significado apresenta-se como algo mais constante, a despeito de sofrer transformações com o tempo.

Conforme Aguiar et al. (2009), os significados são constituídos nas relações sociais, históricas, compartilhadas coletivamente. Para os autores, os sentidos são constituídos por meio da reconfiguração de arranjos objetivos, influenciados pelas vivências sociais do sujeito: “A mobilização interna e a qualidade desses arranjos e rearranjos vão depender tanto do momento específico do sujeito, como das condições objetivas geradoras da mobilização” (AGUIAR et al., 2009, p. 63). Esse processo permite conhecer o sujeito e sua subjetividade, pois “o sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e a sua condição vital” (AGUIAR et al., 2009, p. 65).

Com base nas afirmações acima, podemos entender como, articuladas entre si e com as demais categorias da Psicologia Sócio-Histórica, as categorias sentido e significado podem contribuir para a visão que se tem de mundo e de ser humano: os sentidos dizem respeito à apropriação dos significados compartilhados articulando-os ao conjunto de vivências do sujeito. As categorias indicadas nos permitem realizar o estudo compreendendo que a vivência, ou o conjunto de atividades das crianças, é uma fonte importante de informações sobre as significações de infância existentes em nossa sociedade. Estando essa sociedade marcada pela desigualdade, é preciso estudar as vivências de crianças pobres e ricas e analisar se as significações construídas por elas são diversas em função da classe social a que pertencem. A fala das crianças sobre suas atividades e rotinas se torna, portanto, o veículo das significações que vamos buscar.

#### 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, analisaremos a fala de duas crianças residentes na área urbana do município de São Paulo sobre suas vivências como criança, buscando nos aproximar dos sentidos e dos significados da infância em uma sociedade desigual. Este trabalho apoia-se na perspectiva teórica e metodológica de Vigotski (2000), González Rey (2005), Bock e Gonçalves (2009, 2008), Aguiar e Ozella (2009). Entendemos que as falas dos sujeitos de pesquisa são constituídas na materialidade e expressam muito mais do que uma resposta ao estímulo apresentado, pois revelam uma construção que é social e histórica.

Colaborando na construção dessa perspectiva, González Rey (2005, p. 6) propõe uma epistemologia qualitativa, de acordo com a qual “o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não é algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento”. González Rey (2005, p. 2) critica metodologias que meramente quantificam o objeto de estudo, principalmente quando esses estudos não passam pela reflexão dos pesquisadores: “É nessa direção que a mediação e a quantificação se elevam como um fim em si mesmo, deixando de lado os processos de construções teóricas acerca da informação que aparece nos instrumentos”.

O autor construiu uma metodologia que permite a consolidação de uma investigação que valorize os processos de construção do conhecimento, definido por ele como “zona de sentidos”. Compreende que o conhecimento “legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

Nesse método, a significação de cada registro durante o desenvolvimento da pesquisa é considerada uma construção, um ato de produção teórica. Essa construção intelectual do pesquisador pretende romper com a dicotomia entre o empírico e o teórico, na qual o primeiro se apresenta como atributo de uma realidade externa e o segundo é visto como mera especulação ou simples rótulo para nomear o empírico (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo González Rey (2005), a linguagem é uma categoria privilegiada, em que o sujeito se articula em diferentes modos de expressão simbólica, os quais são

universos de sua condição social. Pelo caminho da comunicação, os participantes da pesquisa se transformam em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado com base em seus interesses, desejos e contradições e superando a compreensão da pesquisa em seu caráter instrumental.

#### **4.1 Problema e objetivo geral da pesquisa**

A seguinte pergunta mobilizou este trabalho: Quais são as concepções de infância que estão expressas nas falas das crianças sobre suas vivências cotidianas? Considerando-se a sociedade desigual onde estão inseridas, buscamos as crianças em regiões da cidade que pudessem nos oferecer realidades de infância distintas/desiguais. As crianças que participaram do estudo têm 8 e 9 anos de idade e residem no município de São Paulo.

#### **4.2 Instrumentos**

A categoria linguagem e pensamento (VIGOTSKI, 1998; AGUIAR; OZELLA, 2006; GONZÁLEZ REY, 2005) norteou a construção do instrumento da presente pesquisa. Adotamos a dinâmica conversacional proposta por González Rey (2005), buscando transformar a pesquisa em um espaço de construção de sentidos que implique o sujeito da pesquisa e a pesquisadora. Segundo González Rey (2005), a dinâmica conversacional possibilita à pesquisadora deslocar-se do lugar central e interagir em um processo coletivo de troca e de construção das informações, por isso proporciona uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e segue sua expressão aberta.

Diante de tais pressupostos – e articulando-os com o objetivo deste trabalho –, é preciso considerar a infância uma construção social e a criança um ator social que está inserido em uma sociedade e cujas ações na esfera social são influenciadas por questões sociais, políticas e econômicas que permeiam a organização social.

Utilizamos como instrumento um roteiro em que todos os itens se referiam às atividades das crianças em seu cotidiano, como indicado a seguir:

- **Informações pessoais do colaborador:** idade; naturalidade; número de irmãos; cor da pele; pessoas que residem na casa; trabalho dos adultos; quem cuida da criança e quem trabalha.
- **Cotidiano da criança:** horário em que acorda; importância da televisão (programa favorito); refeições (alimento preferido); brincadeiras; obrigações (tarefas domésticas e cuidado com o espaço onde vive); atividades do dia (lição de casa, brincadeiras que envolvam estudos; futebol, balé, natação, inglês e outras); pessoas que visita (ex. as avós e outros); lugares públicos que frequenta (praças, parques, ruas, clubes, centros de juventude); viagens; deslocamentos (se criança anda sozinha na rua).
- **Escola** (caso a criança frequente a escola): horário em que vai à escola; como vai à escola (carro, a pé, ônibus, transporte escolar e outros); o que faz na escola (jogos, lições, brincadeiras); como é a escola (espaço físico); os amigos; alimentação; do que gosta e do que não gosta na escola.
- **Brincar:** melhor maneira de brincar; melhor lugar de brincar; se brinca sozinha ou com outras crianças; construir brinquedos; comprar brinquedos; dividir brinquedos; e a criança que não tem brinquedos (como essa criança brinca?); se a criança não puder ter um brinquedo; a criança tem direito de brincar; a criança deve brincar na rua; para brincar, precisa ter dinheiro.
- **Como é ser criança:** diferença entre adulto e criança; o que a criança não pode fazer; o que a criança pode fazer; decisões que a criança pode tomar; a criança pode trabalhar; como a criança trata os adultos; como os adultos tratam as crianças; o que deixa a criança chateada (desemprego, notícias e outros).

As conversas foram realizadas por mim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, pedagoga, professora de educação infantil com 5 anos de atuação na rede particular de ensino e 12 anos de atuação exclusiva na rede municipal de São Paulo, casada, branca, 35 anos de idade, mãe de uma criança de 8 anos e moradora do município de Caieiras.

### 4.3 A escolha dos colaboradores da pesquisa

A escolha dos colaboradores da pesquisa foi realizada intencionalmente, tendo como aporte os objetivos definidos e a revisão de literatura, de forma a seguir os procedimentos realizados por Moreiras (2009), Melsert (2013), Santos(2013), Nogueira (2013) e Salvatico (2015).

A escolha dos participantes foi realizada por meio da indicação de amigos e colegas profissionais da educação, que me auxiliaram na localização de colaboradores que correspondessem ao seguinte perfil: criança de 5 a 9 anos de idade; residente na zona urbana do município de São Paulo; estudante de escola pública e residente em bairro com alto índice de exclusão social; estudante de escola particular e residente em bairro com baixo índice de exclusão social. Esses critérios, a nosso ver, permitiram que nos aproximássemos dos dois extremos que conformam a sociedade desigual de nosso país.

O perfil dos colaboradores da pesquisa foi baseado nos trabalhos de colegas que me precederam e que também optaram por estudar crianças e jovens residentes na área urbana do município de São Paulo em bairros com baixo índice e alto índice de exclusão social, segundo dados do Mapa da Desigualdade Social (CAMPOS et al., 2003). Esses trabalhos integram o projeto coletivo já mencionado “A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola”.

Estudamos os sentidos e os significados constituídos por crianças residentes na zona urbana da cidade de São Paulo, pois entendemos que, nas grandes cidades, há um número maior de habitantes e maiores investimentos em políticas públicas. Segundo dados do Unicef (2012), 84% da população brasileira reside em área urbana, e apenas 16% no campo.

Os habitantes das zonas urbanas são em sua maioria migrantes das várias regiões do país e imigrantes que, a partir do início do século XX, com o processo de industrialização e urbanização, vieram para as grandes cidades, principalmente para São Paulo, à procura de emprego e melhores condições de vida. Também é nas grandes cidades que as crianças convivem com uma grande redução de espaço físico para suas atividades cotidianas.

Outro fator a destacar radica na concentração de renda: na cidade de São Paulo, há um grande percentual de ricos em relação a outras cidades do país. Segundo estudo realizado por Campos et al. (2003), 73% das famílias ricas

brasileiras se encontram na região Sudeste; 58% dessas famílias vivem no estado de São Paulo e 38% na capital paulista: “Apenas 10 distritos de São Paulo concentravam mais da metade dessas famílias ricas, nesta ordem: Jardim Paulista, Moema, Itaim Bibi, Perdizes, Vila Mariana, Pinheiros, Morumbi, Santo Amaro, Consolação e Alto de Pinheiros” (MELSERT, 2013, p. 34). Assim, escolhemos São Paulo como município de residência de nossos colaboradores.

Boas condições de vida não são uma realidade para todas as crianças residentes nas áreas urbanas das grandes cidades. São Paulo é um centro urbano marcado por grandes desigualdades sociais. Nosso estudo considera que as diferenças sociais se relacionam diretamente a diferentes formas de vivenciar a infância, ou seja, algumas crianças vivenciam um cotidiano de conforto e outras convivem cotidianamente com dificuldades. Nossa investigação procurou, desse modo, compreender os sentidos e os significados sobre a infância que acompanham e caracterizam essas diferentes condições de vida.

Não pretendemos investigar apenas a infância pobre, pretendemos também compreender a infância rica, rodeada pelo poder adultocêntrico, que demarca a infância como uma época de formação do futuro adulto. Essa ideia circula no imaginário da elite hegemônica, por isso, segundo Rosemberg (2006, p.3), não basta investigar a infância pobre, temos também que estudar a infância rica, conhecendo “o que significa ser branco, de origem europeia, pertencente às elites econômicas e políticas, dominar idiomas hegemônicos e quais são suas estratégias para conquistarem e manterem suas posições de dominação”.

Por meio da indicação de amigos e de colegas profissionais de educação, obtive quatro indicações de crianças: 1 menina de 8 anos idade, estudante de escola particular e residente em um bairro com baixo índice de exclusão social; 1 menino de 5 anos de idade, estudante de escola particular e residente em um bairro com baixo índice de exclusão social; 1 menina de 9 anos de idade, estudante de escola pública e residente em um bairro com alto índice de exclusão social e 1 menino com 7 anos, estudante de escola pública, residente em um bairro com alto índice de exclusão social.

Via telefone, estabelecemos os primeiros contatos com os responsáveis legais das crianças, explicamos os objetivos da pesquisa e solicitamos a permissão para participação das crianças em nosso estudo. Obtivemos duas autorizações. A

primeira colaboradora, uma menina (que chamaremos de Ludmila<sup>6</sup>) de 8 anos de idade, estuda em escola particular e reside em bairro com baixo índice de exclusão social. O local escolhido pelo responsável legal para as conversas foi a residência da criança. A segunda colaboradora, uma menina (que chamaremos de Samira<sup>7</sup>), de 9 anos de idade, estuda em escola pública e reside em bairro com alto índice de exclusão social. O local escolhido pela família para as conversas foi o ambiente de trabalho de sua avó.

As conversas foram individuais e facilitadas com material de apoio, como gravador de voz, folhas de diversos tamanhos, lápis colorido aquarela, massinha, brinquedos de casinha e miçangas para confeccionar pulseiras.

#### **4.4 Cuidados e procedimentos éticos**

Esta pesquisa foi submetida, em 18/03/2015, ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, em conformidade com o “Código de Ética em Pesquisa, CNS/MS nº 466/12”, que estabelece as regras e os princípios éticos para a pesquisa com seres humanos. A aprovação foi concedida em 20/04/2015 pela Plataforma Brasil.

A primeira conversa foi realizada com a Ludmila; nesse primeiro encontro presencial, expliquei os objetivos da pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o responsável assinou e autorizou a participação da criança. Em seguida, expliquei para a criança os objetivos da pesquisa e colhi sua autorização no Termo de Assentimento. Também nesse momento, esclareci sobre a possibilidade de gravação da conversa, expus que, se não fosse possível a autorização tanto pelo responsável quanto pela criança, as conversas seriam registradas através da escrita. Tanto a Ludmila quanto seu responsável legal autorizaram a gravação das conversas.

A segunda conversa foi realizada com a Samira. Antecipadamente, via telefone, obtive autorização de sua mãe, que forneceu o endereço de seu trabalho para que eu levasse o TCLE e ela o assinasse. Na ocasião da assinatura do TCLE, expliquei à mãe da criança os objetivos da pesquisa e também a possibilidade de gravação das vozes; expus que, caso não houvesse autorização, as conversas

---

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

<sup>7</sup> Nomes fictícios.

seriam registradas através da escrita. Nesse momento, a mãe assinou o TCLE e autorizou a gravação da conversa. Também estabeleceu que o encontro fosse realizado no trabalho da avó da criança, pois como ela saía muito cedo para o trabalho a avó era a responsável pelo cuidado da criança.

As duas conversas foram gravadas com o consentimento dos responsáveis legais e das crianças (o consentimento das crianças foi obtido antes de iniciar as conversas), tendo os nomes das crianças e das pessoas citadas alterados para que não ocorresse a identificação.

O local das conversas foi indicado pelos responsáveis legais e o tempo de duração foi definido de acordo com a necessidade de cada criança colaboradora da pesquisa.

#### **4.5 Referencial para a análise dos dados**

Nesta pesquisa, como referencial de análise, foi utilizada a constituição de sentidos de significados, tal como proposta por González Rey (2005). O autor propõe que as informações obtidas são suscetíveis de muitas opções de análise e organização dos dados, e a escolha e a apropriação das opções dependem unicamente do problema da pesquisa. González Rey (2005) faz algumas recomendações que precisam ser observadas sobre a escolha dos procedimentos.

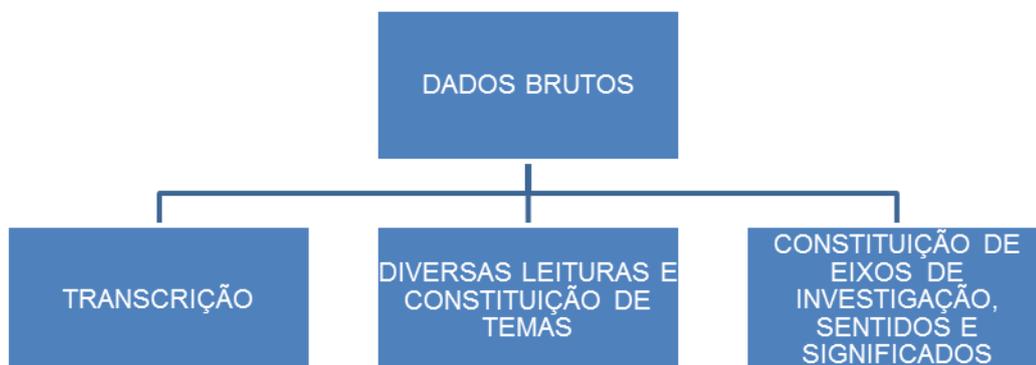
- Os agrupamentos devem organizar e produzir significados, não ficando restritos apenas aos conteúdos explícitos das expressões dos sujeitos, permitindo a construção de hipóteses.
- Podem ser usadas tabelas, comparações e outros recursos para a interpretação dos dados em nível macro, desde que permitam a análise dos elementos da subjetividade social e individual que estejam por trás dos dados concretos.
- Os sujeitos estudados devem ser vistos como produtores de experiência e não de respostas pontuais.
- Os indicadores obtidos através de um instrumento aplicado a determinado sujeito devem ser necessariamente relacionados e integrados a outros indicadores, provenientes de diferentes momentos

da pesquisa e da expressão de outros sujeitos participantes, permitindo a definição de núcleos de sentidos mais amplos.

- Os momentos de informalidade e as situações não previstas que venham a ocorrer durante o processo de pesquisa também são considerados fontes de indicadores, pois deles podem emergir informações significativas para a compreensão do problema.
- Um modelo teórico nunca é algo acabado, pois, tal como a subjetividade, está em constante processo de transformação e ainda admite formas diferenciadas de construção e apresentação, sem que nenhuma delas possa ser considerada mais válida ou correta, pois cada pesquisador conduzirá, organizará e interpretará as informações de seu modo, como julgar mais coerente e adequado a seus propósitos (VERVLOET; PALASSI, 2011, p. 317).

Minayo (2010) ainda acrescenta que, ao iniciar a análise dos dados, o pesquisador se depara com três limitações a serem superadas. A primeira consiste na “tentativa de interpretação espontânea e literal dos dados, como se o real se mostrasse nitidamente ao observador” (MINAYO, 2010, p. 299). Essa postura simplista deve ser superada pelo pesquisador para que chegue aos sentidos e significados que a criança constituiu para suas vivências. A segunda limitação refere-se à fidedignidade dos dados colhidos, que não devem submeter-se à “magia dos métodos e das técnicas” (MINAYO, 2010, p. 299). A grande maioria das pesquisas qualitativas tende a ocultar “a *alquimia* que usaram [os pesquisadores] para transformar dados brutos em descobertas científicas” (MINAYO, 2010, p. 301). A terceira e última limitação refere-se à dificuldade de se pautar pela teoria durante a análise dos dados obtidos no campo e, sem isso, os pesquisadores, muitas vezes, se apropriam inadequadamente daquilo que foi falado e descrito. Para Minayo (2010), a análise dos dados deve coincidir com a corrente de pensamento e com os pressupostos teóricos seguidos pelo pesquisador.

Nesta pesquisa procedemos em três etapas para chegarmos aos eixos de investigação dos sentidos e significados, tal como representamos na Figura 1.

**Figura 1.** Análise dos dados

**Fonte:** Diagrama elaborado pela pesquisadora.

Depois de transcrever as conversas, realizamos diversas leituras do material objetivando maior apropriação dos conteúdos. Nesse processo, percebemos a necessidade de elaborar alguns temas específicos para organização dos dados coletados, complementados por anotações e comentários. A partir das várias leituras, constituímos nove temas que se referem aos assuntos presentes nas duas conversas e estão relacionados aos interesses e ao roteiro da pesquisadora. São eles: rotina, quem cuida, mobilidade, escola, brincar, lugares a que já foi, amigos, atividade e direitos e deveres.

Posteriormente, esses temas foram agrupados, permitindo trabalharmos, na análise, a partir de eixos temáticos, listados a seguir:

- 1º eixo – O cotidiano da criança urbana: rotina, quem cuida, atividade e direitos e deveres.
- 2º eixo – A relação da escola com a infância: escola.
- 3º eixo – Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos.
- 4º eixo – Mobilidade urbana da criança e em outros espaços: mobilidade e lugares a que já foi.

## 5 CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: análise dos dados

Nesse capítulo, apresentaremos as conversas realizadas com as colaboradoras da pesquisa e a constituição dos eixos e a análise dos dados.

### 5.1 Como se deu a conversa

A conversa com a Ludmila foi realizada em sua residência; a mãe nos conduziu até o quarto da criança para que a conversa fosse realizada. Busquei usar uma linguagem próxima à do cotidiano da criança, como a empregada na apresentação:

Oi, Ludmila, meu nome é Sandra, eu estudo na PUC e minha professora pediu que fizéssemos um trabalho, onde nós alunas poderíamos escolher o tema que iríamos estudar. Eu escolhi estudar a infância e, no final desse estudo, eu poderia conversar com crianças sobre o que elas pensam sobre a infância e quais são suas vivências de criança. Você quer conversar?

Ludmila estava muito ansiosa, mexendo sem parar os braços e as pernas, então propus: “vamos sentar no chão, aí podemos ir brincando e conversando, o que acha?” Ela respondeu afirmativamente. Dispus no chão os brinquedos, folhas de diversos tamanhos, lápis de cor aquarela, brinquedos de casinha, massinha, miçangas para confeccionar pulseiras e disse que ela poderia escolher algum brinquedo e que poderíamos brincar. Ela escolheu a aquarela e logo foi buscar um copo com água para que pudéssemos pintar. A partir desse momento, ela foi ficando mais confortável e segura e a ansiedade foi diminuindo. Contou sobre fatos ocorridos: a queda de um copo de refrigerante em seu quarto inteiro, o curso que já havia feito para aprender a desenhar.

A partir de então, expliquei o roteiro de temas de conversa que iria usar, porém acrescentei que ela poderia falar o que quisesse e do que se lembrasse. O primeiro tema foi caracterização.

Iniciamos a conversa, que fluiu muito bem, e conseguimos nos aproximar de cada tema proposto, pois notei que deixá-la falar, contar fatos de seu cotidiano,

expondo suas opiniões e recordações, proporcionou autoconfiança, além de muita vitalidade e vontade de expor suas vivências. Usava muitos movimentos de corpo, gesticulando e expressando muita criatividade ao expor os fatos.

Ao final da conversa, agradei a participação e perguntei se ela havia ficado cansada: ela respondeu que não. O encontro durou 60 minutos, no entanto, desliguei o gravador e ela me falou: “Agora você pode brincar comigo um pouco de montar pulseiras?” E eu prontamente aceitei a brincadeira.

A conversa com a Samira foi realizada no local de trabalho de sua avó. No dia e horário estipulados, fui ao local, para realizar a conversa; a avó havia solicitado autorização prévia com sua empregadora, em cuja casa foi reservado o quarto da criança que ali residia. Quando cheguei ao local, havia apenas a avó e a Samira na residência. A avó me informou que os donos da casa estavam trabalhando e que a criança estava na escola e que chegaria apenas no período da tarde. A Samira parecia bem à vontade naquele espaço: quando cheguei, ela estava brincando com brinquedos na sala.

Samira foi até a cozinha da casa, onde me apresentei e expus os objetivos da pesquisa, procurei usar uma linguagem próxima ao cotidiano da criança, como já relatado na seção anterior. Mostrei o Termo de Assentimento e perguntei se ela aceitava conversar comigo sobre o que eu já havia explicado. Ela respondeu prontamente que sim e ainda comentou: “Nossa, faz um tempão que a minha mãe falou que você iria conversar comigo, ainda bem que chegou o dia!”.

A avó nos levou até o quarto da criança da casa e lá nos sentamos no chão, expliquei à Samira sobre sua autorização da gravação da conversa e disse que só iria gravar caso ela autorizasse, expus que, se ela não quisesse gravar, a conversa seria registrada através da escrita. Ela pediu para ver o gravador, mexeu em alguns botões e disse: “Pode gravar, vai ser legal, posso ouvir depois?”. Respondi que ao final de nossa conversa colocaria a gravação para ela ouvir.

Coloquei os brinquedos no chão: folhas de diversos tamanhos, lápis de cor aquarela, brinquedos de casinha, massinha, miçangas para confeccionar pulseiras. Samira foi pegando todos os brinquedos em suas mãos, observando cada um, após falou: “Eu quero pintar com aquarela, mas você me ensina? Eu nunca desenhei com esse lápis!”.

Expliquei que ela poderia desenhar o que quisesse e que, para aquarelar seu desenho, era necessário molhar o pincel na água e ir passando no desenho. Ela

levantou e foi buscar o copo com água, colocou-o no chão e já pegou a folha. Perguntei se eu poderia desenhar com ela enquanto conversávamos. Ela respondeu que sim.

A partir desse momento, expliquei o roteiro de temas de conversa que iria usar e que ela poderia falar o que quisesse e do que se lembrasse. Iniciamos a conversa e ela estava falando muito baixo e com bastante receio de expor o que pensava, percebi que havia até certo desconforto e talvez medo, mexendo bastante os lábios. Parei a conversa e expliquei a ela que eu não estava lá para falar se estava certo ou errado o que ela estava me dizendo. Esclareci que eu queria saber o que ela pensava e como era o dia dela como criança. Por isso, não havia uma forma certa ou errada de responder.

Iniciamos novamente a conversa e ela foi ficando mais à vontade, se libertando do medo de errar e criando uma relação próxima a mim. Percebi que, no decorrer da conversa, conseguimos nos aproximar e criar uma sintonia entre a colaboradora da pesquisa e a pesquisadora. Ela foi ficando muito feliz e satisfeita de expor o que pensava e suas vivências cotidianas; suas falas foram longas, nelas explicava com clareza e riqueza de detalhes todas as suas vivências e impressões sobre o cotidiano de ser criança.

Ao final da conversa, agradei a participação e perguntei se havia algo que ela queria dizer, ela respondeu: “Não, não tenho mais nada para dizer! Agora posso ouvir no gravador?”. Respondi que sim e, logo em seguida, coloquei a gravação para ela ouvir; minutos após, ela falou que poderia desligar e que ela queria brincar um pouquinho com as pulseiras. Passamos um tempo juntas brincando de montá-las.

## **5.2 Perfis individuais das colaboradoras da pesquisa**

### **5.2.1 Ludmila**

Ludmila tem 8 anos de idade (na data da conversa), é filha única, reside em bairro com baixo índice de exclusão social, cuja localização é uma das mais valorizadas do município de São Paulo. Mora com seu pai e mãe e conta com os cuidados diários de sua avó materna e de uma empregada. Estuda em escola particular, com distância de quatro quarteirões de sua residência, tendo um custo

mensal de R\$ 5.000,00 (valor informado pelo pai da criança) com o pagamento de mensalidade, lanche, transporte e atividades extracurriculares.

### 5.2.2 Samira

Samira tem 9 anos de idade (na data da conversa), é filha única, reside em bairro com alto índice de exclusão social e distante da zona central da cidade. Segundo sua avó, a casa em que moram foi conquistada há vinte anos depois da ocupação de uma área pública, com a ajuda de um movimento em prol da habitação. Mora com sua avó e mãe, no entanto a avó é uma das principais referências de cuidado para a criança. Estuda em escola pública do município de São Paulo, com distância de três quarteirões de sua residência.

Todas as informações sobre as colaboradoras são sistematizadas abaixo.

**Quadro 3.** Caracterização das colaboradoras da pesquisa

<b>Nomes fictícios</b>	Ludmila	Samira
<b>Idade</b>	8 anos	9 anos
<b>Onde nasceu?</b>	São Paulo	São Paulo
<b>Cor da pele?*</b> <sup>8</sup>	Rosa claro	Café com leite
<b>Pessoas que residem na casa?</b>	Pai e mãe	Mãe e avó
<b>Número de irmãos</b>	Filha única	Tem dois irmãos por parte de pai, mas não os conhece.
<b>Trabalho dos adultos</b>	Pai: médico/ mãe: professora	Avó: empregada doméstica Mãe: auxiliar de cozinha
<b>Quem cuida enquanto os adultos trabalham?</b>	Avó ou empregada	Cuidadora
<b>Horário em que acorda?</b>	05h00min	04h25min

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

<sup>8</sup> Autodeclaração.

### 5.3 Os eixos temáticos: interpretação dos dados

#### 5.3.1 Eixo 1 – O cotidiano da criança urbana: rotina, quem cuida, atividade e direitos e deveres

De maneira geral, as conversas apresentaram uma rotina semelhante entre as duas crianças, como ir à escola, brincar, estar com amigos, assistir TV. Podemos dizer que a rotinização da infância acontece porque há, em nossa sociedade, uma padronização das vivências sociais e culturais da criança: na “retórica cotidiana, assim como em muitos discursos teóricos, a infância é vista como algo tomado e garantido, inevitável e, como tal, parte da vida normal” (JENKS, 2002, p. 191). Assim, nossa sociedade é marcada por uma mesma significação de infância, uma concepção naturalizada e a-histórica que toma a infância como momento natural e universal do desenvolvimento dos humanos e que, por ser natural, exige, para seu progresso, desenvolvimento e crescimento. Apresentaremos a seguir o Quadro 4, que nos permite visualizar as semelhanças e diferenças entre o cotidiano de ser criança de Ludmila e Samira e posteriormente segue a interpretação dos dados.

**Quadro 4.** Eixo 1 – Os cotidianos das crianças urbanas: rotina, quem cuida, atividade e direitos e deveres

Ludmila	Samira
<b>Eixo 1 – Os cotidianos das crianças urbanas: rotina, quem cuida, atividade e direitos e deveres</b>	
<p><b>Rotina:</b> “[...] então nas férias eu dormia tarde, às vezes ia dormir duas horas da manhã, então... (risos)... Eu fiquei vendo dois filmes!”</p> <p>“[...]eu acordo 05h00min da manhã. [...] minha mãe me acorda todos os dias. [...] Eu entro na escola às sete horas da manhã e saio meio dia e meia. [...] aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa... Porque eu sou a última do meu ônibus. [...] aí eu já tenho que me arrumar para ir pro meu inglês. [...] de terça eu vou estar livre, posso fazer o que eu quiser (risos).”</p> <p><b>Quem cuida:</b> “[...] a minha vó ou a empregada. Minha mãe me acorda todos os dias.”</p> <p><b>Atividade:</b> “[...] Eu fiz aula de desenho o ano</p>	<p><b>Rotina:</b> “[...] eu acordo 04h25min, aí eu, minha avó levantava, aí eu escovava o dente, esperava ela (sua avó), pegava minhas coisas e minha bolsa, aí eu ia lá para Viviane (cuidadora). [...] a entrada na escola é às 07h00min.”</p> <p>“[...] hoje, eu acordei (nesse ponto está falando do período de férias escolares, quando sua avó a leva para o trabalho) 06h00min... seis e alguma coisa. [...] aí eu acordo, escovo os dentes, lavo o rosto, preparo minhas coisas, visto a roupa, aí eu venho... aí eu subo o morro, pego a perua (se referiu ao transporte público). [...] aí quando é fim de semana, eu acordo, tomo café, aí depois eu lavo o rosto, escovo os dentes, aí ou eu vou brincar com a minha prima.”</p> <p><b>Quem cuida:</b> “[...] eu ficava com a amiga dela.</p>

<p>passado, então minha matéria favorita é desenho! E antes [...]eu fazia jazz e, antes do jazz, eu fazia balé.”</p> <p>“[...] aí eu já tenho que me arrumar para ir pro meu inglês, dia de segunda e quarta. [...] aí, só quinta eu vou ter teclado agora. [...] terça eu vou estar livre.”</p> <p>“[...] acho que é mais depois do almoço (se referindo ao horário que assiste TV) [...] geralmente eu estou vendo Disney e Nicklodeon. Não muitos os outros canais. ...Liv e Maddie, lá do Disney Channel. ...Bob esponja... É, antes não tinha (se referindo à TV no quarto), então eu via lá na sala, né. (Se está brincando, a TV fica ligada) [...] Fica ligada...</p> <p>“[...] tenho a lição do inglês... um dia sim, um dia não!”</p> <p><b>Direitos e deveres:</b> “[...] tenho... arrumar meu quarto, não deixar tudo bagunçado. Às vezes, eu deixo tudo esparramado no chão, aí as pessoas pisam (risos). [...] aí depois eu tenho preguiça de guardar, aí meu pai vem e me ajuda... a minha mãe ou a minha vó!”</p> <p><b>Direito de brincar:</b> “[...] ah, porque é divertido e aí dá pra descansar um pouco! [...] Aí me deixa aliviada e tira a prova da cabeça, quando tem prova!”</p>	<p>(se referiu à cuidadora, Viviane) É... ela me leva (se referindo à avó) até lá na porta, aí quando eu entrava, eu descia as escadas, aí quando eu entrava, ela ia para o trabalho dela. A Viviane me colocava na cama junto com a filha dela, aí eu ficava dormindo até a hora de eu ir para a escola... Ela é legal, ela tem três filhas, e quando eu ficava lá, aí eu ficava brincando com as filhas dela. [...] eu comia e assistia TV até minha avó chegar.”</p> <p>“[...] sempre a tia da escola fica no portão, quando está passando muito carro, ela atravessa a gente.”</p> <p><b>Atividade:</b> “[...]em casa... Eu assisto quando não tem nada para fazer, aí é quando eu assisto... eu fico brincando com as bonecas e fico assistindo. [...] eu brinco e assisto. Mas livro eu leio... na minha casa e na escola... os livros que eu tenho eu já li tudo! Na escola, quando é aula de leitura, eu fico lendo um monte de livro. Quando a professora deixa a gente levar para casa para ler, aí eu levo. Ela disse que posso escolher três livros, aí eu levo: um de matemática, outro de história e outro infantil.”</p> <p><b>Direitos e deveres:</b> “[...] minha obrigação é guardar os meus brinquedos, não deixar nada jogado e ajudar a minha avó. [...] lavar a louça, a limpar o quintal, juntar as coisas jogadas... tem vezes que eu ajudo ela a arrumar a cama.”</p> <p>[...] mas quando eu estou fazendo alguma coisa e ela manda fazer outra, aí eu não... gosto... todas as vezes que eu estou brincando, na parte mais legal: “Samira, vem fazer isso. Samira, vem fazer aquilo (se referindo à avó).”</p>
---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas transcrições das conversas.

Além de apresentarem similaridades de rotinas, as conversas também apresentaram evidências de condições desiguais de vida. O cotidiano da Samira é organizado de acordo com as necessidades de sua avó, uma trabalhadora doméstica. Samira acorda muito cedo para ir à casa da cuidadora, para que sua avó siga para o trabalho, como identificamos em sua fala: “eu acordo 04h25min, aí eu, minha avó levantava, aí eu escovava o dente, esperava ela (sua avó), pegava minhas coisas e minha bolsa, aí eu ia lá para Viviane (cuidadora)”. Às 07h00min, vai para a escola e, após o retorno, permanece na casa da cuidadora até que sua avó volte do trabalho e possam voltar para casa.

A família de Samira é composta por mulheres: sua mãe, sua avó e ela. Os adultos trabalham fora de casa para garantir o sustento da família. Samira tem uma vida organizada a partir dessa realidade:

[...] Viviane (cuidadora) me colocava na cama junto com a filha dela, aí eu ficava dormindo até a hora de eu ir para escola [...] ela é legal, ela tem três filhas, e quando eu ficava lá, aí eu ficava brincando com as filhas dela. [...] eu comia e assistia TV até minha avó chegar.

Samira vivencia, em seu cotidiano, outras possibilidades de socialização para além da família e da escola: a casa da cuidadora é um espaço social onde existem crianças de outras famílias que passam a conviver em um mesmo espaço social e no qual as crianças criam relações sociais e culturais. A “tia da escola” também é outra referência de cuidado para Samira: “sempre a tia da escola fica no portão; quando está passando muito carro, ela atravessa a gente”, pois é quem ajuda as crianças a atravessarem a rua no horário de entrada e saída da escola.

No caso de Ludmila, os horários de sua rotina parecem sofrer uma menor interferência do cotidiano de seus pais: ela não relata, por exemplo, precisar acordar mais cedo em função do trabalho do pai ou da mãe. No entanto, o maior poder aquisitivo provoca outros tipos de impacto em seus dias: seus pais podem pagar pelos serviços de uma empregada doméstica, por cursos extracurriculares e pelo transporte particular até a escola. Apesar de acordar cedo para ir à escola, conta com a ajuda de adultos para a realização das atividades, permanece em casa após a realização das atividades escolares: “acordo 05h00min da manhã. [...] minha mãe me acorda todos os dias. [...] entro na escola às sete horas da manhã e saio meio dia e meia. [...] aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa... sou a última do meu ônibus”.

Ludmila tem uma rotina organizada pelos adultos em torno da formação via escola e via cursos extracurriculares; já participou de vários cursos, como relata: “Eu fiz aula de desenho o ano passado, então minha matéria favorita é desenho! E antes [...] eu fazia jazz e, antes do jazz, eu fazia balé”. Atualmente, Ludmila faz inglês duas vezes por semana, aula de teclado e, às terças, como ela mesma relata, “está livre”: “meu inglês, dia de segunda e quarta. [...] aí, só quinta eu vou ter teclado agora. [...] terça eu vou estar livre”. No tempo livre, fica em casa sob o cuidado de adultos, a avó ou a empregada.

Os cuidados diários de Ludmila também são realizados por mulheres como os de Samira, no entanto, os cuidados que Ludmila recebe são individualizados, destinados especificamente a ela. Segundo Marchi (2009, p. 233), no ideário burguês chamado “familiarismo”, a “criança torna-se o centro das atenções e das relações afetivas assim como a destinatária tanto dos projetos de ascensão social [...]”.

A projeção do futuro adulto com uma formação promissora é empregada no cotidiano de Ludmila, além de ser rodeada de cuidados, em que todos os membros da família contribuem para que ela realize tarefas, como guardar brinquedos ou fazer lições de casa. Ela relata: “tenho que arrumar meu quarto, não deixar tudo bagunçado. Às vezes eu deixo tudo esparramado no chão, aí as pessoas pisam (risos). [...] Aí depois eu tenho preguiça de guardar, aí meu pai vem e me ajuda... a minha mãe ou a minha vó!”.

Samira também deve cuidar de suas coisas, mas deve, além disso, colaborar nas tarefas da casa, como lavar a louça e limpar o quintal: “minha obrigação é guardar os meus brinquedos, não deixar nada jogado e ajudar a minha avó. [...] lavar a louça, a limpar o quintal, juntar as coisas jogadas... tem vezes que eu ajudo ela a arrumar a cama”.

Para Samira, essa contribuição nos serviços domésticos, algumas vezes, atrapalha suas brincadeiras, como identificamos em sua fala: “mas quando eu estou fazendo alguma coisa e ela manda fazer outra, aí eu não... gosto... todas as vezes que eu estou brincando, na parte mais legal, ‘Samira, vem fazer isso. Samira, vem fazer aquilo’” (referindo-se à avó”).

Em sua fala, Ludmila relata que a escola e os cursos extracurriculares ocupam grande parte de seu dia, tendo apenas um dia da semana para ficar livre, para fazer o que quiser: “Aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa... Aí eu já tenho que me arrumar para ir pro meu inglês. [...] Aí, só quinta eu vou ter teclado agora. [...] tenho a lição do inglês um dia sim, um dia não! [...] terça eu vou estar livre... (risos)”.

Ludmila fala do tempo livre (terça-feira) com muita alegria, repetindo várias vezes durante a conversa que nesse dia estaria livre, explicando que “dia livre” é poder escolher a atividade que deseja: ouvir música, assistir TV e brincar para relaxar. Sarmiento (2002, p. 272) nos ensina que há “uma intensa restrição dos

tempos livres das crianças, pela sua subordinação a aulas suplementares e a ‘explicações’ que intensificam profundamente a sua jornada”.

Samira parece não vivenciar uma restrição de tempo tão imposta e demarcada pelos princípios de formação educacional quanto Ludmila. Samira fala de fazer escolhas sobre suas atividades – esse fato se torna claro quando observamos as várias vezes em que ela usa a palavra “eu”: “**eu** brinco”; “**eu** leio”; “**eu** já li tudo”; “aí **eu** levo: um de matemática, outro de história e outro infantil”. Sua fala indica que ela não vivencia um cotidiano imposto pelo adulto. Ela parece estar menos sob a vigilância de adultos, em razão de dificuldades de vida, do trabalho dos adultos que cuidam dela, que parecem lhe dar uma “folga” maior.

Em suas vivências cotidianas, Ludmila tem os adultos de sua família como referência de cuidado, sempre em ações individuais. Ao passo que Samira vivencia situações mais coletivas, em que participa como membro das ações sociais, realizadas em conjunto com outros membros, como ir para a casa da cuidadora enquanto sua avó trabalha, ir para a escola e participar nos trabalhos domésticos com outros adultos.

Cotidianos que aparentam ser semelhantes, mas que guardam muitas diferenças: Ludmila, com uma infância protegida, cercada de cuidados necessários à realização de suas muitas tarefas escolares, acaba nos apresentando uma rotina repetitiva, com poucos momentos de descontração e liberdade, sempre guiada pela vontade do adulto. Samira, com uma infância cuidada na coletividade, mas em muitos momentos “solitária”, marcada por tarefas que são suas e do coletivo de sua família, acaba nos mostrando uma rotina com mais liberdade.

### **5.3.2 Eixo 2 – A relação da escola com a infância**

Neste eixo, destacamos vivências que as crianças protagonizam no cotidiano escolar. Na interpretação dos dados, percebemos a existência de semelhança no enquadramento da escola como atividade padronizada para infância, na qual a criança desempenha o papel de aluno. Segundo Marchi (2009), a institucionalização da infância foi constituída por uma série de fatores, dentre eles podemos apontar a obrigatoriedade do ensino, que ocorreu rapidamente nos últimos anos e tem contribuído para a ideia de naturalização do papel de aluno.

Nas conversas realizadas com Samira e Ludmila, as vivências escolares são demarcadas pelas exigências do papel de aluno, como ficar sentado, esperar os comandos e ordens da professora, realizar atividades, entre outras. Porém, evidenciamos nas ações das crianças vivências e relações estabelecidas com os adultos e outras crianças, com muitas diferenças, isso porque, embora o adulto organize e controle as ações escolares, as crianças se revelam protagonistas e sujeitos ativos em suas relações. Essas observações só são possíveis quando consideramos o papel ativo que as crianças têm no cotidiano, agindo como sujeitos competentes. Mesmo que os adultos não lhes deem condições para que isso ocorra, a criança atua socialmente e age ativamente na sociedade (CORSARO, 2011), como podemos depreender das falas transcritas no Quadro 5.

**Quadro 5.** Eixo 2 – A relação da escola com a infância

Ludmila	Samira
<b>Eixo 2 – A relação da escola com a infância</b>	
<p><b>Lições:</b> “Não sei quantas lições a professora vai dar, mas vai ser bastante... Porque minha amiga estava no quarto ano e ela disse que é bastante lição! [...] tem muita lição no computador... Aí dá pra brincar. Tem jogos, né... tudo no computador. [...] Matemática!... é chato... agora a gente vai fazer divisão com fração [...] Tem que fazer sozinho... a prova tudo bem, né. Tem que fazer sozinho. [...] Esse ano a gente vai estudar sobre a água.</p> <p><b>Estudar para a prova:</b> “Muito! A minha mãe imprime um monte de coisas do computador do meu pai (referindo-se a estudar para prova) [...] Sim! De vez em quando, menos em Ciências. É a única matéria que eu não choro.”  “É! Aí você fica aliviada e tira a prova da sua cabeça, quando tem prova! (referindo-se a brincar para aliviar a tensão após as provas).”  “É difícil, esse ano vai ser mais. E tem nota agora! Para caderno, lição de casa, agenda! Nota em tudo. Tipo... eu tirei nove, nove e meio, oito e sete! Te</p>	<p><b>Lições:</b> “Quando eu chego lá na escola, eu tomo o lanche e fico brincando com minhas amigas, quando chega o horário, toca o sinal, aí a gente faz a fila e sobe para a sala. A professora deixa a gente brincar um pouquinho enquanto ela vê se as lições de casa e as lições que ela vai passar, quando ela termina de olhar, ela passa as lições, e manda a gente fazer... aí ela faz na lousa e a gente copia.”</p> <p><b>Lição de casa:</b> “Teve uma lição de casa que era difícil, a gente tinha... na verdade não era uma lição de casa! A gente tinha que aprender... o professor de Educação Física disse que, se a gente não aprendesse, era para a gente aprender em casa... aí a gente tinha que correr, pular, sem parar... se a gente parasse, ele falava para a gente continuar. Aí, teve um dia que eu não consegui, aí ele mandou a gente fazer em casa... aí eu fiz sem parar e consegui...”</p> <p><b>Atividades na escola:</b> “Inglês e futebol eu faço na escola... Educação Física eu faço futebol, o professor manda a gente jogar... aí quem ganhar mais pontos e o vencedor... ele fica como juiz do jogo. De segunda, eu tenho informática, aí</p>

<p>garanto, fui muito bem!  “Que eu não choro” (referindo-se a chorar para estudar).</p> <p><b>Bagunça:</b> “Ah, depende muito! Os meninos da nossa sala são muito arteiros. ...assim ...eles são muito arteiros, ficam conversando na hora que não pode, aí eles são bagunceiros. Eles ficam conversando junto com a professora. A professora briga com eles... Ano passado era pior... ela ficava assim com eles (demonstração da professora nervosa).”</p>	<p>quando a gente volta da informática, a gente faz aula de Português, Matemática, Ciências... aí quando está acabando a aula, aí a professora passa uma aula de história, ela (a professora) fica contando história. Ah... eu gostei, da história dos ‘Três porquinhos’, ela contou e explicou para a gente a história... Ela explicou assim: os três porquinhos foram fazer a casa, eles estavam com preguiça de fazer, aí eles fizeram a casa do jeito errado, só o terceiro porquinho que fez de tijolos... aí a hora que eles foram, o lobo soprou e todas as casas voaram, menos a casa de tijolos.”</p> <p><b>Dias sem aula:</b> “Na sexta-feira, quando tem aula na sexta-feira, sorte, porque toda sexta-feira não tem! [...] Sempre é reunião de pais, a professora está doente, a professora não vai, é que a minha professora ela tem duas escolas (referiu-se ao outro trabalho da professora): a minha e a outra é lá na escola, que ela dá aula para neném. Aí quando é de manhã ela dava aula pra gente, aí quando chegava a tarde, ela já ia para outra escola, dar aula. Disse que sempre tinha compromisso, tinha reunião de pais na escola, reunião de professores, estava doente... ela ficava doente, aí a professora vai ao posto de saúde ou ao médico.”</p> <p><b>Bagunça:</b> “Teve um dia que uma menina lá, a professora saiu e todo mundo ficou em cima da mesa, pulando, gritando, aí até a professora da outra sala veio reclamar, porque a gente estava gritando demais. Mas quando um inspetor aparece lá na sala e todos estão bagunçando em cima da mesa, gritando, mexendo nas coisas da professora, vendo as respostas da lição, aí quem está bagunçando senta correndo, aí tem vezes que, quando ninguém consegue sentar, aí vai e senta na mesa da professora e fala que a professora mandou ficar olhando.”</p> <p><b>Acesso à leitura e a livros:</b> “Eu tenho os que deram na minha escola... quando a gente termina as aulas, aí a professora dá um monte de livro pra gente. Aí eu fico brincando e estudando... aí tem um caderno que eu tenho só pra copiar coisas de livro, aí eu copio, aí eu fico aprendendo. Muito! Na minha casa e na escola... os livros que eu tenho eu já li tudo! Na escola, quando é aula de leitura, eu fico lendo um monte de livro. Quando a professora deixa a gente levar para casa para ler, aí eu levo. Ela disse que posso escolher três livros aí eu levo: um de</p>
---	--

	matemática, outro de história e outro infantil. Aí quando eu chego em casa, eu fico lendo, aí no outro dia... na outra terça... porque é toda terça, aí a gente devolve e pega mais três.”
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas transcrições das conversas.

Ludmila relata um cotidiano escolar com muitas lições, realizadas individualmente, durante as quais pouco ou nada consegue relacionar-se com seus companheiros. Também avalia os conteúdos de que gosta e os de que não gosta ou considera desinteressantes, como os de Matemática; comenta que pode brincar com os jogos de computador:

Não sei quantas lições a professora vai dar, mas vai ser bastante... Porque minha amiga estava no quarto ano e ela disse que é bastante lição! [...] Tem muita lição no computador... Aí dá pra brincar. Tem jogos, né... tudo no computador. [...] Matemática!... é chato... agora a gente vai fazer divisão com fração. [...] Tem que fazer sozinho... a prova tudo bem, né.

Samira vivencia um cotidiano escolar com mais ocasiões de convivência social, tem a oportunidade de encontrar outras crianças no momento da entrada da escola e também de brincar enquanto a professora não inicia a aula, como destacamos em sua fala:

[...] Quando eu chego lá na escola, eu tomo o lanche e fico brincando com minhas amigas [...] aí a gente faz a fila e sobe para a sala. A professora deixa a gente brincar um pouquinho enquanto ela vê se as lições de casa, [...] ela passa as lições e manda a gente fazer... aí ela faz na lousa e a gente copia. [...] De segunda, eu tenho informática, aí quando a gente volta da informática, a gente faz aula de Português, Matemática, ciências.

No que diz respeito aos conteúdos escolares, notamos que tanto Ludmila quanto Samira vivenciam um cotidiano em que os conteúdos são divididos por área de conhecimentos (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, entre outras), também há muitas lições em sala de aula e lição de casa; nessa concepção conteudista, a criança é considerada um ser vazio à espera de conhecimentos prontos a serem transmitidos pelo professor – pouco a criança pode intervir na constituição de novos conhecimentos ou descobertas.

Na fala de Ludmila, conseguimos perceber que ela nomeia os conteúdos que está aprendendo: “Matemática/fração com divisão [...]esse ano a gente vai estudar sobre a água”. Já Samira, ao comentar as lições e aprendizagens, relata que “a gente copia da lousa”, “na minha casa eu copio do livro e aprendo”. Esse fato não é natural, mas sim desigual entre as duas escolas, sendo a escola de Ludmila uma instituição particular de alto padrão, destinada especificamente à formação da elite. A escola de Samira é pública, que historicamente sofre com a falta de investimento público e de reconhecimento da qualidade, um elemento de grande importância para a equidade da educação escolar das crianças.

No decorrer de sua fala, Samira também faz outras observações que nos permitem compreender o quanto o cotidiano de sua escola evidencia a falta de estrutura e investimento público. No fragmento abaixo, podemos notar sua compreensão sobre a extensiva jornada de trabalho de sua professora:

[...] mas quando tem aula! Sempre é reunião de pais, a professora está doente, a professora não vai, é que a minha professora, ela tem duas escolas (referiu-se ao outro trabalho da professora): a minha e a outra é lá na escola, que ela dá aula para neném. Aí quando é de manhã ela dava aula pra gente, aí quando chegava a tarde, ela já ia para outra escola dar aula. Disse que sempre tinha compromisso, tinha reunião de pais na escola, reunião de professores, estava doente... ela ficava doente, aí a professora vai ao posto de saúde ou ao médico.

Samira consegue perceber que a jornada dupla de trabalho de sua professora acaba comprometendo os dias letivos de aula, ela acrescenta em sua fala que quase todas as sextas-feiras não há aula para sua sala: “na sexta-feira, quando tem aula na sexta-feira, sorte, porque toda sexta-feira não tem!”.

Outra questão é a insuficiência de profissionais para acompanhar as crianças enquanto a professora precisa se ausentar da sala e a falta de liberdade e disponibilidade para que as crianças apropriem-se de outros materiais (livros, brinquedos, jogos, papéis, tintas e outros) nesses momentos. Na fala de Samira, notamos que, na ausência da professora, as crianças ficam sentadas aguardando o retorno da professora, no entanto, nesse momento, ocorre um total desequilíbrio da organização das crianças, como visível no relato abaixo:

[...] a professora saiu e todo mundo ficou em cima da mesa, pulando, gritando, aí até a professora da outra sala veio reclamar, porque a gente estava gritando demais. Mas quando um inspetor aparece lá na sala e todos estão bagunçando em cima da mesa, gritando, mexendo nas coisas da professora, vendo as respostas da lição, aí quem está bagunçando senta correndo, aí tem vezes que, quando ninguém consegue sentar, aí vai e senta na mesa da professora e fala que a professora mandou ficar olhando.

O inspetor da escola chegou quando as crianças já estavam atrapalhando as outras salas de aula. Todavia, compreendemos que a “bagunça” na escola não é um fato natural, mas está estritamente relacionada com a falta de investimento público na reestruturação da escola com espaços de convivência coletiva e de trocas de aprendizagens, além de haver uma total desconsideração por parte dos adultos do fato de que as crianças são sujeitos capazes de contribuir para a construção de ambientes mais colaborativos, podendo brincar e relacionar-se com seus companheiros de sala de outras formas.

Ludmila relata que em sua escola também há tentativas de “bagunça”, mas essas situações são logo controladas com a intervenção “nervosa” da professora:

Ah, depende muito! Os meninos da nossa sala são muito arteiros. Assim... eles são muito arteiros, ficam conversando na hora que não pode, aí eles são bagunceiros. Eles ficam conversando junto com a professora. A professora briga com eles... Ano passado era pior...ela ficava assim com eles (demonstração da professora nervosa).

A bagunça na escola da Ludmila é falar ao mesmo tempo que a professora, já na escola da Samira é gritar, pular nas mesas e mexer nas coisas da professora, no entanto, nenhuma das intervenções realizadas, tanto pela professora e pelo inspetor na escola da Samira quanto pela professora na escola da Ludmila, consideraram as crianças como sujeitos capazes de consolidar diferentes formas de convivência.

Na escola da Ludmila, a intervenção da professora é “nervosa” e controladora e traz a concepção de que as crianças não são capazes de compreender através de diálogo e consenso entre a opinião do grupo (professora e das crianças) que, em alguns momentos, é necessário ouvir e prestar atenção.

Ludmila relata as dificuldades que sofre com diversas atividades e cobranças externas para obter boas notas nas provas: “É difícil, esse ano vai ser mais. E tem nota agora, para caderno, lição de casa, agenda! Nota em tudo. Tipo... eu tirei nove,

nove e meio, oito e sete! Te garanto, fui muito bem!”.

Segundo Sarmiento (2002), essa cobrança precoce que a criança sofre em torno do bom desempenho, através de notas de provas, resulta de uma concepção adultocêntrica de formação da criança em futuro adulto; essa ideia está associada com a competição para o ingresso nos melhores cursos universitários para futuramente alcançar as melhores profissões do mercado de trabalho.

Ludmila apresenta em sua fala a falta de vontade de estudar para prova, sendo uma atividade muito sofrida para ela, chegando muitas vezes a chorar, como relata: “minha mãe imprime um monte de coisas do computador do meu pai [...] em Ciências é a única matéria que eu não choro”. Após um dia exaustivo, com muito estudo e prova, Ludmila diz que a brincadeira é o que a ajuda a aliviar a tensão e a pensar em coisas diferentes além da prova: “Aí você fica aliviada e tira a prova da sua cabeça, quando tem prova!” (referindo-se a brincar para aliviar a tensão após as provas).

Samira não relata ter um cotidiano escolar com tantas imposições como o cotidiano de Ludmila. Segundo Samira, sua escola é assim:

Inglês e futebol eu faço na escola... Educação Física eu faço futebol, o professor manda a gente jogar... aí quem ganhar mais pontos é o vencedor... ele fica como juiz do jogo.

Teve uma lição de casa que era difícil, a gente tinha... na verdade não era uma lição de casa! A gente tinha que aprender... o professor de Educação Física disse que, se a gente não aprendesse, era para a gente aprender em casa... aí a gente tinha que correr, pular, sem parar... se a gente parasse, ele falava para a gente continuar. Aí, teve um dia que eu não consegui, aí ele mandou a gente fazer em casa... aí eu fiz sem parar e consegui.

Ela (a professora) fica contando história. Ah... eu gostei, da história dos “Três porquinhos”, ela contou e explicou para gente a história... Ela explicou assim: os três porquinhos foram fazer a casa, eles estavam com preguiça de fazer, aí eles fizeram a casa do jeito errado, só o terceiro porquinho que fez de tijolos... aí a hora que eles foram, o lobo soprou e todas as casas voaram, menos a casa de tijolos.

A escola de Samira apresenta algumas linguagens que são fonte de prazer e descoberta para ela, como os jogos e as brincadeiras coletivas na aula de Educação Física e a contação de história realizada por sua professora. Não identificamos em sua fala pressão por parte dos adultos em relação a boas notas em provas,

verificamos que ela relata com grande entusiasmo as vivências escolares. Samira também relata que é na escola que consegue livros para ler em sua casa. Quando conversamos sobre ter livro em casa, ela comentou:

Eu tenho os que deram na minha escola... quando a gente termina as aulas, aí a professora dá um monte de livro pra gente. Aí eu fico brincando e estudando... aí tem um caderno que eu tenho só pra copiar coisas de livro, aí eu copio, aí eu fico aprendendo.

No entanto, estudar em casa para Samira é parte da brincadeira, não há uma cobrança por parte dos adultos, como a relatada nas vivências de Ludmila. Notamos nas conversas que a escola é uma atividade padronizada para as duas infâncias; contudo, o cotidiano escolar de Ludmila e Samira revela muitas diferenças: Ludmila vivencia uma escola organizada por conteúdos, separados por áreas de conhecimento; de acordo com sua fala, os conteúdos são transmitidos através de muitas atividades, existem muitas cobranças por parte de seus familiares e da escola para que tire boas notas nas provas – essa cobrança e pressão fazem com que Ludmila tenha um total desinteresse pelos estudos, relatando gostar apenas de Ciências, embora empreenda muitos esforços para tirar boas notas.

Samira também vivencia uma escola que organiza as aprendizagens por conteúdos, divididos por áreas de conhecimento. Todavia, existe uma maior participação das crianças na realização das atividades, mas também muitos momentos em que os conteúdos são transmitidos por meio de cópias. Samira também relata que é na biblioteca da escola que consegue realizar empréstimos de livros para ler em casa, sendo a leitura uma atividade que provoca prazer, como explica no excerto abaixo:

Na minha casa e na escola... os livros que eu tenho eu já li tudo! Na escola, quando é aula de leitura, eu fico lendo um monte de livro. Quando a professora deixa a gente levar para casa para ler, aí eu levo. Ela disse que posso escolher três livros, aí eu levo: um de matemática, outro de história e outro infantil. Aí quando eu chego em casa, eu fico lendo, aí no outro dia... na outra terça... porque é toda terça, aí a gente devolve e pega mais três.

Outro ponto interessante é que, para Samira, a escola é concretizada em sua casa através das brincadeiras: “Aí eu fico brincando e estudando... aí tem um

caderno que eu tenho só pra copiar coisas de livro, aí eu copio, aí eu fico aprendendo”.

Qvortrup (2011) aponta que em nossa sociedade existe “indiferença estrutural” em relação à infância, nos diversos campos sociais, e que a criança não deve ser pensada e analisada desarticulada das relações familiares. Segundo o autor, não existe uma hostilidade ou falta de interesse em considerar a criança em nossa sociedade, mas sim uma tendência social que, de maneira geral, tem priorizado outros fatores da vida que não as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Qvortrup (2011) argumenta que a sociedade está culturalmente marcada pelos princípios econômicos, que as vidas das crianças estão condicionadas ao desenvolvimento de aprendizagens em prol da constituição do novo adulto.

Desse modo, as vivências de Ludmila e Samira são marcadas particularmente pela escola como atividade principal do cotidiano. Percebemos que Ludmila tem uma rotina mais impositiva e demarcada por situações já planejadas pelos adultos, como os cursos extracurriculares e o pouco tempo para realização de brincadeiras. Ao passo que o cotidiano de Samira lhe permite vivências mais “livres”, planejadas junto às atividades dos adultos de sua família, e no qual a escola não ocupa grande tempo de seu dia. Mas segundo seu relato, a escola é uma atividade de grande importância para seu desenvolvimento intelectual. Perguntamos então: em que momento a desigualdade social apresenta-se aqui?

Já temos a compreensão de que para a sociedade capitalista a infância desejada é a infância para o desenvolvimento de aprendizagens, para a formação do futuro adulto. Contudo, nem todas as crianças têm uma realidade material concreta que possibilite a mesma formação, como observamos em relação às diferenças no cotidiano de Ludmila e Samira. Ludmila não usa apenas os serviços da escola para sua formação, mas dispõe de outras oportunidades, como o inglês, a aula de música e de dança, a aula de desenho, as viagens que realiza com sua família e o acompanhamento dos adultos em todos os espaços que frequenta.

Em relação a Samira, podemos questionar até quando sua família vai conseguir mantê-la estudando sem precisar contar com o dinheiro de seu trabalho para o sustento da casa. Até quando a desigualdade social não vai impedir a continuidade de sua formação escolar?

Segundo Castro (2010, p. 95), as desigualdades entre jovens de camadas socioeconômicas distintas podem ser observadas nos índices de escolarização de

cada grupo. Dividindo a população por quintos de renda familiar mensal *per capita*, verifica-se que “aqueles que se encontram no primeiro quinto têm em média cinco anos de estudos e os mais ricos que se encontram no último quinto possuem cerca de 10,4 anos, ou seja, estão 5,4 anos na frente dos mais pobres”.

A falta de recursos econômicos é o que impulsiona a desigualdade social, não sendo natural o fato de que a criança de família pobre não goste de estudar e abandone a escola precocemente. Conforme observa Castro (2010), são as desigualdades de renda que provocam o abandono ou o comprometimento da formação escolar entre crianças da camada pobre.

### 5.3.3 Eixo 3 – Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos

Neste eixo, notamos que as conversas com Ludmila e Samira trouxeram muitas proximidades entre os locais de brincadeira, como brincar em casa, brincar na escola e não usar a rua e outros espaços públicos como área de lazer. Todavia, observamos muitas diferenças em relação aos objetos utilizados para brincadeiras, as maneiras de criar as brincadeiras e as formas de convivência entre crianças e adultos, como veremos a seguir.

**Quadro 6.** Eixo 3 – Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos

Ludmila	Samira
<b>Eixo 3 – Os espaços de convivência coletiva: brincar e amigos</b>	
<p><b>Brincar em casa:</b> “Aí eu fico livre de sexta e... de terça. [...] Brinco de boneca... de Monster High e Barbie... aí o meu quarto inteiro tem cama, sofá, aí tem um monte de coisas [...] (monta) o quarto em um lugar, sala em outro. [...] outro dia eu coloquei o banheiro do lado da cozinha, né... mas foi sem querer (risos).”</p> <p><b>Brincar na rua:</b> “Não dá para brincar na rua, aqui passa muito carro. [...] Não... aqui no prédio não tem criança! Só tem adultos... criança tem muito poucos.”</p>	<p><b>Brincar em casa:</b> “Quando eu estou em casa, brinco de professora e de boneca, com a minha prima. As três coisas que eu gosto mais de brincar.”</p> <p><b>Brincar na rua:</b> “Quando passa muito carro, não. Mas na calçada até que pode!... Minha vó não deixa eu brincar na rua, aí eu fico brincando no quintal. [...] Quando eu saio... por exemplo, quando eu saio com a minha vó, ela me leva para andar de bicicleta, aí eu ando e ela vem atrás, aí quando vai passar algum carro, e eu tô andando e não vejo, ela já fala: ‘olha o carro!’.”</p>

<p><b>Amigos para brincar:</b> “É, aí a gente tem que determinar o dia em que a gente vai uma na casa da outra, né. Aí... aí se as duas mães deixarem, cada uma vai na casa da outra! Um dia uma vai na casa de uma e no outro dia vai na casa da outra... aí vai revezando! Quando eu vou na casa delas, vamos direto de ônibus, né. Quando minha amiga vem na minha casa, minha mãe tem que buscar a gente, né. [...] A gente se conheceu ano passado e virou amigas. A gente se conheceu no inglês direito, aí gente não sabia que era da mesma classe na escola. [...] É! Aí a gente ficou conversando a aula inteira do inglês juntas. [...] Aí a gente se encontrou na escola... aí a gente combinou o que ia fazer lá, porque ano passado a gente trocava muito de estojo, uma com a outra, lá no nosso inglês. Depois a gente combinava se ia trocar ou não!</p> <p><b>Brincar na escola:</b> “A gente está brincando de polícia e ladrão (as brincadeiras na escola) [...] a gente tem das dez e vinte até as dez e cinquenta [...] Que nem hoje: cada pessoa queria ser uma coisa, e o menino que fez a brincadeira fala: ‘Você é tal, você é tal!’ Aí as pessoas não colaboram. Tipo hoje o menino se achou o rei. Mandou todo mundo sair da brincadeira, mandou uma menina que brincava tanto tempo na brincadeira, aí ele mandou ela sair. Aí eu não sei se ele vai colocar ela de novo ou não vai. [...] Aí a gente chama o vigia, aí ele resolve tudo. Só que os meninos ficam chateados porque a gente chamou o vigia, aí eles deixam a gente brincar... à força!</p> <p>[...] A gente não tem mais parque né, então... o parquinho também era chato. ...ele tinha areia azul, entrava no seu tênis. Tinha uma bacia desse tamanho no fim do ano de areia!</p> <p><b>Construir brinquedos:</b> “A moça me ajudou construir (sobre confeccionar brinquedos) [...] Sabe esse tigre, esse coala e esse ursinho roxo? (Estavam expostos na prateleira de brinquedos.)</p>	<p><b>Primos para brincar:</b> “Aí depois eu pego algumas bonecas, dou para eles (aos primos que vão a sua casa nos finais de semana) brincar, aí eu pego um colchãozinho, aí a gente finge que é as camas das bonecas, aí a gente pega um tapete bem grande, um pra cada um, aí a gente deita.”</p> <p><b>Brincar na escola:</b> “Quando a gente brinca (referindo-se às brincadeiras na escola) de pega-pega, na areia, quando alguém leva alguma coisa para brincar, aí a gente pega e fica no cantinho brincando. Tem um parquinho, aí se a porta do parquinho estiver aberta, aí a gente fica brincando lá! Quando as meninas levam Barbie pra gente brincar, elas pegam o lanche da escola e come... aí quando a gente já terminou de comer, a gente finge que está comprando comida para a Barbie. A gente sempre leva uma toalhinha, faz que é a cama e deixa elas dormindo (se referiu à boneca)! Aí a gente toma leite e já deixa o copo guardado, aí quando a gente chega no intervalo, a gente leva os brinquedos e fica brincando que o copo é o banco. [...] o intervalo tem 50 minutos, a gente come, brinca ou a gente fica lá no banheiro conversando... aí tem um espelho no banheiro todo quebrado e cheio de coisas escritas, aí a gente pega joga água e fica brincando, teve uma menina que eu estava brincando com ela, a Thais... estava brincando com ela assim: ‘aí, como eu sou linda’, aí a gente fica dando risada, aí a gente fica fazendo piada lá no banheiro, aí quando a gente sai do banheiro, a gente fica brincando.”</p> <p><b>Construir brinquedos:</b> “Tem vezes que, quando eu acho alguma garrafa, aí eu pego a faca, tesoura e cola, aí eu pego um papel e corto a boca da garrafa, aí eu coloco, faço o desenho, aí pego a tesoura, corto direitinho o tamanho da garrafa e colo na garrafa, aí eu pego e abro o negócio e coloco fita, quando se rasga a garrafa eu coloco fita, colo um papel, pinto de verde.”</p> <p>[...] esconde-esconde, pega-pega, adoleta, essas coisas não precisa de brinquedo, mas quando a gente vai brincar de boneca, de alguma coisa assim, a gente precisa de brinquedo, ou então a gente acha alguma coisa na rua, aí a gente limpa, aí a gente brinca. Sempre quando eu estou na calçada da minha rua, sempre tem um monte de tábuas, aí eu pego, limpo, aí eu fico brincando, pego a minha boneca para brincar, aí eu pego, coloco alguma coisa em cima para enfeitar, por exemplo paninho. Mas só dá para brincar assim, quando estou na calçada, eu</p>
---	--

<p>Então, eles foram feitos comigo junto, eles foram enchidos, colocados coração, voz e eles vieram com roupinha. ...tinha aqui no Brasil, só que aí fecharam a loja do <i>shopping</i>. [...] Eu vi uma moça que inventava tudo de papelão, até bonecos. E fica parecendo personagem mesmo, sabe! Ela faz com caixa de papelão, cama de papelão. ...achei bem interessante. Eu estou tentando achar o material para tentar fazer alguma coisa.</p> <p><b>Compra de brinquedos:</b> “Depende... e eu compro sem data. Mamãe, papai... avó Ana ,aí a minha outra avó, e o meu avô. (referindo-se às pessoas que compram brinquedo). [...] É! Aí brincar me deixa aliviada e tira a prova da cabeça, quando tem prova!”</p>	<p>brinco assim com a vizinha, a Nice (seis anos de idade), mas eu não brinco muito com ela! Só quando eu saio na rua, aí minha vó está me olhando, eu fico brincando, enquanto minha vó está conversando com alguém, eu fico brincando! Ela pega os brinquedos dela (se referiu à filha da vizinha), a gente faz uma casinha aí a gente fica brincando lá. Eu brinco só de vez em quando!... Elas moram no lado da minha casa, aí eu não posso sair na rua, aí eu não brinco muito. [...] Elas brincam muito na rua, elas vão para outros lugares... vários lugares elas brincam, sozinhas! Ficam na casa de todo mundo, aí fica brincando. [...] Eu acho bem divertido, se eu pudesse ficar assim, nossa!”.</p>
---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas conversas com as crianças.

Tanto nas vivências de Ludmila como nas de Samira, observamos que a brincadeira no espaço privado da casa é relatada com grande propriedade:

Aí eu fico livre de sexta e... de terça. [...] Brinco de boneca... de Monster High e Barbie... aí o meu quarto inteiro tem cama, sofá, aí tem um monte de coisas [...] (monta) o quarto em um lugar, sala em outro [...] outro dia eu coloquei o banheiro do lado da cozinha, né ...mas foi sem querer (risos). (LUDMILA)

Quando eu estou em casa, brinco de professora e de boneca com a minha prima. As três coisas que eu gosto mais de brincar. (SAMIRA)

O espaço da casa é o lugar em que Ludmila e Samira recebem a visita de outras crianças para brincar. Entretanto, Samira tem uma maior facilidade para receber e brincar com seus primos, que a visitam com frequência nos finais de semana. Ludmila relata maior dificuldade de encontrar amigos para brincar, como observamos em sua fala: “Não... aqui no prédio não tem criança! Só têm adultos. [...]criança tem muito pouca”. Ela conta que às vezes suas amigas da escola vão até sua casa para brincar, mas essa visita tem que ser combinada entre as famílias para que haja autorização e organização do trajeto da escola até a casa da criança, como observamos em sua fala:

[...] É, aí a gente tem que determinar o dia em que a gente vai uma na casa da outra, né. Aí... aí se as duas mães deixarem, cada uma vai na casa da outra! Um dia uma vai na casa de uma e no outro dia vai na casa da outra... aí vai revezando! Quando eu vou na casa delas, vamos direto de ônibus, né. Quando minha amiga vem na minha casa, minha mãe tem que buscar a gente, né. (LUDMILA)

A casa é o espaço que foi sendo social e historicamente constituído como um local específico do “ofício de filho”, que tem sido significado socialmente como um espaço natural de circulação das crianças na modernidade. Legitimado como um espaço natural em que a criança já tem normatizações a serem seguidas em seu cotidiano, a casa é a base para o prosseguimento das diversas atividades (MARCHI, 2009).

Nesse sentido, a rua é reconhecida tanto por Ludmila quanto por Samira como um local de perigo para as brincadeiras. Ludmila descreve a rua como um lugar de passagem de carros em que não se dá para brincar: “Não dá para brincar na rua, aqui passa muito carro”. Quando questionada se ela já havia brincado na rua em outro lugar, ela respondeu que não, mas que brinca em lugares como o hotel da tia (onde há recreação para as crianças), a escola, a praia (apartamento de sua tia) e sua casa. Por outro lado, Samira relata algumas experiências que teve ao brincar na rua com a supervisão de sua avó:

Quando passa muito carro, não. Mas na calçada até que pode!... Minha vó não deixa eu brincar na rua, aí eu fico brincando no quintal. Quando eu saio... por exemplo, quando eu saio com a minha vó, ela me leva para andar de bicicleta, aí eu ando e ela vem atrás, aí quando vai passar algum carro, e eu tô andando e não vejo, ela já fala: “olha o carro!” Aí eu viro para o lado e espero o carro passar.

Observamos que Samira tem mais oportunidades de brincar na rua, mesmo tendo a supervisão constante de sua avó para que não seja atropelada pelos carros. Já Ludmila realiza suas brincadeiras em espaços privados, mas também com a supervisão constante de adultos.

A brincadeira na escola é suscitada durante as duas conversas. Ludmila relata que sua turma não tem mais o direito de brincar no parque: “a gente não tem mais parque né, então... o parquinho também era chato... Ele tinha areia azul, entrava no seu tênis. Tinha uma bacia desse tamanho no fim do ano de areia!” Ludmila não questiona e ordem dada do adulto que proibiu o uso do parque, apenas

justifica que aquele espaço já estava chato, aceitando a proibição como fato natural. No entanto, podemos levantar a questão de que a proibição do uso do espaço do parque está associada à ideia adultocêntrica, segundo a qual, conforme as crianças vão crescendo, vão perdendo o direito de brincar e passam a ficar mais tempo em sala de aula aprendendo conteúdos.

Ludmila relata que tem meia hora de intervalo e é nesse momento que aproveita para brincar com outras crianças:

A gente está brincando de polícia e ladrão (as brincadeiras na escola) [...] a gente tem das dez e vinte até as dez e cinquenta. [...] Que nem hoje: cada pessoa queria ser uma coisa, e o menino que fez a brincadeira fala: “Você é tal, você é tal!” Aí as pessoas não colaboram. Tipo hoje o menino se achou o rei. Mandou todo mundo sair da brincadeira, mandou uma menina que brincava tanto tempo na brincadeira, aí ele mandou ela sair. Aí eu não sei se ele vai colocar ela de novo ou não vai. [...] Aí a gente chama o vigia, aí ele resolve tudo. Só que os meninos ficam chateados porque a gente chamou o vigia, aí eles deixam a gente brincar... à força!

Nesse momento do intervalo, Ludmila brinca com crianças de diferentes salas e diferentes idades. Em seu relato podemos observar que ela fala de sua participação ativa nesse processo social, vivenciando também situações de conflitos entre seus pares. Segundo Corsaro (2011), numa perspectiva sociológica, a socialização não é uma questão de adaptação ou internalização de conhecimentos prontos transmitidos pelo adulto. O autor explica que as crianças “criam e participam de suas próprias culturas de pares [...] com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). Assim, é no intervalo da escola que diariamente Ludmila tem maiores oportunidades de vivenciar situações mais coletivas, lidando com as diferenças entre seus pares e situações de conflitos.

Samira também relata as brincadeiras que realiza no intervalo: “o intervalo tem 50 minutos, a gente come, brinca ou a gente fica lá no banheiro conversando... aí tem um espelho no banheiro todo quebrado e cheio de coisas escritas, aí a gente fica brincando assim: ‘ai, como eu sou linda’, aí a gente fica dando risada”. Segundo a fala de Samira, o tempo de intervalo é maior em que o tempo de intervalo de Ludmila, o que lhe possibilita mais tempo para comer, brincar e vivenciar experiências com seus pares, como visualizamos em seu relato abaixo:

Tem um parquinho, aí se a porta do parquinho estiver aberta, aí a gente fica brincando lá! Quando as meninas levam Barbie pra gente brincar, elas pegam o lanche da escola e come... aí quando a gente já terminou de comer, a gente finge que está comprando comida para a Barbie. A gente sempre leva uma toalhinha, faz que é a cama e deixa elas dormindo (se referiu à boneca)! Aí a gente toma leite e já deixa o copo guardado, aí quando a gente chega no intervalo, a gente leva os brinquedos e fica brincando que o copo é o banco.

Também podemos compreender nas brincadeiras expostas por Samira a possibilidade do uso de materiais não estruturados, como a toalhinha e o copo, que possibilitam a criação e a composição do cenário para a brincadeira, como “o copo é o banco”. Nesse fragmento, vemos a possibilidade de criação do humano atuando e transformando os objetos segundo suas necessidades. Samira também apresenta a criação em suas brincadeiras em outros espaços, como a calçada de casa, onde brinca com a supervisão de sua avó.

A gente precisa de brinquedo, ou então a gente acha alguma coisa na rua, aí a gente limpa, aí a gente brinca. Sempre quando eu estou na calçada da minha rua, sempre tem um monte de tábua, aí eu pego, limpo, aí eu fico brincando, pego a minha boneca para brincar, aí eu pego, coloco alguma coisa em cima para enfeitar, por exemplo paninho. Mas só dá para brincar assim, quando estou na calçada, eu brinco assim com a vizinha, a Nice (seis anos de idade), mas eu não brinco muito com ela! Só quando eu saio na rua, aí minha vó está me olhando, eu fico brincando, enquanto minha vó está conversando com alguém, eu fico brincando!

Tem vezes que, quando eu acho alguma garrafa, aí eu pego a faca, tesoura e cola, aí eu pego um papel e corto a boca da garrafa, aí eu coloco, faço o desenho, aí pego a tesoura, corto direitinho o tamanho da garrafa e colo na garrafa, aí eu pego e abro o negócio e coloco fita, quando se rasga a garrafa, eu coloco fita, colo um papel, pinto de verde.

A brincadeira criativa e transformadora de Samira não é vivenciada por Ludmila, que tem muitos brinquedos industrializados a sua disposição. Questionada sobre a compra de brinquedos, ela comenta: “Depende... Eu compro sem data... Mamãe, papai... vó Ana, aí a minha outra avó e o meu avô compram brinquedos para mim”. Sarmiento (2002, p.272) nos ensina que a criação do mercado de produtos para a infância – como jogos, brinquedos, vestuário, alimentos, entre outros – “produz a uniformização de gostos e estilos de comportamentos e de vida”. Não há mercado que estimule o uso de materiais com os quais as crianças possam

exercer a criatividade: os brinquedos já vêm prontos para o uso, ou há serviços que vendem a falsa ideia de processo criativo, como foi exposto no exemplo de Ludmila:

A moça me ajudou construir (sobre confeccionar brinquedos). Sabe esse tigre, esse coala e esse ursinho roxo? (estavam expostos na prateleira de brinquedos), eles foram feitos comigo junto, eles foram enchidos, colocados coração, voz e eles vieram com roupinha.

Assim, o ato de criar e imaginar em grande parte é relacionado à criação dos brinquedos pela engenharia das indústrias e pelo apelo de venda empregado pelo *marketing* e pela publicidade, restando apenas uma parte de criação para a criança. Ludmila também comenta a dificuldade que encontra para conseguir ter acesso a materiais não estruturados (como papelão, madeira, potes reutilizáveis, entre outros): “Eu vi uma moça (vídeo na internet) que inventava tudo de papelão, até bonecos e fica parecendo personagem mesmo, sabe! Achei bem interessante. Eu estou tentando achar o material para tentar fazer alguma coisa”. Quando perguntada sobre onde ela poderia encontrar esse tipo de material (papelão), ela respondeu que não sabia. Outra pergunta foi proposta: “Papelão... Onde a gente encontra?”. Após pensar um pouco, ela respondeu: “Ah! Numa caixa fechada de um brinquedo ou cesta básica, depende”.

Podemos levantar a hipótese de que ela convive com esse tipo de material, no entanto não existe um sentido simbólico em transformar objeto em brinquedos, pois seus brinquedos já estão todos prontos. Vigotski (2007) argumenta que a brincadeira é uma realização imaginária, ilusória, de desejos irrealizáveis, sendo traduzida pelos processos de criação e imaginação. Por essa razão, é uma atividade de suma importância para a humanidade, pois é através da brincadeira que a criança tem a possibilidade de se apropriar da cultura e de constituí-la.

Para Sarmiento (2002), a grande quantidade de compra de produtos destinados à infância é uma consequência do consumo desnecessário e não resulta da necessidade real da aquisição dos produtos. Como nem todas as famílias dispõem de recursos financeiros para pagar os custos dos produtos, as crianças pobres acabam sendo “remetidas para a condição de exclusão perante a seus pares, por menor acesso ao consumo. As desigualdades tendem, deste modo, a ser constituídas nas relações de pares, pela perversidade do fetichismo da mercadoria” (SARMENTO, 2002, p.272).

Nas falas de Samira, não encontramos menções à compra de brinquedos; em alguns momentos, ela relata brincar com bonecas, mas, segundo seus relatos, podemos supor que Samira mais constrói brinquedos do que compra ou ganha de presente.

Podemos concluir, neste eixo, que as vivências de Samira e Ludmila guardam algumas semelhanças, como o uso de espaços para as brincadeiras (espaços mais privados e institucionais, como a escola), mas ao mesmo tempo muitas diferenças. Samira vivencia brincadeiras coletivas, às vezes pode brincar na rua e na calçada, com a supervisão de sua avó. Faz uso de materiais diversos em suas brincadeiras, usando a criatividade e transformando os objetos em brinquedos. Já Ludmila vivencia alguns momentos de brincadeiras coletivas e muitos outros individuais, nunca brincou na rua e depende da autorização dos adultos para que outras crianças frequentem sua casa. Pode comprar brinquedos e também os adultos de sua família constantemente lhe presenteiam com brinquedos novos; seus brinquedos são todos industrializados e não tem a possibilidade de brincar com materiais não estruturados (caixas, madeiras, potes em embalagens vazias, entre outros).

#### **5.3.4 Eixo 4 – Mobilidade urbana da criança e outros espaços: mobilidade e lugares a que já foi**

Segundo Prout (2010, p. 743), a ideia de mobilidade para a infância está relacionada com as concepções de infância, em que o fluxo de mobilidade “delineia a conexão entre o global e o local, entre o grande e o pequeno, entre o grandioso e mundano”. A mobilidade da infância não é um dado natural, mas está relacionada com as necessidades materiais dos sujeitos e as concepções sobre infância, legitimando os modos de participação e de movimento das crianças nos diferentes espaços. Como acrescenta Prout (2010, p. 744):

Os lugares da infância podem ser vistos, nesse caso, pelos fluxos que passam por eles. [...] Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras, à casa, aos parques, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam fronteiras levando consigo ideias, experiências, valores e visões (tudo o que forma os discursos). [...]

Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”.

Desse modo, ao pensarmos sobre nosso problema de pesquisa e a relação com a mobilidade da infância para interpretar os dados deste eixo, compreendemos que as vivências de Samira e de Ludmila, no que se refere à mobilidade nos diferentes espaços, trazem também diferentes concepções sobre a infância. Sendo para nós, talvez, o Eixo 4 o que mais diferencia o cotidiano e as experiências das duas colaboradoras, como veremos a seguir.

**Quadro 7.** Eixo 4 – Mobilidade urbana da criança e outros espaços: mobilidade e lugares a que já foi

Ludmila	Samira
<b>Eixo 4 – Mobilidade urbana da criança e outros espaços: mobilidade e lugares a que já foi</b>	
<p><b>Transporte até a escola:</b> “É tipo... são quatro quarteirões até a escola... é quatro. [...] Aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa! Porque eu sou a última do meu ônibus... O ônibus é o mais chique que tem! Tem o banco deita... Tem ar-condicionado... tão geladinho! E também tem aquecedor para os dias de frio.”</p> <p><b>Andar a pé:</b> “Não, nunca... Às vezes, quando minha mãe pode, ela vai me buscar na escola... de carro ou de táxi.”</p> <p><b>Espaços públicos:</b> “Parque não... Clube eu frequento.”</p> <p><b>Brincar na rua:</b> “Deve, se não tiver nada e se a rua não passar carro... só se tivesse carros estacionados (comentando sobre criança brincar na rua) [...] a gente sempre brinca dentro do hotel (se referindo ao hotel de sua tia no interior de São Paulo), porque lá tem monitor.”</p> <p><b>Planejando lugar público para brincar:</b> “Sim, igual a uma Disney... Tinha todos os brinquedos lá na Disney, aí as crianças que não podiam viajar, iam vir aqui no Brasil... ia ser grátis. Podia ir todo mundo que quisesse! Primeiro eu tiraria o lixo do esgoto. Aí depois... eu construiria a</p>	<p><b>Transporte até a escola:</b> “A Viviane me levava até o começo do morro para subir para ir pra escola, aí eu subia, atravessava a rua, entrava e ficava esperando lá na escola... Na hora de voltar, eu venho, atravesso a rua, desço... aí vou para casa dela (se referindo à casa da cuidadora).”</p> <p>“Na hora que eu volto da escola, respeita, na hora que eu vou para escola está tudo em silêncio, não tem nenhum carro, só as peruas (relatando o respeito dos motoristas)... Quando eu estou passando com as minhas amigas, aí está vindo um carro, eles já vão bem devagarzinho... aí a gente passa, aí quando eles tá chegando, eles freia, a gente passa e eles vão embora... As motos, quando é homem... assim desconhecido, não respeitam não.”</p> <p><b>Espaços públicos:</b> “Tem uma onde que eu pego perua, mas eu não vou muito lá... ninguém me leva lá... lá tem brinquedo, aí eu não vou, porque ninguém me leva, aí eu não posso ir sozinha... aí eu não vou. Porque a minha vó não deixa... ninguém deixa eu ir sozinha! [...] Acho porque lá passa muito carro, muita moto, ônibus e perua. [...] Eu acho que a hora quando eu for atravessar aquela rua sozinha, é capaz de vir um carro correndo, aí acontece um acidente, aí eu tenho medo de ir sozinha. Eu acho que é porque que eles acham que a gente (sobre os motoristas) não sabe ficar sozinha por aí... eles não respeitam! Por exemplo, um dia eu estava vindo, aí minha vó perdeu a perua, aí ela foi atravessar</p>

<p>Disney onde pessoas não moram mais (relatando sobre a construção de um espaço para brincar).</p> <p><b>Lugares a que já foi:</b> “Já! Eu só fui até o segundo andar (se referiu à Torre Eiffel), porque o último estava em reforma... Mas dá pra ver toda a cidade! Toda!”</p> <p><b>Viagens:</b> “Lá em... (interior de São Paulo). Às vezes eu vou para a praia. Espanha, França, Estados Unidos... Bahia.”</p>	<p>a rua, aí ela atravessou e eu fiquei, aí quando eu fui atravessar, estava vindo um carro, aí eu parei e o carro passou... mas quando eu estava atravessando de novo, o carro veio com tudo, aí ele disse assim: ‘Preste atenção!’ Eu já estava atravessando... eles não têm respeito!”</p> <p><b>Lugares a que já foi:</b> “Sempre eu vou com a minha vó, aí a gente vai e fica lá na igreja... O único lugar mais longe que eu já fui da minha casa é só da Luz até Francisco Morato. São os únicos lugares mais longes da minha casa! [...] De trem... e a única estação que eu fui mais longe da minha casa. Na Luz eu vou quando minha mãe e minha vó vai fazer alguma coisa lá. Em Francisco Morato... não, não é em Franco da Rocha! É quando minha vó ou tia vai na casa da tia do meu primo, aí a gente dorme no sábado e volta domingo.</p> <p>É... não tem tanto barulho! Quando eu fui lá com a minha vó, com meu tio, com minha tia, com minha prima, aí eu dormi na casa da mãe... da tia do meu primo, lá não era tanto barulho. Era aniversário de uma menininha, aí ia fazer seis anos, tocando música infantil, mais baixinho... lá é um silêncio, aí os carros passava, nem dava para perceber, de tanto silêncio que era. [...] Na minha casa quando que é final de semana, assim por exemplo, sexta, meu vizinho liga o som perto da minha casa, coloca o carro, levanta a tampa traseira do carro e aí liga o som bem alto... aí não dá para dormir, aí fica a noite inteira, ah se ele quiser, fica até dois dias.</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas conversas com as crianças.

Analizamos que as vivências de Ludmila se limitam a espaços privados e supervisionados por adultos, tendo uma grande restrição realizada pelos adultos para que Ludmila não vivencie experiências em espaços públicos como a rua, como podemos notar em seu relato sobre o meio de transporte que a leva à escola:

É tipo... são quatro quarteirões até a escola... é quatro. [...] Aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa! Porque eu sou a última do meu ônibus... O ônibus é o mais chique que tem! Tem o banco deita... Tem ar-condicionado... tão geladinho! E também tem aquecedor para os dias de frio.

Apesar de passar duas horas circulando no ônibus, ela está em um ambiente protegido, até mesmo do sol e do frio, pelo uso do ar-condicionado. Quando indagada sobre ir a pé para a escola, ela respondeu: “Não, nunca... Às vezes,

quando minha mãe pode, ela vai me buscar na escola... de carro ou de táxi”. Mesmo morando próximo à escola, Ludmila não tem a oportunidade de caminhar a pé e conhecer espaços públicos e coletivos.

Samira apresenta vivências diferentes das expostas por Ludmila, pois anda sozinha pela rua, tem que se preocupar com o tráfego: “a Viviane me levava até o começo do morro para subir para ir pra escola, aí eu subia, atravessava a rua e entrava. [...] Na hora de voltar, eu venho, atravesso a rua, desço... aí vou para casa dela (se referindo à casa da cuidadora)”.

Podemos levantar a hipótese de que a circulação de Samira desacompanhada na rua está associada à necessidade de organização de sua família, pois é sua avó quem a acompanha e supervisiona suas brincadeiras na calçada e na rua. Transitar sozinha pela rua para ir à escola pode estar associado à falta de recursos financeiros da família de Samira para pagar transporte escolar particular ou uma cuidadora que a leve até a escola. Desse modo, é nas vivências sociais que a desigualdade social se revela. Se as ações sociais podem, à primeira vista, ser tomadas como um dado natural, é possível perceber numa análise mais profunda do relato de Samira que, embora precise ir sozinha para a escola, sua avó zela a todo tempo por sua segurança, mas a necessidade de ter que ir trabalhar impossibilita que ela acompanhe Samira. Portanto, isso não é um fato natural de descuido ou de falta de interesse pela criança, mas sim uma necessidade real de sobrevivência.

Esse fato se torna mais claro quando Samira relata que, apesar de ter autorização de sua família para realizar o trajeto da escola até a casa da cuidadora sozinha, não tem a mesma autorização para ir à pracinha próxima de sua casa:

Tem uma onde que eu pego perua, mas eu não vou muito lá... (referindo-se a uma praça próxima de sua casa), ninguém me leva lá... lá tem brinquedo, aí eu não vou, porque ninguém me leva, aí eu não posso ir sozinha... aí eu não vou. Porque a minha vó não deixa... ninguém deixa eu ir sozinha! [...] Acho porque lá passa muito carro, muita moto, ônibus e perua. [...] Eu acho que a hora quando eu for atravessar aquela rua sozinha, é capaz de vir um carro correndo, aí acontece um acidente, aí eu tenho medo de ir sozinha.

Embora a praça seja destinada às crianças de seu bairro, podemos observar no relato de Samira que a localização não se torna tão segura para o uso da criança sem a companhia de um adulto, pois há constante movimentação de carros, motos e

transporte público, o que impossibilita que as crianças utilizem o espaço com segurança. Assim, aqui compreendemos que o poder público, ao planejar a construção da praça, não reconheceu as especificidades da infância nem considerou que esses espaços devem ser planejados de modo que as crianças brinquem livres e seguras.

Outro fato de grande interesse é a exposição de Samira sobre sua experiência ao atravessar a rua:

Um dia eu estava vindo, aí minha vó perdeu a perua, aí ela foi atravessar a rua, aí ela atravessou e eu fiquei, aí quando eu fui atravessar, estava vindo um carro, aí eu parei e o carro passou... mas quando eu estava atravessando de novo, o carro veio com tudo, aí ele disse assim: "Preste atenção!"

Samira avalia que o motorista do carro deveria ter esperado até que ela atravessasse a rua e que a respeitado como criança: "Eu já estava atravessando... eles não têm respeito! Eu acho que é porque que eles acham que a gente (sobre os motoristas) não sabe ficar sozinha por aí... eles não respeitam".

Já Ludmila relata não caminhar a pé pelas ruas, também não frequenta outros espaços públicos, apenas espaços particulares: "parque não... clube eu frequento". A rua, para Ludmila, é um local de circulação de carros, ela fala que criança só poderia brincar por lá se os carros estivessem estacionados. Por não vivenciar situações de participação no espaço da rua, Ludmila não faz avaliações de que os carros deveriam respeitá-la como criança, que tem direitos de transitar por aquele espaço. Ludmila aceita naturalmente que a rua é apenas dos carros.

Quando indagada sobre os lugares mais distantes que já havia frequentado, Ludmila relata que realiza muitas viagens com sua família: "Lá em no (interior de São Paulo), [...] às vezes eu vou para a praia. Já fui para Espanha, França, Estados Unidos e... Bahia". A família de Samira, por outro lado, não detém o mesmo poder financeiro que a família de Ludmila para arcar com os custos de viagens. Porém, Samira relata que até mesmo a ida à igreja com sua avó é uma oportunidade de passear: "Sempre eu vou com a minha vó, aí a gente vai e fica lá na igreja". Quando questionada sobre os lugares mais distantes que já havia visitado, Samira respondeu:

O único lugar mais longe que eu já fui da minha casa é só até a Luz, até Francisco Morato. São os únicos lugares mais longes da minha casa! [...] De trem... e a única estação que eu fui mais longe da minha casa. Na Luz eu vou quando minha mãe e minha vó vai fazer alguma coisa lá. Em Francisco Morato... não, não, é em Franco da Rocha! É quando minha vó ou tia vai na casa da tia do meu primo, aí a gente dorme no sábado e volta domingo.

Apesar de ter poucas oportunidades de passeios e viagens, ao realizar uma visita a parentes com sua avó, Samira relacionou seu bairro com o bairro que estava visitando, como acompanhamos em seu relato:

É... não tem tanto barulho! (sobre o passeio em Franco da Rocha) Quando eu fui lá com a minha vó, com meu tio, com minha tia, com minha prima, aí eu dormi na casa da mãe... da tia do meu primo, lá não era tanto barulho. Era aniversário de uma menininha, aí ia fazer seis anos, tocando música infantil, mais baixinho... lá é um silêncio, aí os carros passava, nem dava para perceber, de tanto silêncio que era. [...] Na minha casa, quando que é final de semana, assim, por exemplo, sexta, meu vizinho liga o som perto da minha casa, coloca o carro, levanta a tampa traseira do carro e aí liga o som bem alto... aí não dá para dormir, aí fica a noite inteira, ah se ele quiser, fica até dois dias.

Quando indagada sobre “o que teria que ter na rua, para que as crianças brincassem”, Ludmila usou como referência as experiências que teve em uma viagem a Disney. Ela descreve o planejamento da rua da seguinte forma:

Igual a uma Disney... Tinha todos os brinquedos lá na Disney, aí as crianças que não podiam viajar, iam vir aqui no Brasil... ia ser grátis. Podia ir todo mundo que quisesse! Primeiro eu tiraria o lixo do esgoto. Aí depois... eu construiria a Disney onde pessoas não moram mais.

Ludmila utiliza suas vivências para descrever a rua para brincar – uma rua talvez um pouco fantasiosa a nossos olhos e muito diferente da rua em que Samira circula nos bairros da periferia de São Paulo. As vivências tanto de Samira como de Ludmila estão relacionadas, portanto, com as condições sociais, culturais e econômicas que permeiam as duas infâncias.

Samira transita sozinha pela rua, passa algumas vezes por situações de perigo, como risco de atropelamento, utiliza transporte público para fazer passeios ou ir trabalhar com sua avó. Quando sua avó está em casa, é ela que acompanha

suas brincadeiras na rua, velando por sua segurança; porém, quando sua avó está trabalhando, Samira anda desacompanhada pela rua para ir à escola. Já Ludmila usa sempre transporte particular – carros de sua família, ônibus particular da escola e táxi –, nunca voltou ou foi caminhando para a escola. Suas vivências na rua são resguardadas pelos adultos, sempre com a intenção de proteção. Considerados os dois tipos de relato e de experiência, propomos aqui possíveis reflexões:

- Quais são os perigos que Ludmila corre ao transitar sozinha pela rua em uma sociedade que tende a não proteger as crianças?
- Quais são os perigos que Ludmila corre por vivenciar situações tão particularizadas e afastadas das experiências coletivas?

#### **5.4 Conclusões**

A partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, os eixos de análise e interpretação dos dados permitiram que nos aproximássemos dos sentidos e significados sobre a infância constituídos nas vivências sociais de duas crianças, de 8 e 9 anos de idade, residentes na zona urbana de São Paulo, município marcado pela desigualdade.

Nas análises das conversas realizadas com Ludmila e Samira, foi possível dar visibilidade àquilo que é particular de cada criança, mas que, ao mesmo tempo, apresenta-se como parte de uma totalidade em um movimento dialético. Foi possível também estabelecer uma discussão que pode ser expandida a fim de questionar as concepções de infância e a manutenção das desigualdades sociais com a infância.

Entendemos que, para estudar as concepções de infância constituídas nas vivências de Samira e Ludmila, era necessário buscar respostas para algumas questões: como a ideia de infância foi sendo constituída na história e nas relações sociais e culturais? Quais são os diversos papéis sociais desempenhados pelas crianças? Como as desigualdades sociais se revelam e se mantêm no cotidiano das crianças?

A revisão bibliográfica desta pesquisa buscou trazer importantes contribuições que nos auxiliassem na compressão dessas questões, como veremos a seguir.

O capítulo sobre os estudos sócio-históricos da infância permitiu compreender que a infância não foi dada naturalmente, mas percorreu um caminho histórico, social e cultural; que nesse percurso as políticas públicas consideraram a infância uma etapa a-histórica e naturalmente concebida. Os estudos críticos sobre a infância realizados nesta pesquisa – “A Sociologia da Infância”, “As contribuições de Lev Vigotski para os estudos sobre a criança” e “As concepções de infância de Bernard Charlot” – nos ajudaram a compreender a infância como construção social e a criança como ator social ativo, com direito a voz, produtor de cultura, sujeito de direitos. Os trabalhos do projeto coletivo “A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola” contribuíram para a compreensão de que a desigualdade social não é um processo social natural, mas está constituída nas relações de poder e impressa nas vivências sociais e culturais dos sujeitos.

No processo de produção desta dissertação, entendemos que as políticas públicas para a infância têm sido historicamente baseadas em concepções que reconhecem a infância e a criança como naturais, que trazem normatizações, que demarcam a valorização de uma infância em desenvolvimento e naturalmente frágil; que têm reforçado o poder do adulto sobre as vivências das crianças e validado a desigualdade social como natural e de responsabilidade individual.

Com base nas falas sobre as vivências de Ludmila e Samira, pudemos perceber diferentes concepções sobre a infância, embora ambas tenham apresentado algumas normatizações que tendem a padronizar as vivências sociais e culturais da infância (MARCHI, 2009), como as seguintes: ir à escola, ter adultos que cuidem e protejam; brincadeira como atividade; uso rotineiro da TV; a rua como lugar de perigo; a privatização da criança em casa ou em instituições; a desconsideração da criança como um sujeito competente.

O cotidiano de Ludmila, organizado em torno da formação via processo de escolarização, tem muitas atividades escolares e cursos extracurriculares durante a semana, além de muitas cobranças por boas notas em provas, o que, segundo Ludmila, desencadeia muito cansaço e pouco interesse pelos estudos. Ludmila tem pouco tempo livre para escolher suas próprias atividades, vivencia situações de cuidado e brincadeiras mais individuais e restritas a sua casa; para convidar outras crianças para brincar em sua casa, passa por um processo burocrático, no qual os adultos devem autorizar a ida da criança; o intervalo da escola é único momento em que Ludmila participa ativamente de brincadeiras coletivas e tem a oportunidade de

vivenciar e protagonizar situações de conflitos entre seus pares; possui muitos brinquedos industrializados, ganhados de presente ou comprados por ela; tem poucas oportunidades de vivenciar espaços públicos e pouco contato com a natureza, como visitar parques e ruas de lazer; faz muitas viagens nacionais e internacionais na companhia de sua família. As vivências de Ludmila são organizadas de acordo com as condições sociais, econômicas e culturais de sua família, que demarcam maior acesso a serviços educacionais privados e menos tempo livre para atividades prazerosas.

Samira frequenta a escola e realiza todas as atividades no período escolar; é através da escola que Samira realiza empréstimos de livro, sendo a leitura uma atividade realizada com frequência por ela. A escola e sua família não exercem cobranças excessivas por boas notas em provas; o processo de escolarização de Samira parece ser mais prazeroso do que o de Ludmila. Samira vivencia situações em que tem mais condições de escolher suas próprias atividades, exercendo com mais autonomia sua participação social. Tem a oportunidade de brincar coletivamente tanto no período escolar como em sua casa, na companhia de seus primos ou nas brincadeiras na rua ou na calçada de sua casa, com a supervisão de sua avó. Em seu relato, notamos que suas brincadeiras contam com o acesso a diferentes materiais (madeiras, garrafas PET e potes reutilizáveis), encontrados na calçada de sua casa e que se tornam parte de seus brinquedos. Não relata ser uma consumidora de brinquedos, porém, em alguns momentos, afirma brincar com bonecas industrializadas. Os cuidados diários de Samira são realizados em espaços mais coletivos, como na escola, o cuidado da “tia do portão da escola”, e a casa da cuidadora. Ela contribui ativamente na execução dos serviços domésticos de sua casa; nunca viajou para fora do estado, faz apenas passeios curtos para a casa de parentes ou ao centro da cidade. Essas vivências não são naturais, mas estão relacionadas com a organização de sua família, de acordo com as condições sociais, históricas, culturais e econômicas.

Compreendemos aqui a existência de duas concepções de infância, que reservam papéis sociais diferentes para as crianças: uma com mais oportunidades de atuação em papéis sociais, outra mais resguardada da atuação social pública. A escola se apresenta como atividade central e as brincadeiras, como atividade prazerosa. Vivências com poucas pessoas, vivências com muitas pessoas. Vivências com direitos e deveres mais ou menos circunscritos a cada uma das

crianças. Vivências com mais oportunidades de criação e vivências que mais reproduzem. Vivências com mais conforto, vivências com maiores dificuldades. Cabe nesse ponto perguntarmos: qual é a concepção de infância mais valorizada socialmente: a infância voltada para a formação de um futuro adulto ideal ou a infância que aprende na coletividade social, sem que projetos muito claros ou estabelecidos se coloquem como preocupação? Uma infância mais protegida ou uma infância cuidada?

Aqui esclarecemos que historicamente as crianças foram concebidas como seres em desenvolvimento, sem direito a voz e a participação social. Por isso, foram sendo constituídas normatizações que criaram as condições para o ser criança como “ser criança é ir pra escola, é brincar, é morar com a família, é não ter responsabilidade” (MARCHI, 2009, p.234). A concepção de infância recorrente na sociedade moderna é a da privação da criança de sua participação social, ou seja, a criança deve esperar até que atinja a idade adulta para ocupar uma posição social, como explica Qvortrup (2014, p. 31):

Na verdade, sua definição na modernidade é fortemente caracterizada por nossas expectativas com relação ao seu futuro como adultos. Expressões coloquiais como “crianças são o futuro da sociedade”, “crianças são a próxima geração” e “crianças são o nosso mais precioso recurso”, são uma tendência que as priva de uma existência como seres humanos em prol de um imaginário que têm como devires humanos e, dessa forma, salienta a ideia de que não são contemporâneas autênticas dos adultos. Elas estão no presente, por assim dizer, para que se invista nelas.

Nesse sentido, as crianças são compreendidas como sujeitos sem direitos de participação, de ação social que envolva seu protagonismo, mas estão à espera de um futuro até que atinjam a idade adulta para chegarem a uma completude e assim terem sua participação social garantida. Essa participação social deve ser resguardada pelo adulto até que ela atinja a total maturidade. Para tanto, a escola é uma atividade de grande importância para a formação do futuro sujeito, como salienta Qvortrup (2014, p. 33):

Enquanto a escolarização como tal passou a ser percebida como indispensável, conectada a uma força de trabalho futura e qualificada, as crianças foram privadas de um papel visível na divisão social (diacrônica) do trabalho e reduzidas a receptáculos do conhecimento dos adultos – pais e professores. O outro lado da

sentimentalização das crianças foi, portanto, o silenciamento de suas competências e capacidades, que aparentemente deveriam ser ensinadas conforme crescessem.

Nessa perspectiva, as vivências de Ludmila e Samira apresentam infâncias com diferentes concepções. No entanto, a ideia recorrente de infância é a da incompletude e da formação do futuro adulto, sendo essa a mais valorizada pela sociedade moderna. As significações de infância, apreendidas nas vivências de Samira, revelam mais participação em múltiplos papéis sociais, aprendidos na coletividade, além de mais direito e tempo para realizar escolhas, ou seja, Samira não está numa posição de espera pela vida adulta. (QVORTRUP, 2014). Mesmo que os adultos organizem suas principais atividades, eles acreditam que Samira é capaz de realizar tarefas, como ir para a casa da cuidadora às 04h25min para que sua avó siga para o trabalho; ir caminhando sozinha para a escola; atravessar a rua sem ajuda; escolher suas brincadeiras; manipular objetos como facas; contribuir nos serviços domésticos, entre outras.

As significações da infância compreendidas nas vivências de Ludmila revelam, por outro lado, uma infância resguardada, com pouca atuação ativa na sociedade, ou seja, Ludmila ocupa a posição da espera pela idade adulta (QVORTRUP, 2014). Essa ideia de infância é a da incompletude, do futuro adulto, “da falta de algo”, daquela que ainda não é. Para chegar a ser esse adulto idealizado, sua formação não conta apenas com o espaço escolar, mas ano após ano, ela é matriculada em cursos extracurriculares, não tendo tempo para a desocupação ou, como ela relata, para “o tempo livre”.

Também podemos acrescentar aqui em nossas análises que a sociedade capitalista gera a problemática da “falta”, já que em diversas culturas as relações sociais estão marcadas pela “falta de algo”. Nesse ideário, a infância de Ludmila está relacionada com a ideia de “falta de mais elementos para sua formação intelectual”. A infância de Samira está socialmente concebida como a infância “incompleta em formação e carente de cuidados”. Entretanto, nesse ponto, podemos perguntar: como as desigualdades sociais atravessam essas concepções de infância?

Acreditamos que a sociedade moderna apoia a ideia de natureza infantil, dando visibilidade à incompletude, ao desenvolvimento e à formação do futuro

adulto. A infância de camada pobre não detém o mesmo poder econômico que a infância da camada rica para velar e resguardar pela criança em tempo integral e investir em formação intelectual para além da escola pública. Contudo, a criança da camada pobre é considerada um sujeito com mais capacidade para realizar algumas atividades com autonomia na organização de seu cotidiano. Embora exista a concepção de que a infância da camada pobre está em desvantagem, em descuido e mal velada, ou seja, está sempre “em falta”, a pretensa “falta de cuidado” tem que ser analisada em profundidade. Essa ideia é dada como natural e atribuída à incapacidade individual como se as famílias da camada pobre não se ocupassem dos cuidados e do zelo pelas crianças. Porém, elas estão diretamente associadas às condições sociais, já que percebemos e analisamos que a desigualdade é materializada na realidade concreta dos sujeitos.

Entre essas significações, destaca-se a ideia de que a camada rica é o modelo, o padrão de vida, ao passo que a camada pobre e suas condições de vida estão em desvantagem e não devem servir como referências. Nesse ideário, a desigualdade social aparece significada como um dado natural e de responsabilidade da incapacidade individual dos sujeitos. Assim, oculta-se o real motivo da desigualdade social: a dívida histórica da má distribuição de renda e de políticas públicas que pouco investiram recursos em prol da justiça social.

Ocultar as diferentes concepções de infância e não aceitar a atuação social da criança como sujeito competente, com direito a voz e sujeito de direitos, é colaborar para que o adulto continue tendo a supremacia e o poder. Segundo esse ideário, a infância de Ludmila vai continuar sendo dominada pelos adultos e a infância de Samira vai continuar em “desvantagem”, ou seja, a infância desigual.

A pesquisa científica e os outros vários campos que pensam e atuam com a infância devem, desse modo, superar as dicotomias e as ideologias – de natureza infantil, de um ser frágil, de um ser em desenvolvimento, sem direito a voz, sem direito de viver e atuar na vida coletiva –, trazendo para a infância uma visão histórica e social e não mais natural. Deve-se considerar a existência de diferentes infâncias, diferentes formas de ação social das crianças e essas diferenças devem ser analisadas em relação com categorias de classe, gênero, raça/etnia e regionalidade. As desigualdades não devem ser ocultadas como um problema individual, mas vir à cena como um problema social e histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, demarcamos como objetivo de estudo nos aproximarmos das significações sobre a infância constituídas nas vivências cotidianas de crianças urbanas, residentes no município de São Paulo, em uma sociedade desigual.

O projeto coletivo “A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola” vem trazendo contribuições e reflexões sobre a desigualdade social como um problema histórico, social e vivenciado pelos sujeitos na materialidade das relações sociais. Esses estudos têm provocado e analisado o relato de crianças e jovens sobre as diversas formas pelas quais a desigualdade social revela-se nas relações sociais dos sujeitos.

Nesta dissertação, nos aproximamos de duas diferentes concepções de infância, constituídas nas vivências cotidianas de Samira e Ludmila, que desempenham diferentes papéis sociais. Uma dessas concepções valida, a partir de necessidades concretas e materiais dos sujeitos, uma maior participação social da criança, ao passo que a outra reserva à criança papéis sociais mais privados e individuais e destinados especificamente à escolarização. Sendo esta última a mais valorizada e considerada o modelo natural de infância e de formas de socialização das crianças. São diferenças nas condições de vida que fazem com que essas crianças sejam tratadas de modo distinto e desigual, geram necessidades distintas e desiguais e possibilitam formas de ser criança diferentes e desiguais. A desigualdade social que marca nossa sociedade tem sido pouco estudada e esses importantes aspectos da realidade infantil ficam, na maioria das vezes, ocultados. É preciso que a Psicologia da educação tome a desigualdade como um elemento fundamental da realidade e dê visibilidade às desigualdades que se superpõem a essa materialidade.

Nosso estudo se aproxima, então, das pesquisas realizadas no núcleo de pesquisa que tiveram como colaboradoras outras crianças e jovens: Salvático (2014), Melsert (2013), Santos (2013), Albuquerque (2011), Nogueira (2013), Oliveira (2011) e Moreiras (2009).

Os esforços desse coletivo são para romper com as concepções que naturalizam a desigualdade e acabam ocultando-a. Nossa contribuição se colocou no empenho de romper com as visões a-históricas da infância, que, ao identificarem

desigualdades entre as infâncias, preferem acreditar que são decorrentes da incapacidade ou da falta de esforço dos indivíduos.

As políticas públicas voltadas para o atendimento da criança devem superar, com a ajuda das pesquisas acadêmicas, as visões naturalizadoras que as levam a planejar situações estimuladoras visando ao desenvolvimento, deixando de lado situações que intensifiquem a participação das crianças como parceiras sociais que apresentam particularidades que não devem ser tomadas como falta ou incompletude. Devem deixar de lado todas as visões que simplificam, desvalorizam e fragilizam a infância, para que, tomando suas características como referência, sejam capazes de produzir experiências e situações sociais de autonomia e participação. Devem ainda enfrentar as desigualdades sociais, que exigem diferentes formas de pensar e planejar a vida infantil a partir do Estado, reduzindo a distância entre essas infâncias.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Maria B.; GONÇALVES, M. Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

\_\_\_\_\_. **Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sóciohistórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-110.

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU- Faperj, 2001. p. 69- 92.

ALBUQUERQUE, P. L. **Indisciplina escolar: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, A. M. B. O conceito de adolescência. In: SILVA, Alexandro da; SANTOS, Benedita Rosa P. dos; SEQUEIRA, Camila Helcias (Org.). **Infância e adolescência em perspectiva**. São Paulo, ed. 2006. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia Sócio – Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia/** Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). – 5. Ed. –São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **CLT (1943)**. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1º de maio de 1943.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação> Parecer no 853/71, C.E Su. 1º e 2º aprovado em 12 novembro de 1971. IN Documenta. Brasília: MEC, nov. 1971.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: Unicef, 1990.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 30 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar, junho de 2014.

CAMPOS, A. et al. (Org.). **Atlas de exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestações territoriais**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. ROSEMBERG, Fulvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CARDOSO, L. D. **Análise sócio-histórica do programa Educriança: uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança e da família e da escola, na primeira infância**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. In: CASTRO, J. A.; VAZ, F. M. (Org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida**. Brasília, DF: Ipea, 2010. p. 91-114.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Priore, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W, A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis; Revisão técnica; Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLORENTINO, M.; GOÉS, J. R. de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 77-191.

FRONTANA, I. C. R. C. **Criança e adolescente nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1999.

GONZÁLEZ R. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Thompson. 2005.

JAMES C; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. New York: Routledge Falmer, 2003.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 17, p. 185-216, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_.O direito da criança ao respeito. São Paulo, **Perspectiva**, 1984.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

KUHLMANN JR. M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-17, maio 2000b.

\_\_\_\_\_; FREITAS, C. M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., Universidade Católica de Goiás, 2006. *Anais...* Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlo%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

LUKÁCS, G **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MARCHI, C. R. As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAYALL, B. Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives. Buckingham: Open University, 2002

MELSERT, M. A. L. **A dimensão subjetiva da desigualdade social**: um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, G. M. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MOLON S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 1999.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOREIRAS, V. L. de J. **A educação inclusiva**: um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação às diferenças. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUÑOZ, L. G.. La nueva sociología da la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p.9-26, 2006.

NASCIMENTO, M. L.B.P. Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente, In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria L. B. P. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

NOGUEIRA, M. O. G. **Educação, desigualdade e políticas públicas**: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, R. L. **Os significados do trabalho para a juventude**: um estudo sócio-histórico com adolescentes ricos. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de et al. Construção de identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

POCHAMANN, M. & AMORIM, R. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo, 2003, Cortez.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzane Menescal de Alencar Carvalho e Jose Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.86, p.221-241, abr. 2004

PRESTES, Z. PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Tradução de Lev S. Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. A Sociologia da Infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMOS, F. P. Os problemas enfrentados no cotidiano das navegações portuguesas da carreira da Índia: fator de abandono gradual da rota das especiarias. **Revista História**, São Paulo, n. 137, dez. 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIBEIRO, M. S. et al. **Estudos Sociais da Infância**, 2011. (em mimeo)

\_\_\_\_\_. Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de ciências sociais. Dissertação ( Mestrado em Psicologia Social) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação para quem? A criança, o adulto e a Psicologia. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 12, n. 28, p. 1466-1471, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise, observações e anotações**. 2014 (não publicado).

\_\_\_\_\_.MARIANO, Carmem Lúcia S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 693-728, dez. 2010.

SALVATICO, B. M. **Alunos bolsistas em uma escola particular: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, E. J. **Um estudo sobre o clima emocional no ambiente escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SARMENTO, M. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº78, abril/2002.

\_\_\_\_\_.**Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

\_\_\_\_\_.Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCARANO, Julia. **Criança esquecida das Minas Gerais**. In: História da infância no Brasil, DEL PRIORE, Mary (org.), 6 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M. L. **Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO; Editora Moderna. Anuário Brasileiro da educação Básica. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducação.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>> Acessado em: 17 de junho 2015.

UNICEF, **Criança em um mundo urbano**. Situação Mundial da infância, publicações Nações Unidas, 2012.

VENANCIO, R. P. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 198-199.

VERVLOET, A. M. P.; PALASSI, Márcia P. Eleições, mesário e subjetividade: reflexões sobre a produção de sentidos subjetivos a partir da participação voluntária no processo de votação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, maio/ago. 2011.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia [1927]. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. v. III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000b.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, abr. 2007. Disponível em: <[www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf](http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## OBRAS CONSULTADAS

AGUIAR, W. M. J. de (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Apreensão dos sentidos**: uma proposta metodológica. 2009. (em mimeo).

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 129-140.

\_\_\_\_\_; DAVIS, C. L. F. Sentidos e significados no contexto escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 16, n. 25, p. 229-246, jul./dez. 2011.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora Unesp/ Cultura Acadêmica, 2010.

ASSIS, É. **Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo**: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a Psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, fev. 2004a. Disponível em: <[http://www.psicolatina.org/Uno/a\\_perspectiva\\_historica.html](http://www.psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.html)>. Acesso em: 28 set. 2014.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004b.

\_\_\_\_\_. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (Abrapee), v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007a.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

BRASIL. **Constituições do Brasil**: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Sobre a evolução recente da pobreza e da desigualdade**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Primeira Infância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://promeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº. 4. Brasília, DF: CDES, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**. Manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/Unicef, 2012.

\_\_\_\_\_. **FUMBED**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12327:fundeb-apresentação&Itemid=669](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentação&Itemid=669)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CORAZZA, S. **Infância e educação**: era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSI, B. R. **Conflitos na educação infantil**: o que as crianças têm a dizer sobre ele? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. **Infâncias e políticas públicas**: um olhar sobre as práticas psi. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul, 2005.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C.; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Lisboa: Presença, 1974.

FAUSTO, B. **História da Brasil**. São Paulo: Edusp, 1998.

FERNANDES, F. (1979). As “trocinhas” do Bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: \_\_\_\_\_. **Folclore e mudanças social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, A. A. **Concepção de adolescente e trabalho de dissertações de Psicologia Social (2001-2011)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, C. M. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GONÇALVES M.;G.;M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_.GONÇALVES, M. Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

JAMES, C; PROUT, A. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. New York: Routledge Falmer, 1997.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma nova abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAGE, M. T.; CERNEV, Rosa Marco André. Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo. **Revista Eletrônica de Educação**, ano IV, n. 8, jan./jul. 2011.

LEITE, M. I. Educação básica. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa e pena?** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002. p. 5-128.

LIMA, F. da S. **A história da criança negra nas primeiras décadas do século XIX**. Disponível em: <[www.ociocriativo.org/artigo\\_fernanda3.pdf](http://www.ociocriativo.org/artigo_fernanda3.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

MARCHESAN, C. E. **A não-escola: um estudo a partir dos sentidos atribuídos por jovens com câncer à escola e ao professor hospitalares**. 2007. Dissertação (Mestrado em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, M. D. **Relação dos jovens com o saber: um estudo da relação de jovens do ensino médio com a disciplina de Inglês**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOLON, S. I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, M. L.B.P. Apresentação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-200, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteira**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão de psicólogo: a relação Psicologia – Educação. In: BOCK, Ana Maria B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, M. A. Infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997, p. 33- 73.

POCHMANN, M. Mudança social recente no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; VAZ, Fabio Monteiro (Org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida**. Brasília, DF: Ipea, 2010. p. 62-72.

PRADO, R. L. C. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de Psicologia(as): uma interpretação ideológica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_; VICENTINI, M., C.; ROSEMBERG, F. **Ética na pesquisa com crianças: uma revisão de literatura brasileira, 2014** (trabalho não publicado).

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: Contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jun./dez. 2002.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSEMBERG, F. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

\_\_\_\_\_. Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 689-691, set./dez. 2010a.

SANTOS, L. N. **O encontro das psicólogas com o “social” no CRAS/SUAS: entre o suposto da igualdade e a concretude da desigualdade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância: encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004. p. 9-34.

SIGAUD, Cecilia Helena S. et. al. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, dez. 2009.

SILVA, A. C. P. S. **Lembranças da escola: um estudo sobre os sentidos da experiência escolar para os alunos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOLON, L. A. G.; COSTA N. R. A.; FERREIRA M. C. R. Conversando com crianças .In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética da exclusão-inclusão social. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, M. E. A. Discurso de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996a. v. 4.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método e Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

URRA, F. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

## **Apêndices**

## Apêndice A – Transcrições das conversas

### Transcrição da primeira conversa: Ludmila

**Sandra:** Oi Ludmila, meu nome é Sandra, eu estudo na PUC e a minha professora pediu que fizéssemos um trabalho, onde nós alunas poderíamos escolher o tema que iríamos estudar. Eu escolhi estudar a infância e no final desse estudo, eu poderia conversar com crianças sobre o que elas pensam sobre a infância e quais são suas vivências de criança, você quer conversar?

**Ludmila :** Uhum.

**Sandra:** Posso começar?

**Ludmila:** Pode.

**Sandra:** Você pode escolher algum brinquedo que eu trouxe. Posso te mostrar primeiro?

**Ludmila:** Sim

**Sandra:** Eu pensei nesse porque as pulseirinhas; pensei nesse que dá para brincar com as massinhas e eu trouxe também aquarela. Você conhece aquarela?

**Ludmila:** Conheço e gosto bastante

**Sandra:** Então pode escolher alguma coisa para gente brincar.

**Ludmila:** Pode ser a aquarela!

**Sandra:** Sabe o que eu vou precisar?

**Ludmila:** Hum?

**Sandra :** De um potinho com água, você consegue?

**Ludmila:** Uhum...sim!

**Sandra:** Eu vou abrindo para você...Você pode criar o que você quiser, ai a gente vai conversando, pode ser?

**Ludmila:** Sim ...pode! Eu fiz aula de desenho o ano passado, então minha matéria favorita é desenho!

**Sandra:** Onde você fez aula de desenho?

**Ludmila:** Lá no colégio!

**Sandra:** Foi bacana?

**Ludmila:** Foi.

**Sandra:** Deixa eu por isso aqui, pra gente não fazer nenhum acidente, né?

**Ludmila:** Outro dia a Coca-Cola explodiu no meu quarto!

**Sandra:** No seu quarto? O que a Coca-Cola estava fazendo aqui?

**Ludmila:** Não sei... (risos)

**Sandra:** (risos)

**Ludmila:** Não sei. (risos)

**Sandra:** Você que trouxe?

**Ludmila:** É, a minha mãe que trouxe aqui pra mim.

**Sandra:** Mas era na garrafa?

**Ludmila:** É na garrafa! Aí a minha mãe chacoalhou, sem querer...aí explodiu essa parte inteira aqui.

**Sandra:** Ludmila...uma meleca geral!

**Ludmila:** É. (risos)

**Sandra:** Ludmila, eu vou seguir esse roteiro, que preparei lá na minha casa...assim a gente pode ir conversando, tudo bem?

**Ludmila:** Tá!

**Sandra:** Qual é a sua idade?

**Ludmila:** Oito anos.

**Sandra:** Naturalidade?

**Ludmila:** Uhum...

**Sandra:** Onde você nasceu?

**Ludmila:** Em São Paulo.

**Sandra:** Número de irmãos?

**Ludmila:** Nenhum.

**Sandra:** Cor da pele?

**Ludmila:** Uhum...rosa claro!

**Sandra:** Pessoa que reside na sua casa?

**Ludmila:** Meu pai e minha mãe.

**Sandra:** Trabalho dos adultos. Do que o seu pai trabalha?

**Ludmila:** Médico.

**Sandra:** A sua mãe?

**Ludmila:** Professora.

**Sandra:** Quem cuida de você quando seu pai e sua mãe estão trabalhando?

**Ludmila:** A minha vó ou a empregada.

**Sandra:** Como é o nome da empregada que trabalha na sua casa?

**Ludmila:** Paula.

**Sandra:** O horário que você acorda?

**Ludmila:** Eu acordo 05h00min da manhã.

**Sandra:** Hum... Você gosta de acordar cedo?

**Ludmila:** Mas eu não, gosto de acordar cedo

**Sandra:** Não... por quê?

**Ludmila:** Porque quando eu acordo dá um pouquinho de preguiça.

**Sandra:** Quem te acorda?

**Ludmila:** Minha mãe me acorda todos os dias.

**Sandra:** E não é o despertador?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Como que ela te acorda?

**Ludmila:** Ela fala: "Já está na hora"... Porque o ônibus passa seis horas todos os dias.

**Sandra:** Conta um pouquinho pra gente como é do horário que você acorda...

**Ludmila:** É... outro dia eu estava no meio de um sonho fantástico, aí minha mãe me acordou. Aí eu fiquei triste realmente! Tipo, nós primeiros dias de aula eu acordo super bem ...mas no resto dá um pouquinho de preguiça!

**Sandra:** Por quê você acha que vai dando preguiça?

**Ludmila:** Porque esses dias você se acostuma com o horário.. passei muito tempo acordando tarde... tipo, às vezes eu acordava nove, dez horas da manhã (risos) . Aí eu comecei a acostumar, então mas férias eu dormia tarde, as vezes ia dormir duas horas da manhã, então...(risos)

**Sandra:** O que você ficou fazendo até duas horas?

**Ludmila:** Eu fiquei vendo dois filmes! Operação cupido e a outro acho que é...esqueci o nome! Mas quando eu fui ver o primeiro filme já tinha acabado aí começou o segundo.

**Sandra:** É, você emendou...?

**Ludmila:** É... aí eu fiquei até duas horas da manhã. Minha mãe gritou e falou para eu não fazer mais isso.

**Sandra:** Você assiste aqui no seu quarto?

**Ludmila:** Uhum!

**Sandra:** Você escolhe os seus canais?

**Ludmila:** É! Geralmente eu estou vendo Disney e Nicklodeon. Não muitos os outros canais.

**Sandra:** Qual é o seu programa favorito?

**Ludmila:** É Liv e Maddie, lá do Disney Channel.

**Sandra:** Qual mais?

**Ludmila:** Ahan...Bob esponja...

**Sandra:** Calça quadrada?

**Ludmila:** Uhum,e...só esses.

**Sandra:** Você entra na escola... qual horário?

**Ludmila:** Eu entro às sete horas da manhã.

**Sandra:** Você sai da escola...?

**Ludmila:** E saio meio dia e meio.

**Sandra:** Aí você volta...?

**Ludmila:** Aí eu chego duas horas da tarde aqui em casa!

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Porque eu sou a última do meu ônibus.

**Sandra:** E onde esse ônibus fica andando, conta como que é?

**Ludmila:** É tipo...são quatro quarteirões até a escola...é quatro! Uhum... não sei quanto que é, acho que é quatro! Aí ele me entrega por último. (se referiu ao transporte escolar). A menina que mora mais longe do que eu é a primeira...

**Sandra:** Onde é a rua dela?

**Ludmila:** Não sei, mas fica perto de uma churrascaria, longe...

**Sandra:** Você gosta de ficar tudo isso no ônibus?

**Ludmila:** Não!

**Sandra:** E dá pra conversa com as amigas?

**Ludmila:** Dá! Porque a minha amiga é do mesmo ônibus que o meu.

**Sandra:** E ela demora para descer?

**Ludmila:** Não,ela vai rapidinho

**Sandra:** Ah, que pena...!

**Ludmila:** Tipo, chegou e já foi. Ai tem um menino que demora mais...mas a que eu mais gosto é a que vai mais cedo.

**Sandra:** Uhum...Que pena! E depois que ela vai embora, você fica fazendo o que no ônibus?

**Ludmila:** Fico ouvindo música no meu celular. É legal...

**Sandra:** Quais são as músicas que você gosta?

**Ludmila:** Uhum...a da copa,do ano passado.

**Sandra:** É da Shakira?

**Ludmila:** Uhum! E a do Pitbull!

**Sandra:** Como que é a do Pitbull?

**Ludmila:** Vou por no meu celular para você ver.

**Sandra:** Não, canta, você consegue!

**Ludmila:** Não ...eu não lembro a música.

**Sandra:** Um pedacinho, só.

**Ludmila:** É,..é,sabe aquela que participa a Claudia Leite?

**Sandra:** Ah...

**Ludmila:** Então, tem aquela moça, e aparece ... o Pitbull e ele fala ... Ah eu não entendo a língua dele, ou é inglês ou espanhol!

**Sandra:** Essa é a sua música preferida?!

**Ludmila:** Não, é outra...

**Sandra:** Qual é sua música preferida?

**Ludmila:** É Steal my girl - One Direction. Aparece um monte de animais, até leão!

**Sandra:** E faz os sons?

**Ludmila:** Faz.

**Sandra:** E quando você chega em casa as duas horas...o que você faz mais,como que é?

**Ludmila:** Aí eu já tenho que me arrumar para ir pro meu inglês, dia de segunda e quarta. De terça eu vou estar livre. (risos)

**Sandra:** Livre...como é ficar livre?

**Ludmila:** Não tem atividade, posso fazer o que eu quiser!

**Sandra:** Ai na segunda e na quarta você tem inglês?

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** E o restante da semana, como que é? Me conta se você lembrar.

**Ludmila:** Aí, só quinta eu vou ter teclado agora.

**Sandra:** Uhum...Você gosta de teclado?

**Ludmila:** Você aprende a tocar se você tiver um em casa! (se referiu ao teclado)

**Sandra:** Uhum, que legal...

**Ludmila:** É porque eu tenho que aprender para final do ano.

**Sandra:** Vai ter apresentação?

**Ludmila:** Vai.

**Sandra:** E o que vai tocar, você já sabe?

**Ludmila:** Vou apresentar Alice no país das maravilhas.

**Sandra:** Hum...é a sua preferida?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** E como é a aula do teclado?

**Ludmila:** É legal, a professora explica bastante as coisas. Ai dá pra entender bastante, né! Eu pego a música muito rápido... as outras também. Mas depende da música, porque a minha teve três partes, mas dá pra decorar rápido.

**Sandra:** Você tem que decorar bastante?

**Ludmila:** Bastante.

**Sandra:** As partituras?

**Ludmila:** Não, é porque eu não levei na apresentação. Eu levei, mas eu leio muito pouco. (se referiu as partituras)

**Sandra:** E o restante da semana, como que é?

**Ludmila:** Aí eu fico livre de sexta e...de terça.

**Sandra:** Aí dia de terça e sexta você está livre?

**Ludmila:** Tô livre...

**Sandra:** E o que você mais gosta de fazer nesses dias?

**Ludmila:** Brinco de boneca... de Monster High e Barbie ...aí o meu quarto inteiro tem cama, sofá, aí tem um monte de coisas.

**Sandra:** Você monta a casa aqui?!

**Ludmila:** É...quarto em um lugar, sala em outro...outro dia eu coloquei o banheiro do lado da cozinha, né ...mas foi sem querer (risos)

**Sandra:** Não deu certo?

**Ludmila:** Não, ficou muito junto...

**Sandra:** E porque você acha que o banheiro não pode ser perto da cozinha?

**Ludmila:** Não sei.

**Sandra:** Não?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** E vem alguma amiga que brinca com você nesses dias?

**Ludmila:** Não...só o ano passado veio. Mas bem no finzinho do ano, né... agora que começou, não!

**Sandra:** E você brinca com as amigas da escola?

**Ludmila:** É!

**Sandra:** Como que você, convida suas amigas pra vir na sua casa?

**Ludmila :** Ah...,primeiro a gente combina, né...

**Sandra:** Aí você está lá na escola, e combina, é assim?

**Ludmila:** É, aí a gente tem que determinar o dia em que a gente vai uma na casa da outra, né. Aí...ai se as duas mães deixarem, cada uma vai na casa da outra! Um dia uma vai na casa de uma e no outro dia vai na casa da outra... aí vai revezando! Quando eu vou na casa delas, vamos direto de ônibus, né. Quando minha amiga vem na minha casa minha mãe tem que buscar a gente, né.

**Sandra:** Na escola?

**Ludmila:** É!

**Sandra:** E o ano passado elas vinham bastante aqui?

**Ludmila:** É, o ano passado e o ano retrasado.

**Sandra:** A sua turma esse ano mudou?

**Ludmila:** Mudou ...muito! Não ficou um menino chato que pisava no meu pé todo dia.

**Sandra:** E as suas amigas ficaram, seus amigos que você gostava, ficaram?

**Ludmila:** Ficaram duas que eu gostava, né...ainda bem!

**Sandra:** Que bom!

**Ludmila:** É...

**Sandra:** E ainda para esse ano não deu pra combinar nada pra elas virem aqui brincar com você?

**Ludmila:** Não...eu ainda vou convidar a minha amiga que está lá nos Estados Unidos, né. Quando ela voltar pro Brasil.

**Sandra:** Ela está de férias ou ela mudou para lá?

**Ludmila:** Não, ela está viajando.

**Sandra:** Está de férias?

**Ludmila:** Uhum...

**Sandra:** Ela vai voltar?!

**Ludmila:** Vai.

**Sandra:** Ela estuda no colégio ?

**Ludmila:** Uhum...

**Sandra:** É sua amiga predileta?

**Ludmila:** É...a gente se conheceu ano passado e virou amigas. A gente se conheceu no inglês direito, ai gente não sabia que era da mesma classe na escola.

**Sandra:** Como assim? (risos)

**Ludmila:** (risos)

**Sandra:** Quantas crianças têm na sua classe?

**Ludmila:** Esse ano tem trinta e uma. Ano passado tinha trinta e quatro. E ano retrasado tinha...acho que tinha umas vinte e nove! É, vinte e nove!

**Sandra:** Você está no quarto? (se referiu ano escolar)

**Ludmila:** No quarto...

**Sandra:** E você chegou no inglês e viu sua amiga lá...?

**Ludmila:** É! Aí a gente ficou conversando a aula inteira do inglês juntas.

**Sandra:** E como foi, você chegou no outro dia e ela estava na escola...?

**Ludmila:** Aí a gente se encontrou na escola... aí a gente combinou o que ia fazer lá, porque ano passado a gente trocava muito de estojo, uma com a outra, lá no nosso inglês. Depois a gente combinava se ia trocar ou não!

**Sandra:** Vamos desenhar! A gente está se envolvendo aqui com a nossa conversa...vamos ver se molhando o pincel aqui a gente começa com as nossas criações... Quanto tempo você assiste TV?

**Ludmila:** Ah, depende...acho que é mais depois do almoço.

**Sandra:** Se você está brincando nos seus dias de folga, a TV fica ligada ou desligada?

**Ludmila:** Fica ligada...

**Sandra:** E se não tivesse televisão aqui no seu quarto?

**Ludmila:** É, antes não tinha, então eu via lá na sala, né.

**Sandra:** Suas brincadeiras ficavam lá na sala ou aqui no quarto?

**Ludmila:** É, ficava aqui e lá, que desde pequenininha eu brincava aqui e lá, que lá é maior, então...

**Sandra:** Tem mais espaço?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Ludmila, o que você mais gosta de comer?

**Ludmila:** Picanha!

**Sandra:** Hum...Como?

**Ludmila:** Mal passada.

**Sandra:** Hum, que delícia. E guloseimas, o que você mais gosta?

**Ludmila:** Nutella!

**Sandra:** E o que mais?

**Ludmila:** Chocolate branco.

**Sandra:** E para beber?

**Ludmila:** Para beber chá.

**Sandra:** Qual chá você gosta?

**Ludmila:** Chá de pêssego da garrafa, muito bom!

**Sandra:** Qual mais?

**Ludmila:** Só... eu não tomo outro.

**Sandra:** Ah...você come frutas?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Verduras?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Nenhuma fruta?

**Ludmila:** Não (risos).

**Sandra:** E verdura assim, você gosta de alguma coisa?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Tomate, alface...?

**Ludmila:** Não...nenhuma!

**Sandra:** As suas brincadeiras favoritas?

**Ludmila:** Brincar de boneca e queimada Russa...

**Sandra:** Como que é essa brincadeira?

**Ludmila:** É assim: Um jogados vai jogar a bola pra trás, aí quem pegar é o pegador. Ai o pegador que tiver com a bola, tem que dar três passos e queimar alguém. Aí quando ele queima, a pessoa vai sentar... agora quando queimar quem te queimou, ai você volta para brincar. (risos)

**Sandra:** Quanta pessoa precisa pra fazer essa brincadeira?

**Ludmila:** Tem que ter bastante!

**Sandra:** Se tiver cinco pessoas, dá pra brincar?

**Ludmila:** Dá.

**Sandra:** E em qual lugar você faz essa brincadeira?

**Ludmila:** Lá no hotel da minha tia.

**Sandra:** Ahan...Em qual lugar é o hotel da sua tia?

**Ludmila:** Lá em Socorro.

**Sandra:** Você vai sempre para lá?

**Ludmila:** Agora no carnaval eu vou, mas não é sempre. As vezes eu vou para o Guarujá...Ela também tem casa lá,o que facilita, né.

**Sandra:** E tem crianças para você brincar?

**Ludmila:** Lá no Guarujá não. Tem os meus primos, quando eles vão pra lá, da para

brincar... Aí quando meus primos não vão, aí eu brinco sozinha, ou eu vejo TV e vou no aquário.

**Sandra:** Você gosta?

**Ludmila:** Gosto, bastante.

**Sandra:** Você prefere com criança ou sem criança?

**Ludmila:** Com os dois eu prefiro. Fica divertido...

**Sandra:** E aonde você mora, dá pra fazer brincadeiras do jeito que você está me falando?

**Ludmila:** Não... aqui no prédio não tem criança!

**Sandra:** Aqui no seu prédio não tem criança?

**Ludmila:** Não...só tem adultos...criança tem muito pouco!

**Sandra:** Poucas?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Você tem obrigações que tenha que fazer na sua casa?

**Ludmila:** Tenho ...arrumar meu quarto, não deixar tudo bagunçado. Às vezes eu deixo tudo esparramado no chão, aí as pessoas pisam.(risos)

**Sandra:** Como você começa a sua arrumação?

**Ludmila:** Quando eu brinco de boneca, tipo, eu espalho tudo pelo o meu quarto. Aí depois eu tenho preguiça de guardar, aí meu pai vem e me ajuda.

**Sandra:** Seu pai te ajuda?

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** E quando você deixa tudo bagunçado, quem vem arrumar?

**Ludmila:** Eu, a minha mãe ou a minha vó!

**Sandra:** E todo mundo te ajuda?

**Ludmila:** Uhun!

**Sandra:** E você tem outras obrigações, fora arrumar seu quarto?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Outras atividades, como: lição de casa, quantas vezes na semana você tem?

**Ludmila:** Não sei quantas lições a professora vai dar, mas vai ser bastante.

**Sandra:** Você acha que vai ser bastante?

**Ludmila:** Acho.

**Sandra:** Porquê?

**Ludmila:** Porque minha amiga estava no quarto ano e ela disse que é bastante lição!

**Sandra:** Muita,muita,muita?

**Ludmila:** Muita.

**Sandra:** Então é todos os dias, você acha?

**Ludmila:** É, mas tem muita lição no computador.

**Sandra:** Dá escola?

**Ludmila:** É! Aí dá pra brincar. Tem jogos, né... tudo no computador. Acho que eu já terminei ( se referiu o desenho que estava fazendo com a aquarela)

**Sandra:** é? Olha...Vou ter que inventar alguma coisa aqui .( se referindo a um borrão que havia feito no desenho)

**Ludmila:** Sabe o que você pode fazer ? (dando ideia, do que poderia ser feito no borrão do desenho)

**Sandra:** Hum?

**Ludmila:** Você pode fazer parecendo uma libélula.

**Sandra:** Hum, então me ajuda (se referindo ao desenho) ...e do inglês, você tem atividade para fazer em casa?

**Ludmila:** Tenho, a lição do inglês.

**Sandra:** Todos os dias que você vai pro inglês?

**Ludmila:** É..,tem um dia sim, um dia não!

**Sandra:** Então não é todas as vezes que você vai que tem lição?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Balé você faz?

**Ludmila:** Não, eu fazia jazz. Antes do jazz eu fazia balé. Ai quando eu fui para o jazz eu fazia isso, olha...(demonstração)

**Sandra:** (espanto) Nossa, se eu fizer eu não volto....eu tenho que ir para o hospital (risos). Você aprendeu isso no jazz?

**Ludmila:** Geralmente a gente fazia muita ginástica, é...no jazz e no balé! Aí minha perna foi andando e eu consegui fazer isso. Antes eu conseguia até aqui , até que eu fui abaixando e consegui ficar aqui na minha nuca.

**Sandra:** É gostoso fazer?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** É?!

**Ludmila:** É, relaxa...

**Sandra:** Mas você não faz mais o jazz?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Porque eu achei chato...

**Sandra:** Você não gostou?

**Ludmila:** É!.

**Sandra:** E natação você faz?

**Ludmila:** Não, eu sei nadar um pouquinho, mas não faço

**Ludmila:** Aí você faz a asinha da libélula (se referindo ao desenho, com aquarela)

**Sandra:** Amei a sua libélula.(se referindo ao desenho)

**Ludmila:** Eu sempre faço assim a libélula

**Sandra:** Eu gosto de libélula porque elas gostam de água....você frequenta alguma praça, algum parque?

**Ludmila:** Parque não.

**Sandra:** Algum clube?

**Ludmila:** Clube eu frequento, é o ....

**Sandra:** É perto da sua casa?

**Ludmila:** É um pouquinho perto e um pouquinho longe...

**Sandra:** O que tem no Club?

**Ludmila:** Tem piscina de natação, a piscina pequena e a funda... que dá pra mim a funda! Porque a pequeninha fica bem aqui no (mostrou o joelho)...É que fica bem baixinho, né.

**Sandra:** É quente ou é gelada?

**Ludmila:** É quente!

**Sandra:** Aí que delícia...

**Ludmila:** E a outra super gelada! Você tem que entrar de uma vez,se não você não consegue.

**Sandra:** Você gosta de água gelada?

**Ludmila:** Gosto!

**Sandra:** E você vai no club sempre ou de vez em quando?

**Ludmila:** Não,muito de vez em quando. Agora vai dar mais tempo né, porque eu sai de algumas atividades e eu posso ir de sexta, sábado.

**Sandra:** Nos seus dias de folga?!

**Ludmila:** É!.

**Sandra:** E quem te leva no club?

**Ludmila:** Minha mãe, porque o meu pai trabalha no dia em que a gente vai. Bem no sábado!

**Sandra:** (risos). E na rua,dá pra brincar por aqui?

**Ludmila:** Não, aqui passa muito carro.

**Sandra:** Nem pensar?!

**Ludmila :** Não...

**Sandra:** E algum lugar você já brincou na rua? Algum lugar que você já foi...?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** Mesmo no hotel da sua tia, que você me falou, tem lugar para brincar na rua...?

**Ludmila:** Não,a gente sempre brinca dentro do hotel ,porque lá tem monitor!.

**Sandra:** Tem os monitores...?!

**Ludmila:** É!

**Sandra:** Vamos voltar na escola! Você já me contou que entra as sete, certo?.

**Ludmila:** Sim e saio as 12:30

**Sandra:** Você já me contou que você vai para escola de ônibus...É o ônibus da escola?

**Ludmila:** O ônibus, é o mais chique que tem! Tem o banco deita.

**Sandra:** Hum...É quente ou tem ar condicionado?

**Ludmila:** Tem ar condicionado...tão geladinho! E também tem aquecedor para os dia de frio.

**Sandra:** Hum, que gostoso...E você já foi pra escola a pé?

**Ludmila:** Não, nunca.

**Sandra:** Nunca? É longe daqui?

**Ludmila:** É, um pouquinho...

**Sandra:** Se você não vai com o transporte da escola, você vai como?

**Ludmila:** As vezes quando minha mãe pode ela vai me buscar na escola.,

**Sandra:** De carro, de ônibus ou de taxi ?

**Ludmila:** De carro ou de táxi .

**Sandra:** E os seus amigos da escola, me conta sobre seus amigos.

**Ludmila:** É...é...

**Sandra:** Mudou a turma...? Mas me conta como foram os seus primeiros dias...

**Ludmila:** Foi legal, até tenho a demonstração, que a professora imprimiu a capa do nosso caderno... (trouxe o caderno para eu visualizar) Aí eu fiz qualquer coisa (risos)

**Sandra:** Ah, que o que você desenhou?

**Ludmila:** O cachorro, o galo, o toddynho...

**Sandra:** Esse cachorro é de quem?

**Ludmila:** Da minha professora, o toddynho..

**Sandra:** Toddynho(risos)...Renata (eu havia lido na capa do caderno),é o nome da sua professora?

**Ludmila:** É!

**Sandra:** E me conta, o que mais tem aqui que você fez?

**Ludmila:** A câmera, o bigode, os números da matemática e a prova.

**Sandra:** E a torre? (eu havia visualizado no caderno a figura colada da torre)

**Ludmila:** Eu imprimi.

**Sandra:** Porque você colocou a torre?

**Ludmila:** Ah sei lá, eu gosto... parece matemática...porque se você contar os andares...

**Sandra:** Nossa, tem muita matemática essa torre. É tudo matemática. Essas formas...você já foi pra Paris?

**Ludmila:** Já! Eu só fui até o segundo andar, porque o último estava em reforma.

**Sandra:** Ah, que pena Ludmila...

**Ludmila:** Mas dá pra ver toda a cidade! Toda!

**Sandra:** E você foi a noite ou durante o dia?

**Ludmila:** Durante o dia! Maravilhoso durante o dia... Mas eu enfrentei umas cinco horas de fila.

**Sandra:** Cinco horas de fila? E você teve paciência?

**Ludmila:** Tive. Mas ai eu comi um cachorro quente desse tamanho (fez o gesto de grande com as mãos)

**Sandra:** Vendia na rua?

**Ludmila:** Não! Vende lá...

**Sandra:** A torre te trás boas lembranças?

**Ludmila:** Trás...

**Sandra:** E seus amigos, quando você chegou lá quem você encontrou e com quem já deu pra fazer amizade?

**Ludmila:** Paula, Rebeca, outra Rebeca ,que tem duas Rebecas! E três Ludmila!

**Sandra:** A sua professora chama todos pelo sobrenome?

**Ludmila:** É!.

**Sandra:** Até decorar todas, né?! E amigos meninos, você tem?

**Ludmila:** Não, eu não curto muito a cara deles. Só tem um menino que é educado. Ele manda boa noite para todas as meninas (risos).

**Sandra:** Esse você é amiga?

**Ludmila:** ...aí a Júlia, a melhor amiga dele, fica contando que ele dá boa noite...porque a gente tem um grupinho né, com todas as meninas da nossa sala...

**Sandra:** Como que é esse grupo?

**Ludmila:** Aí tem os meninos do ano passado e as meninas do ano passado. Algumas né, não todas.

**Sandra:** Vocês brincam na escola, dá tempo de brincar?

**Ludmila:** Aham... gente está brincando de polícia e ladrão

**Sandra:** Que horário que vocês brincam?

**Ludmila:** A gente tem das dez e vinte até as dez e cinquenta.

**Sandra:** É o horário de lanche também?

**Ludmila:** É! A gente não tem mais parque né, então...o parquinho também era chato.

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Ele tinha areia azul, entrava no seu tênis. Tinha uma bacia desse tamanho no fim do ano de areia!

**Sandra:** Quase você ia ter um tanque de areia aqui no seu quarto.

**Ludmila:** É, já pensou que legal!

**Sandra:** (risos) Para as bonecas...

**Ludmila:** É, eu colocava tudo...Aí espalhava tudo!

**Sandra:** E para sua idade, o que você acha que deveria ter na sua escola para ficar bacana e vocês brincarem?

**Ludmila:** ...montanha russa não porquê, da última vez que eu fui eu passei mal. Passei mal não né, fiquei com medo.

**Sandra:** Muito alta?

**Ludmila:** Não. Porque ela parava, voltava de trás e dava lupe. Assim, e estava no escuro, e fazia assim...voltava para trás assim (fez o gesto com as mãos do lupe) .E você passava mal.E tem o elevador que sobe e desce...Despenca né, quando sobe ...isso que é o pior.

**Sandra:** Então não daria para no parque da escola?

**Ludmila:** Uma montanha russa levinha, vamos dizer (risos).Daria pra ter!

**Sandra:** E espaço para correr, tem?

**Ludmila:** Tem, né. Nas quadras.

**Sandra:** Lá vocês brincam de polícia e ladrão?

**Ludmila:** Não, a gente brinca lá no pátio da escola.

**Sandra :** Pode correr?

**Ludmila:** Pode ...porque lá é muito grande.

**Sandra:** Ninguém briga?

**Ludmila:** Ah, depende, muito! Os meninos da nossa sala são muito arteiros.

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Assim ...eles são muito arteiros, ficam conversando na hora que não pode, aí eles são bagunceiros. Eles ficam conversando junto com a professora. A professora briga com eles...Ano passado era pior...ela ficava assim com eles (demonstração de nervosa).

**Sandra:** Aconteceu com você? (de ficar conversando na aula)

**Ludmila:** Não ...não aconteceu!

**Sandra:** Você percebe logo?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Mas você conversa?

**Ludmila:** Um pouquinho.

**Sandra:** Então na sua escola dá pra brincar no intervalo?!

**Ludmila:** Dá.

**Sandra:** Dá?...E alimentação na escola, o que você come?

**Ludmila:** Depende ...as vezes eu levo pão com salame, suco de caixinha, rosquinha...depende muito do dia, todo dia eu levo um lanche diferente. As vezes levo, e às vezes eu compro. Que nem hoje eu comprei, que lá na escola tem loja. E lá tinha misto hoje.

**Sandra:** Você leva dinheiro?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Você leva dinheiro todos os dias, como, funciona?

**Ludmila:** Levo dinheiro todos os dias. Mas eu não compro todos os dias. Eu compro de vez em quando.

**Sandra:** Você prefere levar o lanche, ou comprar o lanche?

**Ludmila:** Os dois.

**Sandra:** Os dois?!

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** O que você gosta na escola?

**Ludmila:** Aula de ciências, minha matéria favorita.

**Sandra:** O que tem em ciências?

**Ludmila:** Esse ano a gente vai estudar sobre a água.

**Sandra:** Que é um problema, em São Paulo, né?

**Ludmila:** É! Tem gente que gasta cinco litros de água por dia. Tem gente que fica das três horas até as seis da tarde tomando banho!

**Sandra:** No banho?

**Ludmila:** É! Eu, tenho um chuveiro novo, você quer ir lá ver?

**Sandra:** Daqui a pouco você me mostra?

**Ludmila:** :Ele é meio ...eu não sei se você vai gostar. Ele é, como é que fala...tem que tomar banho no escuro. (se referindo ao chuveiro)

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Eu não posso contar.

**Sandra:** Mas ele gasta muita água?

**Ludmila:** Não. Se você ligar, ele já está morno.

**Sandra:** E o que você não gosta na escola?

**Ludmila:** Matemática!

**Sandra:** Por quê?

**Ludmila:** Porque é chato.

**Sandra:** Me explica...

**Ludmila:** Agora a gente vai fazer divisão com fração.

**Sandra:** Você acha difícil?

**Ludmila:** Acho.

**Sandra:** Você pode fazer as atividades com seus amigos ou tem que fazer sozinho?

**Ludmila:** Tem que fazer sozinho. A prova tudo bem, né. Tem que fazer sozinho. Mas o resto pode fazer com o amigo.

**Sandra:** Você senta sozinha?

**Ludmila:** Não, todo dia eu sento com uma pessoa. É que minha amiga tá insistindo muito para eu sentar esses três dias com ela.

**Sandra:** Pode sentar três dias com a mesma pessoa?

**Ludmila:** Pode, só três. O resto não pode mais.

**Sandra:** No quarto não dá certo, a professora fala. Pode desmanchar...?

**Sandra:** E vocês fazem atividade juntos?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Você gosta de sentar com seus amigos?

**Ludmila:** Gosto ...é legal.

**Sandra:** E tem outra coisa que te chateia na escola, sem ser as coisas que você aprende...?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Que te deixa chateada...?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** Qual a melhor maneira que você acha de brincar?

**Ludmila:** Quando todo mundo colabora. Que nem hoje ,cada pessoa queria ser uma coisa, e o menino que fez a brincadeira fala: "Você é tal, você é tal"! Ai as pessoas não colaboram. Tipo hoje o menino se achou o rei .Mandou todo mundo sair da brincadeira, mandou uma menina que brincava tanto tempo na brincadeira, aí ele mandou ela sair. Aí eu não sei se ele vai colocar ela de novo ou não vai.

**Sandra:** E como que é colaborar?

**Ludmila:** A gente tem que ...ah, eu não consigo explicar.

**Sandra:** Tenta explicar, do seu jeito, da forma que você conseguir.

**Ludmila:** A gente tem que colaborar, porque se a gente não colaborar não vamos estar jogando certo. Aí a gente vai ter que sair do jogo!

**Sandra:** Tem que colaborar com um amigos, o amigo colabora com você...?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Ou tem que fazer tudo sozinha, como que é?

**Ludmila:** Não, cada um tem que colaborar.

**Sandra:** Com as outras pessoas?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Fala uma brincadeira que o amigo não quis colaborar.

**Ludmila :** Hoje, que a gente brincou de polícia e ladrão! O menino expulsou a menina sem autorização. A gente brinca de pegar os meninos né, aí eles têm medo da gente. No primeiro ano e no segundo eles tinham medo.

**Sandra:** E agora?

**Ludmila:** Agora não.

**Sandra:** Aí ele fez o que ele queria e não o que todo mundo queria?!

**Ludmila:** É! A Juli não fez nada, né!

**Sandra:** Mas quando vocês falam: "Vamos brincar de polícia e ladrão", reuni todo mundo?

**Ludmila:** Não! Tem um grupinho de meninos que faz...aí depende.

**Sandra:** O melhor lugar para você brincar, o lugar que você mais gosta...?

**Ludmila:** Pátio ...pátio grande!. Tem o pátio grande e o pátio pequeno.

**Sandra:** O grande é melhor por quê?

**Ludmila:** Porque ele é mais espaçoso, tem uma exposição lá.

**Sandra:** Exposição do quê?

**Ludmila:** Exposição de animal, tipo cobra, tarântula, escorpião, piranha...

**Sandra:** Até piranha?

**Ludmila:** Ela come peixinhos...

**Sandra:** Eles estão vivos?

**Ludmila:** Estão! Tem até escorpião... tem esquilininho...

**Sandra:** Ai que legal... então o pátio é bem grande?

**Ludmila:** É! aí tipo, depois tem os animais empalhados ,né. Tem cobra empalhada, que tá com a linguinha para fora...Dá medo daquela cobra. E sabia que dá pra pegar cobra lá?

**Sandra:** Quem te ajuda?

**Ludmila:** Tem que estar com os pais, claro! Mas ela enrola aqui no seu braço.

**Sandra:** Mas você já pegou?

**Ludmila:** Não, minha amiga pegou!

**Sandra:** E quem tira a cobra de lá e coloca em você?

**Ludmila:** As pessoas ...aí da pra você pegar o esquilininho!

**Sandra:** Ele é fofo?

**Ludmila:** É, ele parece um rato. Que nem a Soraia quando toma banho. (se referindo a sua cachorra)

**Sandra:** Bem bonitinho?

**Ludmila:** É, parece um hamister.

**Sandra:** Então o melhor lugar é o pátio grande?!

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** E você prefere brincar sozinha ou com outras crianças?

**Ludmila:** Com outras crianças...

**Sandra:** Porque você brincar com outras crianças é melhor?

**Ludmila :** Ah, porque tem mais gente. E se a gente for brincar de pega-pega não dá com três pessoas...Com uma pessoa, por exemplo, você vai ter que se pegar!

**Sandra:** Você já brincou sozinha de pega-pega?

**Ludmila:** Nunca...

**Sandra:** Nunca?! Porque fica complicado...

**Ludmila:** Porque é muito difícil...

**Sandra:** Tem horas que seus amigos te proíbem de brincar?

**Ludmila:** Aham.

**Sandra:** Os meninos?

**Ludmila:** Aham.

**Sandra:** Como assim, o que eles falam?

**Ludmila:** Eles falam que a gente não pode brincar...Aí a gente chama o vigia,aí ele resolve tudo. Só que os meninos ficam chateados porque a gente chamou o vigia,aí eles deixam a gente brincar...a força!

**Sandra:** E vocês não conversam com eles, para eles deixarem vocês brincarem?

**Ludmila:** A gente conversa e eles não deixam.

**Sandra:** Não resolve?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** E você gosta dessa brincadeira?

**Ludmila:** Gosto, polícia e ladrão eu adoro!

**Sandra:** É a melhor brincadeira pra você?

**Ludmila:** É.

**Sandra :** Você gosta de construir brinquedos?

**Ludmila:** Hum...Não.

**Sandra:** Você já construiu algum brinquedo?

**Ludmila:** A moça me ajudou construir...Sabe esse tigre, esse coala e esse ursinho roxo? (estavam expostos na prateleira de brinquedos) Então, eles foram feitos comigo junto, eles foram enchidos, colocados coração, voz e eles vieram com roupinha.

**Sandra:** Onde você fez?

**Ludmila:** Tinha aqui no Brasil, só que aí fecharam a loja do shopping.

**Sandra:** Ah...Você já construiu algum brinquedo de caixinha?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Você prefere construir brinquedos, ou comprar brinquedos?

**Ludmila :** Comprar!

**Sandra:** Você gosta de comprar?

**Ludmila:** Gosto.

**Sandra:** Você compra brinquedos sempre, ou só em datas especiais, como o dia das crianças?

**Ludmila:** Depende...e, eu compro sem data.

**Sandra:** É, e quem compra mais brinquedo para você?

**Ludmila:** Mamãe e papai.

**Sandra:** Tem outras pessoas que compram brinquedo...?

**Ludmila:** Avó Ana ,aí a minha outra avó, e o meu avô.

**Sandra:** Se tem crianças brincando com você, você divide os brinquedos?

**Ludmila:** Eu divido...

**Sandra:** Tem hora que você não quer dividir...?

**Ludmila:** Eu divido.

**Sandra:** E aquela criança que não tem brinquedo, como você acha que ela brinca?

**Ludmila:** Não sei...

**Sandra :** Uma criança que nunca teve um brinquedo, como você acha que ela brinca?

**Ludmila:** Ela pode brincar, mas não com diferentes brinquedos. Não com brinquedos tipo pode ser de pega-pega com os amigos, jogar bola. O meu avô tinha uma bola feita com meias.

**Sandra:** Você gostava?

**Ludmila:** É legal! Quando ele era bem pequenininho...

**Sandra:** Quando você era pequena?

**Ludmila:** Não, quando meu avô era pequeno. Porque a bola era cara naquela época.

**Sandra:** Hum...Me conta essa história. Alguém te contou essa história...

**Ludmila:** Sim meu avô! Aí ele fazia bola com meia. Ele pegava meia velha, colocava tudo e aí formava uma bola. E ele jogava futebol com os amigos dele.

**Sandra:** Você não conhece nenhuma criança que não tem brinquedo?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Você nunca viu alguma criança que não tenha brinquedo?

**Ludmila:** Nunca.

**Sandra:** E se a criança não puder ter o brinquedo, o que você acha que acontece?

**Ludmila:** Não se! Ela fica triste, eu acho! Porque ela não vai ter nada para brincar. E se não tiver TV vai ficar muito chato, e ela não vai poder fazer nada.

**Sandra:** Nada?

**Ludmila:**É, nada...

**Sandra:** Criança tem direito de brincar?

**Ludmila:** Tem!

**Sandra:** Por quê você acha que criança tem o direito de brincar?

**Ludmila:** Não sei.

**Sandra:** Por que você acha que brincar faz bem pra você?

**Ludmila:** Ah, porque é divertido. E aí da pra descansar um pouco!

**Sandra:** Das coisas que você tem que fazer?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Você fica muito cansada quando tem muita coisa para fazer?

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** E brincar pra você, descansa?!

**Ludmila:** Descansa muito.

**Sandra:** A cabeça?

**Ludmila:** É!, ai me deixa aliviada e tira a prova da cabeça, quando tem prova!

**Sandra:** Aí, me conta dessa prova.

**Ludmila:** É difícil, esse ano vai ser mais .E tem nota agora! Para caderno, lição de casa, agenda!

**Sandra:** Nota em tudo?

**Ludmila:** Nota em tudo.

**Sandra:** E o ano passado, como foram as provas?

**Ludmila:** Bem,.. te garanto, fui muito bem!

**Sandra:** Mas te deixou muito preocupada?

**Ludmila:** Tipo, eu tirei nove, nove e meio, oito e sete!

**Sandra:** Hum...Parabéns. Você estuda para fazer as provas?

**Ludmila:** Muito! A minha mãe imprime um monte de coisas do computador do meu pai (risos).

**Sandra:** Você chora para estudar?

**Ludmila:** (risos) Sim! De vez em quando, menos em Ciências é a única matéria que eu não choro.

**Sandra:** Você gosta de ciências, né?!

**Ludmila:** Adoro!

**Sandra:** Hum...criança deve brincar na rua?

**Ludmila:** Deve, se não tiver nada e se a rua não passar carro.

**Sandra:** Como é que você pensaria numa rua para a criança brincar?

**Ludmila:** Que só tivesse carros estacionados.

**Sandra:** Que fosse proibido passar carros?

**Ludmila:** Uhum. Para as crianças brincarem.

**Sandra:** E se tivesse uma rua assim para a criança brincar, você iria brincar lá?

**Ludmila:** sim

**Sandra:** Para brincar nessa rua, precisaria ter brinquedos?

**Ludmila:** Não, tipo, só com bola de futebol ,pedrinhas, amarelinha. Ai dá pra brincar...Você gosta de água?

**Sandra:** Eu gosto!...E você acha que no seu bairro vai ter uma rua assim, que pensa nas crianças?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Se você fosse prefeita, você construiria uma rua assim para as crianças brincarem?

**Ludmila:** Sim, igual a uma Disney.

**Sandra:** Me conta como seria...

**Ludmila:** Tinha todos os brinquedos lá na Disney, ai as crianças que não podiam viajar, iam vir aqui no Brasil ..ia ser grátis.

**Sandra:** Grátis para todo mundo?

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** Podia ir todo mundo que quisesse? Me conta, o que você faria ,por exemplo, aqui na sua rua se você fosse a prefeita, como que você faria?

**Ludmila:** Primeiro eu tiraria o lixo do esgoto. Ai depois...eu construiria a Disney onde pessoas não moram mais.

**Sandra:** Não poderia morar pessoas?

**Ludmila:** É, aí tem que ter um espaço bem grande! Tipo, ia ser bem no meio da cidade, no centro. Aí tinha o resto do país em volta.

**Sandra:** Quantos lugares você já viajou?

**Ludmila:** Espanha, França, Estados Unidos ...é, três!

**Sandra:** E no Brasil?

**Ludmila:** Bahia.

**Sandra:** E qual desses lugares você mais gosta?

**Ludmila:** Estados Unidos...Disney.

**Sandra:** Hum...Você foi para Disney?

**Ludmila:** Sim

**Sandra:** Vamos voltar para o brincar...Para brincar precisa ter dinheiro?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** E a criança que não tem brinquedo, ela pode brincar?

**Ludmila:** Pode.

**Sandra:** Como?

**Ludmila:** Ela pode inventar brincadeira, né. Pode inventar boneca com milho .Dá para inventar várias coisas. Eu vi uma moça que inventava tudo de papelão, até bonecos. E fica parecendo personagem mesmo, sabe! Ela faz com caixa de papelão, cama de papelão.

**Sandra:** Você gostou desses brinquedos?

**Ludmila:** Gostei ,achei bem interessante. Eu estou tentando achar o material para tentar fazer alguma coisa.

**Sandra:**E onde você acha que vai encontrar esses materiais?

**Ludmila:** Não sei.

**Sandra:** Papelão...Aonde a gente encontra?

**Ludmila:**Ah! numa caixa fechada de um brinquedo, ou cesta básica, depende.

**Sandra:** Aí dá para ir juntando?

**Ludmila:** Uhum.

**Sandra:** Tem mais alguma coisa que você queira me falar?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** Do seu dia, assim, alguma coisa interessante...

**Ludmila:** Não, não tem nada.

**Sandra:** E porque você não quis brincar com as coisas?

**Ludmila:** Ah ,pode brincar, ué.

**Sandra:** Tá cansada?

**Ludmila:** Não...

**Sandra:** Cansou pra você fazer essa entrevista?

**Ludmila:** Não.

**Sandra:** Você gostou de fazer?

**Ludmila:** Gostei.

**Sandra:** É gostoso falar da gente, não é?

**Ludmila:** É.

**Sandra:** Muito obrigada por ter conversado comigo.

**Transcrição da segunda conversa: Samira**

**Sandra:** Oi Samira, meu nome é Sandra, eu estudo em uma escola chamada PUC e a minha professora pediu que fizéssemos um trabalho, onde nós alunas poderíamos escolher o tema que iríamos estudar. Eu escolhi estudar a infância e no final desse estudo, eu poderia conversar com crianças sobre o que elas pensam sobre a infância e quais são suas vivências como criança, você quer conversar comigo?

**Samira:** Aceito.

**Sandra:** Poço começar?

**Sandra:** Eu trouxe alguns brinquedos, para brincar, enquanto conversamos. Você poder escolher o que você quiser... posso te mostrar?

**Samira:** Ahan

**Sandra:** Eu trouxe massinha, pulseirinhas, lápis colorido aquarela para desenhar e pintar, trouxe coisas de casinha, você pode escolher o que quiser.

**Samira:** Hum... aquarela.

**Sandra:** Aquarela?

**Samira:** É.

**Sandra:** Você já desenhou com aquarela?

**Samira:** Não.

**Sandra:** É um lápis de cor, que você desenha primeiro e depois molha o pincel na água e passa por cima do desenho, fica igual uma tinta!

**Samira:** Hum...

**Sandra:** Aí você pode ir desenhando, enquanto conversamos. Tudo bem?

**Samira:** Tudo

**Sandra:** Qual é sua idade?

**Samira:** 9 anos.

**Sandra:** Naturalidade ou onde você nasceu?

**Samira:** No Hospital ....

**Sandra:** Número de irmãos?

**Samira:** Da parte de pai eu tenho dois.

**Sandra:** Da parte da sua mãe?

**Samira:** Nenhum.

**Sandra:** Seus pais moram juntos?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Separados?

**Samira:** É.

**Sandra:** Cor da pele?

**Samira:** O meu pai é igual a mim.

**Sandra:** E qual é a cor da sua pele dele?

**Samira:** Café com leite.

**Sandra:** Pessoa que moram na sua casa?

**Samira:** Minha avó, eu e a minha mãe. Na casa de trás tem minha tia, meu tio e a minha prima.

**Sandra:** Trabalho dos adultos... vamos conversar sobre o trabalho das pessoas que moram na sua casa, é... a sua avó, trabalha do que?

**Samira:** Empregada Doméstica.

**Sandra:** A sua mãe?

**Samira:** A minha mãe é aquela que muda de serviço... aí eu não sei!

**Sandra:** Mas e o último serviço dela? O que ela te contava?

**Samira:** O último serviço dela, foi na faculdade, ela era da cozinha.

**Sandra:** Na faculdade?

**Samira:** Ela era da faculdade onde que vendia lanche.

**Sandra:** Enquanto os adultos estão trabalhando, com quem você fica?

**Samira:** Eu ficava com a amiga dela. (se referiu a amiga da mãe)

**Sandra:** Conta um pouquinho como que é ficar nessa casa?

**Samira:** É... ela é legal, ela tem três filhas, e quando eu ficava lá, aí eu ficava brincando com as filhas dela. Ela também tem um irmão que se chama Gustavo... eu ficava brincando lá, aí quando chegava a tarde, a Bianca fazia comida aí eu comia e assistia TV até minha avó chegar.

**Sandra:** Conta como é seu dia, desde o horário que você acorda, até o horário que você vai dormir, o que você faz no seu dia a dia. O horário que você acorda?

**Samira:** Aí quando é fim de semana eu acordo, tomo café, aí depois eu lavo o rosto, escovo os dentes, aí ou eu vou brincar com a minha prima, se ela estiver acordada! Ou eu vou e fico brincando com as minhas bonecas, aí quando a minha prima sobe para minha casa, eu fico brincando com ela de escolinha de mamãe e filhinha. Quando ela vai embora, eu como comida e fico assistindo TV. Tem vezes que eu ajudo a minha avó a fazer as coisas dentro de casa... quando eu to bem cansada eu deito na cama e fico brincando, aí quando pensa que não, eu já estou cochilando... aí eu durmo.

**Sandra:** Dorme?

**Samira:** É.

**Sandra:** Gostoso *hein*... Isso é no final de semana, sábado e domingo?

**Samira:** É.

**Sandra:** E durante a semana como que é? Conta um pouquinho desde o momento que, você acorda.

**Samira:** Ah eu acordo, por exemplo... hoje, eu acordei 06: 00... seis e alguma coisa, aí acordei, mas antes de eu me acordar, quem me acorda é minha avó.

**Sandra:** Todos os dias?

**Samira:** Todos os dias.

**Sandra:** Mesmo quando você tem aula?

**Samira:** Quando eu tenho aula, ela me acorda, para me levantar.

**Sandra:** Então vamos fazer assim, para gente não misturar tudo, me conta esse período que você esta de férias, como que é seu dia?

**Samira:** Legal... eu venho aqui para Ana (se referiu a casa da empregadora de sua avó), aí fico brincando com a filha dela, aí agora que ela tem aula agora, aí eu fico brincando com os brinquedos dela.

**Sandra:** Mas como que é? Desde a hora que você acorda?

**Samira:** Eu acordo...(silencio)

**Sandra:** Você lembra o horário?

**Samira:** Dia de hoje foi 06:00 e alguma coisa... que eu me lembre! Aí eu acordo escovo os dentes, lavo o rosto, preparo minhas coisas, visto a roupa, aí eu venho... aí eu subo o morro, pego a perua (se referiu ao transporte publico) aí quando eu chego perto da estação aí eu pego o ônibus.

**Sandra:** Isso com a sua avó?

**Samira:** É com a minha avó.

**Sandra:** Você está indo para trabalho da sua avó?

**Samira:** Uhum... Aí eu pego o ônibus, aí quando chega no final (se referiu ao ponto de chegada do ônibus) ai a patroa da minha avo, busca a gente no ponto. Aí quando a gente chega na casa dela, se a filha dela esta dormindo, eu fico na sala brincando, aí quando ela acorda a gente brinca.

**Sandra:** E você gosta de vir para o trabalho da sua avó?

**Samira:** Gosto.

**Sandra:** E o dia que você tem aula? Como que é o seu dia?

**Samira:** É legal, eu acordo vou la para casa da Viviane.

**Sandra:** Você lembra o horário que você acorda?

**Samira:** Quando tem escola eu acordo 04h:25min, aí eu, minha avó levantava, aí eu escovava o dente, esperava ela (esperava por sua avó), pegava minhas coisas e minha bolsa, aí eu ia la para Viviane.

**Sandra:** Sua avó te leva la para casa da Viviane?

**Samira:** É... ela me leva até la na porta, aí quando eu entrava, eu descia as escadas, aí quando eu entrava, ela ia para o trabalho dela. A Viviane me colocava na cama junto com a filha dela, aí eu ficava dormindo até a hora de ir para escola. Quando dava o horário de ir pra escola ela me acordava, todo mundo ia para escola (se referiu a outras crianças da casa) aí a Viviane me levava até o começo do morro para subir para ir pra escola, aí eu subia atravessava a rua, entrava e ficava esperando la na escola.

**Sandra:** Então a Viviane te leva até uma parte do caminho?

**Samira:** É.

**Sandra:** O restante você vai sozinha ou vai com suas amigas?

**Samira:** Quando minhas amigas estão indo aí eu vou com elas, mas quando estou sozinha aí eu subo.

**Sandra:** Uhum... E depois na escola?

**Samira:** Quando eu chego la na escola, eu tomo o lanche e fico brincando com minhas amigas, quando chega o horário, toca o sinal, aí a gente faz a fila e sobe para sala. A professora deixa a gente brincar um pouquinho enquanto ela vê se as lições de casa e as lições que ela vai passar, quando ela termina de olhar, ela passa as lições, e manda a gente fazer... aí ela faz na lousa e a gente copia.

**Sandra:** Copia?

**Samira:** É... copia a lição que é para fazer.

**Sandra:** E a televisão ...quanto tempo você assiste televisão?

**Samira:** Na minha escola?

**Sandra:** Não, la na sua casa.

**Samira:** Em casa... Eu assisto quando não tem nada para fazer, aí é quando eu assisto... eu fico brincando com as bonecas e fico assistindo, quando minha avó manda eu fazer alguma coisa, eu pauso o DVD e vou fazer, aí depois que eu termino volto a assistir.

**Sandra:** Se você está brincando com suas bonecas a TV está ligada?

**Samira:** Eu brinco e assisto.

**Sandra:** Você faz duas coisas ao mesmo tempo?

**Samira:** É... aí eu faço de conta que estou na minha casa e fico assistindo TV com as minhas filhas. (se referiu as bonecas)

**Sandra:** Uhum... As refeições... qual é o seu alimento preferido?

**Samira:** Hum... Carne, batata, ovo e macarrão.

**Sandra:** Hum... delícia. E de guloseimas... Do que você gosta?

**Samira:** Pirulito, bala, bala de goma, chiclete...

**Sandra:** Você come frutas?

**Samira:** Não todas.

**Sandra:** Qual fruta você gosta?

**Samira:** Banana, maçã, morango, laranja, melancia... é só.

**Sandra:** Muito bom, também gosto de todas...e de verduras do que você gosta?

**Samira:** A única coisa de verduras que eu como é um pouquinho... eu nem como muito... é salada, mas eu como, só um pouquinho.

**Sandra:** Você gosta um pouquinho?

**Samira:** Um pouquinho, mas eu não como muito.

**Sandra:** (Risos) Por que você não gosta de salada?

**Samira:** É porque é um pouquinho ruim.

**Sandra:** O que você sente na sua boca que não...?

**Samira:** Azedo.

**Sandra:** Azedo você não gosta?

**Samira:** Não.

**Sandra:** As suas brincadeiras, o que você mais gosta de fazer, quando você está em casa?

**Samira:** Quando eu estou em casa, brinco de professora e de boneca, com a minha prima. As três coisas que eu gosto mais de brincar.

**Sandra:** Professora, e...?

**Samira:** Boneca e brincar com a minha prima.

**Sandra:** E do que você brinca com a sua prima? Tem alguma brincadeira que ela te ensinou?

**Samira:** É... a única brincadeira que a minha prima me ensinou até agora, é uma música da escola. Quando ela chega todos os dias da escola ela me chama "Samira! Vou ensinar uma música pra você! Aí ela cantava... e eu tentava falar a mesma coisa, mas se eu falasse alguma coisa errada, ela falava "Não aluna!" "Não é assim!" "Você esta errada!" "Aí ela falava assim": "Vou escrever, para você copiar". Aí ela escrevia e eu não entendia nada, aí ela ia falando e eu repetindo.

**Sandra:** Que idade tem sua prima?

**Samira:** Quatro.

**Sandra:** Então você era aluna. Obrigações de criança...o que você faz todos os dias que é a sua obrigação?

**Samira:** Uhum... Minha obrigação é guardar os meus brinquedos, não deixar nada jogado e ajudar a minha avó.

**Sandra:** A fazer o quê?

**Samira:** A lavar a louça, a limpar o quintal, juntar as coisas jogadas... tem vezes que eu ajudo ela a arrumar a cama.(se referiu a ajudar sua avó)

**Sandra:** Você gosta de fazer?

**Samira:** É gostar, eu gosto... mas quando eu esto fazendo alguma coisa e ela manda fazer outra, ai eu não...gosto.

**Sandra:** Você não gosta quando te mandam fazer?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Por que?

**Samira:** É... todas as vezes que eu estou brincando, na parte mais legal, “Samira vem fazer isso, Samira vem fazer aquilo”.

**Sandra:** (Risos) atividades do dia. Você tem lição de casa todos os dias?

**Samira:** Não só às vezes... mas minha avó sabe que não tem lição todos os dias, ai se ela acha um papel, ela traz para eu fazer. Também quando tem lição da escola e eu preciso de um material eu falava para ela: “Vó, to precisando disso pra fazer lição de casa”! Se ela achasse ela pegava pra mim fazer.

**Sandra:** Tinha lição de casa que precisava de ajuda de um adulto?

**Samira:** É.

**Sandra:** Me conte sobre uma lição de casa.

**Samira:** Por exemplo, teve uma lição de casa que era difícil, a gente tinha... na verdade não era uma lição de casa! A gente tinha que aprender... o professora de educação física disse que se a gente não aprendesse, era para gente aprender em casa... aí a gente tinha que correr, pular, sem parar... se a gente parasse, ele falava para gente continuar. Aí, teve um dia que eu não consegui, aí ele mandou a gente fazer em casa... aí eu fiz sem parar e consegui....

**Sandra:** Que legal!

**Samira:** Sem parar... (demonstrando a rapidez com as mãos)

**Sandra:** Sem parar?

**Samira:** Sem parar.

**Sandra:** Cansou?

**Samira:** Cansei! Parecia que o coração ia sair pela boca!

**Sandra:** E as pessoas da sua casa, sua vó, sua mãe, incentivam você a estudar?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Não? Você gosta de estudar?

**Samira:** Gosto.

**Sandra:** Você brinca de desenhar?

**Samira:** Brinco.

**Sandra:** Você tem livros em casa?

**Samira:** Tenho os que deram na minha escola... quando a gente termina as aulas aí a professora da um monte de livro pra gente. Aí eu fico brincando e estudando... aí tem um caderno que eu tenho só pra copiar coisas de livro, aí eu copio, aí eu fico aprendendo.

**Sandra:** Você lê livros, gibis?

**Samira:** Gibi até que eu não leio muito, porque a minha mãe ...não compra pra mim! Mas livro eu leio.

**Sandra:** Em que lugar você lê?

**Samira:** Na minha casa e na escola... os livros que eu tenho eu já li tudo! Na escola quando é aula de leitura eu fico lendo um monte de livro. Quando a professora deixa a gente levar para casa para ler, aí eu levo. Ela disse que posso escolher três livros aí eu levo: um de matemática, outro de história e outro infantil. Aí quando eu chego em casa eu fico lendo, aí no outro dia... na outra terça... porque é toda terça, aí a gente devolve e pega mais três.

**Sandra:** Hum... Que bacana hein, que legal que você gosta de ler!

**Samira:** Gosto muito!

**Sandra:** E você faz alguma atividade, como: futebol; balé; natação; inglês ou outras atividades?

**Samira:** Inglês e futebol eu faço na escola ... na educação física eu faço futebol, o professor manda a gente jogar...aí quem ganhar mais pontos e o vencedor...ele fica como juiz do jogo.

**Sandra:** Você faz na sua escola?

**Samira:** É.

**Sandra:** Você lembra o nome da sua escola?

**Samira:** J. A.

**Sandra:** J. A! Você frequenta lugares públicos, praça, rua, clubes, igreja?

**Samira:** Igreja.

**Sandra:** Você vai sempre ou de vez em quando, como que é? Me conta um pouco da igreja. O que você faz lá se tem alguma coisa pra criança...

**Samira:** Sempre eu vou com a minha vó, aí a gente vai e fica lá na igreja... aí cantar primeiro e depois ora, depois canta de novo... depois lê a palavra... depois alguém canta uma música, aí tira a oferta. Se for dia de domingo, as crianças cantam e depois os adolescentes.

**Sandra:** E brincar na praça, na rua, centros de juventudes você vai?

**Samira:** Não muito.

**Sandra:** Praça perto da sua casa, tem?

**Samira:** Não... tem uma onde que eu pego perua, mas eu não vou muito lá.

**Sandra:** Por quê?

**Samira:** Porque ninguém me leva lá... lá tem brinquedo, aí eu não vou, porque ninguém me leva, aí eu não posso ir sozinha... aí eu não vou.

**Sandra:** Por que não dar pra ir sozinha?

**Samira:** Porque a minha vó não deixa... ninguém deixa eu ir sozinha! Minha vó fala que é muito longe, que óh... por exemplo... eu estou na minha casa aí tem que subir o morro, atravessar uma rua, aí quando atravessa aquela rua é só passar por algumas árvores, aí aparece... aí tem um balanço, tem uma casinha, tem um negocio para fazer ginástica.

**Sandra:** Então sua vó fala que é perigoso?

**Samira:** É eu ir sozinha.

**Sandra:** E você acha perigoso ir sozinha?

**Samira:** Acho porque lá passa muito carro, muita moto, ônibus e perua.

**Sandra:** E o que poderia acontecer com os carros, às motos?

**Samira:** Eu acho que a hora quando eu for atravessar aquela rua sozinha, é capaz de vir um carro correndo, aí acontece um acidente, aí eu tenho medo de ir sozinha.

**Sandra:** Você acha que criança é capaz de atravessar uma rua sozinha?

**Samira:** É... se for esperta e ter muita atenção, acho, mas se não prestar atenção nos carros, não!

**Sandra:** Com que idade você acha que a criança poderia andar sozinha na rua?

**Samira:** Uns... nove, dez, onze...!

**Sandra:** Você acha que já dá?

**Samira:** Já! É que já tem mais atenção.

**Sandra:** E por que será que os carros não respeitam as crianças?

**Samira:** Eu acho que, é porque que eles acham que a gente não sabe ficar sozinha por aí... eles não respeitam! Por exemplo, um dia eu estava vindo, aí minha vó perdeu a perua aí ela foi atravessar a rua aí ela atravessou e eu fiquei, aí quando eu fui atravessar estava vindo um carro, aí eu parei e o carro passou... mas quando eu estava atravessando de novo o carro veio com tudo, aí ele disse assim? "Preste atenção!" Eu já estava atravessando...eles não tem respeito!

**Sandra:** Quem falou pra você prestar atenção?

**Samira:** Um homem que estava dirigindo o carro ...eu estava terminado de atravessar a rua aí disse presta atenção minha senhora.

**Sandra:** E o que você acha que ele deveria ter feito?

**Samira:** Eu acho que ele deveria ter esperado um pouco.

**Sandra:** Você acha que o carro não respeita somente as crianças ou todas as pessoas em geral?

**Samira:** Eu acho que todas as pessoas...

**Sandra:** Você já viajou para algum lugar?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Quais são os lugares que você se recorda que já foi? Pode ser lugares um pouquinho mais longe da sua casa?

**Samira:** *Uhum...* O único lugar mais longe que eu já fui da minha casa é só até a Luz até Francisco Morato. São os únicos lugares mais longes da minha casa!

**Sandra:** A Luz é a Estação da Luz? De trem ou de ônibus?

**Samira:** De trem...e a única estação que eu fui mais longe da minha casa.

**Sandra:** *Hum...* e o que você foi fazer lá?

**Samira:** Na Luz eu vou quando minha mãe e minha vó vai fazer alguma coisa lá. Em Francisco Morato... não, não é em Franco da Rocha! É quando minha vó ou tia, vai na casa da tia do meu primo, aí a gente dorme no sábado e volta domingo.

**Sandra:** Você gosta de ir para lugares novos?

**Samira:** Gosto...é bom eu conheço mais lugares.

**Sandra:** *Hum...* O que você gostou de ver na rua que é diferente de onde você mora?

**Samira:** Muito diferente é que não é muito barulho, todo mundo respeita, e... é só!

**Sandra:** Onde você mora tem muito barulho?

**Samira:** Na minha casa quando que é final de semana, assim por exemplo, sexta, meu vizinho, liga o som perto da minha casa, coloca o carro, levanta a tampa traseira do carro e aí liga o som bem alto... ai não da para dormir, aí fica a noite inteira, ah se ele quiser, fica até dois dias! Por exemplo esses dias foi aniversário de uma menininha que fez dois anos, ficou tocando o dia inteiro, a noite inteira, a manhã inteira, só foi parar meio-dia.

**Sandra:** No aniversário da criança de dois anos?

**Samira:** É... só ficou fazendo barulho e a menina dormindo!

**Sandra:** Ah, e pra quem que você acha que a era festa?

**Samira:** Para minha vizinha, para neta da minha vizinha.

**Sandra:** Mas você acha que era para criança de dois anos? Ou era dos adultos?

**Samira:** Eu acho que era dos adultos, a menina estava fazendo aniversário de... como era? Dois ou três anos, ela estava fazendo aniversário, aí ficou tocando um monte de música lá, sem ser música infantil, funk, forró, sertanejo, um monte de música. Eu acho que a menina estava dormindo, porque a menina não conseguiria ficar a noite inteira, a manhã inteira, a tarde inteira acordada!

**Sandra:** E atrapalha vocês essas músicas?

**Samira:** É, fica atrapalhando para dormir... muito barulho!

**Sandra:** E você acha que nos lugares que você já conheceu é diferente, não tem tanto barulho?

**Samira:** É...não tem tanto barulho! Quando eu fui lá com a minha vó, com meu tio, com minha tia, com minha prima, aí eu dormi na casa da mãe... da tia do meu primo, lá não era tanto barulho. Era aniversário de uma menininha, aí ia fazer seis anos, tocando música

infantil, mais baixinho... lá é um silêncio, aí os carros passava, nem dava para perceber, de tanto silencio que era.

**Sandra:** E esta festa, você acha que era para criança?

**Samira:** Foi para criança.

**Sandra:** É... criança pode brincar sozinha na rua?

**Samira:** Quando passa muito carro não. Mas na calçada até que pode!

**Sandra:** Você brinca na calçada?

**Samira:** Não porque minha vó não deixa, aí eu fico brincando no quintal.

**Sandra:** Você já brincou em algum lugar na rua?

**Samira:** Quando eu saio... por exemplo, quando eu saio com a minha vó, ela me leva para andar de bicicleta, aí eu ando e ela vem atrás, aí quando vai passar algum carro, e eu to andando e não vejo, ela já fala: "olha o carro!" Aí eu viro para o lado, e espero o carro passar.

**Sandra:** E brincar sozinha na rua, de pula corda ou de correr?

**Samira:** Na rua sozinha... não!

**Sandra:** Com algum adulto te olhando, sem a bicicleta, você já brincou na rua?

**Samira:** Já.

**Sandra:** De pula corda, de correr?

**Samira:** Já... com a minha mãe me olhando, ela estava sentava na frente da casa da amiga dela e eu ficava brincando com a filha da amiga dela e com as filhas da vizinha, eu ficava brincando.

**Sandra:** Brincando do que?

**Samira:** De pular corda, de comidinha, de esconde-esconde e pega-pega.

**Sandra:** Hum que delicia..., qual é o horário que você entra na escola?

**Samira:** É às 07h00min.

**Sandra:** É... me conta de novo, como você vai pra escola, se é a pé, se é de carro, se é de ônibus, se é de perua?

**Samira:** A pé.

**Sandra:** A pé? Me conta de novo como você faz para ir e para voltar.

**Samira:** Para ir a Viviane me leva até o pé do morro, aí eu subo, atravesso a rua, e entro na escola. Na hora de voltar eu venho, atravesso a rua, desço... aí vou para casa dela.

**Sandra:** Você volta sozinha?

**Samira:** É.

**Sandra:** Ela te espera em algum lugar?

**Samira:** Não... ela me espera na casa dela!

**Sandra:** E só você que vai e vem sozinha ou as outras crianças também?

**Samira:** As outras crianças também! Só a filha dela que tem quatro anos, que ela leva para escola... é a Marcia a filha dela... ela leva também o irmão da Viviane, que ele estuda na mesma escola que a Marcia, aí ela leva e na hora de vir embora, ela busca.

**Sandra:** E no momento da saída da escola, você acha que os carros respeitam, como que é?

**Samira:** Na hora que eu volto da escola respeita, na hora que eu vou para escola esta tudo em silêncio, não tem nenhum carro, só as peruas.

**Sandra:** Se você tiver que atravessar a rua quando esta voltando da escola, o carro espera atravessar?

**Samira:** Sim.

**Sandra:** Por quê?

**Samira:** Eu não sei por que, eles acham que vai acontecer acidente! Quando eu estou passando com as minhas amigas, aí esta vindo um carro, eles já vão bem devagarzinho... aí a gente passa, aí quando eles esta chegando eles freia, a gente passa e eles vão embora.

**Sandra:** Por que será, que o carro parou quando você está saindo da escola e não parou quando você foi pegar a lotação com sua vó?

**Samira:** Eu não sei... eu acho que o lugar que a gente pega lotação, quando a gente esta voltando do trabalho da minha vó é em outro lugar, lá no centro, aí lá os carros já são mais avançados, aí eles não respeitam!

**Sandra:** Saindo da escola, nota 10 para os motoristas?

**Samira:** Uhum...Tem vezes que passa algumas motos lá e eu fico até com medo.

**Sandra:** Eles respeitam ou não respeitam?

**Samira:** Na moto quando é homem... assim desconhecido, não respeitam não.

**Sandra:** Não respeitam?

**Samira:** Não... Sempre a tia da escola fica no portão, quando esta passando muito carro ela atravessa a gente, aí quando para um pouco de passar carro, ela fala que pode ir... quando esta passando carro ela fala que esta vindo carro para e é para esperar.

**Sandra:** Quem é essa tia?

**Samira:** É a tia Soraia ou tio Valter eles abrem o portão.

**Sandra:** É da escola?

**Samira:** É.

**Sandra:** A sua escola é longe da sua casa?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Hum... O que você faz na escola?

**Samira:** De segunda, eu tenho informática, aí quando a gente volta da informática, a gente faz aula de português, matemática, ciências... aí quando esta acabando a aula, aí a professora passa uma aula de história, ela fica contando história.

**Sandra:** Ela faz leitura para vocês?

**Samira:** É...Aí na terça...

**Sandra:** Você lembra uma leitura que ela tenha feito e você tenha gostado?

**Samira:** Ah... eu gostei, da historia dos “Três Porquinhos”, ela contou e explicou para gente a historia.

**Sandra:** Você lembra de alguma coisa que ela contou?

**Samira:** Ela explicou assim: os três porquinhos foram fazer a casa, eles estavam com preguiça de fazer, aí eles fizeram a casa do jeito errado, só o terceiro porquinho que fez de tijolos... aí a hora que eles foram, o lobo soprou e todas as casas voaram, menos a casa de tijolos. A de tijolos já estava boa! Ai a professora explicou que os porquinhos estavam com preguiça de fazer, aí só o terceiro porquinho que era corajoso e fez a casa dele, enquanto os outros porquinhos fazia a casinha de qualquer jeito, um fez de madeira, outro de palha e outro de tijolo!.

**Sandra:** E só você gosta da história ou seus amigos também?

**Samira:** Meus amigos também gostaram.

**Sandra:** Então sempre tem leitura?

**Samira:** Sempre.

**Sandra:** E depois da leitura geralmente tem mais o que?

**Samira:** Depois da leitura, quando toca o sinal a gente vai embora, aí no meio da aula, antes da gente ir embora, antes de fazer a leitura, a gente desce para comer, aí quando a gente sobe, aí a gente faz lição, por exemplo, matemática, língua portuguesa, e quando a gente acaba de fazer, aí... ela conta história.

**Sandra:** *Hum...* e como é o espaço da sua escola? Me conta um pouco.

**Samira:** É um pouco grande, tem um... quando a gente entra tem um espaço, com árvores, um lixo de reciclagem, aí tem a porta para entrar, aí a gente entra e tem uma escada que sobe assim para ir pra sala dos grande (se referindo aos alunos maiores) aí tem um espaço assim (desenhou com as mãos no ar) aí tem um elevador para gente especial, aí aqui a secre... é a sala onde fica todos os materiais! Aí tem um espaço assim, aí do lado do espaço tem um monte de mesa, aí do lado da mesa tem uma sala que é a secretaria, aí tem um refeitório, aí tem um espaço, aí tem a escada para ir pra sala, aí tem um banheiro dos meninos e das meninas, aí tem um bebedouro, aí a diretoria do lado do banheiro das meninas, aí tem uma sala que fica os uniformes, aí tem um monte de espaço, quando, aí tem uma porta para gente entrar lá, aí tem um “espação” para gente brincar (fez uma abertura com os braços, para representar a grandeza do espaço), aí quando é dia de educação física a gente faz no espaço da quadra, aí tem a quadra, aí tem algumas coisas quando a gente faz aula de plantação, aí um monte de negocio que fica as plantas, um monte de negocio que a gente plantou, aí sobe assim... aí tem uma escadinha, aí a gente desce, aí fica plantando lá, a gente procura animais, aí planta.

**Sandra:** Com quem vocês plantam? Com a professora?

**Samira:** É.

**Sandra:** Para que vocês estão plantando?

**Samira:** É que a professora disse assim é necessário plantar para nascer árvores, sempre a gente planta! Todo natal a gente planta é ela fala, que quando chegar o natal vai ter uma festa... todo natal tem uma festa lá! Aí ela pega as plantações e fica enfeitando a árvore, aí ela fica enfeitando a árvore de flor, aí se não der pra enfeitar a árvore toda de flor aí ela coloca aquelas balinha de natal.

**Sandra:** Hum... que bacana!

**Samira:** Aí sempre nasce uma árvore grande lá, que os diretores plantam, aí nasce a árvore grande, eles cortam, e coloca num pote bem grandão, aí coloca a árvore dentro com bastante terra, aí coloca os enfeites.

**Sandra:** E a sua sala? Como que é a sua sala de aula?

**Samira:** Na minha sala tem um monte de sala, a minha sala é a doze, aí a gente entra, aí tem a lousa, aí tem um espaço assim, tem a porta e tem um espaço, aí a gente, quando não tem nada para fazer aí a professora deixa a gente brincar. No dia de sexta que é dia de brinquedo, a gente leva brinquedo, aí quando a gente acabar a lição, aí a gente pode ficar brincando, aí as outras salas também tem... aí a gente fica brincando.

**Sandra:** Toda sexta?

**Samira:** Toda sexta... mas quando tem aula! Porque muitas sextas não tem aula.

**Sandra:** Por quê?

**Samira:** Sempre é reunião de pais, a professora esta doente, a professora não vai, é que a minha professora ela tem duas escolas, (se referiu ao outro trabalho da professora) a minha e a outra é lá na escola do CEU (referiu - se ao Centro Educacional Unificado do município de São Paulo)... que ela da aula para neném. Aí quando é de manhã ela dava aula pra gente, aí quando chegava a tarde, ela já ia para outra escola, dar aula.

**Sandra:** Por isso que você acha que ela falta bastante?

**Samira:** É ela faltava bastante. Disse que sempre tinha compromisso, tinha reunião de pais na escola, reunião de professores, estava doente... ela ficava doente, aí a professora vai ao posto de saúde ou ao médico.

**Sandra:** E nesse dia que a, sua professora falta, tem outro professor para ficar com vocês?

**Samira:** Geralmente não.

**Sandra:** Mas nesse dia tem aula ou não tem aula?

**Samira:** Na sexta-feira, quando tem aula na sexta-feira, sorte, porque toda sexta-feira não tem!

**Sandra:** Então no dia que a professora falta vocês não tinha aula?

**Samira:** Não! Aí ela já manda o bilhete na quinta, ela já avisa que vai faltar na sexta, aí quando a gente chega na sexta, aí eu não vou pra escola.

**Sandra:** Tem vezes quando ela não manda bilhete nenhum, eu vou, aí se chaga lá eu não tenho aula eu volto, aí quando tem aula eu fico.

**Sandra:** Os seus amigos da escola, me conta um pouquinho como são os seus amigos da escola.

**Samira:** Meus amigos da escola são legais, tem uma melhor amiga minha, que ela se chama Thais, aí quando ela falta eu fico triste, porque não tem ninguém para brincar comigo, aí eu só como e fico brincando. Tem a Manuela da outra sala, aí eu fico brincando com ela, aí na hora que ela sobe para sala dela, aí eu fico lá! Na minha sala todo mundo tem que ter um par, aí quando a Taíne falta eu fico sem par.

**Sandra:** Lá vocês ficam em dupla?

**Samira:** É.

**Sandra:** É uma mesa ao lado da outra?

**Samira:** É.

**Sandra:** E vocês escolhem, com quem sentar ou é a professora?

**Samira:** É a professora escolhe os pares, mas tem vezes também, a minha parceira não é a Thais, é a Laura, mas agora ela mudou de escola, aí agora é a Taíne! Aí o par da Thais vai ficar com a Lorena, por que ela não tinha par.

**Sandra:** Quem não tem par fica sozinho?

**Samira:** Quem não tem par, a professora vai em outra sala para ver se tem alguma criança sozinha, aí quando não tem, a professora manda sentar em trio.

**Sandra:** Três?

**Samira:** É.

**Sandra:** É... vocês o tempo todo estão sentados com algum amigo do lado?

**Samira:** É, mas quando a gente não faz muito... faz muito bagunça, aí a professora separa.

**Sandra:** Aí fica sozinho?

**Samira:** É.

**Sandra:** Como bagunça?

**Samira:** Porque quando a gente não faz toda a lição, quando faz errado a lição, quando a gente fica bagunçando na sala, quando ela sai a gente fica gritando, ela separa.

**Sandra:** Então bagunça é gritar?

**Samira:** É.

**Sandra:** O que mais vocês fazem de bagunça?

**Samira:** Teve um dia que uma menina lá, a professora saiu e todo mundo ficou em cima da mesa, pulando, gritando, aí até a professora da outra sala veio reclamar, porque a gente estava gritando demais. Mas quando um inspetor aparece lá na sala, e todos estão bagunçando em cima da mesa, gritando, mexendo nas coisas da professora, vendo as respostas da lição, aí quem está bagunçando, senta correndo, aí tem vezes que quando ninguém consegue sentar, aí vai e senta na mesa da professora e fala que a professora mandou ficar olhando.

**Sandra:** (Risos), e a alimentação da escola? O que você come lá?

**Samira:** Provavelmente, todo dia, ou é arroz, feijão e carne, ou é macarrão e salsicha.

**Sandra:** Tem verdura?

**Samira:** Tem! Eles colocam couve, salada, aí no feijão eles sempre colocam couve, essas coisas, aí eu não pego feijão, tem vezes que eu pego, mas aí eu fico tirando tudo, tudo, tudo.

**Sandra:** Tem lanche ou é só refeição?

**Samira:** Dá lanche, quando a gente entra eles dão toddy, pão com manteiga, pão com geleia ou cachorro quente.

**Sandra:** Tem fruta na sua escola?

**Samira:** Tem, sempre quando a gente come tem alguma fruta, tipo pêra, maçã, mamão, melão e melancia. É... todo dia tem fruta e quando eles não dão fruta aí quando termina a aula, eles dão pão pra gente, aí quando a gente chega em casa é só passar a manteiga e comer... mas eu não gosto muito!

**Sandra:** Não?

**Samira:** Não.

**Sandra:** O que você gosta na escola?

**Samira:** Quando a gente vai para quadra, no recreio... quando a quadra esta aberta, fico brincando na quadra, aí quando o sinal toca a gente continua brincando, aí quando a professora sobe, a gente tem que subir, ai a gente demora e depois sobe correndo e fala que estava no banheiro.

**Sandra:** (Risos), e o que você não gosta da escola?

**Samira:** Não gosto muita da gritaria e todo mundo fica derrubando o outro, sempre acontece, todo dia tinha gente pedindo gelo porque tinha batido a cabeça, saindo sangue do nariz, outro tinha batido ...todo dia tem briga!

**Sandra:** Briga como? Me conta.

**Samira:** Por exemplo assim, se um esta andando aí o outro vem bravo aí fala oi... teve um dia que eu estava na escola, aí o menino falou assim, "oi", e outro falou, "oi nada é bom dia", aí começaram a brigar, aí o menino falou você já falou oi, tem que ser "bom dia!", aí o outro menino chamou a tia, ai o brigador falou "vai chamar a tia, nenenzão?" Aí começou a briga... um ficou xingando o outro por que não é assim, chama nenenzão, chama de bebê, aí acaba brigando.

**Sandra:** Como que é "dá briga"?

**Samira:** Eles ficam batendo no outro, aí teve um dia que o menino arranhou toda a cara do outro, porque estava dando briga.

**Sandra:** E o que acontece quando tem briga?

**Samira:** Aí todo mundo fica gritando: "Briga! Briga! Briga!" Aí quando a tia escuta, e já vem com o tio Valdir, um pega na mão de um e o outro pega na mão do outro. Teve um dia que o menino estava bravo, brigando, aí o tio Valdir pegou na mão, mas o menino apertou a mão do tio Valdir, aí o tio, falou: "você vai para diretoria por causa do que você fez e por que está

brigando”, aí os dois vão para diretoria, sobe com o bilhete... aí no outro dia chega mansinho!

**Sandra:** E os adultos estão olhando?

**Samira:** Sim, tem umas tias que ficam olhando as crianças.

**Sandra:** E se acontece de briga vai para diretoria? Como que é?

**Samira:** Quando da briga lá só separa, e manda as crianças sair de perto, aí o tio fica conversando com um e a tia fica conversando com o outro ...depois aí tem que pedir desculpas, dá um abraço, pegar na mão, aí acabou a briga... acabou a gritaria!

**Sandra:** Vamos falar de brincar agora, pra você, quando você esta livre, esta podendo brincar, qual é a melhor maneira de brincar?

**Samira:** Quando a gente brinca de pega-pega, na areia, quando alguém leva alguma coisa para brincar, aí a gente pega e fica no cantinho brincando. Tem um parquinho, aí se a porta do parquinho estiver aberta, aí a gente fica brincando lá! Quando as meninas levam Barbie, pra gente brincar elas pegam o lanche da escola e come ... aí quando a gente já terminou de comer, a gente finge que esta comprando comida para a Barbie. A gente sempre leva uma toalhinha, faz que é a cama e deixa elas dormindo (se referiu a boneca)! Aí a gente toma leite e já deixa o copo guardado, aí quando a gente chega no intervalo a gente leva os brinquedos, e fica brincando, que o copo é o banco... tem menina que faz que é a televisão é o guarda-roupa.

**Sandra:** E demora ou passa rápido isso?

**Samira:** O intervalo? Tem vezes que é 50min, só.!

**Sandra:** O intervalo?

**Samira:** É o intervalo tem, 50minutos, a gente come, brinca ou a gente fica lá no banheiro conversando... aí tem um espelho no banheiro todo quebrado e cheio de coisas escritas, aí a gente pega joga água e fica brincando, teve uma menina que eu estava brincando com ela, a Thais estava brincando com ela assim: “aí como eu sou linda”, aí a gente fica dando risada, aí a gente fica fazendo piada lá no banheiro, aí quando a gente sai do banheiro, a gente fica brincando.

**Sandra:** E na sua casa, qual é a maneira de brincar ou o melhor lugar pra brincar?

**Samira:** No quintal o melhor lugar de brincar!

**Sandra:** No quintal. Você brinca geralmente sozinha ou com outras crianças?

**Samira:** É, tem vezes que eu brinco com a minha prima, que as outras crianças a mãe não deixa. Quando meus primos estão lá aí eu brinco! Aí eu pego algumas bonecas, dou pra eles brincar, aí eu pego um colchãozinho, aí a gente finge que é as camas das bonecas, aí a gente pega um tapete bem grande, um pra cada um, aí a gente deita, é a nossa cama. Aí a gente levanta, leva as bonecas para escola, tem uma mochila lá em casa que eu usei, aí eu finjo que é a mochila das nossas filhas, aí a gente levanta, vai levar as bonecas para ir pra escola, dá mamadeira, a gente pega água, coloca dentro da mamadeira e quando a gente acha terra a gente coloca dentro e sacode e finge que esta dando para as boneca.

**Sandra:** Você gosta dessa brincadeira?

**Samira:** *Uhum...*

**Sandra:** É... construir brinquedo ou comprar brinquedo?

**Samira:** Tem vezes que, quando eu acho alguma garrafa, aí eu pego a faca, tesoura e cola, aí eu pego um papel e corto a boca da garrafa, aí eu coloco, faço o desenho, aí pego a tesoura, corto direitinho o tamanho da garrafa e colo na garrafa, aí eu pego e abro o negocio e coloco fita, quando se rasga a garrafa eu coloco fita, colo um papel, pinto de verde. Por exemplo, se eu pego alguma coisa de “refri” eu pego o papel de re... se ta escrito “Guaraná” por exemplo, aí eu coloco, jogo no lixo, tiro a tampa, corto a boca da garrafa aí fica aberto, aí eu pego, desenho, aí tem vezes que quando rasga a garrafa, quando eu corto aí fica rasgadinha, aí eu pego, pinto de verde, aí fica, aí a gente brinca, por exemplo, se só tem uma garrafa aí a gente pega corta a garrafa no meio, coloca assim no chão, aí a gente coloca, boneca, sapato de boneca, aí a gente fica brincando.

**Sandra:** Então você gosta bastante de construir brinquedo?

**Samira:** É tem alguma coisa para fazer, tem alguma coisa pra construir.

**Sandra:** Você divide seus brinquedos ou você não gosta de dividir?

**Samira:** É... gostar! ....é, quando a minha prima não arranja briga aí eu fico brincando, aí ela pega os brinquedos dela, e eu pego os meus, aí a gente junta e fica brincando, mas quando a gente fica brincando eu não empresto meus brinquedos, aí roupa, essas coisas, sapato, essas coisas eu não empresto... não gosto!

**Samira:** E a criança que não tem brinquedo, como você acha que ela brinca?

**Samira:** *Uhum...* que não tem brinquedo? Eu acho que elas brincam com coisas, constrói alguma coisa quando elas acham. Quando elas ganham alguma coisa, aí quebra o brinquedo que elas ganharam, quebra, aí elas fazem alguma coisa para elas brincar, porque não tem brinquedo aí já não brinca.

**Sandra:** Se a criança quer um brinquedo e ela não pode ter, o que acontece?

**Samira:** Ela fica triste! Tem vezes quando eu não quero algum brinquedo... por exemplo, tem uma menina lá na minha rua, não é da minha rua é lá perto da minha escola, ela não tem brinquedo, ela mora do outro lado da rua, sempre ela fica lá na rua aí quando eu levo alguma coisa que ela quer, por exemplo eu tinha um macaquinho, aí eu não gostava dele, aí eu levei, aí ela disse que era o único brinquedo que ela tinha, eu dei pra ela! No outro dia, ela pegou, lavou, aí ela ficou brincando, tem vezes que ela vai lá na escola brincar com a gente.

**Sandra:** Ela vai sozinha ou algum adulto leva?

**Samira:** Ela vai sozinha porque ela mora... por exemplo a escola é perto, a escola é aqui, e a casa dela é só atravessar a rua, e é do lado esquerdo, aí é a casa dela, aí ela vai sozinha, aí só pra atravessar a rua ela fica com medo, aí quando eu estou chegando e vou atravessar a rua, ela fala: “vem aqui, me ajuda, vem aqui”. Aí eu vou e atravesso ela, as vezes quando esta passando ônibus ela fica com medo.

**Sandra:** Ela é pequena?

**Samira:** Não ela tem oito anos. Ela vai fazer nove, ou já fez, que ela faz nove em dezembro. Ela fez nove!

**Sandra:** Você conhece outras crianças que não tem brinquedo?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Você acha que as crianças têm direito de brincar?

**Samira:** Tem. Porque se a gente não brincar, aí vai ficar chato, não tem nada para fazer, aí quando a gente brinca a gente já está se divertindo.

**Sandra:** Como é para você quando está brincando?

**Samira:** Que eu me divirto, aí eu pego os meus brinquedos, fico brincando, aí eu me divirto, aí tem vezes que eu não quero mais brincar, aí eu pego e faço outra coisa.

**Sandra:** A criança deve brincar na rua?

**Samira:** Quando tem muita gente desconhecida, muita gente, carro, não, mas quando não tem sim, mas quando está sossegado assim, aí já pode.

**Sandra:** A criança pode ficar sozinha?

**Samira:** É poder pode... mas se for pequeno não!

**Sandra:** Para brincar precisa ter dinheiro?

**Samira:** Não! Tem que ter dinheiro para comprar brinquedo, mas para usar o dinheiro pra brincar, não!

**Sandra:** Quais brincadeiras que você conhece que não precisa de brinquedos?

**Samira:** Por exemplo, esconde-esconde, pega-pega, adoleta, essas coisas não precisa de brinquedo, mas quando a gente vai brincar de boneca, de alguma coisa assim, a gente precisa de brinquedo, ou então a gente acha alguma coisa na rua aí a gente limpa, aí a gente brinca.

**Sandra:** Você já achou alguma coisa na rua?

**Samira:** Sempre quando eu estou na calçada da minha rua, sempre tem um monte de tábua, aí eu pego, limpo, aí eu fico brincando, pego a minha boneca para brincar, aí eu pego, coloco alguma coisa em cima para enfeitar por exemplo paninho. Mas só dá para brincar assim, quando estou na calçada, eu brinco assim com a vizinha a Isabelly, mas eu não brinco muito com ela! Só quando eu saio na rua, aí minha vó está me olhando, eu fico brincando, enquanto minha vó está conversando com alguém eu fico brincando! Ela pega os brinquedos dela ( se referiu a filha da vizinha), a gente faz uma casinha aí a gente fica brincando lá.

**Sandra:** Quantos anos tem a Isabelly?

**Samira:** Cinco! Aí tem a prima dela, que tem seis.

**Sandra:** São as amigas que dá para brincar?

**Samira:** É, de vez em quando dá pra brincar! Porque eu não brinco muito com elas, porque elas moram no lado da minha casa, aí eu não posso sair na rua, aí eu não brinco muito.

**Sandra:** Elas brincam muito na rua?

**Samira:** Brincam, na rua, elas vão para outros lugares... vários lugares elas brincam, sozinhas! Ficam na casa de todo mundo, aí fica brincando.

**Sandra:** E o que você acha disso?

**Samira:** Eu acho bem divertido, se eu pudesse ficar assim, nossa...!

**Sandra:** Você ia gostar?

**Samira:** É.

**Sandra:** Mas alguma coisa que você queira me falar?

**Samira:** Uhum... não!

**Sandra:** Nenhuma recordação?

**Samira:** Uma coisa que eu gosto? Sempre gostei de brincar de Barbie, fazer alguma coisa, desenhar, aí sempre gostei de fazer isso, desde pequena.

**Sandra:** E você não quis desenhar agora? Você acha que foi difícil desenhar e falar?

**Samira:** Não.

**Sandra:** Não? E por que você não quis desenhar?

**Samira:** Porque eu estava pensando, aí se eu desenhasse , aí eu ia fazer duas coisas ao mesmo tempo... pensar e desenhar aí fica difícil, desenhar, pensar e falar!

**Sandra:** *Hum...* interessante, quero te agradecer Samira, pela entrevista, eu vou estar desligando o gravador agora, para gente encerrar, tudo bem?

**Samira:** Tudo