

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Kassiane dos Santos Oliveira

**Formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino  
Fundamental em seus contextos familiares**

BELO HORIZONTE  
JUNHO DE 2022

Kassiane dos Santos Oliveira

**Formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental  
em seus contextos familiares**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG na Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil requisito parcial para obtenção do título Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Iza Rodrigues da Luz - FaE - UFMG

BELO HORIZONTE

JUNHO DE 2022

O48f  
T

Oliveira, Kassiane dos Santos, 1982-

Formas de participação de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental em seus contextos familiares [manuscrito] / Kassiane dos Santos Oliveira. - Belo Horizonte, 2022.

278 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Iza Rodrigues da Luz.

Bibliografia: f. 262-270.

Apêndices: f. 271-278.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Educação -- Participação dos pais -- Teses. 4. Família e escola -- Teses. 5. Comunidade e escola -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Infância -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Ensino fundamental -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

**Catlogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

## FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SEUS CONTEXTOS FAMILIARES

**KASSIANE DOS SANTOS OLIVEIRA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Aprovada em 30 de junho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Orientador

UFMG

Prof(a). Lisandra Ogg Gomes

UERJ

Prof(a). Márcia Aparecida Gobbi

USP

Prof(a). Tania de Freitas Resende

UFMG

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa

UFMG

Belo Horizonte, 01 de agosto de 2022.

Prof(a). Eucídio Pimenta Arruda

Subcoordenador(a) do Programa de Pós-Graduação  
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Subcoordenador(a)**, em 01/08/2022, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1645063** e o código CRC **D5EB345A**.

## **Dedicatória**

Dedico essa tese as minhas sobrinhas Lara, Alice, Maria Luiza e Maria Júlia, que me provocam a repensar o mundo com a sabedoria das crianças.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Universo por enviar as pessoas certas para cada momento.

A minha gratidão:

Ao meu marido Giovani, pelo companheirismo, apoio e cuidado.

Às professoras e direção da escola que me receberam com carinho ao longo da pesquisa.

Às crianças que participaram dessa pesquisa comigo e que me ensinaram a ver e escutar suas múltiplas linguagens.

Às famílias que gentilmente me receberam em suas casas e compartilharam momentos de suas vidas comigo.

À Iza, minha orientadora maravilhosa, pela escuta atenciosa, pelo cuidado e carinho.

Aos colegas de orientação do grupo das Isas, pelos encontros afetuosos, companheirismo, trocas preciosas.

À Kelly e Natália, amigas queridas, pelo carinhoso e escuta atenciosa.

Ao Levindo pelos ensinamentos, carinho e apoio.

Às amigas e amigo de trabalho Márcia, Simone, Terezinha e Nilton pelo carinho e incentivo.

À minha irmã Katiane por me impulsionar a ser melhor sempre.

Ao meu irmão Fagner pelo incentivo.

À minha mãe Anete, pelo exemplo de força e trabalho.

À minha sogra Elizabeth, pelo carinho e cuidado.

Aos Professores Márcia Gobbi, Tânia Resende e Maria Cristina Gouvêa por comporem a banca de qualificação.

## RESUMO

Nesta pesquisa buscamos compreender e analisar o ponto de vista de crianças de seis/sete anos, estudantes da rede municipal de Belo Horizonte - inseridas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sobre suas formas de participação em seus contextos familiares. A relação da família com a criança é objeto de estudos em diferentes campos do conhecimento – Sociologia da Família, Sociologia da Educação, Psicologia e área médica. Mas a ótica da criança sobre sua própria existência e a relação que estabelece com o mundo que a rodeia é recente e pouco investigada até o momento. O entendimento da criança como um sujeito capaz de apreender e falar sobre as relações que a envolve é um dos eixos de pesquisa da Sociologia da Infância e este campo de estudo é um dos que subsidia esta investigação. Como consideramos os aspectos multidimensionais da infância, julgamos necessário desenvolver uma pesquisa que estabeleça um diálogo entre os estudos e pesquisas da Sociologia da Educação, Sociologia da Infância e estudos sobre a família contemporânea ancorados em áreas como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia. Ao longo dessa investigação foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: apreender e analisar os significados que as crianças atribuem à família, compreender a configuração da família na ótica da criança, identificar o lugar que a criança se atribui na família, compreender as percepções das crianças acerca da relação família-escola e compreender a perspectiva dos familiares adultos sobre o lugar da criança na família. Com estes objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando diferentes métodos para construção dos dados: observação na escola, questionário enviado às famílias, visitas às casas das cinco crianças selecionadas e entrevistas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com responsáveis pelas crianças em suas residências, com as crianças (individualmente e em grupos na escola e/ou em suas casas) e com suas professoras, na escola. Como resultados apresentamos as crianças colaboradoras de nossa pesquisa, análise sobre suas formas de participação em suas famílias e como atuavam na mediação da relação família-escola. Constatamos que o conceito de participação das crianças é um conceito em construção na Sociologia da Infância e permite uma multiplicidade de interpretações. Identificamos em nossa pesquisa que as crianças participam colaborando, influenciando, sendo submissas e resistindo dentro dos contextos nos quais estão inseridas, assim como apontamos suas formas de participação na construção desta pesquisa. Consideramos que a participação da criança acontece mediada pelas relações intrageracionais e intergeracionais, independentemente da autorização dos adultos, mas, ao mesmo tempo, potencializada ou restringida por estes.

**Palavras-chave:** Crianças; Famílias; Participação; Relação família-escola.

## **ABSTRACT**

In this research our main goal is to understand and analyze all the phenomenon related to children aged six and seven, students from the public municipal network of the Belo Horizonte city. The related children are inserted in the first cycle of Elementary School which is how education is applied in Brazil and we are going to understand their ways of participating in their family contexts. The relationship between family and child is the purpose of studies in many fields of knowledge: Sociology of the Family, Sociology of Education, Psychology and also the medical field. But the child's perspective on his own existence and the relationship established with the world around him are both recent and without a profound investigation so far. The understanding of the child as a subject capable of learning and talking about the relationships surrounding him is one of the research bases of the Sociology of Childhood and this field of studying is the root of this investigation. As a matter of fact, we consider the multidimensional aspects of childhood, we strongly believe that is necessary to evolve a research that establishes a dialogue between even deeper studies and other researches in the Sociology of Education, Sociology of Childhood and studies on the contemporary family connected in areas such as Psychology, Anthropology and Sociology. Along this investigation, we considered important to engage on the following specific objectives that were established this way: Learn and analyze the meanings that children attribute to the family; Understand the configuration of the family from the child's perspective; Identify the place that the child attributes to the family; Understand the children's perceptions about of the family-school relationship; Comprehend the perspective of adult family members on the child's place in the family; With these objectives in mind, we developed a qualitative research, using different methods for data construction based on: observation at school, questionnaire sent to families, visits to the homes of five selected children and interviews. Those semi-structured interviews were conducted with those responsible for the children in their homes, with the children (individually and in groups at school or at home) and with their teachers at school. We present the collaborating children of our research and all the results and analysis of their ways of participation in the core of their families and how they acted in the mediation of the family-school relationship. As an important result, we realized that the concept of children's participation is a concept under construction in the Sociology of Childhood and actually allows a huge vastitude of interpretations. We identified in our research, as well, that the children participate by collaborating, influencing, being submissive and, also resisting within the contexts in which they are inserted. Either it was possible of pointing out their forms of participation in the construction of this research. We consider that the child's participation is recognizable and mediated by intragenerational and intergenerational relationships, regardless of the authorization of adults, but, at the same time, potentiated or restricted by them.

**Keywords:** Children; Families; Participation; Family-school relationship.

## Lista de ilustração

Figura 1: Belo Horizonte, regional Venda Nova, bairros e vetores. ....	79
Figura 2: Mapa do bairro Mantiqueira e proximidades .....	79
Figura 3: Turma observando pintura do muro da escola .....	84
Figura 4: Localização geográfica das cinco crianças participantes da pesquisa em relação a escola. ....	112
Figura 5: Localização geográfica da Ana em relação a escola. ....	113
Figura 6: Árvore genealógica - Família da Ana. ....	114
Figura 7: Desenho feito pela Ana no TALE. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019. ....	119
Figura 8: Desenho da Ana representando sua família em um dia especial. ....	119
Figura 9: Desenho da Lorena representando sua família em um dia especial. ....	130
Figura 10: Escrivanhinha da Lorena. Fotografia feita pela Lorena. ....	134
Figura 11: Lorena 'faz de conta' que usa um computador. ....	134
Figura 12: Localização geográfica da casa do Kaíque em relação a escola. ....	137
Figura 13: Árvore genealógica - Família do Kaíque. ....	138
Figura 14: Isadora, Kaíque e Paulo no momento de preencher o TALE. ....	143
Figura 15: Desenho do Kaíque representando sua família em casa. ....	144
Figura 16: Desenho do Kaíque representando sua casa. ....	145
Figura 17: Desenho do Kaíque brincando com os amigos na hora do recreio. ....	149
Figura 18: Localização geográfica da casa da Valentina em relação a escola. ....	152
Figura 19: Árvore genealógica - Família da Valentina. ....	153
Figura 20: Desenho das Valentina representando sua família. ....	161
Figura 21: Desenho da Valente representando-a e aos irmãos ajudando a arrumar a casa. ....	161
Figura 22: Desenho produzido por Valentina no TALE. ....	162
Figura 23: Desenho feito pela Valentina durante a entrevista em grupo representando-a e a prima brincando. ....	163
Figura 24: Localização geográfica da casa da Isabela em relação a escola. ....	165
Figura 25: Desenho da Isabela representando sua família. ....	171
Figura 26: Foto feita pela criança de seus brinquedos. ....	172
Figura 27: Foto feita pela criança de sua roupa de balé. ....	172
Figura 28: Foto feita pela criança de seus brinquedos. ....	172
Figura 29: Foto feita pela criança de seus brinquedos. ....	172

Figura 30: Localização geográfica da casa do Victor Júnior em relação a escola. ....	176
Figura 31: Árvore genealógica- Família do Victor Júnior. ....	176
Figura 32: Desenho do Victor Júnior: representando sua família em um dia especial.. .....	183
Figura 33: Desenho do Victor Júnior: brincando na cachoeira.. ....	186
Figura 34: Desenho feito pelo Victor Júnior no TALE. ....	186
Figura 35: Desenho do Kaíque representando sua família.. ....	198
Figura 36: Desenho do Kaíque representando sua família em casa. ....	199
Figura 37: Desenho da Valentina se representando, a irmã e o irmão guardando os brinquedos e calçados. ....	207
Figura 38: Isabela a representa ajudando a mãe a limpar a casa. ....	208
Figura 39: Bilhete elaborado pela professora Sarah. ....	242
Figura 40: Materiais produzidos pelas crianças e expostos na Feira de cultura da escola. .....	243

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Levantamento quantitativo. ....	23
Quadro 2: Quadro de funcionário. ....	81
Quadro 3: Número de turmas. ....	81
Quadro 4: Nota de campo estendida. ....	83
Quadro 5: Gênero por turma. ....	84
Quadro 6: Configurações de famílias e posição na fratria. ....	86
Quadro 7: Devolução dos questionários. ....	87
Quadro 8: Configurações das famílias das crianças. ....	89
Quadro 9: Configurações das famílias das crianças participantes da pesquisa. ....	90
Quadro 10: Visitas as crianças e suas famílias. ....	98
Quadro 11: Entrevistas com as crianças em grupos. ....	105
Quadro 12: Síntese do material de análise. ....	107
Quadro 13: Formas de participação das crianças. ....	202

## **Lista de tabelas**

Tabela 1: Consolidado das gravações com as crianças. ....	108
---	-----

## **Lista de abreviaturas e siglas**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Banco de teses e dissertações
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
COEP	Comitê de Ética em Pesquisas
COVID- 19	Coronavírus Disease 2019
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTI+	Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MTS	Movimento dos Sem Terra
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PPGE	Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Construção do problema de pesquisa .....	13
1.2 Justificativas: A prática profissional como instigadora dos estudos acadêmicos.....	15
1.3 Estrutura do texto .....	19
<b>2 - REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
2.1 Revisão de literatura .....	21
2.2 Criança(s) e infância(s): conceitos em construção no âmbito da Sociologia da Infância.....	43
2.2.1 Sociologia da Infância: compreender a participação das crianças .....	52
2.3 O lugar das crianças nas famílias brasileiras: múltiplas configurações e possibilidades .....	57
2.4 Famílias das camadas populares.....	65
2.5 Contribuições da Sociologia da Educação.....	68
<b>3 - FUNDAMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	74
3.1 Entrada em campo, descrição da escola e observações .....	75
3.2 As famílias participantes: informações construídas por meio de questionários, visitas e entrevistas .....	85
3.3 As crianças participantes da pesquisa: entrevistas e desenhos .....	98
<b>4 – AS CRIANÇAS PARTICIPANTES E SUAS HISTÓRIAS</b> .....	112
4.1 História da Ana e de sua família.....	113
4.2 História do Kaíque e de sua família.....	137
4.3 História da Valentina e de sua família.....	152
4.4 História da Isabela e de sua família .....	165
4.5 História do Victor Júnior e de sua família.....	176
<b>5 – AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E ESCOLA</b> .....	194
5.1 A família pelo olhar das crianças e a centralidade da mãe no contexto familiar .....	194
5.2 Formas de participação das crianças em suas famílias e na escola .....	201
5.2.1 Colaboração .....	204
5.2.2 Influência.....	219
5.2.3 Submissão e resistência .....	233
5.2.4 Participação das crianças na construção da pesquisa .....	236

5.3 A escola pelo olhar das crianças, mães e professoras.....	237
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>253</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>269</b>
Apêndice I.....	269
Apêndice II .....	271
Apêndice III.....	272
Apêndice IV.....	275

## **1 - INTRODUÇÃO**

Ao longo das seções 1.1 “Construção do problema de pesquisa” e 1.2 “Justificativas: A prática profissional como instigadora dos estudos acadêmicos” apresento o percurso profissional, acadêmico e pessoal que influenciaram na elaboração do problema de pesquisa, bem como os motivos pelos quais justifico a necessidade de realizar essa investigação. Na seção 1.3 exponho os objetivos específicos e geral que buscarei responder ao longo da tese e informo a “Estrutura da tese” apresentando sucintamente os capítulos seguintes. Optei por escrever as seções 1.1 e 1.2 na primeira pessoa porque descrevo situações particulares. No decorrer das próximas seções e capítulos a narrativa se dá na terceira pessoa porque esta tese é resultado de estudos e reflexões feitos em parceria entre mim e minha orientadora; e das experiências com crianças, familiares e professoras participantes da pesquisa.

### **1.1 Construção do problema de pesquisa**

Minhas experiências como professora, em diálogo com os estudos acadêmicos realizados durante o mestrado, provocaram as questões que proponho para essa pesquisa, tendo como questão central as formas de participação das crianças nos contextos nos quais estão inseridas. Iniciei o trabalho na rede municipal de Belo Horizonte como professora da Educação Infantil. Permaneci por dois anos e oito meses em uma escola da Educação Infantil, trabalhando com crianças de seis meses até dois/três anos. Posteriormente passei a trabalhar como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência como de professora da Educação Infantil contribuiu significativamente para que no Ensino Fundamental eu pudesse ter maior atenção e escuta das crianças inseridas nesta etapa do ensino. Pude observar também que as demandas do trabalho docente são bem distintas nessas duas etapas da Educação Básica.

Em minhas vivências com as crianças entre zero e três anos percebia que o trabalho se voltava especialmente para as necessidades das crianças, nossas ações eram atravessadas pela atenção dada ao cuidado e ao brincar como práticas educativas. Já no Ensino Fundamental senti que a prioridade passou a ser o trabalho com os conteúdos

escolares, o que pode provocar um deslocamento da criança como sujeito para o lugar de 'aluna/o'.

Pensando nessas duas etapas passei a questionar o fato de as especificidades das crianças serem postas em segundo plano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que existam estudos que apontam que na Educação Infantil, especialmente com as crianças de 4 e 5 anos, existe um movimento de supervalorizar o desenvolvimento de habilidades escolares em um movimento de “preparar para o ensino fundamental”.

Para melhor compreensão e embasamento teórico pesquisadoras/es como Kramer, 2006; Kramer, Nunes e Corsino, 2011; Ferreira e Tomás, 2021 se dedicam a compreender essas dinâmicas e os diferentes elementos envolvidos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (políticas públicas, investimento, formação inicial e continuada de professoras/es, sentidos e significados atribuídos pela família, crianças e professoras/es).

Em contrapartida ao local secundário que, geralmente as crianças ocupam no contexto escolar do Ensino Fundamental, a pesquisa que desenvolvi no mestrado, investigando os sentidos e significados atribuídos pelas famílias ao Programa Escola Integrada (PEI) (OLIVEIRA, 2014) trouxe evidências de um lugar importante das crianças em suas famílias. Entre os recursos metodológicos utilizados na pesquisa de mestrado, realizei entrevistas com 12 pessoas, entre mães, pai e avó, que tinham suas crianças inseridas no Programa.

Nesse sentido elaborei um roteiro de entrevista que possibilitasse compreender porque os adultos optaram por inserir as crianças no Programa, buscando compreender os sentidos e significados que atribuíam ao PEI. Ao analisarmos as entrevistas percebi que o que essas famílias sabiam do Programa era apreendido principalmente nas falas das crianças. Observei também que as rotinas das famílias entrevistadas eram organizadas de forma a considerar as necessidades das crianças. Essas informações me levaram a considerar que as crianças ocupavam um lugar importante na mediação da relação família-escola e constatar que essas crianças, possivelmente invisibilizadas em suas singularidades no contexto escolar desempenham um papel significativo em suas famílias.

A pesquisa de mestrado teve por objeto ouvir os adultos e na fala desses percebemos um lugar significativo atribuído às crianças. Ao elaborar o projeto de doutorado tive a intenção de escutar as crianças e compreender se elas se percebiam como participantes dos contextos nos quais estão inseridas.

Refletindo sobre esses dois contextos nos quais as crianças estão imersas desempenhando papéis distintos, escola e família, elaborei a pergunta de pesquisa: Como a criança de seis/sete anos, estudantes da rede municipal de Belo Horizonte - inseridas no Ensino Fundamental, percebem suas formas de participação em seus contextos familiares? Para responder a essa pergunta foi necessário articular estudos a respeito da família, das áreas da Sociologia da Educação e da Sociologia da Infância.

## **1.2 Justificativas: A prática profissional como instigadora dos estudos acadêmicos**

No processo de construção de um objeto de pesquisa é difícil ou impossível a neutralidade do pesquisador, pois as inquietações surgem de suas vivências pessoais e/ou profissionais. A escolha pela construção deste problema de pesquisa refere-se às inquietações vividas como professora da Educação Infantil e agora das séries iniciais do Ensino Fundamental com crianças que têm entre seis e sete anos de idade e dos estudos realizados que tiveram, entre outros, o interesse pela relação família-escola.

No período em que atuei na Educação Infantil, percebi uma centralidade nas demandas das crianças, enquanto no Ensino Fundamental observei um trabalho focado na aprendizagem escolar. Acredito que cada realidade de ensino traz demandas próprias e diferentes experiências educativas podem ser possíveis, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Todavia é necessário refletir sobre nossas práticas educativas. Profissionais que atuam na educação, além de agir de acordo com as leis e diretrizes que estabelecem regras e normas para oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, precisam ver a/o estudante como sujeito e revelar isso no cotidiano escolar, assegurando às crianças mais tempo e espaço para as demandas típicas dessa fase da vida. Esse assunto será desenvolvido posteriormente ao analisarmos os conceitos de “ofício de criança e ofício de aluno”, conforme nos apresentam Sirota (2001), Sacristán (2005), Marchi (2010) e Sarmiento (2011).

A prática docente e a literatura produzida sobre as crianças no Ensino Fundamental, que tive oportunidade de estudar, apontam para o fato de que os sujeitos inseridos nessa etapa escolar perdem o “status” de criança e passam a ser vistos como “alunos”, o que minimiza o olhar para a infância e para as demandas das crianças (SACRISTÁN, 2005; MARCHI, 2010; SARMENTO, 2011).

Na pesquisa desenvolvida no mestrado (OLIVEIRA, 2014), entre os dados construídos, percebi na fala das famílias entrevistadas que suas crianças eram as

principais mediadoras da relação família-escola. As crianças informavam às famílias o que estas necessitavam para compreenderem o contexto escolar. Refletindo sobre isso, desenvolvi a hipótese de que as famílias se organizam em torno das crianças, de suas necessidades e escolarização. A centralidade da escolarização na vida das crianças está definida na legislação nacional (Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996 - LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) que tanto reconhece o direito à Educação desde o nascimento, como determina a obrigatoriedade da inserção da criança no sistema de ensino a partir de quatro anos de idade. Sendo assim, consideramos importante destacar a condição de estudante como um marcador que orientou a construção dessa pesquisa.

Ao fazer um recorte de classe social que escolhe como sujeitos da pesquisa as crianças oriundas das camadas populares, busco dar visibilidade a uma parcela da população que ainda é vista com olhares estereotipados e marcados por preconceitos. Dentre os preconceitos que marcam nossa sociedade é comum ouvirmos declarações acerca das/dos estudantes das camadas populares julgando-as como sujeitos da falta, da carência e da violência; e suas famílias são avaliadas como inadequadas para educar e cuidar de suas crianças, porque não se preocupam com o bem-estar e sucesso escolar de suas crianças.

Espero que com a presente pesquisa possa colaborar para a construção de outra visão acerca dessa parcela da população, especialmente no contexto escolar.

O interesse pessoal em realizar essa pesquisa com as crianças das camadas populares está no fato de eu pertencer a uma família pobre, que migrou de uma cidade pequena para uma grande capital em busca de melhores condições de vida (vinda do interior de Minas Gerais). Tenho uma mãe com pouca escolaridade que utilizou de estratégias variadas para garantir a sobrevivência e escolarização de duas filhas e um filho. Acredito que quando criança eu, minha irmã e irmão, influenciámos nas escolhas da mamãe de forma a colaborar para termos uma ascensão social, mesmo que pequena. A minha mãe era professora, leiga na zona rural onde morávamos e reconhece o valor da educação escolar para “conseguir um bom emprego”, e mesmo com uma renda restrita fez de tudo para que nós fôssemos para a escola atendendo as exigências impostas como identificadas por Sarti (2011): limpas, uniformizadas, com material completo, dever de casa feito e educadas para obedecer e respeitar as professoras. No decorrer da escrita desta tese tomei consciência de que a minha própria história também possa ter sido um dos motivos que me levou, talvez de forma inconsciente, a propor

essa pesquisa para ter oportunidade de olhar outras crianças e deste modo ampliar a compreensão de minha própria infância.

Segundo salienta Minayo (1994) “a neutralidade da investigação científica é um mito, pois o pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico completo”. Diante do exposto pela autora acreditamos que a trajetória profissional e acadêmica percorrida até aqui me leva a querer compreender o lugar da criança como mediadora da relação família-escola, enfatizando a percepção da criança. Segundo Teresa Sarmiento e Marques (2006, p. 62) “a influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade, ainda que nem sempre estes tenham consciência imediata disso”. As inquietações que construí no percurso profissional, acadêmico e familiar me levaram a construir os objetivos que apresento a seguir e que busquei responder ao longo desta tese.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender e analisar a percepção de crianças de seis/sete anos, estudantes da rede municipal de Belo Horizonte - inseridas no Ensino Fundamental, sobre suas formas de participação em seus contextos familiares. Para tanto buscamos apreender e analisar os significados que as crianças atribuem à família; compreender a configuração da família na ótica da criança; identificar o lugar que a criança se atribui na família; compreender as percepções das crianças acerca da relação família-escola e compreender a perspectiva dos familiares adultos sobre o lugar da criança na família.

Buscamos observar as ideias construídas pelas crianças acerca das ações da família que se voltam para a garantia de seus direitos e bem-estar, desenvolvendo uma pesquisa que propõe diálogos com estudos e pesquisas da Sociologia da Educação, Sociologia da Infância e estudos sobre a família contemporânea. Foi um desafio estabelecer o diálogo entre esses campos, mas percebemos em estudos anteriores que a presença da criança atravessa diferentes áreas do conhecimento. Conforme Delgado e Muller (2005), as crianças, assim como os adultos, são seres em constante processo de construção, nas quais uma complexidade de aspectos (sociais, históricos, culturais, econômicos, biológicos, emocionais) estão presentes na constituição de cada sujeito, portanto, os estudos que se interessam por elas não cabem em um único campo, evidenciando o caráter interdisciplinar dos estudos sobre a infância. Além dos campos/autores(as) destacados a seguir que auxiliaram durante todo o processo de pesquisa, outras referências foram incorporadas diante dos elementos apreendidos em campo.

Estudos da Sociologia da Educação vêm sendo realizados sobre a relação família-escola em diferentes óticas. Dentre estas podemos perceber a família na perspectiva da escola (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA 1995, 2006, 2008; RESENDE, 2013; VIANA 2008; ZAGO, 2008); bem como a perspectiva da família sobre a escola (GOMES, 1994; CARVALHO, 2002; SARTI 2003, 2004).

Estes estudos, entre outros aspectos, dedicaram-se a investigar a relação família-escola na perspectiva dos adultos, evidenciando a preocupação das famílias com sucesso escolar de suas filhas/os, mas pouco fala da percepção da criança a respeito da forma como elas veem a mobilização da família em prol de cuidar, proteger e garantir seus direitos, entre estes o direito à escolarização. Sendo assim, a pesquisa realizada nesta tese pode contribuir para ampliar as reflexões sobre a relação família-escola por ouvir as crianças acerca da forma como apreendem as ações de sua família para garantia de seus direitos e promoção de seu bem-estar.

A atenção dos sociólogos para as questões que se referem à família não é recente, prestigiados autores se dedicaram a essa temática desde o século XVIII (Foucault, Áries, Donzelot) seus além disso contribuem com extrema relevância apontar essas referências para os estudos da infância na atualidade. Entre os estudos desenvolvidos sobre a família podemos observar a perspectiva sociológica (SINGLY, 2007), psicológica (KAMERS, 2006) e demográfica (BERQUÓ, 1999; BRUSCHINI, 1998).

Nestes estudos é possível apreender que a família é definida como a primeira instituição que servirá de referencial para a construção da identidade da criança e que proporcionará a ela oportunidades de desenvolvimento. Nesta perspectiva lançamos mão de recursos metodológicos nos quais a criança assumiu o lugar de narradora da forma como ela apreende o lugar que ocupa como componente da família e como, em sua visão, vive sua infância no interior das relações familiares.

Na Sociologia da Infância buscamos referências sobre criança e infância que auxiliam a compreender o protagonismo das crianças em suas histórias e na produção de conhecimentos. De acordo com Sarmiento (2005, p.365), a constituição da imagem da infância na sociedade ocidental capitalista a separa do mundo dos adultos, colocando-a em local de especial proteção e segurança, projetando sonhos e aspirações dos adultos, “em torno da qual se organiza a vida familiar, se projetam as aspirações parentais, se sustentam políticas públicas direcionadas para a família”. Em contrapartida as crianças não participam nas decisões e pouco refletimos sobre a forma como elas veem, percebem e apreendem o mundo e as relações que as rodeiam. Os estudos desenvolvidos

no campo da Sociologia da Infância consideram as crianças como sujeitos capazes de construir significados sobre a forma como estão inseridas no mundo e sobre as relações sociais nas quais estão inseridas (SARMENTO e PINTO, 1997; SARMENTO 2005; MONTANDON, 2005; DELGADO e MULLER, 2005; MULLER, 2009).

A criança está presente, entre outros, nestes três campos teóricos: Sociologia da Educação, Sociologia da Infância e estudos sobre a família contemporânea. Todavia com exceção dos estudos da Sociologia da Infância, a criança está imersa em questões nas quais, de modo geral, ela não é por si mesma objeto de estudos e não participa da construção dos conhecimentos e informações que lhe dizem respeito, conforme indicado por Sarmiento (2008).

### **1.3 Estrutura do texto**

Organizamos esse trabalho de forma que, após essa introdução, apresentamos o percurso teórico, metodológico e analítico que percorremos durante a pesquisa.

No capítulo 2 desta tese, intitulado Referencial Teórico, discorremos sobre os conceitos que consideramos significativos para nosso estudo. Na seção 2.1 apresentamos reflexões sobre o conceito de família, construído historicamente e por essa razão modificado por influência sociais, econômicas e culturais. Explicitamos também as configurações das famílias brasileiras expostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último Censo Demográfico de 2010<sup>1</sup>. Na seção 2.2 trazemos a família como objeto de estudo da Sociologia da Educação e as principais contribuições destes estudos para apreender o lugar da família no processo de escolarização das crianças e dos jovens. Como delimitamos os sujeitos de nossa pesquisa como pertencentes às camadas populares, na seção 2.3 discorremos sobre o que significa pertencer a esse estrato social e os possíveis reflexos desse pertencimento nas condições de vida e escolarização das crianças investigadas. Na seção 2.4 refletimos sobre os conceitos de criança(s) e infância(s) na interlocução com estudos da Sociologia da Infância. Na seção 2.5 apresentamos outros conceitos construídos no campo da Sociologia da Infância que colaboram para o debate proposto em nossa investigação. Por fim, na seção 2.6 nos dedicamos à revisão de literatura, destacando as contribuições

---

<sup>1</sup>O Censo Demográfico é uma pesquisa domiciliar que acontece de 10 em 10 anos, ou seja, em 2020 teríamos novas informações. Mas devido a pandemia da COVID-19 essa pesquisa foi remarcada para acontecer entre os meses de agosto a outubro de 2022. Informação disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>.

apresentadas por pesquisas realizadas em Portugal na área da Sociologia da Infância e os estudos brasileiros com temáticas que articulam crianças e famílias.

Assim como no capítulo 3 discorremos sobre o percurso metodológico, explicitando o cuidado ético com as/os participantes da pesquisa. Na seção 3.1 refletimos sobre a entrada em campo, descrevemos a escola, a turma observada e as professoras desta turma; na seção 3.2 apresentamos as famílias que participaram de nossa pesquisa, as visitas e entrevistas domiciliares; e na seção 3.3 descrevemos os dados construídos com e sobre as crianças inseridas nesta pesquisa.

Já no capítulo 4 apresentamos nossas análises acerca do material produzido sobre e com as crianças que participaram de nossa pesquisa. Tomando por base os dados construídos nas entrevistas com adultos e crianças, observações e visitas às residências, descrevemos a configuração das famílias que colaboraram com nossa pesquisa e os significados que as crianças atribuem a sua família. Buscamos também apreender como as crianças compreendem a configuração de suas famílias, o lugar e papéis que elas se atribuem na família e a percepção delas acerca da relação família-escola. Foi construída uma seção para cada criança e sua família nesse capítulo.

Bem como, no capítulo 5 fizemos análises dos materiais construídos com as crianças, suas famílias e professoras sobre as formas de participação das crianças no contexto familiar e escolar. Organizamos em seções nossas reflexões sobre os seguintes temas: a configuração familiar na perspectiva das crianças; a participação das crianças em seus contextos familiares e na escola; e as relações estabelecidas entre família e escola na percepção das crianças, mães e professoras.

Em síntese, nas considerações finais pontuamos aspectos que sintetizam os resultados e contribuições da tese que podem auxiliar na ampliação de conhecimentos sobre as crianças, as famílias e a relação família-escola e indicamos aspectos que julgamos merecer maior investimento por outras/os pesquisadoras/es e que não conseguimos desenvolver ao longo desta pesquisa. Na sequência listamos as referências utilizadas no texto e apresentamos os materiais que utilizamos em campo.

## **2 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo tem por objetivo compartilhar os referenciais teóricos que embasaram nossas análises e reflexões e a revisão de literatura que realizamos. Os trabalhos identificados na revisão bibliográfica que consideramos mais relevantes para

dialogar com a escrita desta tese foram organizados em dois grupos: pesquisas desenvolvidas em Portugal, pesquisas desenvolvidas no Brasil e um trabalho realizado na América Latina e Caribe. Buscamos enfatizar os elementos abordados pelas autoras e autores desses trabalhos que contribuíram para nossa pesquisa.

Para responder nossos objetivos de pesquisa buscamos ancorar nossas análises na triangulação dos saberes construídos pela Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e estudos sobre a Família. No decorrer das análises e reflexões acerca do material construído durante o trabalho de campo, a diversidade de vozes e multiplicidade de linguagens, nos indicaram a necessidade de adensar as leituras em busca de compreender os elementos apresentados pelas crianças, suas famílias e professoras.

Este capítulo está organizado em 6 seções. Na seção 2.1 apresentamos a revisão de literatura acadêmica, os trabalhos apresentados neste capítulo se concentram na área da Sociologia da Infância, especialmente os trabalhos produzidos em Portugal, e na área da Psicologia. Damos ênfase a trabalhos que têm como tema as crianças e como elas compreendem suas famílias, e que utilizaram diferentes recursos metodológicos de construção dos dados junto com as crianças.

Na seção 2.2 discorremos sobre os estudos da Sociologia da Infância, buscando compreender a construção das crianças como sujeitos que se constituem no atravessamento de múltiplas relações. Na seção 2.2.1 apresentamos as múltiplas possibilidades de compreensão do conceito de participação das crianças. Na seção 2.3 discutimos sobre o lugar das crianças na família, considerando as múltiplas configurações das famílias brasileiras. Na seção 2.4 apresentamos nossa compreensão a respeito das camadas populares, por ser o recorte socioeconômico escolhido para nossa pesquisa. Na seção 2.5 refletimos sobre a relação família-escola à luz dos estudos da Sociologia da Educação.

## **2.1 Revisão de literatura**

As leituras realizadas para construção desta pesquisa permitem afirmar que a criança e a infância constituem assunto de interesse de pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento (médica, psicológica, educacional, sociológica,

antropológica). Diante disso, ao realizarmos nossa revisão de literatura buscamos deixar amplo nossos filtros de busca nas bases *online* investigadas.

As bases de dados virtuais nas quais realizamos a revisão bibliográfica foram: Periódicos da CAPES; Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico; e SciELO (Scientific Electronic Library Online). As buscas foram realizadas no período compreendido entre 1990 e 2017, utilizando os descritores: criança e família, infância e família, relação criança e família, o lugar da criança na família, participação da criança na família, organização da família e as crianças, configuração da família e as crianças e relação família-escola. Esses descritores revelam as questões centrais que envolvem os objetivos de nossa pesquisa.

Cada plataforma de busca tem suas ferramentas próprias que nos permite refinar a busca, por isso os filtros aplicados na busca não são iguais em todas as plataformas. Em algumas plataformas mesmo aplicando diferentes filtros a quantidade de trabalhos identificados foi muito grande sendo inviável realizar a leitura no período e condições que tivemos durante o doutorado. No portal de Periódicos da CAPES os filtros aplicados foram período, idioma e área da educação; no catálogo de teses e dissertações da CAPES filtramos por período, grande área de conhecimento (Ciências humanas) e área de conhecimento (Educação); No sitio digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) os filtros foram título, idioma e período, depois incluímos do filtro por área de conhecimento (Ciências humanas; Educação) para alcançarmos um número viável para leitura dos títulos; na plataforma Google Acadêmico quantificamos os artigos disponíveis utilizando os filtros de período e idioma; na SciELO utilizamos os filtros de período, idioma português, coleções brasileiras e área temática Ciências Humanas.

Na plataforma da SciELO foi possível realizar a leitura de todos os títulos, selecionar 18 artigos lidos na íntegra e um desses expomos abaixo por apresentar uma pesquisa com crianças das camadas populares e por adotarem metodologias que ouvem as crianças sobre o que elas pensam a respeito de suas famílias.

Ponderamos que, as palavras-chaves utilizadas durante nossas buscas foram demasiadamente genéricas ou indicam a relevância desses temas nas pesquisas na área da educação. Outro fato para números altos em todas as combinações de palavras-chaves pode ser a duplicidade de trabalhos. Quando o quantitativo de trabalhos

identificados ultrapassou nossa capacidade de leitura nos limitamos aos dados quantitativos; Catálogo de teses e dissertações – CAPES e Google Acadêmico.

Descritor	Base de dados				
	Periódicos CAPES	Teses e dissertações – CAPES	BDTD	Google Acadêmico	SciELO
Criança e família	10.624	59.518	364/*12	280.000	152
Infância e família	8.824	37.417	38/*2	16.400	54
Relação criança e família	7.560	58.898	11/*0	264.000	43
O lugar da criança na família	4.646	63.337	2/*1	121.000	12
Participação da criança na família	4.168	63.167	5/*1	73.900	9
Organização da família e as crianças	3.473	63.479	2/*0	109.000	5
Configuração da família e as crianças	1.413	63.478	0/*0 **95/*6	27.000	4
Relação família-escola	650	39.742	24/*3	18.000	20

Quadro 1: Levantamento quantitativo. Fonte: Elaborado pela autora.

As buscas foram realizadas no período compreendido entre 1990 e 2017. Esse recorte se justifica por ser a data em que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- (BRASIL, 1990) é decretado o que, entre outros aspectos, assegura a proteção integral à criança e ao adolescente e determina:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art. 4º)

No que se refere ao direito à *participação* das crianças e adolescentes nos espaços educativos, de lazer, de competições e no convívio familiar o texto do ECA (BRASIL, 1990) nos artigos 16, 53, 92 e 149 afirma o seguinte:

Título II: Dos Direitos Fundamentais, Capítulo II: Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Título II: Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

Parte Especial, Título I: Da Política de Atendimento, Capítulo II: Das Entidades de Atendimento, Seção I, Disposições Gerais

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios: VII - participação na vida da comunidade local;

Título V, Capítulo II: Da Justiça da Infância e da Juventude, Seção II, Do Juiz Art. 149. II - A participação de criança e adolescente em: a) espetáculos públicos e seus ensaios; b) certames de beleza. (BRASIL, 1990).

Outro aspecto que justifica essa escolha ancora-se na efervescência dos estudos da Sociologia que, entre as décadas de 1980 e 1990, demarcaram de forma mais contundente as especificidades da infância trazendo para o debate teórico a necessidade de uma maior dedicação a este objeto sociológico, o que ocorreu de modo acentuado por meio da Sociologia da Infância.

Nos anos 1980 e 1990, a sociologia tentava manter-se em sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável (PROUT, 2010, p. 733).

Importante dizer que no Brasil os estudos da Sociologia da Infância ganham destaque nos anos 2000 ligados especialmente a ampliação e consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (NASCIMENTO, 2013).

A escolha dos trabalhos começou pela leitura do título, posteriormente resumo, introdução e conclusão e por fim, a leitura completa dos trabalhos que julgamos mais relevantes com possibilidade de contribuição para nossa pesquisa. Os aspectos que consideramos ao selecionar o texto para leitura na íntegra foram: proximidade com nossos objetivos, pesquisas que consideravam as crianças como principais sujeitos informantes de suas realidades e pesquisas que utilizavam estratégias metodológicas

diversas para ouvir as crianças. Os trabalhos identificados como mais significativos para nossa pesquisa são apresentados a seguir com uma síntese das principais referências teóricas, objetivos, metodologia e resultados.

Durante o trabalho de revisão de literatura identificamos que em Portugal existem trabalhos acadêmicos que têm por objeto de investigação a relação família-escola e criança-família que colocam a criança no centro da análise. No quadro abaixo podemos observar os trabalhos que julgamos relevantes para nossa pesquisa.

Nº	Tipo	Título do trabalho	Autores/Instituição	Ano	Palavras-chaves
1	Artigo	(Re)pensar a interacção escola-família	Teresa Sarmento - Universidade do Minho, Braga/Portugal	2005	
2	Tese	Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida-representações, práticas e poderes	Autora: Natália Fernandes Soares Orientador: Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento - Instituto de Estudos da Criança/Universidad e do Minho, Braga, Portugal.	2005	
3	Artigo	Política pública e a Participação infantil	Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes Soares e Catarina Tomás - Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.	2007	infância, crianças, participação, políticas públicas, escola
4	Capítulo de livro	“_Tá na hora d’ir prá escola!”, “_ Eu não sei fazer esta, senhor professor!”, ou ... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola	Maria Manuela Ferreira - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.	2007	

5	Capítulo de livro	A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas	Teresa Sarmento e Joaquim Marques - Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.	2007	Obs.: esse trabalho foi apresentado em formato de artigo em 2006.
6	Capítulo de livro	Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância	Andréa Carla Pereira Campos Cunha e Natália Fernandes Soares Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.	2012	Crianças; infância; participação; produção teórica.

Quadro 2: Trabalhos desenvolvidos em Portugal. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

As pesquisas e estudos desenvolvidos em Portugal selecionados apontam para um movimento sócio-econômico-cultural, como impulsionador de mudanças no interior das famílias e conseqüentemente na forma de educar suas crianças. Esse movimento começou a ser observado no início do século XX. Teresa Sarmento (2005) aponta que o processo de industrialização é o principal elemento que modifica a organização das famílias e conseqüentemente a forma de educar as crianças.

Para Sarmento (2005) das mudanças sócio-econômico-cultural decorrem três movimentos: 1ª economia familiar assalariada; 2ª transição demográfica; 3ª alteração nas estruturas familiares. No modelo econômico observado não é mais possível trabalhar e estar com as crianças ao mesmo tempo, devendo assim passar o cuidado dessas para outros agentes. Quanto à transição demográfica percebeu-se uma diminuição na mortalidade infantil e uma redução na taxa de natalidade. Dessa forma passa-se a observar um investimento maior nas crianças, visto que estas são cada vez mais raras. E por fim, alteração no modelo familiar de Portugal. Segundo Teresa Sarmento (2005) a composição por pai, mãe e filhos muda,

particularmente a partir da 2ª Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passaram a proliferar outros tipos de famílias (monoparentais, separadas, reconstruídas) mantendo alguns dos mesmos fundamentos, mas com configurações e dinâmicas internas menos padronizadas. (p. 54)

A diminuição na quantidade de filhos, conforme a autora, muda os processos educativos familiares, uma vez que as crianças, em muitos casos, não terão irmãos e os pais também terão menos experiências em educar filhos. Observando também que as famílias por estarem dispersas geograficamente não se constituirão como redes de apoio. E por fim, experimentam-se em Portugal diferentes estruturas familiares, dessa forma “ser pai/mãe de uma criança não se traduz em ser marido/esposa da/o sua/seu mãe/pai” (SARMENTO, 2005, p. 55). Para a autora, essas novas configurações não podem ser ignoradas pela escola tanto nos aspectos práticos (por exemplo: para quem entregar a criança no fim do dia), quanto no cenário pedagógico para não criar estereótipos de modelos de família adequados e inadequados.

Outro destaque é a entrada da mulher no mercado de trabalho, fato apontado como o principal motivador da institucionalização da educação das crianças portuguesas. Mas se por um lado existe para muitas famílias a necessidade de uma instituição para cuidar e educar as crianças, por outro, lado observa-se uma ampliação de um debate médico pedagógico que defende uma concepção de que as potencialidades físicas, cognitivas e sociais das crianças podem ser melhor desenvolvidas se as crianças forem educadas fora do espaço familiar, mesmo quando suas famílias têm condições de fazê-la. Além disso, o compartilhamento da educação das crianças com diferentes agentes educadores dá início a necessidade de debatermos sobre a constituição de uma educação pública (SARMENTO, 2005).

O lugar da escola, assim como a forma da família se relacionar com ela, é fruto de uma construção social e do lugar que esta instituição ocupa na formação dos sujeitos. Segundo Teresa Sarmiento (2005) até o século XX a relação família-escola estava baseada no poder hierárquico da escola para com a família “mesmo que os pais fossem à escola, iam na resposta a chamada feita pelo professor, para ouvirem o professor e reagirem conforme era esperado pelo professor” (p.60). Após a revolução de 1974 uma nova ordem política altera as relações sociais e conseqüentemente mudam-se as relações educacionais dentro da escola e desta com as famílias.

A autora sintetiza as mudanças sociais, políticas e econômicas e seus reflexos na educação da seguinte forma:

a construção conceptual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização sofreu um processo de desenvolvimento ao longo de todo século passado, com os contributos de diferentes Ciências da Educação. As alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de

implicar agentes externos às mesmas no processo educativo global das crianças. As condições político-sociais favoreceram novos conceitos de cidadania e práticas de participação. A consciencialização dos Direitos das Crianças obriga a novos processos de interação, entendendo as crianças como seres activos e mobilizadores no seu processo educativo. (SARMENTO, p.61, 2005).

Para nossa pesquisa interessa-nos em especial compreender como as crianças participam e influenciam os seus processos educativos, como compreendem e transformam as realidades sociais e socializadoras em que estão imersas. Diante das novas interações entre família-escola, Teresa Sarmiento (2005) aponta para a lacuna de investigações acerca “dos pontos de vista e as práticas das crianças neste processo” (p. 71).

Em busca de compreender os sentidos que as crianças atribuem aos contextos familiar e escolar, Ferreira (2007) apresenta dados de uma pesquisa etnográfica realizada com crianças de um jardim de infância da rede pública de Portugal, no qual são atendidas crianças oriundas de diferentes camadas sociais. O objetivo de seu trabalho foi

apreender a negociação de sentidos que crianças e adultos accionam face às barreiras conceptuais entre casa e a escola, procurando antever as relações de diferenciação e interdependência que permeiam aquelas fronteiras, bem como as relações de autonomia e dependência que se jogam nas “dialéticas da agência dos adultos e crianças (Thorne, 2000, cit. in Edwards, 2002: 15)”. (FERREIRA, p.40).

Na introdução Ferreira (2007) retoma uma cena na qual ela descreve uma brincadeira de “faz de conta”, na qual as crianças representam o contexto doméstico, interpretando papéis familiares, no momento de uma refeição antes da “mãe” mandar a/o “filha/o” para a escola. Com base na análise dessa cena, Ferreira (2007) apresenta como as crianças compreendem as relações familiares, escola-família, escola-família-escola e seu próprio lugar nessas instituições. Ou seja, por meio da observação das brincadeiras das crianças a autora buscou perceber as perspectivas e compreensões pelas quais elas constroem sentidos para as relações sociais.

Pela acção das crianças torna-se assim visível o papel da família e da escola no enquadramento e regulação das suas vidas e os modos como elas são e se veem posicionadas naquelas relações e, reflexamente, os modos como elas próprias estão implicadas e participam na reprodução interpretativa destas e nestas mesmas estruturas sociais. (FERREIRA, 2007).

Segundo a autora, a infância contemporânea ocidental passa por três processos sociais: a familiarização, a institucionalização e a individualização. A família é a primeira instituição responsável por garantir a socialização da criança. A instituição educativa para a infância – jardins de infância, ganhou em Portugal nas últimas três décadas importância na socialização das crianças menores (de 3 a 6 anos) e a individualização porque as crianças “agora são vistas como indivíduos cuja autonomia deve ser salvaguardada e incentivada” (p.41).

No caso do Brasil, a matrícula nas instituições de Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos tornou-se obrigatória recentemente (Lei 12.796/04 de Abril de 2013, Art. 6º). É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, embora a educação para as crianças de 0 a 6 anos se constitua como pauta de reivindicações desde a década de 1960 e tenha sido assegurada como direito das crianças e suas famílias na Constituição Federal de 1988.

Para Ferreira (2007) a familiarização, a institucionalização e a individualização se constituem de forma diferenciada e interdependente e se conectam “nos modos particulares das crianças constituírem os seus mundos sociais como crianças” (p.41). A autora, de forma semelhante a Sarmiento (2005), explica que o lugar da criança na família, assim como sua socialização compartilhada com a instituição educativa, é decorrente de transformações sociais que repercutem na esfera familiar de três formas:

i) num movimento de privatização da vida conjugal e familiar; ii) no forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho e seus reflexos na divisão diferenciada dos papéis de gênero no casal e na divisão familiar do trabalho; iii) nas motivações para a procriação que, a par da programação da fecundidade e das escolhas da dimensão descendência e do calendário da fecundidade, expressam a prevalência do modelo de família nuclear e a valorização das funções afectivas e expressiva que os filhos desempenham na vida familiar. (FERREIRA, 2007, p.42).

Assim a/o filha/ é vista como um bem raro e valioso, sobre o qual pesam várias ponderações para tê-lo, e que quando da sua existência se evidenciam demandas grandes de investimentos financeiros, organizacionais e de afeto. Mas diante das demandas do mercado de trabalho as famílias se veem impossibilitadas de exercerem sozinhas o papel de cuidar, educar e socializar suas crianças, por isso compartilham essas funções com uma instituição educativa (este movimento também é observado no Brasil). Mas, a autora enfatiza que a instituição educativa voltada para o atendimento da

criança está exposta a uma série de normas organizacionais e pedagógicas que visam promover a socialização e o desenvolvimento intelectual da criança (FERREIRA, 2007).

Segundo Ferreira (2007) a entrada da criança em uma instituição de educação significa ampliar seus mundos sociais pela convivência com outras crianças e com adultos que não fazem parte de seu ciclo familiar. Em suas análises a autora recorre ao conceito de *reprodução interpretativa e cultura de pares* de Corsaro (1985, 1997); *familialização, institucionalização e a individualização* de Qvortrup (1994), Näsman (1994), Brannen e O'Brien (1995), Du Bois-Reymond (2001) e Edwards (2002).

Para a autora, a criança simultaneamente reproduz o mundo em que vive, como também o transforma pela sua participação nele. A criança também não se limita a reproduzir tal como foi, mas ao captar as interações sociais, a criança o interpreta de forma seletiva, reflexiva e crítica. “Ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses, preocupações e valores como crianças constroem e veiculam sentidos partilhados às/nas interacções, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares em que se inserem” (FERREIRA, 2007, p. 46). Ou seja, a criança faz uma reprodução interpretativa. Dessa forma ao observar as brincadeiras de “faz-de-conta” a autora busca elementos para compreender como as crianças apreendem e significam o mundo do qual fazem parte. Evidenciando, entre outros aspetos, como as crianças compreendem a interdependência entre o cotidiano familiar e escolar, ao mesmo tempo em que deixam claro em suas brincadeiras que sabe distinguir o que é do contexto familiar e o que é do contexto escolar.

Assim como Ferreira (2007) buscamos compreender como a relação família-escola vai além da relação entre pais e professores, tomando a criança como um ator social que permeia, influencia e modifica essa relação.

Outro trabalho realizado em Portugal que tem a criança no centro da coleta e análise dos dados foi a tese de Soares (2005). Sua pesquisa foi guiada pelos seguintes princípios: um projeto que valorizasse as crianças como sujeitos de direitos; a participação infantil e a diversidade associada à infância. O objetivo que guiou sua tese foi o de apreender como as crianças se compreendem enquanto sujeito de direitos e deveres em diferentes contextos sociais.

A autora, citada a cima, faz uma descrição do processo histórico de construção dos direitos das crianças em diferentes sociedades até a elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que foi aderida por unanimidade, em 1959, pelos 78 Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), através da resolução 1391

(XIV), de 20 de novembro (SOARES, 2005). Ela evidencia que os direitos da criança foram organizados em três categorias:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de protecção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças (SOARES, 2005, p. 35-36).

O conceito de “Participação Infantil” é posto pela autora como sendo intimamente ligado à construção da infância como categoria social. Dessa forma fica posto o desafio metodológico de se fazer pesquisa tendo a criança em um lugar de participante.

Dentro de sua pesquisa interessa-nos em especial o capítulo 5, no qual a autora disserta sobre “as complexidades do exercício do direito à família através da voz das crianças” (p. 8). Soares (2005) discorre neste capítulo sobre o lugar que a criança ocupa na família contemporânea afirmando que “apesar da diversidade de agrupamentos familiares que conferem múltiplas identidades aos contextos familiares, há um elemento que continua a reivindicar, ou para o qual se reivindica, um espaço cada vez maior: as crianças.” Assim a criança, em sua presença ou ausência, demarca a composição de uma família.

Nos resultados de sua investigação Soares (2005) aponta que as crianças com as quais construiu sua tese desejam uma família na qual possam fazer parte como sujeitos que recebem afeto, cuidado e proteção. Assim como manifestam que fazer parte de uma família inclui também o dever de colaborar nas tarefas ao mesmo tempo em que tem direito de falar e serem ouvidas.

Em outro trabalho português, o foco também foi a participação infantil. Sarmiento, Soares e Tomás (2007) analisaram as formas não eleitorais de participação política das crianças. Os autores afirmam que a participação das crianças em espaços

coletivos “é afectada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças” (p.190). Afirmando ainda que as crianças não têm direito a voto, mas que “são capazes de assumir objectivos políticos” (p.203). Apesar do objeto de investigação não estar diretamente relacionado com a pesquisa que realizamos, o trabalho reforça a compreensão da relevância da participação infantil como interesse de estudo em outros aspectos.

Cunha e Soares (2012) escreveram um texto com o propósito de compreender como o termo “Participação Infantil” vem sendo utilizado em pesquisas de teses e dissertações realizadas nas áreas da Sociologia da Infância e em Estudos da Criança.

As autoras tomam como ponto de partida o conceito de participação exposto na Convenção dos Direitos da Criança – CDC (1989). Sendo este o marco legal que assegura o direito à participação das crianças nos diferentes contextos que as envolvem. Na CDC a participação está contemplada em referência direta ao conceito:

no art. 9, no2, quando se faz referência ao direito da criança não ser separada dos seus pais, devendo ser incluída no processo de tomada de decisão; no art. 31, nº1 e nº2, quando se refere que a criança tem direito a participar plenamente na vida cultural e, finalmente, o art.2 relativo aos direitos da criança com deficiência reconhecendo-lhe o direito a uma vida plena em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação na sociedade (CUNHA e SOARES, 2012, p.2).

Ou de forma indireta “nos artigos arts. 12, 13, 14, 15,17 – Os que englobam como já dissemos princípios e mecanismos indispensáveis ao exercício da participação, como é o direito à opinião, expressão, pensamento, associação, reunião, informação” (CUNHA e SOARES, 2012, p.2).

Para as autoras “sem o conhecimento dos princípios em que se baseia a participação infantil, corremos o risco de simplificar e destituir de significado este conceito.” (p. 2). Em especial por se tratar de crianças, o direito à participação está condicionado aos adultos garantirem as condições necessárias para tal. Segundo Cunha e Soares (2012)

é necessário compreender a participação como um fenómeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, sublinhando a ideia de que a participação não é dada, mas, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social. (p.3).

Existe no campo legislativo e na fala de sociólogos da infância a ideia de que a criança é sujeito de direito e, portanto, deve participar das ações que as envolvem, mas as leituras que as autoras realizaram dos estudos de James e Prout (1990), Wyness (2003), Dahlberg e Moss (2005) e James (2009), revelam as dificuldades da efetiva participação das crianças, pois elas são vistas na sociedade como seres frágeis, indefesos e incapazes.

Entre as teses e dissertações identificadas no levantamento bibliográfico realizado por Cunha e Soares (2012), no período que compreendeu 2003 e 2011, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, foram observadas 5 dissertações e 4 teses que entre seus objetivos tiveram por interesse a participação da criança em diferentes contextos ou utilizam de metodologias participativas na construção dos dados.

Entre os resultados comuns observados nestas pesquisas as autoras apontam que, mesmo observadas as dificuldades de garantir a efetiva participação das crianças, os/as autores/as das teses e dissertações levantadas acreditam na importância de “defender a participação das crianças como um marco no estatuto social da infância, resultante das transformações conceituais, intenções e políticas da sociedade em relação à imagem de criança, e em grande medida dos esforços da Sociologia da Infância” (CUNHA e SOARES, 2012, p. 8). Outro apontamento desses estudos indica que o direito à participação não significa que a criança possa perder o direito de ser cuidada e protegida.

Referente aos métodos utilizados nessas pesquisas foi observado um cuidado em garantir às crianças uma efetiva participação na coleta dos dados.

A consideração desta multiplicidade de instrumentos de recolha de dados é, na nossa opinião, reveladora de um cuidado fundamental para a conquista do reconhecimento das crianças como partícipes destes processos, concordando com Graham e Fitzgerald, (2010), que esta será uma forma para potenciar as possibilidades de tornar visíveis os significados produzidos entre adultos e crianças, significações culturais e sociais próprias da infância tecidos pelos contextos de vida das crianças (CUNHA e SOARES, 2012, p. 10).

A capacidade da criança compreender, influenciar e transformar as relações das quais fazem parte, por meio de suas diferentes formas de participação, é um consenso nos trabalhos desenvolvidos em Portugal por Teresa Sarmiento (2005), Teresa Sarmiento e Marques (2006), Soares (2005), Ferreira (2007) e Cunha e Soares (2012). Esses trabalhos evidenciam a participação das crianças especialmente em duas instituições - família e escola.

Em nossa revisão bibliográfica encontramos o artigo de Sarmiento *et al* (2007) que buscou refletir sobre a participação das crianças em outras instâncias.

Na revisão de literatura dos trabalhos encontrados acerca da realidade brasileira, observamos que a participação da criança está presente em trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, mas especialmente em estudos da psicologia. Nesses trabalhos observamos uma recorrência no uso dos termos “o olhar da criança”, “escuta da criança” e “participação da criança” sobre/na realidade na qual está inserida.

Nos trabalhos listados abaixo buscamos apreender os métodos e técnicas utilizados para construir os dados com o protagonismo das crianças investigadas, assim como os principais referenciais teóricos utilizados nos estudos e os resultados.

<b>Nº</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autores/Instituição</b>	<b>Ano Cidade</b>	<b>Palavras-chaves</b>
1	Artigo	Arranjos familiares de crianças das camadas populares	Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas; Prisciany Ramos Damasceno; Luísa de Marilak de Souza Terto; Renata Raimundo da Silva	2003, Recife	família, criança, arranjo familiar
2	Dissertação	A compreensão das práticas educativas no contexto familiar sob o olhar de crianças: um estudo fenomenológico	Bruna Maria Souza Gomes, Orientador/a: Heloísa Szymanski	2009 São Paulo	Práticas educativas; Famílias; Crianças; Fenomenologia
3	Dissertação	Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana	Regiane Sbroion de Carvalho Orientadora: Ana Paula Soares da Silva	2011, Ribeirão Preto	Escuta de crianças, Participação Infantil, Rede de Significações
4	Tese	O uso do desenho conjunto na entrevista familiar: uma proposta para o psicodiagnóstico de crianças	Maria Regina Brecht Albertini Orientador: Audrey Setton Lopes de Souza	2012, São Paulo	Crianças, Donald Woods Winnicott (1896-1971), Espaço Potencial,

					Psicodiagnóstico, Psicodiagnóstico Interventivo
5	Dissertação	Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar Judicializado	Patrícia Guimarães Interaminense; Orientadora: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa	2015, Pernambuco,	processos de significação. Família. Rompimento conjugal dos pais. Interação social. Brincadeira infantil.

Quadro 3: Trabalhos desenvolvidos no Brasil. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Em artigo Amazonas *et al.* (2003) apresentam o resultado de uma pesquisa na qual buscaram compreender o funcionamento e os arranjos familiares de crianças de uma escola pública da cidade do Recife. Participaram dessa investigação 50 crianças entre 6 e 11 anos e 50 (pais ou responsáveis por essas crianças) oriundos das camadas populares. O contato com essas famílias foi mediado pela escola das crianças.

Para identificar os arranjos familiares, as pesquisadoras utilizaram a Entrevista do Genograma (MCGOLDRICK e GERSON, 1987), realizada com a mãe ou um responsável pela criança. Para compreender o funcionamento da família recorreram ao Desenho da Família com Estórias (DF-E) (TRINCA, 1997) solicitando às crianças que fizessem os desenhos seguindo o protocolo dessa técnica:

desenho de uma família qualquer, desenho da família que gostaria de ter; desenho de uma família onde alguém não está bem e desenho de sua própria família. Com todas as crianças iniciamos pelo desenho livre, e a cada desenho se seguia o relato de uma estória e atribuição de um título. (AMAZONAS *et al.*, 2013, p. 15).

As autoras optaram por gravar em vídeo e transcrever na íntegra os momentos de DF-E das crianças e as Entrevistas de Genograma com os adultos. Nas análises desse material observamos que os dados coletados junto às crianças foram utilizados como forma de confirmar ou completar as informações obtidas com os adultos (AMAZONAS *et al.*, 2013). Entre os resultados dessa pesquisa, as autoras apontam a família como uma unidade dinâmica que gira em torno das mulheres, que nem sempre é a mãe biológica, a

figura materna pode ser uma tia ou uma avó, por exemplo. Amazonas *et al.* observaram nos desenhos das crianças que a mãe é frequentemente representada por uma figura maior e sempre próxima a criança. A mãe, na maioria das famílias investigadas, é a provedora que além de prover financeiramente, cuida da casa e das crianças. Quando a mãe não consegue desenvolver todos esses papéis, os parentes e vizinhos colaboram, tanto com dinheiro quanto no cuidado das crianças.

Gomes (2009) realizou uma pesquisa de mestrado tendo por objetivo compreender qual a concepção de família imaginada pelas crianças, a experiência com a família vivida e como elas compreendiam o cuidado. Participaram de sua investigação nove crianças (cinco meninos e quatro meninas), oriundas de famílias de baixa renda, estudantes de uma escola pública na periferia de São Paulo, cursando a quarta série do Ensino Fundamental. Tendo por base teórica os estudos da fenomenologia a autora recorreu aos autores que se dedicam a compreender o existencialismo e as práticas educativas. De forma sintética a fenomenologia compreende que o homem se constitui um ser no mundo mediado pelas relações que estabelece com o mundo. “Merleau-Ponty (1945/2006) deixa claro que o primeiro dos objetos culturais existentes é o corpo como portador de um comportamento” (GOMES, 2009, p. 19). Nesta pesquisa nos interessou especialmente os seguintes aspectos: a concepção de família, a concepção de criança e a abordagem metodológica.

Para descrever a família, Gomes (2009) pontua sua construção histórica e o lugar que a criança ocupa nas mudanças ocorridas ao longo do tempo. Para esta reflexão recorreu aos estudos de Ariès (2006). Quanto às funções que a família assume na sociedade retoma os estudos de Soares (2006) e considera em especial a função de ordem educadora e socializadora, que transmite conhecimentos, valores e afetos por meio das comunicações verbal e corpórea, tão importantes nas relações interpessoais. (GOMES, 2009, p. 26). Szymanski (2004) considera que a família é o primeiro lugar no qual a criança vai encontrar o outro e a relação entre criança e família será atravessada por práticas educativas. Acreditamos que cada família terá formas próprias de cuidar/educar suas crianças e que essas são influenciadas por elementos sociais e culturais. Consideramos importante problematizar que, independentemente da classe social, as práticas educativas podem ser, lamentavelmente, permeadas por violências (física e ou moral), e que existem também famílias que expõem suas crianças a situações de vulnerabilidade e violência, de tal forma que não se configuram como lugar

de afeto, segurança e proteção (WEBER *et al*, 2002; PANÚNCIO-PINTO e FIORATI, 2019).

Em sua concepção de criança, Gomes (2009) defende a ideia de criança como sinônimo de desenvolvimento. Segundo Merleau-Ponty (2001/2006, *apud* GOMES, 2009), para pensar o desenvolvimento da criança deve-se considerar os fenômenos psicológicos e sociais, mas nenhum sobrepõe o outro. Importante também levar em conta o meio social e histórico no qual a criança está imersa. A autora considera que o adulto responsável por proporcionar o meio para o desenvolvimento da criança também está em desenvolvimento, e esta relação não é unilateral. A presença da criança modifica a dinâmica familiar e suas práticas educativas. Assim, a autora defende a importância de se atentar para o olhar da criança ao se pesquisar a família (GOMES, 2009).

Embora não tenhamos intimidade com o referencial teórico relacionado a fenomenologia, os recursos metodológicos adotados por Gomes (2009) - gravação de áudio, de vídeo e fotografia durante o processo de produção de um desenho coletivo pelas crianças, no qual elas representaram uma família, parecem atender bem ao objetivo de ouvir as crianças acerca do que elas pensam a respeito de suas famílias (GOMES, 2009).

Ao realizar a análise do desenho com as crianças a autora perguntou quem eram aquelas pessoas e o que cada uma fazia. Ao analisar as falas das crianças Gomes (2009) observou que para as crianças a família idealizada e representada no desenho é numerosa, a mãe é a figura central da família, não trabalha fora, cuida de todos e tem muitos filhos. O pai não foi retratado no desenho, mas aparece na fala das crianças como quem está fora trabalhando. O pai também é responsável pelo cuidado, mas quando está em casa. Os irmãos mais velhos ajudam a cuidar das crianças mais novas. A família idealizada pelas crianças é unida e todos têm responsabilidades uns com os outros. A família vivida expressada na fala durante as conversas com a pesquisadora tem poucos irmãos, a mãe trabalha fora e o cuidado das crianças é de responsabilidade dos irmãos mais velhos. Gomes (2009) percebeu que as crianças narravam com naturalidade as práticas educativas permeadas por agressões físicas. A autora observou na fala das crianças que elas aceitavam e legitimavam práticas que envolvem punição física, embora também demonstrassem desconforto com tais práticas.

A dissertação de mestrado de Regiane Sbroion de Carvalho (2011) também buscou ter a fala das crianças na centralidade de suas análises. Para isso, a autora lançou

mão de diferentes recursos metodológicos para construir seus dados de forma que respondessem sua questão central: compreender a participação das crianças em seus contextos de vida. A pesquisa foi realizada com dezesseis crianças entre sete e dez anos, oriundas de um assentamento rural vinculado ao Movimento dos Sem Terra (MST) e crianças de um bairro da periferia urbana. O que essas crianças têm em comum é o fato de estudarem na mesma escola.

No que se refere ao conceito de participação, Carvalho (2011) explicita uma síntese dos autores aos quais recorreu:

a participação infantil como o direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância (BARKER, 2008; HART, 1992, 1997; LANSDOWN, 2001, 2005; SOARES, 2005 apud CARVALHO, 2011, p. 18).

Em conformidade com a autora, todas as pessoas têm modos distintos de participar uma vez que estão imersas em contextos de interações sociais. Deste modo, Carvalho (2011) buscou apreender as formas de participação cotidiana das crianças. Para tanto, utilizou quatro instrumentos de coleta de dados: um diário de campo; um questionário socioeconômico respondido por membros adultos da família; fotografias realizadas pelas crianças; e uma entrevista individual com elas, baseada nas fotos. O contato inicial com as famílias foi mediado pela escola na qual as crianças estudavam. Esta pesquisa apresenta contribuições na apresentação da forma como a autora utilizou diferentes técnicas para possibilitar a participação das crianças na produção dos dados e também ao indicar a escola como um caminho viável e às vezes, o único, para ter acesso às crianças e famílias (CARVALHO, 2011).

Outro aspecto que contribui para nossa pesquisa é o referencial teórico sobre o conceito de participação infantil que a autora utilizou em sua pesquisa. A autora categorizou as formas de participação das crianças investigadas em colaborativa, acompanhamento, influência, submissão e resistência. A autora “explicita as ações realizadas pelas crianças e a importância dessas para os cenários e contextos cotidianamente vivenciados por elas” (CARVALHO, 2011, p. 130).

No que se refere à colaboração, delineamos sete possibilidades. No ambiente doméstico a colaboração se dá: (1.1) organizando a casa; (1.2) ficando com os irmãos menores; (1.3) auxiliando financeiramente; (1.4) auxiliando na construção da moradia. No ambiente escolar: (1.5) organizando a sala de aula e

a escola. Além disso, a colaboração também se amplia para as relações vivenciadas com outras crianças, assim apresentam colaboração com seus parceiros: (1.6) auxiliando nas tarefas escolares e, finalmente, (1.7) resolvendo conflitos entre as crianças. (...) Pelo *acompanhamento* – em que as crianças participam de duas formas: presenciando e brincando (nessa categoria, fazemos também uma discussão sobre a Ciranda Infantil que acontece no assentamento rural); pela *influência* – sobre o cotidiano e a partir de seus desejos e vontades; por meio da *submissão* – sendo ameaçadas e sofrendo violências; e, finalmente, *resistindo* – burlando regras e enfrentando os adultos. (CARVALHO, 2011, p. 130)

Entre os resultados da pesquisa a autora aponta que a participação infantil “apresenta-se complexa, multifacetada, com várias nuances, e que vai além de uma intencionalidade adulta de promoção ou não dessa participação” (CARVALHO, 2011, p. 206).

Em sua pesquisa de doutorado Maria Regina Brecht Albertini (2012) se dedicou a estudar como o uso do desenho conjunto entre criança e adultos pode colaborar para construção do psicodiagnóstico da criança. Sua pesquisa tem como principal justificativa o fato de que as demandas sociais atuais sobrecarregam as crianças de padrões idealizados de desenvolvimento e comportamentos (e também a seus pais), padrões estes que as levam a manifestar distúrbios reativos. (ALBERTINI, 2012). Participaram de sua pesquisa um menino de nove anos e uma menina de 8 anos e suas famílias.

Albertini (2012) justifica a escolha por utilizar da produção do desenho da criança e entrevistas em sua pesquisa de doutorado porque, além do sucesso do método registrado na literatura por ela pesquisada, já o fez em sua prática como terapeuta. Em seu trabalho interessa-nos especialmente a forma como detalhou os recursos utilizados e a organização do espaço no qual propôs às crianças e a seus familiares a produção dos desenhos acompanhados de entrevista. A autora ressalta também que o desenho da criança não é o único material analisado (ALBERTINI, 2012). Nos resultados de seu trabalho Albertini (2012) evidencia que o desenho sozinho não é suficiente para elaborar o diagnóstico da criança, as escolhas e postura durante o desenho também são analisadas, assim como a estória narrada para o desenho elaborado. Ouvir a família é outra parte igualmente importante para compreender a criança. Ainda que o uso do desenho tenha ocorrido em uma perspectiva da psicologia e com intencionalidade bastante distinta da nossa, foram evidenciados elementos da escuta da criança e de sua família que fortaleceram nossa opção pela conjugação do desenho com outras formas de escuta como as entrevistas/conversas com crianças e familiares.

Interaminense (2015) realizou uma pesquisa de mestrado com objetivo de apreender os significados atribuídos à família por crianças com pais em situação de litígio na justiça por disputa de guarda ou regulamentação de visitas. Participaram da pesquisa 41 crianças, sendo 25 meninos e 16 meninas, com idades variando entre 5 anos e 3 meses e 11 anos e 8 meses. A participação das crianças foi organizada de forma que 8 delas assumiram lugar central e as demais compuseram os grupos conforme a dinâmica proposta pela pesquisadora, na qual as crianças centrais e as colaboradoras deveriam planejar uma encenação teatral sobre a família.

A autora realizou seus estudos teóricos conjugando autores e autoras da Sociologia da Infância e da Psicologia. Para Interaminense (2015) a família é compreendida como um contexto que proporciona o desenvolvimento da criança, compartilha valores, crenças e afeto. Pontua também que a família está em constante modificação influenciada por aspectos sociais e econômicos.

Recorrendo aos estudos de Féres-Carneiro e Magalhães (2011) considera que não existe a “crise da família”, mas sim novas possibilidades de organização. Sendo que essas novas organizações por vezes fogem ao previsto no contexto social e nas legislações. Na perspectiva psicanalítica a autora cita Teperman (2011) que afirma não existir uma organização familiar ideal para a formação de sujeitos. Citando Carter e McGoldrick (1995) a família passa por ciclos de vida, adquirindo diferentes organizações no decorrer do tempo. Pessoas são incorporadas ou saem da família – nascimentos, casamentos, falecimentos, novos casamentos, separações... Assim “o principal valor no sistema familiar é o relacionamento entre seus componentes” (INTERAMINENSE, 2015, p.16).

Nesta forma de conceber a família como ciclos de vida, o momento do divórcio afeta a família nos aspectos organizacional, financeiro e emocional. Segundo evidencia a autora, tendo como fonte estudiosos do tema, o divórcio pode ser analisado de diferentes formas, envolver outros parentes no processo e demandar a reorganização de papéis dentro da família. Em sua pesquisa Interaminense (2015) buscou compreender como as crianças vivenciam esse momento.

Interaminense (2015) utilizou vários recursos e técnicas para produzir os dados que julgou necessários para sua investigação. Inicialmente pediu à criança que juntamente com alguns amigos/as da escola fizessem uma encenação teatral sobre família. A escolha dos amigos/as com quem a criança foco da investigação encenou

contou com a colaboração da professora, e teve autorização dos pais das mesmas. Esse momento foi observado e gravado em vídeo pela pesquisadora.

Após uma primeira análise, a autora retirou desse vídeo uma cena que julgou significativa. Essa cena foi impressa em forma de uma foto. Essa foto foi utilizada em um momento de entrevista individual para estimular que a criança falasse como foi para ela fazer a encenação. Em um segundo momento dessa conversa, a pesquisadora pediu à criança que desenhasse uma família, depois em outro papel pediu que a criança desenhasse a sua família. E por fim, solicitou que a criança comentasse seus dois desenhos.

Nesses momentos a pesquisadora se orientou por um pequeno roteiro de perguntas. Os recursos utilizados lhe forneceram uma quantidade significativa de materiais para realizar sua análise: filmagem, desenho e entrevista (INTERAMINENSE, 2015). Entre os resultados a autora aponta que sua reforça os resultados de outras pesquisas que indicam que as configurações assumidas pelas famílias têm menor relevância para as crianças pesquisadas. O significado de família para elas está na forma como as pessoas se relacionam, nos vínculos de afeto, proteção e cuidado construído entre as pessoas.

Nos trabalhos desenvolvidos no Brasil que apresentamos acima percebemos que o contato com as crianças e com suas famílias seguiu um criterioso trâmite burocrático, cumprindo os protocolos éticos que se fazem necessários, especialmente em pesquisas com crianças. Observamos também que as cinco pesquisas estudadas nessa etapa da revisão de literatura quatro foram mediadas pela escola pública e uma por escolas da rede particular.

Outro aspecto que julgamos relevante é o fato de que nessas investigações brasileiras (AMAZONAS *et al*, 2003; GOMES, 2009; CARVALHO, 2011; ALBERTINI, 2012; INTERAMINENSE, 2015) as/os pesquisadoras/es recorreram à produção de desenhos pelas crianças como forma de ouvi-las acerca do problema de pesquisa. Outra observação se deve ao fato de que o desenho não é analisado sozinho. As crianças também foram entrevistadas enquanto produziam os desenhos, ou foram convidadas a falar sobre eles após terem terminado. Percebemos também que houve um cuidado em proporcionar um contexto para que o desenho fosse desenvolvido. Por fim, pontuamos a escuta de outros atores adultos, indicando a consideração das relações intrageracionais como algo relevante nas uma vez que as crianças estão no mundo e se constituem também em relação com os adultos.

No decorrer da escrita dessa tese chegamos a um estudo desenvolvido na América Latina e Caribe (2008), intitulado “Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe”. Neste estudo os pesquisadores “escutaram pais, mães, cuidadores (com filhas/as entre zero e doze anos) e crianças (entre sete e doze anos) em áreas urbanas e rurais, de classes populares e média em seis países na América Central, no Caribe e na América do Sul para tentar entender como, e se vivem, a ‘participação infantil.’” (INSTITUTO PROMUNDO, 2008, p.9), com objetivo de identificar as concepções de práticas familiares que promovem ou não a participação de crianças dentro do âmbito familiar.

O Instituto Promundo (2008) realizou um estudo exploratório multicêntrico, de caráter qualitativo. Utilizou diferentes recursos metodológicos e cada país organizou a forma como as crianças seriam escutadas em grupos e individualmente. Utilizando de recursos como histórias infantis e cantigas populares de cada país para facilitar a participação das crianças, que puderam se expressar tanto oralmente como por meio de desenhos. (INSTITUTO PROMUNDO, 2008, p.32).

Entre os resultados, o Instituto aponta que as crianças participam mais quando em suas casas as relações entre os adultos são mais equitativas. O estudo também identificou que em famílias com práticas mais participativas os adultos convivem ou conviveram em ambientes nos quais eles próprios tinham espaço de participação, ou seja, adultos necessitam vivenciar a participação para proporcionar isso às filhas/os.

A revisão de literatura realizada nos forneceu elementos teóricos e metodológicos que julgamos relevantes para nossa investigação. Os trabalhos realizados em Portugal evidenciam um crescimento das investigações no campo da Sociologia da Infância. Já nos estudos brasileiros percebemos que as questões que envolvem a criança e a infância estão dispersas em diferentes correntes teóricas dos estudos da Psicologia e com pouco diálogo com a Sociologia da Infância, pois como indicamos anteriormente, este campo teórico ganha força no Brasil nos anos 2000 e prioritariamente em estudos relacionados à Educação Infantil. Buscamos na seção a seguir apresentar os conceitos de criança(s) e infância(s) construídos no campo da Sociologia da Infância e que nortearam nossas análises.

## 2.2 Criança(s) e infância(s): conceitos em construção no âmbito da Sociologia da Infância

Estudos da Sociologia da Infância trazem para o debate conceitos que buscam refletir sobre o lugar da criança nas sociedades contemporâneas. Os trabalhos de alguns autores se tornaram base para as novas pesquisas que se ancoram na Sociologia da Infância: Reprodução interpretativa e cultura de pares em Willian Corsaro, a infância enquanto categoria estrutural em Jens Qvortrup, geração e alteridade em Manuel Jacinto Sarmiento, entre outros. Dentro desses estudos alguns conceitos ganharam evidência ao se pesquisar crianças e infâncias: criança como sujeito de direito, gerações e alteridade, ator social, agência, reprodução interpretativa, cultura de pares, protagonismo infantil, participação e cultura escolar, ofício de criança e ofício de aluno (ALMEIDA, 2009).

Algumas pesquisas citadas na revisão de literatura e que tiveram a criança como sujeito central de seus objetos de estudo também recorrem aos conceitos de *reprodução interpretativa e cultura de pares* de Corsaro (1985, 1997); *familiarização, institucionalização* e *a individualização* de Qvortrup (1994), Näsman (1994), Brannen e O'Brien (1995), Du Bois-Reymond (2001) e Edwards (2002). Para alcançarmos os objetivos propostos em nossa investigação fez-se necessário compreender alguns conceitos que atravessam o debate que propomos: familiarização; institucionalização da infância; ofício de crianças e ofício de aluno; e participação.

Familiarização significa o lugar que a criança ocupa no interior da família. Esse lugar é uma construção social, histórica, cultural e econômica.

A familiarização da infância enfatiza então a localização das crianças na família sob a responsabilidade e o cuidado dos seus pais, encarregados de lhes dispensarem os cuidados e as condições necessárias ao seu cabal desenvolvimento bem como de enquadrarem e regularem os seus comportamentos e atitudes (Edwards, 2002, p. 4-5; Brannen e O'Brien, 1995), fazendo jus à ideia de que “as crianças expressis verbis são, mais ou menos, propriedade dos seus pais ou, em termos menos dramáticos, pelo menos da responsabilidade parental e, em princípio, da sua exclusiva responsabilidade”. (Qvortrup, 1993, p. 17, 2001, apud, FERREIRA, 2007).

A institucionalização é o movimento de compartilhar a educação das crianças com instituições educativas, o que tira as crianças do lugar de filha/o e atribui a elas o lugar de aluna/o, mesmo que em instituições de Educação Infantil esse lugar seja menos

evidenciado. Pelo exposto por Ferreira (2007) podemos observar semelhanças nos motivos portugueses e brasileiros que levaram a institucionalização das crianças.

Ao institucionalizar a infância, oferece-se para as crianças outro contexto pensado e organizado para ela, com possibilidades de socializar-se com outras crianças, assegurando seus direitos de cuidado, educação e segurança. Para Ferreira (2007) a institucionalização da criança na educação pública significa individualizá-la na categoria “criança” independente das condições sociais e familiares em que está inserida.

Trata-os como iguais e torna-os visíveis na estrutura formal da sociedade, i.e., individualiza-os na categoria “crianças”, a partir da qual são definidos como membros. Nestes termos, a individualização significa a identificação e reconhecimento das crianças per se, separando-as formal e legalmente dos seus antecedentes sociais, permitindo a integração do indivíduo como indivíduo em determinadas organizações não familiares onde acede e usufrui dos vários direitos de cidadania outorgados pelo Estado. (FERREIRA, 2007, p. 45).

Neste processo de individualização a criança pode ser reconhecida dentro de uma categoria geracional (aspecto macrossocial) e estabelecer redes sociais de relacionamento que colaborarão para a construção de sua identidade (aspecto microssocial). Institucionalizar a infância pode significar compartilhar as funções de educar e cuidar entre as instituições escola e família. Sendo que essas instituições se influenciam mutuamente podendo resultar em relações familiares psicopedagogizadas (FERREIRA, 2007).

Em nosso contexto social o direito à educação é assegurado às crianças desde o nascimento e progressivamente este direito tem sido concretizado. Deste modo parte das crianças passam a ser inseridas no universo escolar cada vez mais novas e, com isto, vivenciam a condição de criança-aluno. Condição essa que por vezes é naturalizada e faz com que nosso olhar restrinja nossa percepção sobre elas ao lugar de alunos, objeto de interesse da Sociologia da Educação. Um modo de ampliar nossa percepção e podermos reconhecer as crianças como sujeito dos processos que as envolvem é compreendermos o que é “ofício de criança” e “ofício de aluno”. Visto que, esses conceitos podem auxiliar a compreender porquê e/ou quando o ofício da criança é (também) ser aluno.

Sirota (2001) pondera que “a emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de ‘ofício de criança’”. Esse conceito foi utilizado por Pauline Kergomard - renomada inspetora geral de creches na

França no período 1881 a 1917. Kergomard dedicou-se a construir um local ideal para educação de crianças entre dois e seis anos. Para Pauline Kergomard a escola deve corresponder à natureza infantil e permitir que as crianças se desenvolvam livremente, “o jogo é obra da criança, é o trabalho dela, é a vida dela”. Para essa educadora, “trata-se de definir uma escola que corresponda à natureza infantil, onde se operem livremente os processos de maturação e desenvolvimento.” (SIROTA, 2001, p. 14).

O modelo de escola materna pensado por Kergomard, onde a criança tem tempos e espaços para o seu desenvolvimento sem focar no preparo para aprender a ler, escrever e fazer cálculos, foi analisado por Chamboredon e Prévot (1986). A proposta pedagógica apresentada por Kergomard pressupõe uma colaboração da família, mas na concepção dos autores coloca em disputa o *habitus* familiar e o escolar. Pela análise apresentada por Chamboredon e Prévot (1986), as práticas educativas da escola maternal, em vários aspectos, divergem das práticas vividas pelas famílias menos favorecidas economicamente. A continuidade das práticas escolares no ambiente familiar seria melhor realizada pelas famílias com mais tempo e conhecimentos para uma “boa interpretação do conteúdo pedagógico das atividades praticadas na escola materna” (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1986, p. 47). Sirota (2001) considera que nessa análise há

confrontação entre os pressupostos explícitos e implícitos do programa pedagógico e do funcionamento da escola maternal em termos de modo de pensar, de agir, de fazer, com o *habitus* suposto das diferentes classes sociais. Não se trata, pois, do ofício de criança, mas do ofício de aluno, na primeira infância. (SIROTA, 2001, p. 15).

Perrenoud (1988, apud Sirota, 2001) define o ofício como uma ocupação ou trabalho, que é executado sob o olhar de terceiros, assim se a escola é a principal ocupação da infância, pode-se dizer do “ofício de aluno”. Parte da tarefa do aluno é promover a interlocução entre escola e família. No decorrer dos anos de 1990, em especial com os estudos de Dubet (1994) sobre a noção de experiência, o conceito de “ofício de aluno” passa a ser questionado.

Para Dubet (apud Sirota, 2001) a escola atual não promove passivamente a aprendizagem. Os sujeitos, especialmente os alunos, se desenvolvem ao dominar suas experiências escolares, “sendo que os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência,

de se tornar os autores de sua própria educação.” (Sirota, 2001, p. 17). Nessa análise a criança constrói, por meio de sua subjetividade, sua experiência com a escola. Almeida (2009) enfatiza que a criança é a protagonista de um ofício e ela (criança) fará a gestão desse. “Portadora de trajetórias e condições herdadas, a criança constrói e gere um ofício que se atualiza no quadro de experiências em diferentes instâncias envolvidas sejam elas a escola, a família ou o grupo de pares.” (ALMEIDA, 2009, p. 47).

O próximo passo na construção teórica da Sociologia da Infância é compreender a criança como ator social, que desempenha tanto o “ofício de aluno” quanto o “ofício de criança”. A Sociologia da Educação colabora nesse debate porque é preciso reconhecer que a escola tem uma função a desempenhar (histórica-social-culturalmente construída), a Sociologia da Infância questiona a posição unilateral da escola. Para Sarmiento (2011) a escola se ocupa do aluno. Marchi (2010) aponta para a função que a criança desempenha como agente de sua própria formação: “A concepção funcionalista (vertical e unilateral) dos processos de socialização/educação é substituída, na Sociologia da Infância, pela concepção que podemos chamar de “multidimensional”, onde a criança é vista como um parceiro, um agente de sua própria formação” (MARCHI, 2010, p.193).

As mudanças sociais contemporâneas ocasionam mudanças também na infância (expansão da escola, transformações no interior da família, novos saberes sobre a criança) que levam a reconfigurar o “ofício da criança” (SARMENTO, 2011). O autor considera que é na escola que a criança desempenha seu principal papel social e o “ofício de criança” sofre influências com as mudanças nas sociedades contemporâneas e que essas mudanças as atingem de forma desigual. Entre essas desigualdades, Sarmiento (2011) aponta para o acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

Sarmiento (2011) considera que alguns dos valores das sociedades contemporâneas: individualismo, competitividade, concorrência, autonomia, levam a constituição de um novo “ofício de aluno”. Ao mesmo tempo que esses valores e comportamentos são reconhecidos e estimulados nesse novo “ofício de aluno”, aspectos pertencentes ao universo das crianças conectadas ao universo tecnológico são ignorados pela escola: linguagem própria nas relações de pares, jogos, redes sociais, crianças produtoras de conteúdo digital. Ser criança é muito mais que ser aluno. “O ofício de aluno como ofício de criança é por isso incompleto, imperfeito e parcial” (SARMENTO, 2011, p.593).

A criança e a infância são encontradas como temas constituintes de objetos de pesquisa na área da sociologia, em especial quando se refere à Sociologia da Família, como também está presente na área médica com foco na Obstetrícia, Pediatria e Psicologia (DELGADO e MULLER, 2005). Como apresentado anteriormente, a criança está presente também nas pesquisas que estão ancoradas nos estudos da Sociologia da Família e Sociologia da Educação, mas em ambos campos de investigação a criança geralmente não é o foco (SARMENTO, 2008). Segundo Muller (2009)

a Sociologia da Família não centrou seus estudos na criança, uma vez que a entendeu como um objeto das práticas educativas dos pais. Já a Sociologia da Educação estudou a escolarização das crianças, focalizando a influência das estruturas familiares e escolares sobre a criança. (MULLER, 2009, p. 467).

Conforme descrito pela autora, a criança e a infância, como categoria de estudos, começam a ganhar ênfase a partir dos anos de 1980 com o desenvolvimento dos estudos da Sociologia da Infância. De acordo com Sirota (2001) os estudos da Sociologia da Infância surgem em oposição à concepção de infância que a considerava como “um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições” (p.9).

Para Almeida (2009) um dos elementos que colaboram para a entrada das crianças como objeto de interesse de estudos científicos se deve também às “condições sociais do fazer ciência”. No caso de Portugal, a ampliação da entrada de mulheres no campo científico, a partir dos anos 1980, “parece trazer as dimensões e as esferas de atividades a que tradicionalmente se vincularam: o quotidiano privado, a criança e a família, o tempo e o trabalho domésticos” (ALMEIDA, 2009, p. 17). A visão feminina sobre esses temas enriquece o campo científico ao mesmo tempo que tem por desafio não o dividir entre o que é de competência e interesse masculino e feminino. Outro fator social seria, segundo a autora, a queda na fecundidade em países europeus, evento observado no Brasil nas últimas décadas (IBGE, 2018). Em um contexto mais amplo Almeida (2009) considera organizações internacionais que gradualmente voltaram-se para construção e garantia dos direitos das crianças:

- 1923: A Sociedade das Nações publica a primeira declaração sobre os direitos da criança.
- 1946: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Tem por objetivo melhorar a vida das crianças no mundo e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.
- 1959: Assembleia Geral das Nações Unidas. São aprovados os 10 princípios da Declaração dos Direitos da Criança, com destaque para o direito ao nome

e nacionalidade, ao brincar e ao seu desenvolvimento em uma atmosfera de paz e amizade.

- 1989: Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas. Assegura a criança o direito a proteção, liberdade, ser protegida de toda forma de discriminação, violência, abuso, exploração. Deve-lhe ser assegurado o direito à alimentação, habitação, educação e saúde, necessários ao desenvolvimento de uma personalidade plena (ALMEIDA, 2009, p. 20-21).

A Sociologia da Infância se constitui como campo de estudo que têm a criança e a infância como objeto central das investigações, sendo a criança analisada como ator social capaz de falar por si mesma, produtora de cultura, pertencente a um grupo geracional, uma classe social, uma etnia, uma raça, um gênero e a um território. Todos esses marcadores sociais influenciam a forma como essa criança vive. E a infância não é delimitada pela idade biológica do indivíduo, mas sim “uma construção social, fruto do tempo e do espaço, contingente e variável nas formas concretas em que se apresenta” (ALMEIDA, 2009, p.30). Sendo a infância um grupo social do tipo geracional, sofre renovações contínuas que vão além do nascimento e crescimento dos seres humanos. Conforme Sarmiento (2005), ao tratar do conceito de geração como apresentado por Karl Mannheim (1993[1928])

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (SARMENTO, 2005, p. 364).

De maneira que esse conceito passou por reformulações para uma reconceitualização que considera as contínuas transformações nas interações entre crianças, entre adultos e crianças e os demais fatores envolvidos na construção de uma sociedade: variações demográficas, as relações econômicas, as políticas públicas, os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. Sem perder de vista que as crianças, dentro de seus grupos e subgrupos etários (bebês, crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, etc.), também trocam experiências, ou seja, “as relações intrageracionais em que a infância (também) se (auto)constitui” (SARMENTO, 2005, p.365). Dessa forma,

a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária

definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 366-367).

Consoante Sarmiento e Pinto (1997), reconhecer as crianças como atores sociais significa considerar que elas têm uma forma própria de ver e se apropriarem do mundo em que vivem. Lembrando que essa apropriação é mediada pelas relações sociais, históricas e culturais. O sistema simbólico construído pela criança é o reflexo da sua interação com o mundo e essa interação em grande parte é mediada por instituições como a família, a escola, a igreja e a mídia televisiva (SARMENTO E PINTO, 1997).

O desafio para a Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2005), é descrever um conceito para a infância enquanto categoria geracional considerando “a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais” (p. 370). Segundo Abramowicz e Oliveira (2010),

A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (p.43).

Dessa forma podemos dizer que, ser criança e viver a infância está diretamente atrelado às condições socioeconômicas e culturais das famílias, ao tempo que essas dispõem para estarem junto a seus filhos/as e as condições dessas famílias de garantir e prover a existência dessa criança.

O conceito de infância tal como concebemos hoje passou por transformações ao longo da modernidade, acompanhando as mudanças sociais, econômicas, políticas, demográficas e científicas. Ao passo que historicamente o conceito de infância foi desenvolvido e reformulado, as crianças foram separadas dos adultos e instituições foram planejadas para receber as novas gerações (creches, escolas públicas). Além da ampliação dos anos e carga horária das crianças nas escolas, um conjunto de ações separaram progressivamente as crianças da convivência em sociedade, deixando-as em condição de subalternidade em relação aos adultos.

A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). (SARMENTO, 2005, p. 368).

As proibições impostas às crianças têm por objetivos protegê-las e são expressão de *avanços civilizatórios*, mas, em perspectiva simbólica, ver as crianças pelo viés da falta limita o direito de participação e dificulta vê-las em seu potencial de produtora de conhecimentos.

Nas últimas décadas observamos grandes avanços na tecnologia da comunicação e informação e percebemos que parte da população tem acesso a equipamentos eletrônicos que potencializam e ampliam a forma como nos comunicamos e acessamos as informações produzidas pelas mídias. Nesse mesmo período observamos a intensificação da desigualdade de acesso a esses bens e serviços, assim como a necessidade de construção de uma capacidade crítica que permita analisar a qualidade e veracidade das informações divulgadas.

Considerando a desenvoltura das crianças com as tecnologias de informação e comunicação, Sarmiento (2011) coloca em debate um novo conceito “*e-ofício de criança*”. Segundo o autor, em 2011, Portugal implantou nas escolas programas de informática e entrega de computadores aos alunos, aqui no Brasil o acesso a computadores e internet é um grande marcador de desigualdade social. Realidade posta principalmente durante a pandemia da COVID-19, que levou à suspensão das aulas em todo país e a oferta de ensino remoto foi posta em prática por algumas escolas públicas. Enquanto escrevemos essa tese (2020-2022), pesquisas estão sendo realizadas e poderão mostrar como professor@s e alun@s desempenharam o *e-ofício* em tempos tão diversos, que certamente deixará marcas profundas de desigualdades (econômicas, educacional, territoriais, ...).

Diante da emergência de compreendermos os impactos da pandemia da COVID-19, especialmente para as crianças, passamos a conciliar a escrita da tese com a participação, como pesquisadora, em uma pesquisa intitulada “*Infância e Pandemia na*

região metropolitana de Belo Horizonte<sup>2</sup>”. Essa pesquisa, realizada no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI/FaE/UFMG e coordenada pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e pelo professor Levindo Diniz Carvalho, teve por objetivo conhecer e analisar as experiências e os sentimentos despertados em crianças de 8 a 12 anos que tiveram suas rotinas alteradas no contexto da pandemia.

Desenvolver a pesquisa em um momento que se demandava o distanciamento social como medida de proteção à saúde lançou para toda equipe o desafio de pensar formas que viabilizassem a escuta das crianças à distância. Além dessas aprendizagens relacionadas ao trabalho de pesquisadora, tivemos momentos de estudos e reflexões sobre como a organização social afeta de forma particular as crianças.

O ineditismo da doença demandou um esforço de cientistas do mundo todo para descobrir formas de tratamento, contenção da transmissão e a cura (que ainda não temos). Mas além dos desafios que a pandemia da covid-19 apresentou para a ciência, questões políticas, desigualdades econômicas e sociais potencializaram o impacto desta pandemia na vida da população brasileira, especialmente na vida de famílias de baixa renda com crianças. Gouvêa (2022) problematiza como “a necropolítica contemporânea no Brasil tem raça/etnia, gênero, idade.”

A condução do combate à pandemia pelo governo federal, avaliada como a pior do mundo, tem consequências não apenas nos alarmantes índices de óbito, mas em todos os indicadores sociais. Neste sentido, pode-se afirmar que a pandemia penalizou sobremaneira a população infantil, diante do desmonte de políticas nacionais de proteção (Gouvêa, 2022, p. 12).

A pandemia evidenciou as desigualdades sociais e deixou latente como as pessoas menos favorecidas economicamente foram as mais prejudicadas, e consequentemente as crianças dessas famílias. A referida pesquisa trouxe dados que nos levam a refletir sobre como as crianças compreendem e problematizam os efeitos da pandemia, manifestando em suas falas e desenhos sentimento de tristeza, preocupação e insegurança. As crianças entrevistadas relataram, por exemplo, a falta de recursos da família para proporcionar as condições necessárias para estudar na modalidade à distância, tanto pela falta de equipamentos (computador, celular, tablet) e serviço de internet, quanto pela ausência de pessoas que pudessem auxiliá-las nos estudos.

---

<sup>2</sup>O relatório e demais materiais produzidos pela pesquisa “Infância e Pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte” podem ser acessados no site <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>

Relataram também o medo do desemprego dos pais, do adoecimento, da morte (SILVA, LUZ, CARVALHO e GOUVÊA, 2022). Participar dessa pesquisa no momento da escrita de nossa tese ampliou nossas reflexões sobre como a capacidade das crianças compreenderem as situações sociais nas quais estão inseridas.

### **2.2.1 Sociologia da Infância: compreender a participação das crianças**

Ao longo desta tese buscamos compreender a participação das crianças considerando as relações intrageracionais e intergeracionais que se estabelecem nos contextos familiares e escolar. Acreditamos que as crianças que colaboraram com nossa investigação encontram formas próprias de compreender, interpretar e externalizar o lugar que ocupam nos dois contextos nos quais realizamos nossas observações, escola e família. Sendo que buscamos compreender e analisar as formas como elas participam de seus contextos familiares e dentro do possível pudemos também observar como participam no contexto escolar.

Delimitar o conceito de *participação* foi uma tarefa complexa e acreditamos que não esgotamos as possibilidades de análise. No âmbito dos direitos das crianças, em um contexto internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989, tem maior adesão mundial, assinado por 196 países. Almeida (2009) destaca o conjunto de direitos de participação assegurados na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989: “Entende-se que a criança goza de liberdade de opinião, expressão, pensamento, consciência, reunião e vida privada” (ALMEIDA, 2009, p.21). O direito à participação da criança como “um quase adulto” provocou pareceres diversos: de um lado os ‘liberalistas’ satisfeitos com a integralização das crianças nos direitos dos homens, de outro os ‘protecionistas’ consideram que a Convenção rompe com o direito à proteção das crianças.

Rosemberg e Mariano (2010) apresentam uma análise sobre o contexto sociopolítico de construção da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, evidenciando as concepções de criança e infância que nortearam a elaboração do documento. Assim como Almeida (2009) as autoras destacam os diferentes posicionamentos ideológicos especialmente acerca dos limites entre participação e proteção à criança. Rosemberg e Mariano (2010) também apontam que as concepções de criança e infância descritas no documento estão presentes especialmente na

construção teórica do hemisfério norte. Embora o material produzido por esses países sejam referências importantes, alguns aspectos precisam ser incorporados aos estudos brasileiros sobre crianças e infâncias; gênero, raça, classe social e idade, destacando de modo especial a invisibilidade dos bebês nas políticas públicas (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

A participação do Brasil na elaboração do documento teve início em 1981, sendo um importante marco para o período de redemocratização do país. O Brasil ratificou a Convenção em 1990, que tem caráter mandatário. Diante dessas informações Rosenberg e Mariano (2010) assinalam que pouco se debateu sobre o assunto no meio acadêmico ou midiático. Entre os anos de 1985 e 2006 as autoras não encontraram nenhum trabalho na base de dados da Scielo que fizesse referência a Convenção sobre os Direitos da Criança, no banco de teses da Capes localizaram 28 dissertações e sete teses. Isso se deve provavelmente ao fato de outras questões serem mais urgentes no contexto nacional. A crise econômica e política refletia gravemente nas condições de vida especialmente das crianças e adolescentes pobres, de forma que precisávamos avançar na garantia de condições de vida ainda negligenciadas. E no campo acadêmico os pesquisadores, em grande parte, estavam focados em debater o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990) que se destaca pela importância simbólica e política para o momento de redemocratização do Brasil.

Lourdes Gaitán Muñoz considera que os direitos das crianças descritos na Convenção 1989 ancoram-se em três pilares: promoção, proteção e participação. Segundo Muñoz (2018) esse documento assegura a participação das crianças nas esferas civil, política, econômica e social, mas têm como limitadores o fato de serem escritas e interpretadas por adultos. Muñoz (2018) considera que o conceito de cidadania sofreu mudanças ao longo dos séculos, em especial no século XX com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A imagem de cidadão como sendo o homem, branco e trabalhador passa por transformações à medida que novos sujeitos conquistam espaço na cena pública e reivindicam seus direitos como cidadãos (mulheres, negros, indígenas, LGBTI+<sup>3</sup>). Mas, conforme a autora, o direito de participação social das crianças não está suficientemente assegurado em nenhum dos dois documentos. Para Muñoz (2018)

---

<sup>3</sup> LGBTI+: Lésbicas; Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink. Fonte: <https://queer.ig.com.br/2021-02-11/veja-o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqiap.html>. Acesso em outubro de 2021.

cabe aos pesquisadores e estudiosos da Sociologia da Infância evidenciar o potencial que as crianças e adolescentes têm no exercício da cidadania.

Es por ello que los investigadores y estudiosos de la infancia y la adolescencia tienen una cierta responsabilidad a la hora de poner de relieve el papel que desempeñan realmente los niños, niñas y adolescentes en la vida social, y asimismo conectar su agencia con las formas de ejercicio de la ciudadanía contemporánea que se debaten en el nivel teórico. (MUÑOZ, 2018, p.12)

E. Kay M. Tisdall e Samantha Punch (2012) ressaltam a importância da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 como sendo um dos principais documentos internacionais a garantir o direito das crianças. Ao assegurar o direito de participação das crianças e adolescentes esse documento tem um amplo diálogo com estudos e pesquisas sobre a infância e direitos das crianças.

Embora a Convenção de 1989 signifique um avanço na consolidação dos direitos das crianças e jovens, as autoras chamam a atenção para a crescente leitura crítica feita por estudiosos da infância sobre a necessidade de problematizar a universalização de conceitos, direitos e deveres da Convenção de 1989. Segundo Tisdall e Punch (2012) é preciso interrogar a universalização do conceito de infância que está construído em contextos de países ricos, “Mundo das Minorias”, que muitas vezes não dá conta da diversidade existente em suas próprias realidades.

Em vez de serem universais, essas noções de criança são essencialmente do Mundo das Minorias, focadas em proteger crianças e jovens, em recrutar pais e governos para fazê-lo e oferecer caminhos limitados para a participação de crianças e jovens (Valentin e Meinert, 2009). Por exemplo, da perspectiva de um Mundo Minoritário, a participação não deve incluir o envolvimento em trabalho remunerado como uma experiência importante da infância, mas deve envolver esta especial e conceitualmente em escolas ou casas de família e ser ouvido por tomadores de decisão adultos de maneiras específicas. Essas normas estão sendo globalizadas, quando de fato, mesmo no Mundo das Minorias, elas excluem grandes grupos de crianças e jovens que trabalham, que não vivem com seus pais biológicos ou que são excluídos (por exemplo, por etnia ou orientação sexual) ou estão deslocados (por exemplo, na rua, famílias de viajantes, pessoas que solicitam asilo ou status de refugiado). Assim, essas normas do Mundo Minoritário são noções muito particulares de participação apropriada para crianças e jovens e nem mesmo universais em seus próprios contextos. (TISDALL e PUNCH, 2012, p.245, tradução nossa.)

A principal crítica que as autoras fazem a Convenção está no fato dos direitos das crianças serem formulados na perspectiva do “Mundo das Minorias”, que podemos

compreender como os países do Hemisfério Sul. Para tanto, Tisdall e Punch (2012) trazem para o debate outras/os autoras/es que questionam a universalização dos direitos das crianças e adolescentes sem considerarem o contexto sociocultural. Por exemplo, na perspectiva feminista, concebida no “mundo das minorias”, a ênfase deveria estar na interdependência e na responsabilização de todos para a construção de uma moral social, em oposição às regras e direitos individuais (GILLIGAN, 1982; ARNEIL, 2002; SANDEL, 1982; *apud* TISDALL e PUNCH, 2012). - No “mundo majoritário” a crítica a Convenção de 1989 também aponta para a interdependência entre os sujeitos das diferentes gerações, uma vez que, não concebem ver à criança e ao adolescente como seres independentes da sociedade na qual estão imersos e a responsabilidade que esses têm com as gerações mais velhas, com a sua comunidade e sua cultura (TISDALL e PUNCH, 2012, p. 268). Quanto menos o Estado se faz presente para garantia e promoção do bem-estar social, maiores e mais prolongados são os laços de responsabilidade e interdependência entre as gerações e intrageração.

Tisdall e Punch (2012) e Punch (2002) ressaltam a atenção necessária às especificidades do contexto sociocultural e econômico em questão. Segundo Punch (2002), quanto maior a vulnerabilidade em que se encontra a família, maior será a interdependência entre as gerações, isso inclui a participação das crianças e adolescentes para a manutenção da vida. Essa participação inclui o trabalho remunerado, ou não remunerado, por exemplo, o trabalho doméstico para a família. Segundo a autora essa interdependência ancora-se em um “um forte senso de responsabilidade e obrigação para com sua família” (PUNCH, 2002, p.28, tradução nossa).

As autoras consideram que a agência das crianças ocorre dentro das relações intergeracionais e intrageracionais, e da mesma forma acontece com os adultos, a capacidade de agir das crianças será maior ou menor dependendo de cada situação. “Os adultos, assim como as crianças, estão apenas parcialmente cientes do que está acontecendo nos contextos que estão inseridos” (WHITE e CHOUDHURY, 2010, p. 46-47, *apud* TISDALL e PUNCH, 2012, p 256, tradução nossa.)”. Dessa forma, a participação das crianças, assim como a de adultos, está relativizada pelo contexto social e pelas relações intergeracional e intrageracional.

O conceito de participação também é colocado em debate nas pesquisas que buscam compreender o lugar das crianças em contextos coletivos nos quais estão inseridas. Maria Cristina Soares de Gouvêa, Levindo Diniz Carvalho e Isabel de Oliveira e Silva (2019) trazem para o debate a participação das crianças no Movimento

Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Sem Terrinha, coletivo infantil vinculado ao Movimento Sem Terra (MST).

Entre os apontamentos as autoras e autor desse trabalho consideram que “mesmo submetidas ao controle dos adultos, crianças e adolescentes revelam agência em suas experiências individuais e coletivas” (GOUVÊA, CARVALHO e SILVA, 2019, p.3). Mas não se pode ignorar que mesmo agindo de forma a buscar mudar suas realidades, as ações das crianças e adolescentes desses movimentos sociais passam pelas análises das/dos adultas/os. “Isto significa reconhecer as hierarquias geracionais que não apenas podem dar a direção da ação, como tolher ações originadas do universo infantil” (GOUVÊA, CARVALHO e SILVA, 2019, p.5).

Em outro texto Gouvêa *et al* (2019) apontam criticamente que o conceito de participação adotado no campo internacional dos direitos das crianças considera as experiências sociais das crianças dos países do Hemisfério Norte, desconsiderando as formas de participação das crianças do Hemisfério Sul. Consideram que existem formas variadas de participação, essas se dão em diálogo com o protagonismo e agência das crianças e acontecem de forma circunscrita em uma ordem geracional. Ou seja, “os adultos autorizam, limitam ou incentivam as ações das crianças, circunscrevendo fronteiras na participação infantil” (GOUVÊA *et al*, p. 38, 2019). Esses estudos indicam a importância de considerarmos a participação das crianças imersas em relações intergeracionais.

Assim como exposto no texto de Tisdall e Punch (2012), Gouvêa, Carvalho e Silva (2019) e Gouvêa *et al* (2019) também problematizam a forma como a Convenção de 1989 conforma a participação das crianças do mundo à concepção de criança e infância do Hemisfério Norte, ignorando os contextos socioculturais das crianças do Hemisfério Sul. Nos textos de Gouvêa, Carvalho e Silva (2019) e Gouvêa *et al* (2019) observamos o debate sobre as formas de participação das crianças em contextos sociais mais amplo, colocando em perspectiva a participação cidadã e de garantia de direitos.

Regiane Sbroion de Carvalho e Ana Paula Soares da Silva (2013) apresentam como compreendem a participação de crianças pertencentes ao MST no contexto familiar e escolar, apoiadas nas perspectivas de Vygotsky (1998) e na Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004). No artigo oriundo da pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2011), as autoras expõem que “a participação é compreendida como inerente às interações sociais, podendo ser concebida como uma de suas possibilidades” (p.96). Carvalho e Silva (2013) deram

ênfase aos processos de participação que nomeiam como: colaboração, influência e resistência.

Na revisão de literatura apresentada no início deste capítulo buscamos estudos acadêmicos que apresentam formas de participação de crianças em seus contextos de vida. Tivemos especial atenção para os métodos e técnicas utilizados na construção dos dados dessas pesquisas. Esse conceito permite uma multiplicidade de usos como foi evidenciado no levantamento bibliográfico realizado por nós e em outros trabalhos que se dedicam a fazer pesquisas com e sobre crianças.

Concluimos essa seção ressaltando que a participação das crianças acontece de modo dinâmico e diversos nos contextos nas quais estão inseridas. Além de um direito posto em documentos internacionais e nacionais, a participação das crianças se mostra presente e necessária para manutenção da vida e na luta por direitos essenciais (terra, moradia, educação, emprego), especialmente em contextos sociais de vulnerabilidade e pobreza. Quanto maior o risco social maior a necessidade de participação das crianças. A participação acontece também em um contexto de relação intergeracional, no qual a ação dos adultos pode potencializar ou limitar a participação das crianças, mas essa acontecerá – em alguma medida, independente da vontade da/do adulta/o. Por fim, constatamos que as pesquisas e estudos apresentados que se dedicam a pensar a participação das crianças em diferentes contextos consideram a criança como ator social porque existe enquanto sujeito no mundo, capaz de desempenhar agência porque transforma a realidade que está inserida. Ou seja, ao falar da participação das crianças as retiramos da invisibilidade e do lugar de subalternidade (MARCHI, 2017). Na seção a seguir dialogamos sobre o lugar das crianças na família, buscando evidenciar como essa família e esse lugar é múltiplo e historicamente construído.

### **2.3 O lugar das crianças nas famílias brasileiras: múltiplas configurações e possibilidades**

*Eu tenho um irmão que ele chama Pierre, mas ele é filho do meu pai. Ele mora (longe), meu pai tem uma namorada, aí ele... A minha mãe agora tá namorando com ele, por isso que o meu irmão mora com a outra namorada do meu pai. E eu tenho dois pais, porque um pai, o pai ele... Meu outro chamava Raul, ele namorou com a Luana. (Ana, 6 anos)*

O objetivo central de nossa pesquisa é compreender e analisar a percepção de crianças de seis/sete anos sobre suas formas de participação em seus contextos familiares. Mas o que estamos compreendendo por família? E como as crianças compreendem suas famílias? Antes de analisarmos as falas e desenhos das crianças sobre como elas percebem suas famílias e o lugar que ocupam neste contexto, consideramos necessário apresentar os estudos que nos auxiliam a compreender o conceito. A família se constitui como elemento relevante em pesquisas de diferentes campos do conhecimento.

O conceito de família é resultado de uma construção histórico-social que vem passando por mudanças ao longo de séculos. Falaremos neste texto das mudanças que observamos nas famílias do ocidente. Segundo Segalen, (1999, apud MOREIRA e RABINOVICH, 2008, p.447-448)

As relações entre urbanização, industrialização e mudanças familiares não são simples nem lineares, evidenciando a força da instituição familiar, que não foi somente objeto passivo das leis econômicas e sociais, mas sim, um local de resistência que consegue adaptar-se às diversas situações.

Conforme Fonseca (2004) falar de família é algo bem mais complexo do que podemos supor. O modelo de família nuclear composta por pai e mãe unidos pelo casamento, em que os papéis são bem delimitados – o pai sustenta a família e a mãe cuida da casa e dos filhos, vem sendo amplamente desmistificado. A pesquisadora acima afirma que “a proliferação de pesquisas antropológicas nas últimas décadas do século vinte mostrou que existe, no seio da modernidade, uma enorme diversidade de dinâmicas familiares”. (FONSECA, 2004, p.3). Os laços sanguíneos não são suficientes para definir uma família, os novos estudos apontam para os significados construídos dentro das relações e interações entre as pessoas, sendo essas complexas e dinâmicas (DESSEN e POLONIA, 2007)

Os laços de consanguinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema (Petzold, 1996). (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 23).

Para além do campo teórico, é importante compreendermos o conceito de família apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) porque as informações construídas por este Instituto nos permitem conhecer como as famílias brasileiras se configuram e reconfiguram ao longo dos anos. Ao longo de nossa pesquisa recorreremos ao site do IBGE como fonte oficial sobre os dados quantitativos da população brasileira. O conceito de família utilizado pelo IBGE é o seguinte:

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) (PNAD 1992, 1993, 1995, 1996).

Inicialmente descrevemos algumas características para as configurações familiares que poderíamos identificar ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

<b>Arranjo</b>	<b>Característica</b>
Família nuclear	Composta por pai e mãe e o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) do casal.
Família monoparental feminina	Composta por mãe e o(s)/a(s) filho(s)/filha(s)
Família monoparental masculina	Composta por pai e o(s)/a(s) filho(s)/filha(s).
Família homoafetiva	Composta por pessoas do mesmo sexo que vivem uma relação conjugal e seus/suas filho(s)/filha(s).
Família recomposta	Composta por pai e mãe e o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) do casal, podendo ter ou não o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) de outro relacionamento.
Família estendida	Composta por pai e mãe e o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) do casal, podendo ter ou não o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) de outro relacionamento e outros parentes.
Família monoparental feminina estendida	Composta por mãe, o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) e outros parentes
Família monoparental masculina	Composta por pai, o(s)/a(s) filho(s)/filha(s) e outros parentes

Quadro 4: Configuração Familiar. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Censo Demográfico 2010. Famílias e domicílios: Resultados da amostra. IBGE, 2010.

A opção por usar a palavra *configuração* tem a intenção de explicitar que a composição de uma família não é fixa, pois uma mesma família pode compor-se e recompor-se de diferentes formas ao longo de sua própria história. Como podemos perceber na fala da Ana, no prefácio deste capítulo, as crianças demonstram compreender essas mudanças. Segundo Nogueira e Ribeiro (2014), os psicólogos que trabalham com a Teoria Sistêmica utilizam o conceito de *Ciclo da Vida* para “descrever a família no decorrer do tempo” (p.44). Para Nogueira e Ribeiro (2014)

A família contemporânea tem passado por diversos processos de transformação. Sendo assim, ela tem se apresentado de uma maneira cada vez menos uniforme e mais complexa, com diversas conjunturas relacionais. Diversos autores, em seus estudos, concordam com essa multiplicidade de modelos familiares que se apresentam: famílias divorciadas, recasadas, adotivas, monoparentais, homossexuais, chefiadas por homens ou mulheres, com Ciclo de Vida Familiar ampliado, produções independentes, entre tantas outras configurações. Já não se pode falar em “família”, no singular, mas sim em “famílias”, considerando sua pluralidade e diversidade (Gracia; Musito, 2000; Bucher, 2003; Walsh, 2005; Osório; Valle, 2009) (NOGUEIRA e RIBEIRO, 2014, p. 45).

Mesmo com diferentes configurações, a família enquanto instituição social, continua sendo a principal instituição responsável por garantir o processo de desenvolvimento, socialização e subjetivação de suas crianças, conforme apontam estudos da Psicologia (KAMERS, 2006; DESSEN e POLONIA, 2007; ZANETTI e GOMES, 2011, 2014); da Sociologia da Infância (MONTANDON, 2005; SARMENTO, 2005; SARMENTO E MARQUES, 2006; FERREIRA, 2007); da Sociologia da Família (SINGLY, 2007); da antropologia (SARTI, 2003, 2004); e da Sociologia Educação (LAHIRE 2004; NOGUEIRA, ROMANELLI E ZAGO, 2008; GOMES, 1994). Nesses últimos aparece em destaque a participação da família e seu empenho para o sucesso escolar de suas filhas/os.

Para Araújo (2008) as mudanças sociais, econômicas e culturais refletem também em alterações no interior das famílias. A autora apresenta, como exemplo, o movimento feminista (com amplitude internacional a partir da década de 1960) que ao reivindicar igualdade entre os sexos e defender a mulher como sujeito de direitos e que demanda outros lugares na sociedade, coloca como necessário pensar novas formas de organizar a família.

Tratando especificamente da sociedade brasileira, Araújo (2011) discute sobre as mudanças ocorridas entre o período pré-colonial até metade do século XX, estabelecendo relações entre modernização e família. Para a autora, a família patriarcal

rural brasileira foi uma adaptação do modelo de família portuguesa que predominou entre os três primeiros séculos de colonização. “Funcionava como um verdadeiro clã: o *pater famílias* concentrava as funções militares, empresariais e afetivas: sob seu poder e proteção viviam mulher, filhos, parentes, escravos e agregados” (ARAÚJO, 2011, p.184). Mas, esse modelo de família tido como “ideal” vigorava, em certa medida, nas famílias das camadas mais favorecidas financeiramente, porque nas camadas populares as mulheres além do trabalho doméstico precisavam gerar renda para o sustento da família. Ana Silvia Scott (2018) apresenta um estudo sobre as mudanças do lugar da mulher na família e na sociedade ao longo do século XX e início do século XXI. A autora deixa evidente que essas mudanças foram diferentes para as mulheres dependendo de fatores étnicos, socioeconômicos e territoriais.

Nem todos quiseram ou puderam adaptar-se aos modos burgueses. Em uma sociedade profundamente diversa e desigual, hierarquizada a partir de elementos socioeconômicos e étnicos (com base, sobretudo, na “cor da pele” - herança do escravismo), não é de espantar que ao se comparar famílias de áreas mais urbanizadas com as áreas predominantemente rurais, as compostas por negros, brancos, mestiços, as imigrantes e as locais, as ricas e as pobres, houvesse grandes diferenças. (SCOTT, p. 17-18, 2018).

Segundo Scott (2018) as mudanças institucionais e sociais aconteceram de forma a reconhecer as conquistas de direitos para as mulheres na legislação. A autora considera que um grande avanço foi o acesso a contraceptivos a partir dos anos de 1960. Apesar do Golpe Militar, em 1964, o movimento feminista ganha força e os valores da “família tradicional brasileira” passam a ser cada vez mais contestados. Scott (2018) considera que à medida que o lugar da mulher na sociedade foi mudando, a família passou a ser mais democrática e isso incluiu modificações também no lugar da criança na família.

Antes os filhos tinham pouco espaço na família para expressar as suas vontades e deveriam obedecer aos pais “sem discussão” (...) Hoje, a situação é muito diferente e o socialmente esperado é que os desejos das crianças sejam levados mais em consideração (...). (SCOTT, 2018, p. 25-26).

Sendo assim, sob diferentes influências - política, econômica, cultural, científica – a família se constitui e se transforma. E entre estas transformações percebe-se que a

criança ganha um novo lugar e novos saberes são construídos especificamente para ela, deixando os pais inseguros em suas funções de cuidado e educação.

Dentre os princípios tradicionais atrelados ao desenvolvimento das práticas parentais, destacamos o de ‘autoridade’ e ‘hierarquia’ que a família tradicional e moderna adotou como base para o relacionamento com seus filhos. Por meio de diversos pontos de interferência, estes foram uns dos princípios que passaram a ser questionados pela família contemporânea. Dentre estes fatores, destacamos neste texto o lugar central que a criança passou a ocupar na família contemporânea; as interferências de uma cultura de massa, que passou a questionar tais posições de hierarquia na família; e, o nascimento de um ‘saber’ especializado sobre a criança, que passou a ser divulgado por profissionais da área de saúde e que gerou nos pais, além de dúvidas sobre um saber particular e genuíno que possuíam sobre seus filhos, uma confusão entre o autoritarismo e o princípio de autoridade. (ZANETTI e GOMES, 2014, p.3).

Observamos que, a família mudou em sua configuração e em sua organização alterando a distribuição de papéis em seu interior. Para Sirota (2001, p.25) “as transformações dos modos de vida familiares levaram a demografia a reconstruir uma variável (as/os filhas/os) que ela ignorava, até então, mas que parece se tornar incontornável, pois aparece como o único ponto fixo da célula familiar”. A criança, que por um lado deixa de existir em muitos casamentos, é ao mesmo tempo muito desejada por outros. De acordo com os dados do IBGE (2010) 17,7% dos casais pesquisados não têm filhos e 49,4% dos casais pesquisados têm filhos. E, entre os casais que têm filhos, observamos a redução na quantidade de filhos/as por mulher<sup>4</sup>, observando ainda que quanto maior o grau de escolaridade menor a quantidade de filhos/as<sup>5</sup>. Ainda segundo o IBGE (2018) “a taxa de fecundidade total é de 1,77 filho por mulher”<sup>6</sup>. Entre os fatores apontados para optarem por adiar a gravidez observa-se a priorização de sua formação acadêmica e consolidação no mercado de trabalho<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Redução da fecundidade: a taxa caiu de 2,7 para 2,4 filhos por mulher, de 1992 para 2001. A taxa bruta de natalidade também caiu: em 1992 houve 23 nascimentos por mil habitantes e, em 2001, 20,9 por mil.

<sup>5</sup> As mulheres com maior escolaridade (8 anos ou mais) tinham, em média, 1,7 filhos, e as com menos de 4 anos de estudo tinham 3,7 filhos. Fonte: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>. Acesso em 10/05/2018.

<sup>6</sup> Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>. Acesso em: out. 2020.

<sup>7</sup> Para saber mais sobre o assunto indicamos as dissertações de mestrado defendidas por: Tatiana Souza de Almeida (2012) e Denise Bernardi (2017). Disponíveis respectivamente em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao\\_AlmeidaTS\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao_AlmeidaTS_1.pdf); <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33425/33425.PDF>. Acesso em 30/05/2018.

Como apontamos diferentes fatores levaram a mudanças sociais, com destaque para as relações de gênero, a intensificação da presença de mulheres no mercado de trabalho, a autonomia para o controle da natalidade e o envelhecimento da população. Outro aspecto importante é a intervenção do Estado nas relações familiares com a legalização do divórcio e a criação de leis em prol da criança e da mulher (BRUSCHINI, 1998; KAMERS, 2006; ZARIAS, 2010; SCOTT, 2018).

Os estudos na área da Psicologia trazem elementos que colaboram para a reflexão da configuração da família na contemporaneidade. Michele Kamers (2006, p. 109) coloca em debate a distribuição das funções parentais e mostra que “desde os clássicos estudos de Ariès (1981) e Postman (1999), sabemos que a Modernidade, ao instituir um novo lugar para a criança, inaugura, em relação à família, novos discursos em que as funções parentais adquirem novas exigências imaginárias”.

A autora aponta que, atrelada a ideia de família como uma instituição pertencente ao mundo privado e a importância destinada à “boa criação” dos filhos, nasce o papel da mãe ligado à figura da mulher. Mas para a mãe cumprir esse papel é necessária a figura do pai com a função de manter essa família. Nessa perspectiva, temos as funções parentais ligadas diretamente ao ser homem e ao ser mulher. Segundo Kamers (2006), a problematização dessa condição acontece quando, por exemplo, a mulher sai do universo doméstico e é inserida no mercado de trabalho e o homem fica em casa cuidando dos filhos, dessa forma homens e mulheres realizam diferentes tarefas sem separação do que se espera ser do universo masculino e do feminino.

Em conformidade com Polonia e Dessen (2005) o conceito de família e suas configurações passam por mudanças acompanhando a sociedade. Dessa forma, não existe um único tipo ideal de família, assim como descrevemos na tabela 1, “são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas” (POLONIA e DESSEN, 2005, p.23).

As autoras apontam para a influência das mudanças na sociedade na família, e esta, como instituição responsável pela socialização das crianças, transmite os conhecimentos, valores, cultura e regras aos seus descendentes. “A família e suas redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente” (POLONIA e DESSEN, 2005, p.24). Outra dimensão considerada pelas autoras diz respeito à importância dos laços afetivos no interior da família para o desenvolvimento saudável cognitivo, emocional e social das crianças.

Berquó (1999) apresenta uma análise da família brasileira na qual, sob o ponto de vista demográfico, a principal característica dessas famílias são as “mudanças e permanências” na sua estrutura. As permanências se devem ao fato de que as pessoas continuam se casando e permanece a predominância de família composta por um casal com ou sem filhos. Mas as mudanças são muitas.

Nesse sentido Berquó (1999) chama a atenção para as transformações nos arranjos familiares, principalmente a partir dos anos de 1950. As mulheres estão se casando um pouco mais velhas. “A alta progressiva nos índices de escolaridade entre as mulheres e seu ingresso no mercado de trabalho podem ser evocados como determinantes do aumento de idade ao casar” (BERQUÓ, 1999, p. 417).

De acordo com o IBGE, o Censo 2010 mostrou que as famílias reconstituídas representam 16,3% dos casais brasileiros e as situações de mães como únicas responsáveis pelo sustento dos filhos representam uma situação recorrente em 15,3% nas famílias brasileiras.

<b>Configuração</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Casal com filhos	24.690.256	49,4%
Casal sem filhos	8.859.442	17,7%
Mulher sem cônjuge com filhos	6.093.226	12,2%
Casal com filhos e com parentes	2.733.478	5,5%
Mulher sem cônjuge com filhos e com parentes	1.995.399	4,0%
Casal sem filhos e com parentes	1.273.093	2,5%
Homem sem cônjuge com filhos	881.716	1,8%
Homem sem cônjuge com filhos e com parentes	283.596	0,6%
Outro	3.165.729	6,3%
<b>Total</b>	<b>49.975.934</b>	<b>100,0%</b>

Quadro 5: Distribuição percentual das famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo tipo de composição das famílias – 2010. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Depois da família, a escola pode ser apontada como a instituição que desempenha um importante papel na socialização das crianças. A família no contexto da escolarização de seus filhos/as é objeto de estudos da Sociologia da Educação e neste campo de pesquisa de modo geral a criança tem um papel secundário nas investigações,

como apontado por Muller (2009), em que há o predomínio do interesse para o seu sucesso ou fracasso escolar.

Os dados construídos em nossa pesquisa nos levam a refletir sobre como a presença das crianças impacta a organização da vida das mães de forma específica. Não pretendemos minimizar, nem ignorar o lugar do pai (ou figura paterna) na vida das crianças investigadas, mas como indicado por Federici (2019) constatamos que geralmente as mães assumem uma centralidade na gestão da família. Não foi possível por questões de tempo e condições de trabalho durante o doutorado incorporar de modo mais aprofundado e estudo da obra de Federici e de outras do campo dos estudos feministas que nos permitissem compreender melhor essa centralidade das mães, ficando esse tema como uma sugestão para futuras pesquisas como retomaremos nas considerações finais.

Acreditamos que as questões socioeconômicas influenciam na construção de possibilidades, limites e formas como as famílias se organizam e se percebem no contexto social. Por isso na seção seguinte expomos quais elementos consideramos de caracterização das camadas populares brasileiras.

## **2.4 Famílias das camadas populares**

A sociedade brasileira apresenta grande diversidade em vários aspectos como econômico, étnico, racial, religioso e cultural. Aspectos estes que se modificam ao longo do tempo, podendo ser influenciados por fatores políticos e econômicos. Para caracterizar e delimitar a parcela da população da qual fazem parte as crianças e famílias que participaram dessa investigação recorreremos ao termo “Camadas Populares”, considerando os indicadores de escolaridade, ocupação e renda. Para tanto, realizamos um breve estudo sobre estratificação social recorrendo a autores da Economia (CASTRO, 2020) e da Sociologia (IANNI, 1973; RIBEIRO, 2014; BOURDIEU, 2007). Falar em estratificação social é dizer que dentro de uma mesma sociedade existem desigualdades.

Em concordância com o sociólogo Octávio Ianni, em seu livro “Teorias de Estratificação Social: leituras sociológicas” (1973), “para se compreender o processo de estratificação social, enquanto processo estrutural, (...) precisamos compreender que a maneira pela qual se estratifica uma sociedade depende da maneira pela qual os homens se reproduzem socialmente”. Para o autor essa reprodução social ancora-se na produção

econômica e no poder político, sendo que poder econômico pode ser convertido em poder político. Ou seja, a estratificação social está baseada na organização das estruturas de apropriação (econômica) e dominação (política) (IANNI, 1973, p.11). Embora atribuindo importância significativa aos aspectos econômicos e políticos, o autor não ignora que elementos como religião e raça também são elementos que influenciam na classificação social. Para Ianni (1973), estratificar uma sociedade permite criar condições de classificação e mobilidade social.

O sociólogo Carlos Antônio Costa Ribeiro considera que para compreender as estruturas de classe no Brasil precisamos considerar escolaridade, ocupação, renda e mobilidade intergeracional. Para Ribeiro (2014) “uma longa tradição das ciências sociais sugere que classes sociais devem ser definidas em termos das relações de trabalho em que as pessoas se encontram, bem como de certa identidade cultural e chances de vida também ligadas a essas relações de trabalho” (p.183). O autor também pondera que existe uma conexão, mesmo que não linear, entre ocupação e escolaridade, pois as pessoas com maior escolaridade têm acesso a ocupações que demandam pessoas mais qualificadas e, portanto, remuneram-se melhor. Segundo o autor, no que se refere à mobilidade intergeracional, mudança de classe social entre as gerações de pais e filhos, investir em escolarização é a forma mais eficiente (RIBEIRO, 2014). As classes com maior renda têm o recurso financeiro como vantagem.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza as informações sobre a renda da população, em salários mínimos, para categorizar a classe social. As classes são: A (acima de vinte salários mínimos); B (dez a vinte salários mínimos); C (quatro a dez salários mínimos); D (dois a quatro salários mínimos) e E (até dois salários mínimos). Outros critérios também são adotados pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep) como escolaridade do/da chefe da família e acesso a bens e serviços.

No momento que construímos os dados de campo dessa pesquisa as famílias que visitamos desenvolviam suas atividades laborais e recebiam seus salários, mas dada a situação econômica que acometeu nosso país devido a pandemia da COVID-19, não podemos afirmar que essas famílias mantiveram seus empregos e renda. O economista Jorge Abrahão de Castro (2020) aponta que os indicadores e informações acerca das políticas de governo de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro deixaram grande parcela da população em situação de vulnerabilidade e reduziram a qualidade de vida, em especial para a classe trabalhadora. Segundo Castro (2020) “Na dimensão do

trabalho e renda os indicadores mostram uma situação muito ruim para a classe trabalhadora neste momento que antecede a chegada da pandemia, com prognóstico que pode piorar” (p. 58).

Considerando os dados informados pelas famílias que colaboraram com nossa investigação: escolaridade (fundamental ou ensino médio – exceção de uma mãe com ensino técnico); ocupação (que exige pouca qualificação – exceção de uma mãe técnica em enfermagem); e renda (entre 2 e 5 salários mínimos, no valor de R\$998,00 em 2019), essas famílias pertenciam às camadas populares. Entretanto, tendo como referência as análises de Castro (2020), citadas acima, em um contexto de crise, conforme vivemos desde 2020, essas famílias podem estar atualmente em um substrato inferior dentro dessa classificação socioeconômica.

Para Bourdieu (2007) a transferência de capital econômico para capital cultural não é imediata. Bourdieu ao discutir o conceito de “capital cultural” considera em grande medida o segmento social e a interferência deste no percurso de escolarização. Bourdieu propõe uma interdependência entre sucesso/fracasso escolar e posição social da família. Nesse sentido seus estudos influenciam fortemente pesquisas que se dedicam a compreender a relação entre sucesso/fracasso escolar e desigualdades sociais.

Uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. (...) Ao constatar que o poder econômico puro e simples, sobretudo “a força nua do dinheiro”, não constituem necessariamente, um fundamento reconhecido de prestígio social (...), (BOURDIEU, 2007, p.14).

Os estudos da Sociologia da Educação que nos detivemos também consideram que a classe social vai além dos aspectos econômicos. Para Nogueira (2013) os aspectos que definem a estratificação social da população brasileira dependerão da perspectiva analítica de sociólogos e economistas. Viana (2008) afirma “a necessidade de que as análises incorporem outras dimensões à noção de classe social, como as famílias, as etnias, as culturas, os espaços, os estilos de vida e o processo de escolarização” (p.25).

A autora pondera o cuidado que se deve ter ao analisar as camadas populares, pois embora exista a dimensão que homogeneiza essa parcela da população, um olhar para dentro desse contexto revela uma grande heterogeneidade (VIANA, 2008).

Rosemberg (2006) afirma que “os segmentos sociais que auferem menor renda são também os que têm menor acesso aos benefícios das políticas públicas e menor

participação política” (p.55). A autora afirma ainda que nesta situação as crianças são as mais prejudicadas, principalmente as crianças entre 0 e 6 anos. Assim podemos dizer que as famílias que escutamos, além de terem baixa renda mensal, também não têm acesso a elementos que lhes assegurem melhor qualidade de vida.

Acreditamos que cada família é única e em nossa investigação conhecemos parte da heterogeneidade presente nas camadas populares, bem como formas diversas de participação das crianças em suas famílias. Rosemberg (2006) e Viana (2008), ao abordarem a temática da escolarização das camadas populares, apontam para aspectos que ultrapassam a renda para caracterizar esse estrato da população. Alguns dos referencias teóricos com os quais dialogamos, especialmente na Sociologia da Educação (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008; VIANA, 2008), utilizam termos como “classes populares” ou “segmento popular”, como sinônimos, em nossa pesquisa usamos a expressão “camadas populares”. Nos três termos consideramos está assegurado o sentido de heterogeneidade que julgamos característico dessa parcela da população.

## **2.5 Contribuições da Sociologia da Educação**

Segundo Nogueira (1998) a família como objeto de estudo da Sociologia da Educação emerge a partir dos anos 1980 sob um novo olhar e novos métodos de pesquisa. Diferente do período anterior, no qual as abordagens predominantemente macrossociológicas focalizavam as características morfológicas das famílias, os estudos sociológicos, nesta nova etapa, passam a compreender as atividades internas do grupo familiar e seus reflexos na trajetória escolar de seus/suas filhos/as.

A ênfase será posta agora na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica interna e por sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos (NOGUEIRA, 1998, p. 95).

Ao incluir esse novo olhar sobre a família, a Sociologia da Educação se aproxima da Sociologia da Família, ressaltando as mudanças no interior da família e da escola e o lugar destas duas instituições na formação das crianças e dos jovens (NOGUEIRA, 1998).

Conforme exposto por Nogueira, Romanelli e Zago (2008), no Brasil, temos alguns desafios a superar nos estudos sobre a relação família e escola, visto que, “sob a rubrica ‘relação família-escola’, abriga-se uma problemática extremamente ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos” (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008, p. 10). O livro organizado por Nogueira, Romanelli e Zago (2008) traz exemplos de estudos que apontam algumas das estratégias que famílias das classes médias e populares adotaram em busca de favorecer a escolarização de seus filhos/as. No que diz respeito às classes populares, Zago (2008) analisa as contribuições da família, materiais e simbólicas, em apoio à vida escolar dos/as seus filhos/as, bem como as influências de outros espaços de relacionamento das crianças e adolescentes externos à família e à escola, como a entrada no mercado de trabalho (mesmo que informal). A autora verificou que, mesmo com todo esforço, os estudantes provenientes dos meios sociais mais empobrecidos, “são constantemente submetidos a práticas de eliminação de diferentes graus e em todos os níveis de ensino, constituindo-se, na justa expressão de Bourdieu e Champagne, nos “excluídos do interior” (1998) do sistema escolar” (ZAGO, p.40, 2008).

Nogueira (2020), em uma *live* comemorativa dos 30 anos do GT de Sociologia da Educação da ANPED, “30 anos do GT 14: Os novos objetos de análises da Sociologia da Educação”, explana suas considerações sobre como nas últimas décadas novos elementos vêm compondo as análises no campo da Sociologia da Educação. Nogueira (2020) destacou cinco campos investigativos dentro dos novos temas pesquisados que se propõem a compreender as desigualdades nos processos de escolarização: i - desigualdade de gênero; ii - desigualdades étnicas; iii - desigualdades relativas ao local de moradia; iv - desigualdades relativas às classes sociais e; v - efeito escola/efeito sala de aula/efeito professor como fator que pode “corrigir” o determinismo que o papel da origem social tem sobre o desempenho escolar.

Nosso interesse de pesquisa dialoga com o quarto campo iv; desigualdades relativas à classe social. Ao comentar sobre esse campo Nogueira (2020) citou as pesquisas foram desenvolvidas por Lareau (2007) e por Lahire (2004). Sendo que apresentaremos abaixo esse último estudo que contribuiu com nossa pesquisa desde a elaboração do projeto. Esses trabalhos buscaram compreender o investimento das famílias para o sucesso escolar de suas crianças, apreendendo os elementos que vão além dos fatores renda, profissão e escolaridade. Essas investigações mergulharam nas

dinâmicas internas das famílias, buscando compreender elementos da dinâmica intrafamiliar que podem ampliar as possibilidades de sucesso escolar.

Nogueira (2021) apresenta como os estudos realizados no campo da Sociologia da Educação desenvolvidos em língua inglesa e na literatura francófona retomam ao conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu entre os anos de 1960 e 1970, para compreender as desigualdades escolares contemporâneas. Nesse artigo a autora questiona se o conceito de capital cultural, como foi desenvolvido por Bourdieu, ainda é pertinente para compreender as questões atuais da Sociologia da Educação.

Uma das questões se volta para o valor da cultura erudita para a sociedade contemporânea, considerando que podemos observar um “enfraquecimento” da crença coletiva de uma cultura legítima, outro questionamento é se a escola ainda prioriza em seu currículo essa cultura legítima. Esse segundo questionamento deriva de observações acerca do aumento do acesso ao ensino médio por uma parcela da população proveniente de uma classe social menos favorecida. Esses sujeitos com seus saberes e cultura, juntamente com uma nova cultura midiática, tecnológica e digital podem modificar/diversificar a escola.

A chegada de novos sujeitos em etapas mais avançadas do ensino mobiliza as famílias que sempre tiveram acesso à educação em nível superior a investir na escolarização de sua prole de forma a garantir a elas/eles sucesso nos cursos de excelência. No contexto desses estudos apontado por Nogueira (2021) verifica-se que as famílias ao se mobilizarem para o sucesso escolar das/dos filhas/as, contam com a participação de suas filhas/os, mesmo que de forma indireta.

Em um estudo Francês, Lahire (2004) pesquisa famílias das camadas populares e aponta que, mesmo com pouca escolarização e muitas dificuldades, as famílias adotam medidas que visam a colaborar para o sucesso escolar de seus filhos/as. Medidas essas que nem sempre estão ligadas diretamente às práticas escolares. O autor considera que devemos, ao pesquisar as famílias das camadas populares e suas relações com a escolarização de seus/suas filhos/as, observar “as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiares de investimento pedagógico” e os modos como a família se apropria da cultura escrita (LAHIRE, 2004, p. 20).

Nos resultados de sua pesquisa o autor diz que “quase todos os investigados, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver o filho ‘sair-se melhor’ do que ele – o pai”

(LAHIRE, 2004, p. 334). Não participar da vida escolar dos filhos da forma que a escola julga importante – comparecer às reuniões, responder aos bilhetes, acompanhar os deveres de casa – não significa que a família não se importa com a educação escolar dos/as filhos/as (LAHIRE, 2004).

As pesquisas aqui citadas sobre relação família-escola evidenciam dois pontos de vista acerca da escolarização das crianças: o da escola e o da família. As pesquisas mostram que as famílias, de diferentes formas, investem para que suas/seus filhas/os tenham sucesso em sua trajetória escolar, embora nem sempre essas ações sejam intencionais ou planejadas. Apesar dos esforços empenhados pelas famílias, a escola frequentemente não reconhece as formas de investir das famílias das camadas populares na escolarização. Ainda é frequente na fala de algumas professoras e professores o julgamento das famílias das camadas populares como desqualificadas para cuidar da educação de suas crianças (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008).

Silva, Lomba e Santos (2021) discutem sobre formas de comunicação entre escola e família no contexto da Educação Infantil. Para isso trazem para o debate elementos identificados em uma pesquisa bibliográfica e notas de uma pesquisa de campo em que foram realizadas observações e entrevistas com as professoras. Do levantamento bibliográfico, realizado nas bases SciELO para encontrar publicações em periódicos e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, entre o período de 2000 e 2021, trazem para o texto cinco pesquisas que consideram as formas de comunicação entre escola e família. Os resultados dessas pesquisas apontam que a escola adota uma linguagem que dificulta, e em alguma medida, inviabiliza a participação da família na vida escolar de suas crianças. Na pesquisa de campo percebeu-se que a professora observada compreende que a comunicação escola-família restrita a agenda escolar não supre todas as necessidades, considerando como eficientes os momentos de conversas informais com as famílias das crianças.

Quanto às famílias, Silva, Lomba e Santos (2021) indicam que uma parcela não se sente confortável em enviar bilhetes para a escola por meio da agenda ou confortáveis para se manifestarem nas reuniões formais da escola. Percebemos, nas leituras realizadas e reflexões sobre nossa prática docente que as famílias, especialmente os que têm pouco nível de escolaridade, preferem momentos informais para conversas com as professoras, por exemplo, na entrada e saída da aula e durante as festividades organizadas pela escola. Contrárias a estereótipos negativos, partimos da hipótese que a maior parte das famílias atribuem importância ao bom desempenho escolar de suas

filhas/os. Baseadas nisso buscamos compreender como as crianças percebem o envolvimento de sua família com a escola e com seu processo de aprendizagem escolar.

Nos estudos portugueses, como apresentado anteriormente pudemos verificar na pesquisa realizada por Teresa Sarmiento (2006) que teve como objetivo observar a participação das crianças no contexto da relação família-escola, que também no contexto português, a relação família-escola leva em consideração os adultos envolvidos com a escolarização das crianças, enquanto essas até o momento as crianças são pouco ouvidas.

Com base na reflexão produzida sobre situações concretas da pesquisa, procuraremos nas análises dar visibilidade a participação efetiva das crianças nas práticas de relação de suas famílias com a escola, procurando compreender em que medida esta participação promove, desenvolve ou dificulta a relação entre as duas instituições. A partir desta análise, pretendemos elencar um conjunto de questões que viabilizem novos debates sobre a participação das crianças em diversos fóruns, sempre numa perspectiva de integração com o todo social, assim como realizado por Sarmiento e Marques (2006, p. 59).

Para estes autores a influência das crianças na vida dos adultos é inegável e os afeta em diferentes aspectos, por exemplo: nos aspectos que diz da saúde (consolação, alegria, preocupação decorrente do convívio com as crianças), nas questões financeiras referentes aos gastos com elas, na organização do tempo, entre outros (SARMENTO e MARQUES, 2006, p.62). Para os autores a criança vai interferir na organização da família, seja de forma inconsciente ou consciente.

a nível inconsciente, sempre que as crianças interferem, ainda que os adultos não se apercebam; a nível consciente, quando os próprios adultos reconhecem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças. (SARMENTO e MARQUES, 2006, p. 63).

Desse modo, a forma como as famílias se organizam em torno das crianças é reflexo do lugar que a criança ocupa no imaginário do adulto. Segundo Sarmiento e Marques (2006)

a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os tipos de pensamentos, concepções,

ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância (p.62-63).

Ou seja, as famílias se organizam em torno de suas crianças em consonância com a forma como estas famílias concebem a infância e o lugar da criança dentro da família. Manuel Sarmiento (2001, *apud* SARMENTO, 2006, p.63) diz da “administração simbólica da infância como um conjunto de disposições sociais que permitem ou interditam as práticas das crianças”. Dessa forma compreendemos que participação das crianças nos contextos nos quais estão inseridas acontece, mas se terá desdobramentos dependerá da forma como os adultos a percebem, ou do lugar simbólico que elas ocupam. Em nossa pesquisa buscamos observar a criança na interação com outras crianças e adultos, procurando apreender suas formas de participação no contexto familiar. Além de observar suas formas de influenciar sua família, buscamos compreender como as crianças apreendem suas influências no interior de suas famílias. No próximo capítulo apresentamos a pesquisa empírica que realizamos destacando a fundamentação teórica de nossas escolhas e os percursos metodológicos de cada etapa.

### 3 - FUNDAMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

*- O que você está fazendo aqui?  
Seu filho fez bagunça ou você vai trabalhar aqui?  
(menina, 7 anos).*

Iniciamos o trabalho de campo em agosto de 2019. Enquanto esperávamos para falar com a coordenadora da escola, uma menina, de aproximadamente sete anos, se aproximou e perguntou “*O que você está fazendo aqui? Seu filho fez bagunça ou você vai trabalhar aqui?*”. Essa pergunta nos leva diretamente para um dos objetivos de nossa pesquisa: a percepção das crianças acerca da relação família-escola. A menina apresenta em sua pergunta um universo de significados que ela atribui para a relação que a escola estabelece com a família. Supomos que no seu imaginário uma mãe vai à escola e fica aguardando para falar com a coordenadora para resolver uma demanda da escola gerada pelo comportamento de um filho. Ao se referir a filho, podemos pensar sobre as de gênero, pois a criança pode estar indicando que quem faz “bagunça” são os meninos. Esse primeiro encontro nos exemplifica quão rica e expressiva pode ser a fala de uma criança.

Como dito anteriormente, durante o mestrado (OLIVEIRA, 2015) pudemos constatar que as crianças das famílias com as quais realizamos a pesquisa eram as principais mediadoras da relação família-escola. Provocadas por essa questão, passamos a pensar de modo mais geral sobre o lugar das crianças em seus contextos e propomos então uma nova pesquisa qualitativa.

Conforme Oliveira (2005), uma pesquisa qualitativa pode ser “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico” (p. 41). Portanto, tendo em vista a natureza do problema, o qual se voltou para as percepções que as crianças entre seis/sete anos constroem acerca da sua participação nas dinâmicas familiares, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo. A pesquisa que realizamos buscou compreender as crianças como sendo sujeitos das relações estabelecidas em sua família, assim como apreender a singularidade de suas representações sobre o meio no qual estão inseridas. Segundo Montandon (2005, p. 495),

Ao levar muito mais em consideração o ponto de vista das crianças, o sentido que atribuem à sua socialização e a sua experiência, poderíamos avaliar melhor a influência da educação parental. Vimos que elas têm uma visão

informada do papel e das qualidades dos que são encarregados de sua educação assim como do funcionamento das instituições educativas; elas exercem uma introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e interagir com os outros.

Acreditamos que diferentes contextos demandam que as famílias elaborem diferentes estratégias para viabilizar a rotina doméstica, levando em consideração (ou não) a criança e suas necessidades. Julgamos importante ouvir as crianças que pertencem às famílias com diferentes configurações com intuito de observar se tal configuração interfere na forma como a criança compreende a própria família e o lugar que ela ocupa neste contexto.

Ao longo deste capítulo buscaremos descrever o percurso de nossa pesquisa, evidenciando os fundamentos teóricos que subsidiaram nossas escolhas e recursos metodológicos que utilizamos em cada etapa da construção dos dados: observação, questionários e entrevistas. O capítulo está organizado em três subseção: 3.1 dedicada a descrição da entrada em campo, apresentação da escola, da turma observada e as professoras que colaboraram com nossa investigação; 3.2 dedicada a identificação das famílias que colaboraram conosco, bem como a descrição das visitas e entrevistas realizadas; e 3.3 dedicada descrição da construção dos dados junto às crianças participantes desta pesquisa.

### **3.1 Entrada em campo, descrição da escola e observações**

Para chegarmos às crianças que participaram dessa pesquisa refletimos sobre duas possibilidades: i) por meio do Programa Família-Escola ou ii) mediadas por uma escola.

O Programa Família Escola é uma política de ensino de Belo Horizonte que tem por objetivo criar uma rede colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas, comunidades e serviços públicos de forma a promover o desenvolvimento integral da criança (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2010). Cada regional tem uma subsecretaria responsável por desenvolver esse programa junto às escolas. Procuramos a subsecretaria na regional Venda Nova e fomos atendidas por uma servidora municipal responsável pelo setor que nos acolheu com presteza. Essa pessoa disponibilizou parte de seu tempo para nos explicar em que consistia naquele período (1º semestre de 2019) o trabalho realizado pelo Programa Família Escola. Por meio de sua fala

compreendemos que o Programa desenvolvia um trabalho junto à dois perfis de famílias: famílias que participavam de um movimento que buscava construir um Conselho Municipal de Pais, Mães e Responsáveis, com objetivo principal de participarem das questões que envolvem a educação no município; e famílias que foram acionadas pelas escolas devido a infrequência das crianças. Este segundo grupo de famílias era majoritariamente atendido pelo Programa Bolsa Família sendo, portanto, considerado como em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

As informações obtidas junto ao Programa Família Escola nos apresentaram dois desenhos de famílias bem distintas: famílias em situação de vulnerabilidade e famílias engajadas em um movimento em prol da escolarização de suas crianças. Esses dois perfis de famílias, embora interessantes para uma investigação, pré-determinavam dois universos de investigação que fugiram ao desenho inicial de nossa pesquisa no qual buscamos uma diversidade de famílias. Diante desta situação, optamos pela segunda possibilidade.

Buscamos uma escola para mediar nosso contato com as famílias, escolha essa justificada pelo conhecimento construído em outras experiências de pesquisa nas quais a escola pôde minimizar incertezas das famílias diante de uma pessoa desconhecida que se intitula pesquisadora. Conforme Flick (2009b)

em um primeiro momento, a autorização por parte de uma autoridade superior pode gerar desconfiança entre as pessoas entrevistadas (por que essa autoridade estaria a favor desta pesquisa?). Por outro lado, ser endossado por outras pessoas (por exemplo, colegas de outra instituição) pode, ao mesmo tempo, facilitar o acesso. (p. 111)

Na pesquisa de mestrado que desenvolvemos (OLIVEIRA, 2015) realizamos entrevistas com as famílias que tinham crianças inseridas no Programa Escola Integrada e o contato com essas famílias foi possibilitado por uma escola, assim como ocorreu em algumas das pesquisas anteriormente citadas (AMAZONAS *et al*, 2003; GOMES, 2009; CARVALHO, 2011). A pesquisa desenvolvida por Interaminense (2015) não teve o contato inicial mediado pela escola, mas o processo de construção dos dados com as crianças foi desenvolvido na escola na qual as crianças envolvidas na pesquisa estudavam. Inspiradas nessas experiências positivas buscamos uma escola da rede Municipal de Belo Horizonte que pudesse nos auxiliar na busca por sujeitos que aceitassem colaborar com nossa investigação e que estivessem dentro do perfil que desejávamos. Além de mediar o encontro com as crianças e suas famílias, o período de

observação das crianças no ambiente escolar (na sala de aula, durante o recreio, na biblioteca, na quadra e sala de informática da escola) foi importante para compreendermos quais as percepções delas acerca da relação família-escola, assim como para compreendermos como as professoras dessas crianças apreendem o lugar que elas ocupam em suas famílias e como participam da relação família-escola, sendo estes objetivos também desta pesquisa.

Quando delimitamos que nossa pesquisa seria realizada com crianças entre 6/7 anos de uma cidade grande sabíamos que elas, provavelmente, estariam inseridas na escola. Avaliamos que a escola é uma das instituições que tem um lugar especial de confiança e importância para a sociedade e essa credibilidade favorece nosso contato com as crianças e suas famílias. Embora a inserção obrigatória seja uma forma de garantia do direito à educação escolar, alguns autores/as questionam em que medida as necessidades das crianças - tal como tempos e espaços para o brincar, são consideradas também como direito desses sujeitos. Essas questões são foco de questionamentos e análises por diferentes autores(as). Kramer (2006), Gorni (2007); Brandão (2009); Kramer, Nunes e Corsino (2011); e Craidy e Barbosa (2012) desenvolvem suas reflexões acerca da obrigatoriedade da inserção da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Essas autoras e autores questionam em que medida a inclusão no Ensino Fundamental aos seis anos de idade é realmente um benefício para as crianças. Considerando as tensões apresentadas por esses estudos, buscamos observar como as crianças transitam entre ser criança e ser aluna/o nesse contexto.

Atendendo aos protocolos de autorizações estabelecidos e orientados pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisas) a pesquisa cumpriu as seguintes etapas: aprovação do projeto de pesquisa pelo PPGE (Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG) e direção da Faculdade de Educação (FaE), autorização do COEP, anuência da escola, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE I) pelas professoras que lecionavam na turma observada e autorização das/dos responsáveis pelas crianças mediante assinatura do TCLE, tanto nos questionários enviados às famílias, quanto nas entrevistas realizadas e aceite das crianças por meio de assinatura e desenhos no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – APÊNDICE II).

A pesquisa foi desenvolvida na região de Venda Nova considerando a necessidade de conciliar as atividades de trabalho da pesquisadora e a realização do doutorado. Como essa é a região do local de moradia e de trabalho da pesquisadora a

busca pela escola foi realizada nessa mesma região. Foi necessário, ainda, encontrar uma escola onde o primeiro ano do primeiro ciclo fosse no turno da tarde, porque a pesquisadora trabalha como professora da Educação Básica no turno da manhã. A rotina durante o período em campo consistia em lecionar no turno da manhã (7:00h às 11:30h) e se deslocar para a escola onde o campo foi desenvolvido no turno da tarde (13:00h às 17:30h). Ao final de um dia de trabalhos intensos, ter deslocamento rápido para casa favorecia ter tempo para os registros de campo e também para o descanso. No mapa de Belo Horizonte, inserido abaixo, identificamos a divisão da cidade por regionais e a ampliação da regional de Venda Nova dividida em vetores e bairros. Destacamos no mapa o ponto A, local de moradia da pesquisadora e ponto B. O ponto A e B estão a aproximadamente 8Km de distância. O local de trabalho e escola onde a pesquisa foi realizada fica aproximadamente 1km de distância. O trajeto de casa para o trabalho era realizado de carro, por meio de uma carona oferecida pelo irmão ou marido da pesquisadora, e do local de trabalho para a escola onde aconteceu parte da pesquisa de campo o deslocamento era realizado de ônibus ou carona oferecida por colegas de trabalho.

De acordo com os critérios que definem uma Unidade de Planejamento, a localização da escola provavelmente dirá o perfil de famílias atendidas, uma vez que em Belo Horizonte o Cadastro Escolar<sup>8</sup> é feito de acordo com o endereço da família. Dizemos ‘provavelmente’ porque algumas famílias utilizam estratégias próprias para matricular suas crianças na escola que julgam mais adequada, como observado no trabalho de Nogueira (1998) e CENPEC (2012). Desde 1993 a Prefeitura de Belo Horizonte realiza o Cadastro Escolar por meio das agências dos Correios. O Cadastro Escolar é feito com a apresentação da conta de luz, processo que permite que os alunos estudem em local próximo de suas residências. Os responsáveis recebem em casa, por meio de correspondência, as informações sobre a data e a escola em que irão matricular suas crianças.

---

<sup>8</sup><https://prefeitura.pbh.gov.br>. Acesso em 19 de abril de 2019.

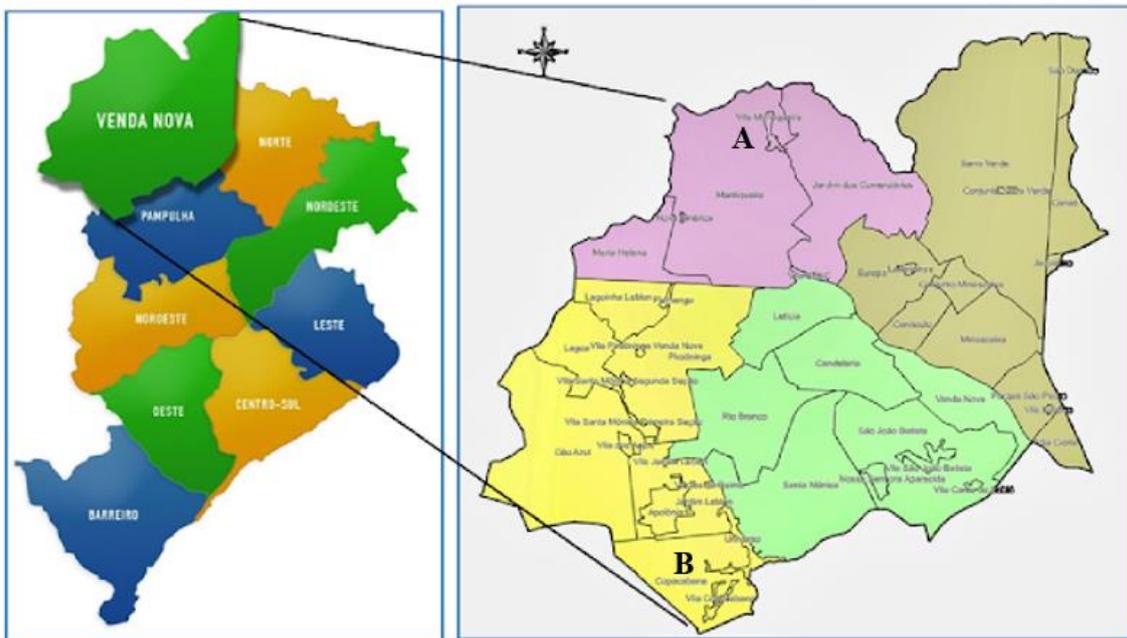


Figura 1: Belo Horizonte, regional Venda Nova, bairros e vetores. Fonte: <https://derivadegaia.blogspot.com/2016/06/localizacao-da-escola-o-bairro-venda.html>

Segundo dados disponíveis no site <http://populacao.net.br> no momento da pesquisa a escola observada estava em um bairro com a população de aproximadamente 20.282 habitantes. Observamos muitas casas, poucos prédios e uma ampla variedade de comércio em vários locais do bairro. O padrão construtivo das moradias era bem variado tanto em tamanho quanto em acabamentos. O Índice de Desenvolvimento Humano do bairro era de 0,690 (Belo Horizonte IDH 0,810). A área verde que observamos no mapa pertence ao SESC (Serviço Social do Comércio) Venda Nova que tem seu acesso limitado aos sócios.

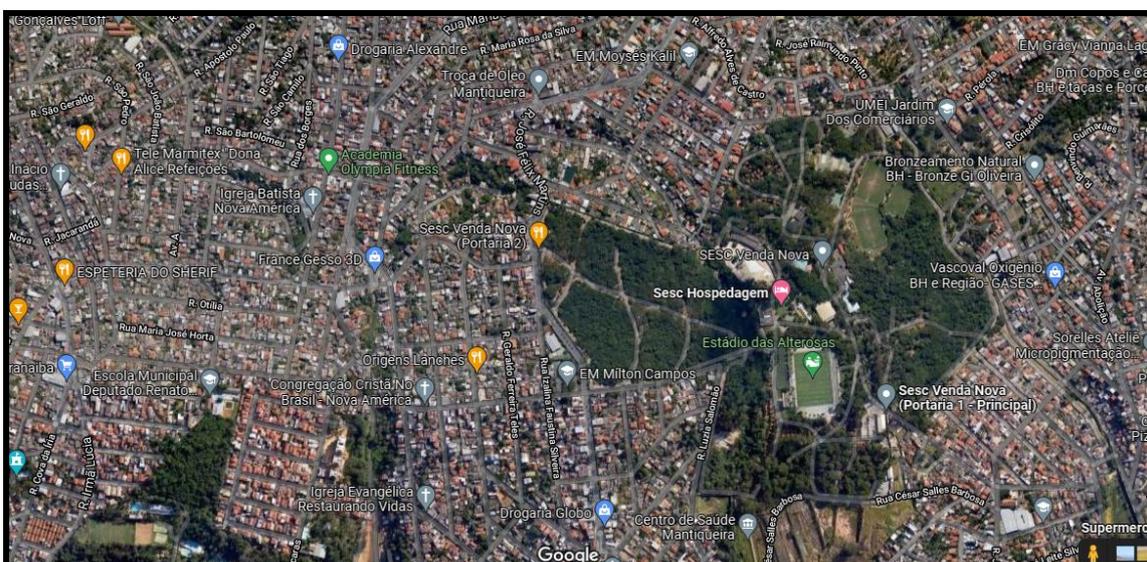


Figura 2: Mapa do bairro Mantiqueira e proximidades Fonte: Google Maps, acesso em 04/11/2021.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte é composta por quase 200 escolas que atendem aos estudantes do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental tem início no 1º ano e vai até o 9º ano. Em Belo Horizonte, os nove anos do Ensino Fundamental são divididos em ciclos: O 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º), o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º) e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º)<sup>9</sup>. A idade desses estudantes está compreendida dos 5/6 anos até os 14/15 anos. Para nossa pesquisa interessa-nos os estudantes do 1º ano do 1º ciclo (entre 5/6 anos). Mas considerando a data de corte<sup>10</sup> para o ingresso no primeiro ano e o período que iniciamos nosso trabalho em campo, as crianças tinham entre 6/7 anos.

Inicialmente acreditamos que a entrada em campo por intermédio da escola, seria apenas um caminho para chegar às crianças e às suas famílias. Mas o período de observação na sala de aula enriqueceu nosso trabalho e trouxe à superfície elementos que ultrapassaram nossos objetivos iniciais: amizades entre as crianças; as diferentes formas de brincar das crianças; como as crianças externalizam o "ofício de aluno"; as formas de cuidar no Ensino Fundamental. Esses são temas que abordaremos ao longo de nossas análises nos capítulos 4 e 5.

### **A escola e a turma observada**

A entrada em campo é um momento delicado da investigação, em especial quando falamos de instituições. O acesso a uma instituição para realizar uma pesquisa demanda cuidados éticos que abarcam um trâmite burocrático envolvendo autorização de instâncias superiores à instituição que participará da pesquisa. Acreditamos que ser professora da rede municipal e ter colegas de trabalho na escola escolhida foram aspectos facilitadores para conseguir a autorização da escola. A coordenadora geral e o vice-diretor apresentaram a pesquisadora na sala das professoras como “nossa colega de rede que está no doutorado na UFMG”. Acreditamos que ao apresentar a pesquisadora

---

<sup>9</sup> Informações obtidas no Portal da PBH. Disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/index.php/educacao>. Acesso: 19 de abril de 2019.

<sup>10</sup> O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte publicou, em 28.11.2018, a Resolução nº 01 estabelece diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças nas Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) e no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal. A presente Resolução definiu a data de corte etário, no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos completos, ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula. Disponíveis em: <https://sinep-mg.org.br>.

como “nossa colega” nos caracterizou como alguém de confiança, esse elemento pode ter colaborado para nossa boa aceitação junto aquele grupo de professoras.

Com a colaboração do vice-diretor e de funcionários da secretaria construímos as informações abaixo a respeito da composição da equipe de funcionárias/os que trabalhavam nesta escola:

<b>Quantitativo de Funcionários/as</b>	
Merendeiras	8
Apoio educacional ou educando	12
Porteiros	2
Vigia	1
Serviços gerais	11
Artífice	1
Mecanografia	1
Bibliotecária	2 (uma por turno)
Auxiliares de secretaria	3 (8 horas, de forma a cobrir os 3 turnos)
Gestora financeira	1
Auxiliar de escola	1
Monitores Programa Escola Integrada	11

Quadro 2: Quadro de funcionário. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

<b>Quantitativo de Turmas</b>				
CICLO	ANO	TURNO		
		M	T	N
Educação Infantil	3/4 anos	1	3	-
	4/5 anos	3	1	-
	4,5 e 6 anos	-	1	-
	5/6 anos	1	-	-
1º Ciclo	1º ano	-	7	-
	2º ano	-	7	-
	3º ano	5	2	-
2º Ciclo	4º ano	5	-	-
	5º ano	5	-	-
EJA	Alfabetização	-	1	-
		-	-	1
	Certificação	-	-	4

Quadro 3: Número de turmas. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A equipe de direção e coordenação é composta por: Diretora, vice-diretora, coordenadora geral, coordenadora do Programa Escola Integrada, coordenadora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica do primeiro ciclo, coordenadora pedagógica do segundo ciclo e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Totalizando 6 coordenadoras e duas pessoas na direção da escola. A equipe de docentes é composta por: 34 professores e professoras que trabalhavam no turno da manhã, 39 no turno da tarde e 6 no turno da noite.

No decorrer da observação contamos com o auxílio e apoio especial da coordenadora geral e do vice-diretor da escola que mediaram nosso contato com as professoras e permitiram o acesso aos dados quantitativos de funcionários, professoras e estudantes da escola. Dispusemos da cooperação das professoras que acolheram nossa presença em sua sala de aula: professora referência – Dhara Costa e professora apoio – Sarah<sup>11</sup>. Importante ressaltar também a solidariedade e compreensão das demais professoras e funcionárias da escola.

Durante o tempo que estivemos na escola observamos as crianças em uma turma do primeiro ano, buscando, entre outros aspectos, apreender as interações entre criança-criança e criança-adulto. Nesse período tivemos como objetivo também perceber como as crianças mediavam a relação família-escola, como interagiam entre seus pares e com as professoras. Com o tempo em campo percebemos também como as interações entre crianças e pesquisadora se modificaram, sendo que algumas crianças se aproximaram mais e outras menos. O período que passamos junto com a turma nos ajudou a construir vínculos que nos favoreceram nos momentos das entrevistas. A escolha por essa turma foi orientada pela coordenadora geral. As observações foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2019, totalizando 37 dias e 122 horas. Durante esse período construímos e alimentamos um diário de campo.

As anotações realizadas em campo foram digitadas após cada dia de permanência na escola e essas notas foram expandidas em duas seções, uma contendo comentários gerais da pesquisadora expondo opiniões pessoais e primeiras impressões e outra com questionamentos e possíveis análises para o evento observado. Segue como exemplo o registro de um dia em campo.

---

<sup>11</sup>Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar o anonimato dos envolvidos. Com exceção de uma família, todos os nomes foram escolhidos pelas participantes.

<b>Observação de campo</b>	<b>Comentário</b>	<b>Evento central</b>	<b>Análises possíveis</b>
16/05/2019 - Apresentação Fomos à escola para apresentar formalmente nossa pesquisa para a equipe de direção. A pesquisadora foi apresentada pelo vice-diretor na sala das professoras. Com a ajuda dele pudemos ter acesso às informações quantitativas da equipe: discente, docentes e funcionários.	A solidariedade das colegas de profissão e ajuda de uma pessoa que cursou o mestrado enquanto trabalhava nos deu ânimo extra.	Apresentação, formalização da pesquisa e dados necessários para descrição da escola.	Organização da escola.

Quadro 4: Nota de campo estendida. Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A expansão das notas de campo foi o primeiro exercício de análise dos dados, pois além de lembrarmos o vivido em campo, também observamos em que medida os eventos apreendidos dialogavam com os objetivos de nossa pesquisa. O caderno de campo, depois de digitado e expandido, foi reelaborado em um formato resumido contendo data, local, horários e atividade principal, configurando uma agenda retroativa da pesquisa. Esse resumo nos permite visualizar de forma geral o trabalho de campo realizado em cada dia. Após cada visita à casa das crianças anotamos nossas ações, impressões e sentimentos. Esses registros foram inseridos no caderno de campo e nos permitem lembrar as primeiras impressões acerca de cada visita.

Acreditamos que, a entrada em campo no segundo semestre tornou mais complexo o período de observação. Nossa experiência como docente nos anos iniciais da educação básica nos mostra que esse período do ano habitualmente tem uma rotina intensa e particularmente cansativa, para professoras e crianças, pois intensificam-se as tarefas escolares (feira de cultura, avaliações, conselho de classe, atividades de recuperação, reuniões com as famílias).

Para melhor conciliar as tarefas como professora e pesquisadora optamos por ir à escola em horários diversificados. Dessa forma evitamos também assumir funções de professora de apoio na turma. Não que isso fosse demandado diretamente por parte da Dhara, mas sim por reconhecermos as demandas próprias de uma turma de alfabetização. Concomitante ao período de observações realizamos as visitas domiciliares às famílias participantes desta pesquisa e as entrevistas com as crianças em espaços da escola.



Figura 3: Turma observando pintura do muro da escola, 17 de setembro de 2019. Fonte: Acervo da autora, 2019.

As crianças que participaram de nossa pesquisa fazem parte de uma turma composta por 26 crianças: 19 meninas e 7 meninos. Verificamos nos documentos da escola que a diferença entre a quantidade de meninos e meninas também acontece em outra turma do primeiro ano. Não compreendemos o motivo dessa disparidade entre meninos e meninas nas turmas C e E até fazermos a entrevista com a Sarah, no final do ano letivo. Sarah nos explicou que a professora da turma C não desejou equilibrar a quantidade de meninos e meninas com a turma E (onde realizamos nossas observações).

Turma	Quantidade de crianças por gênero	
	Meninas	Meninos
A	12	17
B	16	12
C	8	19
D	13	15
E	19	7
F	12	16
G	13	12

Quadro 5: Gênero por turma. Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Embora essa questão não se configure como impeditivo para realizar a pesquisa, sabíamos que impactaria na possibilidade de termos mais meninas que meninos que aceitassem e pudessem participar da pesquisa.

No segundo dia de observação realizou-se uma reunião entre professoras e família das crianças para falar a respeito do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo do segundo trimestre. Neste momento a professora nos concedeu a oportunidade da pesquisadora se apresentar para as famílias presentes e explicamos

sucintamente nossa pesquisa. Diante desse fato, no dia seguinte pedimos que as 22 crianças que estavam presentes levassem os questionários para suas famílias e posteriormente devolvesse para a pesquisadora. A cada etapa da pesquisa explicamos para as crianças os objetivos da pesquisa de forma que compreendessem a importância delas em todo processo.

Durante o período que realizamos o campo avaliamos também a necessidade de entrevistarmos as professoras para compreendermos suas formas de ver as crianças e como elas concebem o lugar das crianças junto às suas famílias e a escola. As professoras Dhara e Sarah, foram entrevistadas separadamente na escola na última semana de aula de 2019. As professoras preferiram conversar comigo nesse período de encerramento do ano letivo no horário de planejamento, momento em que estão sem os estudantes, porque elas haviam concluído as atividades avaliativas com as crianças e escriturações. A entrevista com a Sarah durou aproximadamente uma hora e foi dividida em dois momentos, antes e após o recreio. Conversamos por uma hora e quarenta minutos com a professora Dhara, fazendo uma pausa para que a professora atendesse uma colega de trabalho. Transcrevemos na íntegra essas entrevistas, mas tivemos alguns momentos inaudíveis devido aos sons próprios de uma escola, o que não comprometeu o conteúdo de nossa conversa.

### **3.2 As famílias participantes: informações construídas por meio de questionários, visitas e entrevistas**

Ao escolhermos famílias das camadas populares temos clareza de que não estamos tratando de um grupo homogêneo. Consideramos a existência de aspectos que estratificam essa parcela da população, por isso falamos no plural – camadas populares. Alguns pesquisadores que tratam da temática da escolarização em uma perspectiva social, no contexto brasileiro, também utilizam esse termo: Soares (1989), Sarti (2004), Nogueira (1998), Viana (2008), Zago (2008).

Em nossa revisão de literatura observamos que os estudos da Sociologia da Educação, que se dedicam a compreender os aspectos microsociológicos que influenciam na relação família-escola, apontam para a questão de gênero e posição na fratria como um dos elementos que interferem nos papéis desenvolvidos pelas crianças no interior da família e no seu desempenho escolar (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA, 1995; GLÓRIA, 2005; BARROSO, 2008). Os estudos desenvolvidos no campo da psicologia

lidos até aqui dizem das relações familiares entre pais/mães e filhos/as adolescentes, nos auxiliando a refletir sobre o lugar das crianças na família levando em conta a posição que estas ocupam na fratria e o gênero (PINHEIRO, FERNANDES e RELVA, 2017; FERNANDES, ALARCÃO e RAPOSO, 2007). Diante disso, buscamos famílias com filhos e filhas ocupando posições diferentes na fratria, além de casos de filha e filho única(o).

Desde sempre existiram diferenças na forma como os pais se relacionam com os filhos, uma vez que existem variáveis que condicionam o seu próprio relacionamento, como a idade, o sexo, a posição na fratria, a maior ou menor semelhança física/psíquica com um familiar amado/odiado, entre outros. O modo como os filhos (primeiramente crianças e, depois, adolescentes) percebem este meio influenciará, certamente, a sua forma de agir, pensar e sentir física e emocionalmente. (PINHEIRO, FERNANDES e RELVA, 2017, p. 23).

A partir destes aspectos fizemos um desenho geral das configurações de família procurando contemplar a maior diversidade de configurações familiares com crianças, e sua posição na fratria, dentre as categorias de famílias descritas pelo IBGE; casal com filhos, mulher sem cônjuge com filhos, casal com filhos e com parentes, mulher sem cônjuge com filhos e com parentes, homem sem cônjuge com filhos, homem sem cônjuge com filhos e com parentes e famílias homoafetivas.

<b>Família</b>	<b>Menina</b>	<b>Menino</b>	<b>Mais velha/o</b>	<b>Mais nova/o</b>	<b>Do Meio</b>	<b>Único</b>
Casal heterossexual						
Casal heterossexual com parentes						
Monoparental feminina						
Monoparental feminina com parentes						
Monoparental masculina						
Monoparental masculina com parentes						
Família homoafetiva feminina						
Família homoafetiva masculina						

Quadro 6: Configurações de famílias e posição na fratria. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A partir deste cruzamento temos então 64 possibilidades quanto à configuração familiar e posição na fratria. Esta informação nos permitiu vislumbrar um grande projeto de pesquisa que pudesse ouvir crianças de todas estas categorias, o que

certamente seria bastante rico para a temática investigada. Considerando os prazos institucionais estipulados para desenvolver o doutorado e a necessidade de realização de um trabalho com análises coerentes e aprofundadas, entendemos que ter um pequeno grupo de crianças e familiares já nos possibilitaria contemplar os objetivos definidos dentro das condições possíveis.

Elaboramos o questionário (APÊNDICE IV), enviado às famílias durante o período de observação, com o objetivo conhecer a composição das famílias, traçar um breve perfil socioeconômico dessas e convidar adultos e crianças a colaborarem com nossa investigação em um momento posterior. Juntamente com os questionários enviamos o TCLE, assim como uma carta-convite solicitando um meio de contato, para possível participação, em uma entrevista (detalharemos as condições que elas aconteceram em uma subseção a seguir).

Por meio dos questionários buscamos escolher crianças de famílias com diferentes configurações para convidá-las a participar das entrevistas e assim construímos elementos para atender a um dos objetivos desta pesquisa: “Compreender a configuração da família na ótica da criança”. De acordo com Flick (2009a, p.42), “os métodos qualitativos e quantitativos podem ser associados de diversas maneiras no planejamento de um estudo”.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da devolução dos questionários:

Tempo de devolução	Devolvidos	Respondidos	Devolvidos em branco
1 dia depois - quinta-feira	9	8	1
2 dias depois - sexta-feira	3	3	
4 dias depois - segunda-feira	4	3	1
5 dias depois - terça-feira	1	1	
6 dias depois - quarta-feira	1	1	
Mais de um mês depois	1	1	
Mais de um mês depois	1	1	
Total	20	18	2

Quadro 7: Devolução dos questionários. Os questionários foram entregues às crianças na quarta-feira.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Tivemos 20 questionários devolvidos e 18 famílias enviaram contato para colaborar conosco em uma possível entrevista. Recebemos após um mês da entrega dos questionários 2 devolutivas com aceite para participar de entrevistas. O controle das devolutivas nos mostra que a maioria dos questionários são devolvidos no dia

subsequente ao envio para as famílias. Mas nossa permanência na sala de aula possibilitou o recebimento de outros questionários. Para cada criança que nos devolvia o questionário com aceite para participar da entrevista, enviamos um bilhete para a família agradecendo a disponibilidade e informando que caso fosse necessário entraríamos em contato posteriormente. Uma primeira análise dos questionários possibilitou as seguintes observações:

Os questionários foram respondidos pelas mães; com exceção de um que foi respondido por um pai e outro que foi assinado pelo pai e pela mãe. Resguardada a devida proporcionalidade, a maioria das famílias das meninas devolveram o questionário. Das 19 meninas da turma observada, 17 devolveram o questionário, proporcionalmente 89%. Entre os 7 meninos da turma observada, 3 devolveram o questionário, representando 42%. A família de um menino devolveu o questionário em branco e a família de uma menina devolveu o documento sem assinar os termos de aceite, sendo assim não foram incluídos no bando de análises.

Uma segunda leitura dos questionários nos revelou uma diversidade de configurações familiares considerando a posição da criança na fratria.

ID	Composição familiar	Escolaridade e da mãe	Posição na fratria	Sexo	Observações
01	Mãe, padrasto, irmã (7 anos)	Técnico em enfermagem	Mais nova (6 anos)	feminino	
02	Mãe, pai e irmã (1 ano)	Ensino fundamental	Mais velho (6 anos)	masculino	Mãe e pai assinam o termo
03	Mãe e pai, irmão (10 anos)	Cursando ensino superior	Mais nova (7 anos)	feminino	Progenitores mais velhos e alta escolaridade de ambos.
04	Mãe, avó, 2 tios, primo (3 meses)	Ensino médio	Filha única (6 anos)	feminino	Família numerosa – 7 pessoas
05	Mãe, avó, irmão (16 anos)	Ensino médio	Mais nova (6 anos)	feminino	Avó tem curso superior
06	Mãe, avó, avô, irmãos (16 e 12 anos), irmã (10 anos)	Ensino médio	Mais nova (6 anos)	feminino	Família numerosa – 7 pessoas
07	Mãe, pai e irmão (12 anos), irmã (3 anos)	Ensino médio	Filha do meio (7 anos)	feminino	
08	Mãe, pai, irmãs (20 e 11 anos),	Ensino fundamental	Mais nova (6 anos)	feminino	

	irmão (18)				
09	Mãe e filhas	Ensino médio	Gêmeas (6 anos)	feminino	Adoção das gêmeas pela tia materna
10	Mãe, pai, outro adulto	Não informa	Mais nova (6 anos)	feminino	Adulto “especial”
11	Mãe, avó, irmã (10 anos), irmão (8 anos)	Ensino médio	Mais nova (6 anos)	feminino	
12	Mãe e pai	Ensino fundamental	Filha única (7 anos)	feminino	
13	Mãe, avó, avô, 5 tias,	Ensino médio	Filha única (7 anos)	feminino	Família numerosa – 9 pessoas
14	Mãe, pai e irmão (10 anos)	Ensino médio	Mais novo (6 anos)	masculino	Madrasta ou padrasto do filho do outro cônjuge
15	Mãe e pai	Curso superior	Filha única (7 anos)	feminino	Criança com necessidades especiais
16	Pai	Ensino médio	Filha única (7 anos)	feminino	(questionário incompleto)
17	Mãe e pai	Ensino médio	Filha única (7 anos)	feminino	
18	Mãe, pai, irmãs (15 e 2 anos)	Ensino médio	Filha do meio (7anos)	feminino	

Quadro 8: Configurações das famílias das crianças. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

As peculiaridades observadas nas configurações das famílias nos instigaram a querer conhecer todas. Para podermos compreender suas organizações, assim como o lugar que as crianças ocupavam e como estas crianças percebiam e se posicionavam em relação a suas famílias.

Esperávamos encontrar uma grande diversidade de configurações familiares, assim como observado nos dados do IBGE, mas não cogitamos encontrar determinadas singularidades, tais como: irmãs gêmeas, filhas adotivas e crianças com necessidades especiais.

Ficamos instigadas a conhecer o lugar ocupado por uma criança em uma família que tem um adulto com necessidades especiais e famílias numerosas com muitos adultos. Nessas duas situações supomos que as relações de cuidado podem assumir outras dimensões ou pela presença de um adulto que pode demandar atenção especial,

ou em uma realidade que o trabalho de cuidado pode ser compartilhado com mais pessoas.

Nos interessou também investigar uma família na qual pai e mãe assinam o termo de aceite para participar da pesquisa e outra em que o pai responde ao questionário. Considerando que essa função foi assumida pelas mães nas demais famílias, presumimos se as relações de cuidado com as crianças poderiam ser partilhadas igualmente entre pai e mãe. A pouca representatividade de meninos também é algo a ser considerado em nossas análises, uma vez que gostaríamos de observar a participação das crianças em um contexto de diversidade de gênero.

Na impossibilidade de entrevistar todas as crianças e suas famílias, consideramos as especificidades acima descritas, desejamos aprofundar nossa investigação com as crianças destacadas na tabela 11.

Essas escolhas contemplariam famílias com diferentes configurações, crianças em diferentes posições na fratria e incluíam os dois meninos que as famílias concordaram em participar da pesquisa. Mas além de nosso desejo, outros elementos foram determinantes em nossa escolha final: viabilidade temporal, disponibilidade da família e interesse da criança. Na tabela abaixo identificamos além da composição familiar e posição das crianças entrevistadas na fratria, a escolaridade das mães e renda da família.

<b>ID</b>	<b>Composição familiar</b>	<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Ocupação da mãe</b>	<b>Ocupação do pai</b>	<b>Renda da família</b>
01	Mãe, padrasto, irmã (7 anos)	Ensino médio	Técnica em enfermagem	Moto-entregador	Não informa
02	Mãe e pai irmã (1 anos)	Ensino fundamental	Cabeleireira	Fabricador de granola	Não informa
07	Mãe, pai e irmão (12 anos), irmã (3 anos)	Ensino médio	Crediarista	Motorista	Até 5 salários mínimo
14	Mãe, pai e irmão (10 anos)	Ensino médio	Serviços gerais	Pedreiro	Até 5 salários mínimo
12	Mãe e pai	Ensino fundamental	Diarista	Pedreiro	Não informa

Quadro 9: Configurações das famílias das crianças participantes da pesquisa. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O quadro acima é uma síntese das cinco famílias com as quais realizamos as entrevistas. O critério inicial para essa seleção foi escolher famílias de diferentes

configurações familiares pertencentes às camadas populares. Mas no decorrer da pesquisa passamos a considerar prioritariamente o interesse demonstrado pelas crianças e a disponibilidade da família em participar dessa investigação.

Tínhamos grande interesse em ouvir famílias monoparentais feminina e tentamos contato com duas dessas famílias que responderam ao questionário e nos forneceram número telefônico, identificadas na tabela 11 pelo ID 04 e ID 11. Ligamos para a família ID 11 e combinamos por três vezes uma visita a família, mas em todas as ocasiões a mãe desmarcou nossos encontros. As justificativas da mãe estavam relacionadas aos seus compromissos com o trabalho ou com os cuidados com a saúde de sua mãe. Nossas leituras sobre os estudos feministas nos indicam que existe uma sobrecarga da mulher nos cuidados com as crianças, com os idosos e com a casa, para além da necessidade de garantir o sustento da família. Acreditamos que embora essa mãe tenha considerado a possibilidade de participar dessa pesquisa, o cotidiano mostrou como era inviável manter esse compromisso.

A família identificada pelo ID 04 foi vítima de uma fatalidade, a mãe foi brutalmente assassinada no dia 21/10/2019, aos 24 anos. Todos da escola ficaram abalados, especialmente a professora Dhara porque essa mãe foi sua aluna e ela se orgulhava em estar lecionando para duas gerações dessa família. Esse evento foi um grande impacto para a pesquisadora, a fragilidade da vida, especialmente das mulheres, ficou muito latente. O crime foi noticiado no rádio e na televisão e alguns pareciam fazer questão de detalhar a violência. Ficamos sabendo dos detalhes do crime por meio da professora que foi ao velório e conversou com a família da criança. Uma semana depois do sepultamento de sua mãe a criança voltou a frequentar a escola e observamos como a professora e demais adultos da escola se desdobravam em atenção e carinho com essa criança.

Optamos por não buscar outras crianças para incluir nas entrevistas e dedicamos o tempo as entrevistas e visitas às cinco crianças que já estavam inseridas na pesquisa. Essa escolha também considerou que o ano letivo estava chegando ao fim e gostaríamos de obter o máximo de informações antes do fim do ano letivo, pois não tínhamos certeza se conseguiríamos retomar o contato com as crianças e suas famílias durante o período de férias escolares.

## Visitas e entrevistas às famílias

*“O bom é que você é igual a nós.”  
Maria, mãe do Victor Júnior*

Quando nos propusemos visitar as famílias tínhamos grandes expectativas e esses momentos foram ímpares. Cada vez que entramos em contato com uma família para combinar uma visita, um universo de informações nos foi revelado. As visitas às residências das crianças nos deram elementos para refletir sobre o lugar da criança na família. Esses elementos em diálogo com as entrevistas realizadas com as mães e com as crianças nos permitiram compreender como as famílias estavam configuradas, como organizavam suas rotinas e como as crianças participavam das dinâmicas da família. Compreender a família faz-se necessário para conhecer o processo de socialização da criança e o lugar que ela ocupa no interior de sua família. Consideramos também que os fatores socioeconômicos de sua família proporcionam possibilidades e limitações para a criança viver sua infância.

Toda pesquisa necessita de atenção e ética, mas a idade das crianças e a entrada em suas residências demandam sutilezas e cuidados específicos. Visitamos e entrevistamos as cinco famílias que identificamos na tabela 7. Acreditamos que a boa aceitação que tivemos nas famílias que visitamos se deve em alguma medida ao pertencimento social da pesquisadora, fato que foi percebido e expressado pela mãe do Victor Júnior durante nossa visita. Buscamos demonstrar em nossas conversas com as famílias que compreendemos e, em alguma medida, vivenciamos experiências semelhantes a elas; deslocamento geográficos (sair de cidades rurais em busca de melhores oportunidades), morar na casa enquanto ela está construção, moradias compartilhadas com outros parentes, experiências de trabalhos com pouco prestígio social, conciliar trabalho e estudos. Procuramos manter nas visitas conversas nas quais trocamos informações, à medida que conhecíamos a história da família, ela também nos conhecia. Alguns elementos que não tínhamos consciência, a priori, também nos ajudaram a manter uma conversa fluida com as famílias; sotaque, vocabulário, roupas, calçado, meio de transporte para chegar na casa da família.

Receber alguém em sua casa talvez seja o máximo da exposição para uma família. A casa expõe a vida daqueles que ali vivem em todos os elementos que a constituem: móveis, paredes, objetos decorativos, a roupa pendurada no varal, distribuição dos cômodos e inúmeros outros elementos. A pesquisadora nunca esteve

em uma casa de famílias da classe A, conhece somente por fotos de revistas de decoração.

Pelo exposto na tese de Carvalho (2018), que tomou por objeto empírico de análise o quarto de crianças de famílias das camadas mais favorecidas, moradoras urbanas de Belo Horizonte, a residência do segmento social economicamente mais favorecido se difere das casas da camada B, em especial em relação ao tamanho, localização, mobília e decoração. Mas é certo que existe um abismo entre as moradias das classes A e B para o segmento social onde realizamos nossas visitas.

O modelo construtivo e organizacional da classe B a pesquisadora tem familiaridade porque durante sua infância residiu com a mãe e com a irmã em uma casa considerada de classe média e durante a adolescência trabalhou em outras casas desse mesmo segmento social. As condições econômicas da pesquisadora e de sua família condicionaram que ela e a família vivessem parte da infância e adolescência em uma casa localizada na periferia de Belo Horizonte, dessa forma experienciou diferentes realidades de moradia. A pesquisadora e a irmã brincavam que casa de rico (se referindo a classe B) tem cheiro de rico, casa de pobre tem cheiro de pobre. Essa memória veio à superfície ao assistir ao filme “Parasita<sup>12</sup>” (2019), outro recurso para aqueles que não tem experiência com a periferia é o livro “Quarto de despejo<sup>13</sup>”. A familiaridade com as moradias da periferia nos ajudou a ver com naturalidade as condições de cada residência que visitamos, ao mesmo tempo que percebemos em que medida estas se distanciam ou se aproximam da infraestrutura comum as moradias da classe B.

A casa não é apresentada em nosso texto como um objeto de análise, mas compreendemos que o espaço onde a criança mora nos oferece informações sobre o lugar que ela ocupa na família e sobre a própria família que dificilmente poderíamos apreender em uma entrevista. Em uma visita ao Museu Casa Kubitschek<sup>14</sup>, lemos um trecho do poema Indicações de Drummond (1945<sup>15</sup>).

A família é, pois, uma arrumação de móveis, soma de linhas volume, superfícies. E são portas, chaves, pratos, camas, embrulhos esquecidos, também um corredor, e o espaço entre o armário e a parede onde se deposita

---

<sup>12</sup> Parasita, um filme exibido em 2019, longa metragem, produção sul-coreana, dirigido por Bong Joon Ho.

<sup>13</sup> Quarto de despejo: Diário de uma favelada, livro escrito por Carolina Maria de Jesus, em 1960.

<sup>14</sup> O Museu Casa Kubitschek está localizado na orla da Lagoa da Pampulha. O espaço serviu de residência de fim de semana do então prefeito de Belo Horizonte (1940-1945), Juscelino Kubitschek.

<sup>15</sup> Carlos Drummond de Andrade, Indicações, Rosa do Povo, 1945.

certa porção de silêncio, traças e poeira que de longe em longe se remove ... e insiste.

Portanto acreditamos que, ao visitar o local de moradia da família podemos enxergar a família por outra perspectiva nesse espaço. Pontuamos também que, não apenas a casa distingue as crianças das camadas populares das crianças das demais classes sociais, mas dentro do mesmo segmento social, pequenas alterações no quadro financeiro da família diferenciarão o que cada criança terá acesso (vestuário, alimentação, atendimento médico, lazer, brinquedos, aparelhos eletrônicos), assim como a possibilidade de ter confortos dentro da própria casa (revestimento das paredes, piso e teto, mobília).

Cada família que participou de nossa pesquisa foi visitada pelo menos uma vez. As visitas eram combinadas com as mães das crianças por contato telefônico por meio do número informado no questionário respondido pelas famílias. Nós ligamos para a família para confirmar nosso encontro. Algumas visitas aconteceram depois da aula da criança. Nos encontramos com a mãe na saída da escola e a acompanhamos até sua casa, em outros casos marcamos para o fim de semana, momento em que a mãe estaria em casa. Detalharemos na seção sobre as entrevistas com as famílias como se deu cada visita.

Pode se dizer que, essas visitas forneceram elementos que contribuíram para compreendermos o lugar das crianças em suas famílias. Elementos que vão além das falas das crianças e dos adultos, pois nos deram indícios visuais dos espaços ocupados, planejados e em construção pelas crianças e para as crianças e seus objetos.

A visita à residência das crianças se constituiu como um elemento de grande importância para compreendermos a forma como essas vivem e o espaço – físico e simbólico, que ocupam em suas famílias. Estamos chamando de espaço físico o quarto, a cama, o lugar de guardar as roupas, os brinquedos e o material escolar. Como espaço simbólico consideramos a organização do tempo da família em torno das demandas da criança, passeios pensados para elas, o convívio com a família e amigos/as. Ao apresentar a casa para uma estranha, a família nos deu informações sobre o lugar que a criança tem na composição da família. Além da visita fizemos entrevistas com a mãe das crianças buscando compreender a história dessa família e as formas da criança pertencer e participar da família.

As entrevistas com os adultos aconteceram na residência de cada família, foram gravadas em áudio e transcritas. A conversa com a família do “Kaíque” e da “Isabela” não foram transcritas na íntegra devido a dificuldades decorrentes das interferências de sons externos e participação simultânea de várias pessoas. Para recordar as informações construídas junto a essas famílias recorreremos às anotações realizadas no caderno de campo. A entrevista com a mãe da Valentina, Ana e Victor Júnior foram transcritas na íntegra. A dinâmica das visitas e conversas com as famílias foi única, diferindo em quantidade, duração e familiares presentes.

Fizemos quatro visitas à residência da família de Ana. A primeira visita foi para apresentar a pesquisa para Adriana, mãe da Ana, e Lorena (irmã mais velha da Ana). Nesta visita pedimos a Adriana que assinasse o TCLE. Fomos à casa da família pela segunda vez e permanecemos com Adriana, Ana e Lorena por uma hora aproximadamente. Nesta visita as meninas nos mostraram a casa e os animais de estimação, apresentamos o TALE para elas e pedimos o assentimento para participarem da pesquisa.

A terceira visita durou três horas e teve por objetivo conversar com Ana e Lorena. A conversa se desenvolveu enquanto pedíamos a elas que desenhassem sua família em um dia muito especial e desenhassem a escola. Depois dos desenhos prontos, pedimos a elas que nos explicassem o que estava retratado. Outra atividade proposta neste dia foi solicitar a elas que nos apresentassem seus quartos, suas roupas e objetos preferidos. Durante esses momentos a pesquisadora conduzia a conversa com um roteiro previamente elaborado. Nessa dinâmica usamos um gravador digital e uma filmadora. Previamente pedimos à mãe o consentimento para levarmos uma colega para nos ajudar com a filmagem. Essa escolha foi assertiva porque, além do auxílio com os equipamentos, tivemos apoio para prestar atenção às irmãs que no momento de apresentarem os quartos entraram em uma dinâmica de competir por essa atenção. Na quarta visita entrevistamos a Adriana sem a presença das filhas, que estavam na escola.

Realizamos duas visitas a família do Kaíque. Por meio de contato telefônico com a tia materna do Kaíque, Camila, combinamos a primeira visita à família. O local acordado foi a casa da avó materna da criança e nesse primeiro encontro apresentamos a pesquisa para a Cláudia, mãe do Kaíque, e pedimos a assinatura do TCLE. Estavam presentes e participaram da conversa a tia Camila e seu filho Paulo (5 anos), a tia Carla e sua filha Patrícia (17 anos, mora com a avó), a sua irmã Isadora (1 ano e 4 meses) e a avó das crianças. Posteriormente apresentamos o TALE para o Kaíque e pedimos o seu

assentimento para participar da pesquisa. Nessa ocasião, fizemos uma primeira conversa com a criança orientada por um roteiro previamente elaborado.

A segunda visita aconteceu em um sábado – quatro dias após o primeiro encontro, conforme acordado com a Cláudia, por ser um dia em que o pai do Kaíque, André, poderia conversar conosco. Neste dia apresentamos a pesquisa ao pai e solicitamos assinatura do TCLE. Participaram de nossa conversa Kaíque, Cláudia, André, Isadora, a tia Carla e seu marido, Patrícia e a avó. Nesse dia realizamos outra conversa com a criança.

Fizemos uma visita à casa da Valentina e pudemos conversar com sua mãe, Ana Rosa, sobre a vida e rotina da família, conhecer a irmã e o irmão. A visita aconteceu em um domingo, dia 15 de novembro de 2019 e durou aproximadamente uma hora e 30 minutos. Nesta visita apresentamos a pesquisa para a mãe e pedimos assinatura do TCLE, explicamos novamente a pesquisa para Valentina que também preencheu o TALE. Participou desse momento a irmã de três anos, que demonstrou interesse na pesquisa. As meninas fizeram alguns desenhos e os explicaram conforme era solicitado. A conversa foi orientada por um roteiro previamente elaborado, mas Valentina mostrava-se introvertida, aparentando desconforto com a nossa visita.

Visitamos uma vez a Isabela e sua mãe, Rosa. A visita foi combinada quando encontramos Isabela e sua mãe na escola no dia em que aconteceu a Feira de Cultura. Isabela pediu para sua mãe deixar que a pesquisadora fosse a sua casa. A criança se incluiu na pesquisa aproveitando desse encontro. Atendendo ao desejo da criança a mãe concordou em participar dessa etapa da pesquisa, combinando com a pesquisadora um dia que seria possível para ambas o encontro em sua casa. Isabela demonstrou interesse em participar de nossa pesquisa especialmente após ouvir a colega Ana dizer que fomos a sua casa.

Durante nossa visita, apresentamos a pesquisa para a mãe e pedimos a assinatura do TCLE, conversamos sobre sua vida e a respeito da rotina da família. Nessa ocasião explicamos novamente a pesquisa para Isabela. Na ocasião estava na casa da família um primo da criança, 4 anos, que acompanhou nossas conversas fazendo poucas intervenções. Nessa visita dialogamos com Isabela e sua mãe seguindo nosso roteiro de entrevistas, a criança nos mostrou e fotografou alguns de seus brinquedos, roupas e outros objetos preferidos, que apresentaremos no capítulo 4.

Realizamos duas visitas à família do Victor Júnior. Após a devolutiva do questionário com o aceite para participar dessa investigação entramos em contato com a

mãe da criança, Maria, pelo número de telefone disponibilizado no questionário e marcamos de nos encontrar na escola no momento em que ela fosse buscar o filho. Nessa oportunidade acompanhamos Maria e Victor Júnior até a residência da família e conversamos sobre o dia da mãe enquanto caminhamos. O percurso foi realizado a pé e durou aproximadamente 10 minutos.

Na primeira visita conversamos com a mãe do Victor Júnior apresentando a pesquisa e solicitamos a assinatura do TCLE. Ela nos contou sobre sua vida; local onde nasceu e morou, sobre sua família e nos falou sobre seu relacionamento com o pai do Victor Júnior e sobre seu atual companheiro. Na segunda visita o Victor Júnior nos mostrou o quintal de sua casa, conversamos sobre as galinhas que ele e o irmão ajudam a cuidar, falamos sobre a pesquisa e ele nos indicou que aceitaria participar da pesquisa, mas no momento de assinar o TALE ele se mostrou tímido e disse não querer participar. A mãe disse que conversaria mais com ele para tentar convencê-lo, mas respeitamos sua decisão, esperamos que ele se aproximasse de nós por iniciativa própria.

Depois de se negar a participar da pesquisa observamos na sala de aula que ele estava mais atento à pesquisadora e a forma como as outras crianças interagem com ela. Depois de visitar a casa do Victor Júnior fomos outras vezes a casa da Ana, visitamos duas vezes o “Kaíque” e uma vez a “Valentina” e a “Isabela”. As crianças sempre faziam comentários com a professora e com os demais colegas sobre nossas visitas. Além das ponderações sobre as visitas, as crianças (tanto as visitadas quanto as demais da turma), se dirigiam a pesquisadora com mais frequência para conversas, para pedir ajuda ou mostrar alguma atividade solicitada pelas professoras. Após algumas semanas nos observando, o Victor Júnior passou a ir ao encontro da pesquisadora assim como as demais crianças. Quando a pesquisadora observou que ele estava confortável com sua presença o convidou novamente a participar da pesquisa e ele aceitou conversar conosco na escola. Posteriormente a algumas entrevistas na escola perguntamos ao Victor Júnior se poderíamos visitá-lo, novamente e ele respondeu “Não precisa!”. Nossas conversas continuaram no ambiente escolar.

No quadro abaixo apresentamos uma síntese das visitas realizadas às famílias participantes de nossa pesquisa.

<b>Local</b>	<b>Data</b>	<b>Participantes</b>	<b>Duração</b>
Casa da família da Ana	01/10/2019	Ana, Lorena e Adriana	1 hora e 30 minutos
	07/10/2019	Ana, Lorena e Adriana	1 hora
	11/10/2019	Ana, Lorena e Adriana	3 horas
	12/11/2019	Adriana	2 horas e 20 minutos
Casa da avó materna do Kaíque	15/10/2019	Kaíque e família	2 horas
	19/10/2019	Kaíque e família	2 horas
Casa da família da Valentina	15/10/2019	Valentina, mãe, irmã e irmão	1 hora e 30 minutos
Casa da família da Isabela	14/11/2019	Isabela, primo e mãe	2 horas
Casa da família do Victor Júnior	03/10/2019	Victor Júnior e família	1 hora e 30 minutos
	18/11/2019	Victor Júnior e família	30 minutos

Quadro 10: Visitas as crianças e suas famílias. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

### **3.3 As crianças participantes da pesquisa: entrevistas e desenhos**

O objetivo principal desta pesquisa consiste em “Compreender e analisar a percepção de crianças de seis/sete anos sobre suas formas de participação em seus contextos familiares”. Os instrumentos utilizados para construir os dados junto com as crianças na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia da Infância devem garantir à criança o poder de participar ou não da pesquisa, assim como mudar de ideia quanto a sua participação a qualquer momento da investigação. Por isso, entregamos e explicamos para as crianças convidadas a participar dessa pesquisa o TALE, após a autorização de um de seus responsáveis.

Conforme Delgado e Muller (2005, p.355) “em se tratando de pesquisa com crianças a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias”. Segundo Soares (2016), a pesquisa com crianças buscando tê-las como protagonistas na construção do conhecimento é algo recente e, dessa forma, os pressupostos éticos que orientam o trabalho do pesquisador ainda estão em construção. Temos a obrigatoriedade de seguir os regulamentos e códigos éticos estabelecidos pelo COEP, que embora nos últimos anos tenha ampliado os debates acerca das especificidades das pesquisas das

Ciências Sociais, ainda segue os protocolos oriundos do campo das ciências biológicas. Se por um lado os cuidados éticos são extremamente importantes para a segurança e proteção das crianças, por outro podem comprometer a forma como as crianças participam da pesquisa (SOARES, 2016). Em nossa pesquisa vivenciamos essa situação quando uma menina demonstrou, em vários momentos, o desejo de participar da pesquisa, mas a família não se disponibilizou para tal participação. Uma vez que é indispensável a autorização da família, não foi possível incluir a criança.

Soares (2016) nos leva a refletir também sobre a possibilidade de construirmos juntamente com as crianças instrumentos para produção dos dados. Nesse sentido, ressaltamos a complexidade de produzir instrumentos com as crianças no tempo limitado para uma pesquisa de doutorado, especialmente quando buscamos estar com as crianças no contexto de suas famílias. Becker (2007) em sua tese de doutorado considera que a participação das crianças nas pesquisas não se dá de forma homogênea. A autora aponta para patamares de participação: patamar de mobilização, patamar de parceira e patamar de protagonista.

Em consonância com esta ideia de participação infantil, Soares (2005) expõe o desafio metodológico de se fazer pesquisas nas quais as crianças assumem um papel de participante ativa.

Esta perspectiva desenvolve-se a par com novas perspectivas metodológicas nas ciências sociais que encaram a investigação como uma co-produção, para a qual contribuem quer o investigador, quer o informante. A partir desta conceptualização tem sido desenvolvida a ideia de que as crianças devem ser encaradas, cada vez mais, como co-investigadoras nos processos de pesquisa que lhe dizem respeito (SOARES, 2005, p.147).

Dessa forma a autora desenvolve uma investigação com a participação das crianças. Reforçando que para ela a participação infantil é algo imprescindível para a construção da cidadania. A autora ressalta que a efetiva participação das crianças dependerá da atitude do pesquisador. Para Soares (2005) esse modelo de investigação traz para o pesquisador(a) um duplo desafio:

por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas diversificadas; por outro lado, a redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do papel de gestores de todo o processo, para encarnarem o papel de parceiros que farão a co-gestão da sua intervenção com os outros intervenientes – as crianças (SOARES, 2005, p.152).

Em sua pesquisa a autora lista uma variedade de ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas, observadas as necessidades da questão da pesquisa e a “diversidade que caracteriza o grupo social da infância, expressa em termos sociais, económicos, culturais, mas também etários e de género”. (SOARES, 2005, p.162). Entre estas ferramentas cita: entrevistas, observação participante, organização de grupos de interesse e pequenos grupos de discussão, registros escritos da criança, utilização da fotografia e do vídeo, técnicas visuais, utilização de técnicas dramáticas, de role-play ou ainda a observação de situações de faz-de-conta, utilizar material de estímulo (fotografias, gravuras, vídeos) (SOARES, 2005, p.162-163).

Soares (2005) também enfatiza a importância de se realizar uma pesquisa ética.

Propomos então uma ética de investigação que considere a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto categoria social, exigindo, por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e singulares. Esta ética terá também que assegurar que os processos de investigação com crianças salvaguardem princípios que, à semelhança do que acontece com a investigação desenvolvida com adultos, sejam informados pelo respeito e pela valorização efectiva dos actores sociais como sujeitos de direitos. (SOARES, 2005, p.176).

Os estudos da psicologia podem colaborar conosco ao nos orientar sobre como escutar. Em congruência com Barbier (1993, p. 210-211, apud SALVA e MARTINEZ, 2020, p. 32) “a escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo (...). Somente num segundo tempo, e após a instalação estável de uma confiança do sujeito para com o outro-que-escuta, propostas interpretativas poderão ser feitas com prudência” (p.210-211). O autor, conforme Salva e Martinez (2020, p. 32)

chama de escuta sensível a postura que se coloca a serviço de quem se quer escutar. Significa estar disponível a alguém. Quem escuta não é só quem tem capacidade de escutar, ou seja, aquele que só ouve, mas aquele que consegue ver a criança como alguém que tem algo a dizer.

Para compreender o ponto de vista das crianças sobre suas famílias, realizamos entrevistas. Para realizar as entrevistas com as crianças optamos por utilizarmos outros recursos: produção de desenhos, filmagens, entrevistas em diferentes ambientes, entrevistas individuais e em pequenos grupos. Filmar as crianças durante as entrevistas traz a linguagem corporal como mais um elemento possível de análise. Conforme expõe Martins Filho e Barbosa (2010), a filmagem também nos permite rever as entrevistas

quantas vezes forem necessárias para construirmos uma compreensão da informação dada pela criança observando gestos, expressões corporais e silêncios.

O processo de construir os dados junto às crianças se configurou uma ação nova para nós e aprendemos durante esse processo. Para começar nosso trabalho de campo com as crianças nos apoiamos nas ideias divulgadas nas pesquisas de mestrado e doutorado identificadas em nossa revisão de literatura e nos conhecimentos construídos e/ou compartilhados em nossos estudos e orientações coletivas no “Grupo CEI”<sup>16</sup>.

Para darmos início as nossas conversas com as crianças nas entrevistas que aconteceram na escola recorreremos à leitura do livro “O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias<sup>17</sup>” de Mary Hoffman e ilustrações de Ros Asquith, no qual a temática da família está no centro da história. Acreditamos que o livro agradou as crianças especialmente no que se refere às ilustrações porque as crianças se detinham por algum tempo observando e comentando as ilustrações do livro. Em uma de nossas entrevistas uma das crianças se expressou de forma que nos levou a crer que ela achou o livro extenso porque em alguns momentos ela disse “passa logo... vai demorar ...”, mas neste momento estávamos em uma sala da Educação Infantil e esta era equipada com vários brinquedos, que despertaram o interesse da criança.

À medida que líamos o livro perguntávamos para as crianças o que pensavam sobre a temática em destaque, em que medida suas realidades se aproximavam ou se distanciavam do que estava exposto no livro. Por exemplo, o livro apresenta atividades que as famílias faziam quando estavam de férias ou nos feriados – situações bem marcadas nos calendários escolares, sabendo que em algumas condições de trabalho esses períodos não são contemplados<sup>18</sup>, nesse momento perguntávamos para a criança o que ela e sua família faziam nas férias ou feriados. Outro recurso para orientar nossas conversas com as crianças foi pedir que elas desenhassem sua família e depois nos

---

<sup>16</sup> O Grupo CEI - Grupo de Pesquisas Cuidado Educação e Infância, fundado e coordenado pelas professoras doutoras Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz da Faculdade de Educação da UFMG. Participam desse grupo de estudos estudantes da graduação, mestrado, doutorado e pesquisadoras em pós-doutorado que estão sob a orientação das coordenadoras.

<sup>17</sup> O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias de Mary Hoffman e ilustrações de Ros Asquith (2010) compõe o acervo do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013 a 2015, Obras Complementares. Este livro faz parte de um conjunto de obras que devem ficar na sala de aula para uso das turmas do 1º ao 3º ano com objetivo de ampliar o universo de referências culturais das/dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento e melhorar as práticas de letramento. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

<sup>18</sup> As férias escolares para algumas famílias significam um momento complicado. A permanência das crianças em casa enquanto os adultos estão em suas rotinas de trabalho exige que a família pague alguém para cuidar da criança, ou, quando possível, acione familiares e/ou vizinhos que possam acolher a criança enquanto os adultos estão trabalhando.

contassem quem estava no desenho, ou o que estavam fazendo. As conversas seguiram um roteiro elaborado com intuito que elas falassem de suas famílias, suas formas de participação no contexto familiar e suas relações com a escola.

A conjugação do desenho infantil com a fala permitiu uma maior aproximação com o ambiente social em que as crianças estão inseridas, pois, segundo Gobbi (2002, p. 71) “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e das pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

De acordo com Gobbi (2002), os desenhos quando conjugados com a fala das crianças, para além de uma possível metodologia de pesquisa com as crianças, podem ser considerados verdadeiros documentos de registro histórico. Para autora

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiam os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares. (GOBBI, 2002, p. 73).

A autora ainda afirma que o uso do desenho articulado com a oralidade possibilita um novo referencial de análise que refuta o adultocentrismo típico das ciências sociais, pois, “aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2002, p. 74). Conforme a autora, o acompanhamento da narrativa da criança enquanto ela produz o desenho permite uma análise mais densa e detalhada desta produção. Em nosso trabalho de campo esse acompanhamento individualizado da narrativa das crianças durante o processo de construção dos desenhos não foi possível porque esta produção aconteceu em contextos com a presença de outras pessoas - familiares adultos e outras crianças (quando estávamos na casa da criança), e de outras crianças e adultos da escola (no momento das entrevistas realizadas na escola), sujeitos estes que exigiam também a atenção da pesquisadora. Além disso, a pesquisadora precisava administrar os equipamentos utilizados para a gravação das interações com as crianças, visto que foram poucos os momentos em que contou com a ajuda de uma auxiliar de pesquisa. Sendo assim, os desenhos foram complementares aos demais métodos de escuta das

crianças, tendo por essa razão uma análise articulada com esses outros métodos de pesquisa e não uma análise específica aprofundada como a indicada pela autora.

Gomes (2009) evidencia em sua pesquisa que por meio do desenho “elas [as crianças] representam tudo aquilo que faz parte de sua experiência emocional, pois os objetos apresentam-se a elas intimamente relacionados ao aspecto afetivo.” Dessa forma “o desenho para a criança, tem uma realidade própria e está intimamente ligado a quem o desenha” (GOMES, 2009, p. 46). Para estas afirmações Gomes (2009) toma por base os estudos de Merleau-Ponty (2001/2006). A autora registrou em vídeo e fotografia o processo de produção dos desenhos pelas crianças. Gomes (2009) defende

a importância não somente do conteúdo das falas de cada uma das crianças, mas também da maneira com que cada fala é trazida, a manifestação do corpo, as expressões, gestos, risos, silêncios, traduzindo-se no clima estabelecido ao longo da relação que se construiu naquele momento. (p. 51)

Sabemos que as crianças não estão sozinhas no mundo, a existência delas e a forma como elas apreendem o mundo está intimamente ligada aos adultos que as cercam e ao lugar que esses atribuem a elas. Por isso consideramos relevantes as entrevistas com as mães e um pai das crianças investigadas. Com essas entrevistas buscamos compreender a perspectiva dos adultos sobre o lugar da criança na família. A análise destas entrevistas proporcionou também novas perspectivas para as leituras das entrevistas das crianças.

Buscamos representar uma diversidade de gênero e as configurações de família nas crianças entrevistadas. Considerando a composição de sua família e a disposição de sua mãe, começamos nossas entrevistas com a Ana (ID 01); o Kaíque (ID 02) e o Victor Júnior (ID 14) foram incorporados por serem os únicos meninos que as famílias responderam ao questionário. A família do Kaíque aceitou participar da pesquisa ao ser convidada. Embora a família do Victor Júnior tenha concordado em participar desde o início, sua efetiva participação aconteceu após seu assentimento que ocorreu depois de um período observando a participação dos/das colegas.

A Valentina (ID 07) foi inserida em nossa pesquisa porque, acreditamos que por ela ser amiga da Ana, se aproximou da pesquisadora durante as observações em sala. Já a Isabela (ID 12) pediu para participar da pesquisa e sua mãe concordou. Outras crianças demonstraram interesse em participar da pesquisa, principalmente quando souberam por meio dos/das colegas que a pesquisadora foi à sua casa. Mas em uma

pesquisa temos que respeitar os regulamentos do COEP no qual está posto que não basta o desejo da criança, é necessário o aceite de seus responsáveis. Para além dos regulamentos devemos ter a perspicácia de perceber quando uma família não quer nos receber.

Vivenciamos duas situações nas quais as famílias concordaram em nos receber para uma visita, mas quando telefonamos para agendar a visita a família dizia que não era um bom momento (porque iria acompanhar um familiar ao médico, ou iria viajar, ou havia trocado de horário no trabalho) e pedia para ligarmos outro dia. Isso se repetiu por mais de duas ligações. Assim, mesmo sem se negarem a participar da pesquisa, as famílias não tinham disponibilidade para nos receber. Coube às pesquisadoras deduzirem essa situação e não insistirem para evitar que as famílias se sentissem constrangidas ou coagidas.

Fizemos visitas domiciliares a essas crianças, com o consentimento das mães e agendamentos prévios por telefone. Conversamos com as mães, um pai e as crianças. Todas as conversas com os adultos aconteceram na casa do entrevistado, já com as crianças tivemos conversas em suas casas e na escola, exceto com o Victor Júnior que, como explicaremos no capítulo 4, aceitou conversar apenas na escola. Na escola as conversas com as crianças foram organizadas individualmente e em grupos. O tempo com cada criança e sua família foi organizado respeitando a disponibilidade das mães em nos receber e o desejo da criança em nos ter em sua casa.

Bem como a forma como organizamos as crianças em pequenos grupos de conversa na escola buscou considerar os vínculos de amizades que percebemos entre as crianças. Como procuramos descrever no capítulo 4 e 5 Ana e Valentina demonstram vínculo de amizade, assim como Victor Júnior e Kaíque, já Isabela demonstrava estar confortável nas conversas tanto com Kaíque, quanto com Victor Júnior. No quadro abaixo apresentamos os agrupamentos organizados e a duração dessas entrevistas realizadas na escola.

<b>Data</b>	<b>Participantes</b>	<b>Duração</b>
13/11/2019	Ana e Valentina	35 minutos
18/11/2019	Kaíque e Isabela	1 hora e 20 minutos
18/11/2019	Kaíque, Isabela e Victor Júnior	45 minutos
09/12/2019	Ana, Valentina, Isabela, Victor Júnior e Kaíque	1 hora 30 minutos

Quadro 11: Entrevistas com as crianças em grupos. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

As conversas com as crianças e com as mães e professoras foram orientadas por um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE III). As crianças em suas casas e na escola produziram desenhos sobre algumas temáticas solicitadas e enquanto desenhavam fazíamos perguntas sobre suas produções - sua família, um dia especial com a família, a escola, brinquedos/brincadeiras que gostavam. Durante as visitas, além dos desenhos, pedimos às crianças para nos mostrarem seu quarto, seus brinquedos, roupas e calçados preferidos. Solicitamos que fotografassem os objetos que mais gostassem e que nos contassem quando ganhou, quem deu, como foi, quem escolheu etc.

Para fazermos as conversas na escola solicitamos à coordenadora uma sala ou algum espaço que tivesse pouco barulho externo e no qual tivéssemos menos interferências de outros adultos. Nos foi emprestada uma sala da Educação Infantil que estava disponível naquele momento e em outro dia o auditório da escola. Como suporte para as conversas com as crianças utilizamos o livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” (HOFFMAN; ASQUITH, 2011).

No primeiro dia que usamos a sala da Educação Infantil a organizamos com alguns brinquedos, nos dias subsequentes não os disponibilizamos porque observamos que estes dispersaram a atenção e o interesse das crianças em participar da conversa. Por fim, realizamos uma conversa com todas as cinco crianças no auditório da escola. Em todos os momentos de entrevistas nos orientamos pelo roteiro previamente elaborado, gravando o conteúdo destas em áudio e vídeo. Usamos como recurso um gravador digital, uma máquina fotográfica e um celular.

No quadro abaixo sintetizamos os momentos vividos e os dados produzidos com cada criança.

<b>Criança(s)</b>	<b>Visitas e Entrevistas</b>	<b>Materiais para análise</b>
Ana e Lorena	- 01/10/2019 Apresentação do TCLE para a mãe na casa da família. - 07/10/2019 Apresentação do TALE e conversa com duas irmãs na casa da família. - 11/10/2019 Entrevista com duas irmãs na casa da família. - 12/11/2019	Áudios, vídeos, fotografias e desenhos

	<p>Entrevista com a mãe na casa da família. - 13/11/2019</p> <p>Entrevista individual com a Ana e depois em dupla com a Valentina na escola. - 09/12/2019</p> <p>Entrevista com a Ana em grupo na escola.</p>	
Kaíque	<p>- 15/10/2019</p> <p>Apresentação do TCLE e entrevista com a mãe da criança com a participação de outras mulheres da família e apresentação do TALE e entrevista com a criança com a participação de sua irmã e de um primo na casa da avó da criança. - 19/10/2019</p> <p>Apresentação do TCLE e entrevista com o pai da criança com a participação da mãe da criança e de outras mulheres da família e outra entrevista com a criança com a participação de sua irmã na casa da avó da criança. - 18/11/2019</p> <p>Conversa com a criança em dupla com a Sofia. - 19/11/2019</p> <p>Entrevista com as crianças em grupo com a Sofia e Victor Júnior na escola. - 09/12/2019</p> <p>Conversa com a criança em grupo na escola.</p>	Áudios, vídeos e desenhos
Valentina	<p>- 03/11/2019</p> <p>Apresentação do TCLE e entrevista com a mãe da criança e apresentação do TALE e entrevista com a criança com participação de sua irmã na casa da família da criança. - 13/11/2019</p> <p>Entrevista individual com a criança e depois em dupla com a Ana na escola - 09/12/2019</p> <p>Conversa com a criança em grupo na escola.</p>	Áudios, vídeos, fotografias e desenhos
Sofia	<p>- 14/11/2019</p> <p>Apresentação do TCLE e conversa com a mãe da criança na casa da família. - 18/11/2019</p> <p>Apresentação do TALE para criança e entrevista em dupla com o Kaíque na escola. - 19/11/2019</p> <p>Entrevista com a criança em grupo com o Kaíque e Victor Júnior na escola. - 09/12/2019</p> <p>Conversa com a criança em grupo na escola.</p>	Áudios, vídeos, fotografias e desenhos
Victor Júnior	- 03/10/2019	Áudios, vídeos,

	Apresentação do TCLE para a mãe na casa da família -08/10/2019 Apresentação da pesquisa e TALE para a criança na casa da família. - 19/11/2019 Entrevista com as crianças em grupo com o Kaíque e Sofia na escola. - 26/11/2019 Entrevista individual com a criança na escola - 09/12/2019 Conversa com a criança em grupo na escola.	fotografias e desenhos
--	---	---------------------------

Quadro 12: Síntese do material de análise. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Realizamos entrevistas com as crianças em suas casas e na escola e organizamos esses momentos de diferentes formas; sozinha, em dupla, em grupo, e utilizamos diferentes recursos: desenho narrado, apresentação do quarto, leitura de um livro. Essas entrevistas foram registradas em vídeo e algumas transcritas integralmente e outras parcialmente. A transcrição na íntegra é um facilitador nos momentos das análises, mas assistir as filmagens nos permite explorar elementos difíceis de serem reproduzidos com exatidão pela transcrição, como gestos, expressões faciais, duração da cena e objetos acessados pela criança. As entrevistas realizadas com as crianças na escola foram transcritas porque a dinâmica da conversa mobilizou menos recursos materiais, mas a transcrição foi utilizada com o apoio da gravação. As filmagens realizadas na casa das crianças, em especial na casa da Ana, transcrevemos apenas os trechos que escolhemos apresentar, porque a melhor forma de esmiuçar esse material foi assistindo as gravações inúmeras vezes.

A cada vez que assistimos uma das filmagens fazíamos anotações sobre os elementos observados que julgávamos pertinente aos objetivos propostos para a tese. Os elementos destacados em um vídeo foram complementados, desdobrados ou questionados em uma nota de campo e/ou entrevista, e nesse vai e vem entre vídeos, desenhos, transcrições e notas de campo articulamos as informações apresentadas no capítulo 4 e 5.

Nossa presença em campo foi permeada pelo cuidado ético de forma que a cada etapa da pesquisa buscamos reafirmar o consentimento e assentimento de todos envolvidos (crianças e adultos). Com atenção especial a qualquer mudança de comportamento das crianças que nos levasse a acreditar que ela pudesse estar

constrangida, desconfortável ou cansada de participar da pesquisa. Os cuidados éticos permaneceram durante a análise dos dados e escrita da tese.

Ao final do ano letivo de 2019, fizemos uma primeira organização e revisão do material produzido junto com as crianças, suas famílias e professoras. O conjunto construído está composto pelo seguinte material:

- 16 questionários respondidos pelas famílias da sala observada. O que nos permitiu construir um panorama geral das configurações e perfil socioeconômico das famílias;
- Notas de campo construídas durante 37 dias de observação na escola (122 horas). Nas quais registramos nossas observações, em especial considerando as relações criança-criança e criança-adulto no contexto escolar;
- Visitas à residência das cinco crianças que participaram de todas as etapas dessa pesquisa. Nessas visitas conversamos com familiares das crianças e conhecemos suas reais condições de moradia. Fizemos 3 visitas à casa da Ana, 2 visitas à casa do Kaique e 1 visita à casa da Valentina, do Victor Júnior e da Isabela; e
- Entrevistas com as cinco crianças organizadas de diferentes formas.

Entrevista	Escola	Residência da criança	Total
Individual	1h 50 min	-	1h 50min
Em dupla	2h 20min	4h 10min	6h 30 min
Em grupo	2h	1h 55min	3h 55min
			12h 15 min

Tabela 1: Consolidado das gravações com as crianças. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Depois desta primeira organização, tivemos o desejo de fazer outras visitas às famílias do Victor Júnior, da Isabela e da Valentina. Pretendíamos primeiro ir à escola para reencontrar com as crianças e posteriormente entrar em contato com as suas famílias, pois assim acreditamos que priorizaria o desejo das crianças em continuar participando da pesquisa. Mas o ano escolar de 2020 começou com atraso devido ao estado de calamidade em que ficou a cidade de Belo Horizonte após um período de fortes chuvas. Logo que iniciadas as aulas as professoras deflagraram uma greve, e antes do final da greve o mundo foi acometido por uma pandemia em decorrência da COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Diante da gravidade da situação, o prefeito da cidade suspendeu as aulas a partir do dia 19 de março de 2020, por tempo indeterminado, e recomendou o isolamento social, uma vez que a doença é altamente contagiosa. Esta situação tornou inviável outra inserção em campo, portanto decidimos continuar a pesquisa com a análise do conjunto de informações produzidas entre agosto e dezembro de 2019. Durante as análises, as informações complementares, como escolha do nome fictício, foram realizadas por contato telefônico com as professoras, famílias e crianças participantes, nos meses de julho e agosto de 2020.

A pesquisadora primeiro conversou por mensagens de texto, via WhatsApp, com as mães e professoras que participaram da pesquisa e aceitaram nossas visitas, combinando melhor dia e horário para fazer uma ligação telefônica. Durante a conversa por telefone retomou os objetivos da pesquisa, explicou que estava no momento de análise dos dados e escrita da tese. Expôs a necessidade do uso de pseudônimos e que gostaria que cada pessoa que participou da pesquisa apontasse o nome substituto com o qual gostaria de ser citada. As mães repassaram para as crianças essa explicação, enquanto a pesquisadora aguardava, podendo, dessa forma, ouvir a fala das mães e a escolha das crianças. As crianças compreenderam facilmente o que foi solicitado a elas e rapidamente elegeram outro nome para serem referidas no texto da pesquisa. Não conseguimos falar com uma das famílias de nossa pesquisa e para essa criança escolhemos um nome aleatoriamente.

No desenvolvimento de toda a pesquisa, inclusive no momento da escrita, estamos atentas aos cuidados éticos da pesquisa. Segundo Alderson (2014) três dimensões éticas devem perdurar em todas as etapas do estudo, do planejamento, condução e divulgação dos resultados: o respeito aos direitos, deveres e riscos/benefícios dos/das participantes.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida utilizando diferentes métodos para construção dos dados: observação na escola, questionário enviado às famílias, visitas e entrevistas. Fizemos entrevistas semiestruturadas, utilizando roteiros previamente elaborados. Entrevistamos os responsáveis pelas crianças em suas residências, as crianças (individualmente e em grupos na escola e/ou em suas casas) e as suas professoras.

Chegar às crianças que contribuíram com nossa pesquisa foi um processo cuidadoso e que respeitou o aceite da escola escolhida, da professora referência da

turma onde realizamos as entrevistas, a livre adesão da família e das crianças entrevistadas.

Ao fazermos pesquisas com crianças em uma concepção dialógica e alteritária, o diálogo com estas permite que as respostas recebidas se convertam em novas perguntas, fazendo da pesquisa um momento vivo de construção de conhecimentos para ambos os envolvidos: adulta-pesquisadora e criança-pesquisada (PEREIRA, SALGADO e SOUZA, 2009). Para as autoras a entrevista é um momento de construção de sentidos e conhecimentos para entrevistadores e entrevistados,

o resultado da entrevista não é a fala da criança tomada isoladamente, mas é a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e a criança que produz sentidos, acordos e negociações sobre um determinado assunto em um contexto definido por esse ato de falas recíprocas. (PEREIRA, SALGADO e SOUZA, p. 1024, 2009).

Ao propormos entrevistar as famílias e as professoras, em busca de compreender o lugar das crianças na família, supomos que duas situações poderiam se revelar: i) a pessoa entrevistada reconhece a criança como um membro da família que participa das organizações/escolhas/decisões da família de alguma forma ou ii) a criança ser vista como alheia ao que acontece à sua volta. Segundo evidencia Goulart (2008) a criança tem formas próprias de participar e nem sempre o adulto consegue compreender. Esse desafio está posto também para nós ao analisarmos as entrevistas realizadas com as crianças e os desenhos por elas produzidos.

Todo material produzido durante a pesquisa foi organizado em pastas com o nome de cada criança e outra pasta com os materiais elaborados durante nossas observações. Esse material foi salvo no ambiente virtual como forma de cópia de segurança e compartilhado com a orientadora para que ela tivesse acesso ao material produzido em campo. Temos também uma pasta física com os TALE e TCLE assinados, com os questionários devolvidos pelas famílias e com os desenhos produzidos pelas crianças – alguns desses digitalizados e inseridos em nosso texto.



#### 4 – AS CRIANÇAS PARTICIPANTES E SUAS HISTÓRIAS

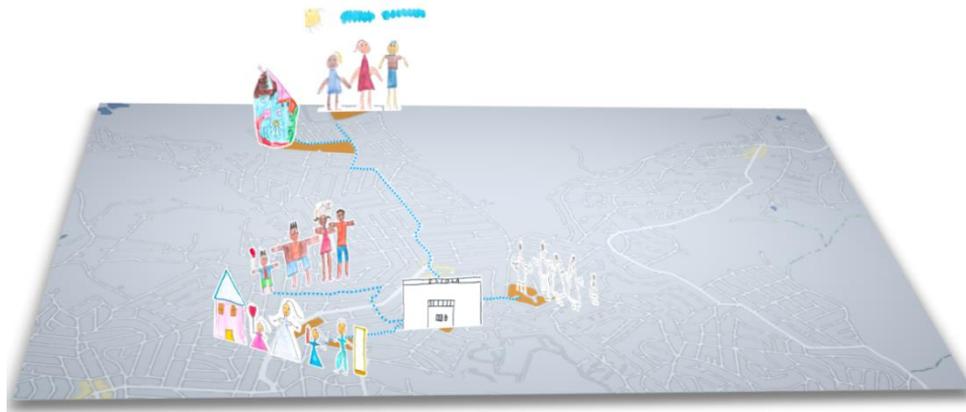


Figura 4: Localização geográfica das cinco crianças participantes da pesquisa em relação a escola. A figura foi construída usando os desenhos construídos pelas crianças para se apresentarem em suas famílias, em um caso usamos o desenho que a criança fez de sua casa. A localização das crianças em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

Este capítulo tem por objetivo apresentar as crianças e como compreendem seus lugares em sua família e nas relações que as envolvem. Consideramos importante refletir a respeito do lugar da criança no interior das relações intergeracionais e intrageracionais, procuramos também considerar que a participação das crianças ocorre mediada por adultos/os (TISDALL e PUNCH, 2012; PUNCH, 2002; GOUVÊA, CARVALHO e SILVA, 2019; GOUVÊA *et al*, 2019).

Em nossa pesquisa as mães foram nossas principais interlocutoras para compreender a constituição da família e o contexto no qual a criança vive, por isso ao apresentarmos primeiro a fala das mães buscamos descrever o contexto no qual as relações criança-adulto acontecem. Recorremos as falas e explicações dos desenhos das crianças para entender os significados que elas atribuem às suas famílias; apreender como elas compreendem a configuração de suas famílias; o lugar e papéis que elas se atribuem na família; e a percepção delas acerca da relação família-escola.

Compartilharemos nossas análises trazendo para o texto os desenhos produzidos pelas crianças. Trazemos para as análises os desenhos das crianças, trechos das entrevistas com as crianças e adultos e episódios observados na escola e na casa das crianças que participaram de nossa pesquisa. Os desenhos produzidos pelas crianças são analisados em conjunto com as explicações que elas fazem de suas produções. Temos quantidade diferentes de informações construídas com cada criança e sua família porque as possibilidades de interação foram diferentes com cada uma. Essa diferença pode ser

observada na árvore genealógica que elaboramos para cada família buscando facilitar a compreensão dos familiares que são mencionados pelas crianças ou adultos. Como as informações variam entre as famílias a quantidade de familiares representados nas árvores genealógicas são diferentes.

#### 4.1 História da Ana e de sua família



Figura 5: Localização geográfica da Ana em relação a escola. A figura foi construída usando o desenho feito pela Ana para representar ela e sua família. A localização da Ana e sua família em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

O primeiro encontro com a Ana aconteceu na escola quando começamos o período de observação na sala de aula indicada pela coordenadora geral da escola. Ana foi uma das primeiras crianças a devolver o questionário preenchido e com o aceite para participar das entrevistas, fazendo isto no dia subsequente ao envio do instrumento para as famílias. Os principais elementos considerados para realizarmos as entrevistas e visitas a essa família foram o interesse demonstrado por Ana e a disponibilidade da mãe (Adriana) em nos receber em sua casa.

A construção dos dados que apresentaremos adiante ocorreu durante os períodos de observação e entrevistas com Ana na escola e observação e entrevista com ela, com sua irmã (Lorena) e a com a mãe na casa da família. Na escola realizamos com Ana uma conversa individual, uma conversa em dupla com uma amiga da turma, que também colaborou com nossa pesquisa e uma conversa em grupo com todas as cinco crianças que participaram dessa investigação.

Lorena, a irmã de Ana, não fazia parte dos sujeitos pensados para compor nossa investigação (estudantes de uma mesma turma), mas quando planejamos as visitas domiciliares consideramos a possibilidade de outras crianças da família demonstrarem

interesse em participar. Em nossa primeira visita a casa dessa família, para apresentar a pesquisa, o entusiasmo da Lorena com nossa presença deixou evidente que ela deveria ser incluída na construção dos dados sobre essa família. Atenta às nossas explicações, ela participou da conversa que tivemos com sua mãe. Outro elemento considerado foi a interação entre as irmãs, elas compartilhavam os mesmos espaços, faziam as mesmas atividades e brincavam juntas. Por fim, percebemos no comportamento e atitudes de Lorena que ela não aceitaria ser excluída das conversas em sua casa.

Com as informações construídas ao longo das entrevistas e visitas realizadas à família elaboramos uma árvore genealógica para facilitar a compreensão da família da Ana. A árvore construída sobre essa família apresenta familiares falecidos e relações matrimoniais desfeitas para nos ajudar a compreender a configuração atual da família da Ana e como ela se relaciona com essas pessoas.

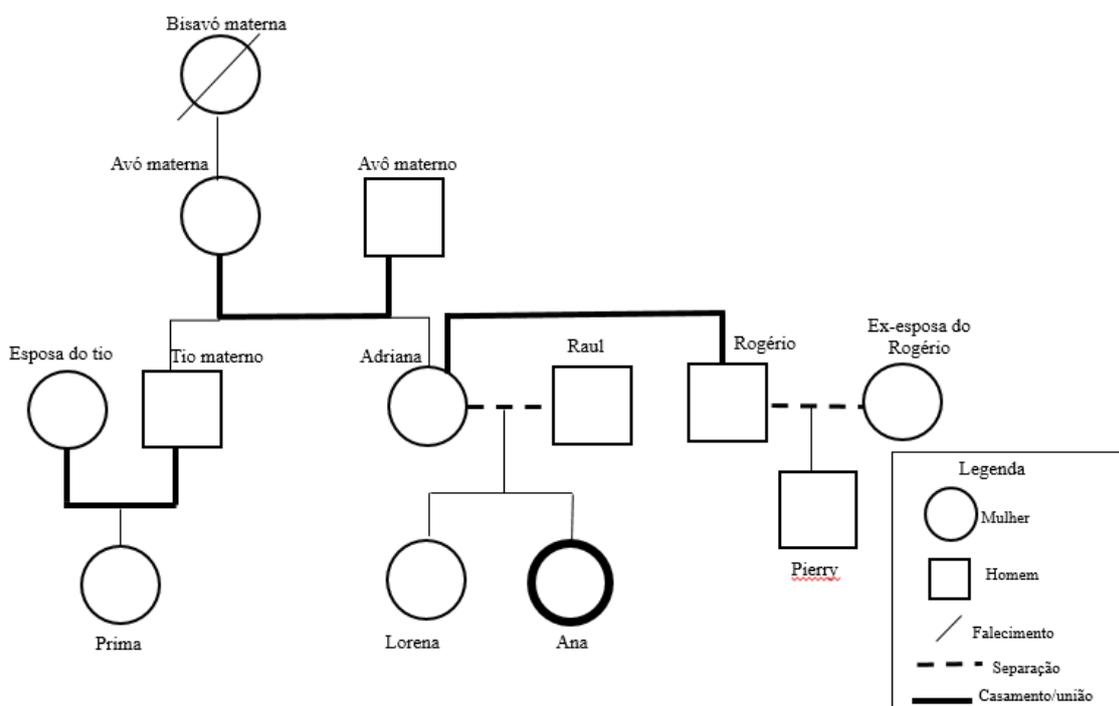


Figura 6: Árvore genealógica - Família da Ana. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**História familiar da mãe de Ana** - Os pais de Adriana são de cidades do interior de Minas Gerais, a sua mãe é de Oliveira e seu pai de São João Evangelista. Os pais de Adriana são casados há mais de quarenta anos e, depois de casados, sempre moraram no mesmo bairro, inclusive no mesmo lote onde fica a casa de Adriana. “Minha mãe conta que quando veio pra cá só tinha mato”. A família acompanhou a construção da escola onde realizamos nossa pesquisa, a edificação da igreja católica e o crescimento do

bairro de forma geral; casas, comércios e transporte público. “Minha mãe esses dias até lembrou que a missa era na escola aos domingos porque não tinha igreja no bairro!”. Mesmo sendo um bairro longe do centro da cidade, Adriana não gostaria de morar em outro lugar, “Sou nascida e criada aqui!”. O seu irmão depois que casou foi morar em um bairro “que só tem casão”, mas que não tem comércio perto “tudo que for fazer tem que ser de carro”. No período de nossas visitas o irmão de Adriana iria ser pai pela primeira vez.

Adriana fez a primeira etapa do Ensino Fundamental na mesma escola que as filhas estudam, “antigamente lá ia só até a 4ª série”, a segunda etapa foi em outra escola também próxima a sua casa. No ensino médio estudou em uma escola pública considerada de referência no centro de Venda Nova, depois ficou um tempo em casa sem trabalhar e estudar porque o pai não permitia. As restrições de estudar e trabalhar eram para a filha, porque o irmão, aos quinze anos, foi inserido no mercado de trabalho pelo pai.

Trecho da conversa com Adriana, mãe da Ana
--

<b>Adriana:</b> Muito bom pai, mas muito rígido. Daqueles pais antigo, que achava que mulher não tinha que trabalhar, que mulher tinha que ficar em casa. Igual minha mãe realmente nunca trabalhou, ela casou veio morar e nunca trabalhou, então ela sempre dependeu do meu pai para tudo. Mas meu pai, toda vida, foi um bom pai e bom marido.
---

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O pai trabalhou como motorista dos Correios por trinta e cinco anos. Contra a vontade do pai, mas com o apoio da mãe, aos dezoito anos Adriana tirou carteira de motorista. Alguns anos depois fez o curso de técnico em enfermagem e deu início ao curso superior de enfermagem.

Quando estava no curso técnico teve oportunidade de começar a trabalhar em um hospital. “Tudo é aprendido. Eu falo que era mão de obra barata.” Fiz todo o curso técnico trabalhando durante o dia e estudando à noite. Ao terminar o curso técnico conseguiu emprego em um hospital que pagava melhor e deu início ao curso superior de enfermagem. Nessa época conheceu o ex-marido, pai das duas filhas. Ficou grávida da Lorena e trancou a faculdade quando estava no sexto período. Pretendia se dedicar ao casamento e a maternidade, mas fazia planos de voltar para concluir o curso em breve. Adriana considera que se tivesse recebido algum conselho não teria parado de estudar,

“se tivesse uma pessoa para me orientar naquela época eu acho que eu não teria saído da faculdade”.

Ela mora no mesmo lote que seus pais, na casa que foi de sua avó, com quem demonstra ter cultivado um forte vínculo de afeto. A casa da Adriana é separada da casa de seus pais, com entradas independentes, mas ela está sempre atenta às necessidades dos pais. Além das dificuldades comuns às pessoas idosas, o pai de Adriana demanda cuidados específicos porque tem Parkinson. “Meu pai é muito doente! (...) Hoje sou eu quem carrego meu pai pra cima e pra baixo.” O irmão também acompanha os pais quando possível, mas quem está presente no dia a dia é a Adriana. Drumont (2015) reflete sobre as filhas serem as principais responsáveis pelas tarefas de cuidado da casa, das/dos irmãs/irmãos mais novos. Adriana ocupa esse lugar de cuidado com ainda mais força pela conjugação de três fatores: por ser filha, por estar geograficamente próxima (moram no mesmo lote) e por ser enfermeira “profissão cujo o cerne é o cuidado” (DRUMONT, p. 52, 2015). O pai precisa de ajuda para se alimentar, cuidar da higiene e se deslocar fora de casa. Adriana além de ajudar a mãe nos cuidados com o pai também se encarrega de levá-los para fazer compras, às consultas médicas, aos passeios - em especial para o sítio: “Aí tem esse sitiozinho lá em Oliveira, que era o sonho dele (o pai), aí como dizem enquanto deu conta ele foi, agora ele vai se a gente levar”.

Adriana permaneceu casada por cinco anos “foi bom enquanto durou”, e terminou por decisão dele. No período da separação Lorena e Ana estavam com aproximadamente dois e três anos. Depois do fim do casamento, o ex-marido não visitava as filhas e Adriana disse que isso causava grande sofrimento a elas. Logo após a separação, ainda houve um período em que o pai fazia visitas, levava para passeios e conversava por telefone com as filhas, pagando a pensão alimentícia estipulada por alguns meses. Depois de um tempo deixou de depositar o dinheiro e parou de visitar as filhas. Por algum tempo Adriana cobrou que ele participasse da vida das filhas porque “as meninas sentiam muito a falta dele”, mas depois de alguns desentendimentos ela parou de procurá-lo e explicou às filhas que era uma escolha do pai não as visitar. Adriana disse que prefere não exigir a pensão porque assim ela não é obrigada a deixá-lo visitar as filhas ou pegá-las para passear; “vem, depois some, isso bagunça muito a cabecinha delas”. Adriana acredita que algumas questões no comportamento das meninas são consequência da falta que elas sentem do pai. “Ana está regredindo, ela tem seis anos e tem hora que tem atitude de bebê, coisa que não condiz com a idade dela.” Incomodada com atitudes que considera infantilizadas da filha, Adriana à levou

em uma psicóloga, mas o tratamento ofertado pelo plano de saúde não teve a continuidade que ela gostaria. Adriana considera que a filha mais velha, Lorena, é muito agitada. "Lorena é uma menina inteligentíssima. Só tira nota dez! Muito inteligente, sabe ler, sabe fazer continha. (...), só que é uma menina elétrica". Também foi levada a psicóloga, diferente da que atendeu Ana, mas quando essa indicou a necessidade de medicamentos para a criança Adriana não aceitou. No momento de nossa conversa estava pesquisando uma instituição que oferecia atendimento psicológico para crianças.

Além dos aspectos emocionais indicados pela mãe, consideramos que o não envolvimento financeiro e emocional do pai biológico na vida das filhas acarreta em sobrecarga da mãe nos cuidados e despesas com as filhas. Em um momento da nossa entrevista Adriana disse "porque eu sou pai e mãe", nos indicando que assume sozinha tarefas que poderiam ser compartilhadas por duas pessoas.

Adriana estava em um novo relacionamento há um ano e morando junto com o novo companheiro durante a pesquisa; "a gente não é casado, mas a gente fala que é marido". Ela foi criticada por várias pessoas que acreditam que uma mãe não deveria colocar outro homem para conviver em casa quando se tem filhas. Apesar de também acreditar que existe um risco, Adriana manteve seu relacionamento: "ninguém vem com etiqueta, mas se eu não arriscar nunca vou saber se eu vou conseguir ser feliz". Ele tem um bom relacionamento com os pais da Adriana, ajudando sempre que é necessário. Adriana considerava que a convivência com seu marido tem feito bem para as filhas. As meninas compreendem que ele não é o pai biológico, mas se referem a ele como pai, especialmente a Ana. A Lorena por vezes o tratava pelo nome, mas quando queria alguma coisa o chamava de "papai".

Adriana trabalhava como enfermeira na UTI em um hospital, no turno da noite, em uma escala de horários que consiste em 12 horas de trabalho e 36 horas de descanso. O marido, Rogério – 45 anos, trabalhava em uma farmácia como moto-entregador entre às 14 horas e às 22 horas. A rotina da família era organizada de forma que as meninas não ficavam sozinhas em casa enquanto mãe e padrasto trabalhavam, para isso a mãe contratou uma babá. Nas noites de trabalho, Adriana saía de casa às 16 horas e a babá buscava as meninas na escola às 17 horas e 10 minutos, ficava com as meninas até pouco mais que às 22 horas, quando o padrasto chegava do trabalho. Adriana voltava do trabalho no dia seguinte em torno das 9 horas, auxiliava as filhas na realização dos deveres da escola, chamados de "para casa" (tarefa que não delegava para outra pessoa), a família almoçava e levava as filhas para a escola.

A babá tinha a função de fazer companhia para as meninas, servir lanche, direcionar para o banho, servir o jantar e garantir que as meninas fossem dormir assim que acabasse um determinado programa de televisão que as meninas assistiam todas as noites. Adriana tinha a ajuda da babá porque não achava certo que sua mãe ficasse responsável pelos cuidados das netas, acrescido do fato de seu pai demandar muita atenção. Conforme Adriana, sua mãe estava sempre atenta aos barulhos em sua casa quando ela estava trabalhando e ocasionalmente dirigia-se à sua casa para observar como as meninas estavam se comportando com a babá.

Adriana mostra ser uma mãe atenciosa e dedicada às filhas, priorizando sua atenção as demandas e desejos das filhas. Durante nossas visitas observamos a forma carinhosa como respondia as suas perguntas e pedidos das filhas. “Depois mamãe compra. Depois mamãe faz.” A atenção despendida às filhas era perceptível também nos alimentos comprados pela mãe. Em algumas ocasiões de nossas visitas a mãe estava retornando do supermercado trazendo os alimentos da preferência de cada filha. “Mamãe trouxe banana que você gosta Lorena!”. Outro elemento que demonstra a dedicação de Adriana às suas filhas é a composição e organização dos quartos das meninas. Como veremos adiante Ana e Lorena tem cada uma seu quarto e suas roupas e objetos comprados e arrumados pela mãe de acordo com as preferências das meninas.

Os cuidados dirigidos às filhas abrangiam diferentes aspectos que incluem as questões que a mãe considera necessário, como levar ao psicólogo, e os desejos das filhas, como ter quartos separados. Mesmo que as meninas não acompanhassem a mãe no supermercado, as filhas influenciavam nas compras e preparos dos alimentos, pois a mãe estava atenta às preferências de cada uma. O mesmo observamos na escolha das roupas das filhas que se assemelhavam ao figurino usado no programa televisivo que as meninas assistiam todas as noites.

Observamos o lugar que Ana e Lorena tem na vida da Adriana em vários momentos de nossas visitas e entrevistas como os seguintes: ao organizar sua rotina de casa e trabalho, atenção às necessidades educacionais, acompanhando a realização das tarefas escolares, buscando ajuda externa como as aulas de reforço escolar, motivando com elogios, comparecendo aos eventos realizados pela escola e comprando bons materiais escolares. Todos esses elementos nos indicam que as filhas eram prioridade na vida dessa mãe e que Adriana dirige a elas seu afeto, cuidado e proteção. Ao ser questionada sobre o que é obrigação dos adultos para com as crianças ela nos disse: “elas não pediram para nascer, então é obrigação não deixar faltar nada”. Mas Adriana

considerava que “ainda não ‘dava’ de tudo para as filhas”, pois gostaria de oferecer mais passeios para as filhas e a prática de um esporte - no momento de nossa conversa desejava matricular Lorena e Ana na aula de natação. Quando perguntamos para Adriana qual lugar as filhas têm em sua vida ela nos disse: “O lugar delas na minha vida é primeiro lugar em tudo”.

**História da Ana** - Ana é a filha mais nova, a diferença entre ela e a irmã é de 11 meses. Em todas as ocasiões que fomos a sua casa ela demonstrou satisfação e interesse em participar da pesquisa.



Figura 7: Desenho feito pela Ana no TALE. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O desenho acima foi produzido pela Ana quando apresentamos o TALE no momento da segunda visita à sua casa, quando explicamos a ela e sua irmã a nossa pesquisa e perguntamos se elas aceitariam participar. À medida que explicamos o TALE as meninas desenharam o que compreendiam e assinaram ao final. A pesquisadora é a de vestido roxo próxima a filmadora (não utilizamos filmadora com tripé nessa pesquisa), a de vestido amarelo é a Ana e a de vestido verde é sua irmã Lorena.



Figura 8: Desenho da Ana representando sua família em um dia especial. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Buscando apreender a forma como Ana percebe a configuração de sua família, pedimos para Ana e Lorena desenharem sua família “Vocês podem fazer um desenho

mostrando um dia especial de você com a sua família?”. As meninas estavam juntas e produziram desenhos semelhantes.

Ana se desenhou segurando um balão vermelho, a irmã tomando um suco com canudinho, a mãe está entre as duas e o Rogério (marido da mãe) próximo ao balanço. As irmãs observavam o desenho uma da outra e Lorena notou que Ana desenhou Rogério com cabelo. “Ana papai não tem cabelo não, papai é careca.” Ana responde: “Mas eu quero colocar cabelo nele.” Nesse desenho Ana representa seu núcleo familiar, com quem convive cotidianamente: mãe, padrasto e irmã. Para termos mais elementos para compreender a configuração da família na ótica da Ana retomamos essa temática durante uma conversa com ela sozinha na escola.

Percebemos nas falas de Ana que existia uma necessidade de diferenciar o pai biológico e o pai com quem convivia. Essa diferenciação foi percebida em momentos distintos, conforme descreveremos abaixo. Ana ao falar do pai e do padrasto usa a palavra “pai”, nós também faremos assim ao longo do texto.

Quando Ana apresentava seu quarto, mostrando suas roupas preferidas, tirou de dentro do guarda-roupas um porta-retratos com três fotografias, em uma delas o pai biológico está presente junto com as filhas e a ex-esposa. As fotos retratam o período do Natal quando os pais levaram as meninas para ver o Papai Noel. Elas eram bebês entre um e dois anos. Essa cena tem duração de aproximadamente dois minutos:

Trecho da conversa com Ana enquanto ela apresenta seu quarto	Fotografias foco do trecho
<p>Estávamos no quarto da Ana e ela nos mostrava suas roupas favoritas quando olhou para dentro do guarda-roupas, pensou por 3 segundos, e disse:</p> <p><b>Ana:</b> Essa é a minha foto de neném.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Deixa eu ver?</p> <p>Com um pouco de dificuldades, Lorena retirou o porta-retratos de dentro do guarda-roupas e Ana observou sem ajudar. Estava no fundo do guarda-roupas atrás das roupas penduradas nos cabides. Lorena apoiou o porta-retratos sob a cama. O porta-retratos tem estrutura de madeira e com espaço para colocar três fotos do mesmo tamanho. Lorena segurou o porta-retratos e Ana colocou o dedo sobre a imagem de um homem e disse</p> <p><b>Ana:</b> Esse daqui que era meu pai.</p> <p>As meninas discutem um pouco porque Lorena quer mostrar e explicar as fotos e Ana não aceita a participação da irmã porque era sua vez de mostrar o quarto. Lorena assentou na cama da irmã e a pesquisadora ajudou segurar o porta-retratos enquanto Ana voltou a explicar:</p> <p><b>Ana:</b> Esse daqui é meu pai. Que ERA meu pai.</p> <p>Depois continua mostrando e explicando as outras fotografias. Em seguida guardou o porta-retratos no mesmo lugar e disse:</p> <p><b>Ana:</b> Deixa eu guardar essa foto aqui, que minha mãe briga.</p> <p>A auxiliar de pesquisa ajudou Ana a guardar o porta-retratos.</p>	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nessa mesma filmagem, quase ao final da apresentação do quarto, enquanto nos falava quais brinquedos levaria para o clube (passeio que faria no dia seguinte), Ana explica que tem um pai que se separou da sua mãe e um pai que é todo tatuado. “Vou levar a bola da minha irmã que meu pai encheu. Mas eu tenho outro pai que se separou da minha mãe. Agora eu tenho um pai tatuado, com muitas tatuagens.” A explicação sobre os diferentes pais retorna em uma conversa individual com Ana na escola, tendo como suporte o livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Mary Hoffman. Durante essa conversa, Ana nos falou novamente sobre o pai biológico, o pai (que é o namorado de sua mãe) e seu filho, que passa a ser seu irmão.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

Estávamos na parte do livro que fala sobre a escola, duas partes depois do assunto família, quando Ana lembrou que tem um irmão:

**Ana:** Eu tenho um irmão que se chama Pierry, mas ele é o filho do meu pai.

**Pesquisadora:** Ele mora longe?

**Ana:** Ele mora ... Meu pai tem uma namorada, que é outra namorada, e minha mãe agora tá namorando com ele, por isso que o Pierry mora com a outra namorada do meu pai. E eu tenho dois pais. Porque um pai ... o meu outro pai chamava Raul, ele namorou com a Laura. E ainda lembro o nome da Laura que namorou com meu pai.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Ana algumas vezes mencionava seu pai biológico no passado; “ele era meu pai”, “ele chamava Raul”, mas sabíamos que no momento de nosso trabalho de campo ele estava vivo. Nos questionamos se ao referir-se a ele no passado isso ajuda a compreender que o lugar dele é diferente do lugar do outro pai; “o pai tatuado”, “o pai careca”, “o namorado da minha mãe”.

Ao descrever que o irmão Pietro era filho de seu pai Rogério com outra mulher percebemos uma temporalidade na fala da Ana sobre o momento em que as relações entre os casais aconteceram, o que pode ser um indicativo da forma como ela compreende os movimentos de reconfiguração e composição das famílias. Outra observação sobre como Ana percebe sua família está no fato de ter nos falado que sua família era composta por ela, sua mãe, seu pai (padrasto, Rogério) e sua irmã, mas para além desse núcleo existem outros membros: avô, avó, tio, tia, a priminha que iria nascer, o irmão (Pierry, filho do padrasto) e o pai biológico (Raul).

Nos momentos em que fomos à casa da Ana, observamos que ela e a irmã tinham comportamentos diferentes diante das tarefas domésticas. Enquanto a Lorena colaborava com alguns trabalhos de casa, Ana brincava. Tarefas como retirar o uniforme da escola ou lavar as mãos para lanche eram realizadas quando a mãe a solicitava: “Aninha troca de roupa!”, “Aninha lava as mãos e vem lanche.” Em nossas conversas com as irmãs, Lorena nos contou que ajudava a mãe nas tarefas de casa e que Ana: “só fica brincando”. Perguntamos para Ana se o que a irmã falou era verdade, ela concordou dizendo que era chato ajudar e preferia brincar. Entre as tarefas diárias estava organizar a própria cama, mas a cama da Ana era estendida pelo pai. Ana nos contou que era arrumada pela mãe para ir para a escola: “Minha mãe dá banho em mim”, mostrando que recebia ajuda para seu autocuidado. Quando convidada a cuidar da casa,

Ana demonstrava pouco interesse em assumir essa função. Observando algumas falas e comportamentos de Ana acreditamos que ela se atribui o lugar de quem deve ser cuidada pelos demais membros da família, embora tenha nos falado que ajuda a mãe a cuidar do avô que está doente. Acreditamos que o lugar na fratria corrobora para que Ana, filha mais nova, se atribua o lugar de quem deve ser cuidada pelas demais pessoas da família. Lorena nos indica que para ela ser a filha mais velha lhe confere um “posto” de maior responsabilidade junto às tarefas da casa e cuidados com a irmã mais nova (mesmo diante de uma diferença pequena de idade entre elas, como dissemos anteriormente).

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”
<p><b>Ana:</b> Meu tio me falou que eu vou ter uma priminha e que vou ter que fazer ela dormir e a Lorena vai ter que fazer eu dormir e a priminha também.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Mas é você ou a Lorena que vai fazer a priminha dormir?</p> <p><b>Ana:</b> A Lorena vai fazer eu e ela (priminha).</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Por que?</p> <p><b>Ana:</b> Às vezes eu gosto que ela faça eu dormir.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E ela faz você dormir?</p> <p><b>Ana:</b> Às vezes, eu gosto.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Mas você não vai ajudar cuidar da priminha?</p> <p><b>Ana:</b> Eu vou, mas só de manhã, à noite não. A noite ela chora.</p> <p>Ana levantou da mesa, andou pela sala, pegou alguns brinquedos e mudou de assunto.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Acreditamos, por meio de nossas observações na sala de aula, que nossas visitas influenciaram mudanças de Ana na sala de aula. Antes demonstrava um comportamento mais retraído, poucas vezes levantava de sua carteira ou se dirigia a professora. No dia seguinte à nossa primeira visita, Ana contou para suas colegas mais próximas que nós fomos a sua casa e que iríamos voltar outras vezes. Ana passou a levantar mais de sua carteira, conversar com suas colegas, em especial com a Valentina, também passou a procurar pela pesquisadora, como os olhos ou indo até ela, quando precisava de ajuda com as tarefas escolares ou quando a professora repreendia a turma. Com frequência mostrava seus desenhos perguntando para a pesquisadora se ela gostaria de fotografá-los e apresentava suas atividades perguntando se estavam corretas. No decorrer do período de observação passou a levar a Valentina para também nos mostrar suas atividades. Esse movimento nos levou a convidar a família da Valentina para colaborar

com nossa investigação. Observamos que a relação de Ana com seus pares contribuiu para que Valentina se aproximasse da pesquisadora nos indicando como apontam os estudos desenvolvidos por Teresa Sarmiento (2005), Teresa Sarmiento e Marques (2006), Soares (2005), Ferreira (2007), Carvalho (2011) e Cunha e Soares (2012); e nos provocou a pensar também nas formas de participação das crianças na construção desta pesquisa.

Em nossa segunda visita a casa da família propomos para as meninas uma dinâmica de apresentação de seus quartos, objetos e roupas preferidos. Lorena insistiu que ela seria a primeira a mostrar seu quarto, momento que descreveremos a seguir. Ana apresentou seu quarto logo após a irmã e buscou imitar a forma como a irmã fez, como se fosse uma *YouTuber* apresentando o quarto em seu canal imaginário, mas a performance não se manteve. Ana não aparentava ter a mesma empolgação que sua irmã com o fato de ter seu próprio quarto, mas nos mostrou seus brinquedos e roupas que estavam muito bem organizados pela mãe. Enquanto mostrava suas roupas, Ana brincava de modelo com a irmã que era a fotógrafa. O quarto da Ana era mobiliado por uma cama e guarda-roupas de tamanho solteiro, três nichos fixados na parede com seus brinquedos de pelúcia, um *puff* pequeno com baú e tinha ventilador de teto. Como descrito na tese de Carvalho (2018) ter um quarto só para si é um privilégio, especialmente para as famílias das camadas populares.

Quanto à escola, Ana mostrava-se organizada e atenciosa com suas atividades e materiais, mas na sala de aula observamos que ela quando convidada a responder oralmente uma pergunta ou ir ao quadro registrar sua resposta, abaixava a cabeça sobre a mesa ou balançava a cabeça de forma negativa. Quando a professora perguntava quem desejava responder a alguma questão, várias crianças se ofereciam, levantavam as mãos, Ana e Valentina observavam a empolgação dos colegas e não demonstravam desejo de participar. Supomos que esse comportamento pode indicar insegurança ou medo de errar. Após nossas idas à sua casa Ana, quando a professora solicitava que ela fosse ao quadro fazer alguma atividade, se dirigia com resistência e procurava pela pesquisadora com os olhos, acreditávamos que em busca de ajuda e/ou apoio. Buscamos apoiar e motivá-la nesses momentos, mas com cuidado para não intervir na proposta pedagógica da professora.

Perguntamos para Ana, em uma entrevista individual, se ela gostava de estudar nessa escola, ela respondeu que não, preferiria estudar na escola que frequentou durante

a Educação Infantil. Ana fez comparações entre as duas escolas e nos descreveu o que na escola municipal lhe agradava e o que não gostava.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

Antes de começar a ler o livro, tivemos um tempo para Ana se ambientar com a sala onde a entrevista aconteceu (uma sala da Educação Infantil concedida pela coordenação). Enquanto Ana observava a sala iniciamos nossa conversa.

**Pesquisadora:** O que você acha dessa escola Ana?

**Ana:** Eu não queria estudar muito aqui.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Ana:** Porque às vezes todo mundo briga e fica com aquele barulho e minha cabeça dói.

**Pesquisadora:** Você queria estudar em qual escola?

**Ana:** Queria continuar no “Pequenino”, todo mundo criança mudou da “Pequenino” só ficou neném. (fala de uma das colegas que estudava na Pequenino e estava na escola municipal na mesma sala que ela). Eu brincava lá nessa escola.

**Pesquisadora:** Quem escolheu esta escola?

**Ana:** A minha mãe quem falou para eu estudar na escola “Pequenino” e agora falou para eu estudar nessa escola aqui.

**Pesquisadora:** E você gosta dessa escola?

**Ana:** Gosto!

**Pesquisadora:** Qual parte que você gosta?

**Ana:** Eu gosto do parquinho, da informática e não de assistir desenho.

**Pesquisadora:** Não de assistir desenho!/? Você assistiu desenho aqui?

**Ana:** Assisto. Às vezes nós teimamos e não vamos pro parquinho.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossa prática docente observamos que é comum entre as professoras do Ensino Fundamental programar um período de adaptação para as crianças que chegam da Educação Infantil, mas depois de quase um ano letivo, essa entrevista foi realizada no mês de novembro, percebemos que Ana não estava totalmente confortável com as rotinas e práticas da escola e se mostrava frustrada com seu desempenho escolar. Esses sentimentos demonstrados por Ana nos levam a refletir sobre como a organização dos tempos e espaços escolares nos levam a estabelecer padrões para todas as crianças e ignoram as necessidades específicas de cada indivíduo.

A entrada da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental, da forma como está organizado, é objeto de estudos e debates na área da educação e da infância que não conseguimos aprofundar nesse momento (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Carvalho (2013) evidencia em sua tese, entre outras questões, como as crianças ao fazerem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental expressam o

distanciamento que existe entre esses dois ciclos de ensino. Acreditamos que não é por culpa ou intencionalidade das professoras do Ensino Fundamental esquecer que seus alunos são crianças ainda pequenas e que demandam outras questões de ordem do cuidado, do afeto e do lúdico.

Para esse distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não pretendemos culpabilizar ninguém, mas é notória a discrepância entre o lugar ocupado pela criança nas instituições de Educação Infantil e o que geralmente ocorre no Ensino Fundamental em que prevalecem as demandas do ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial da leitura e escrita. Observamos nas falas da Ana que ela tem saudade e boas lembranças dos tempos e espaços que ela tinha quando estava em uma instituição de Educação Infantil.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Pesquisadora:** O que a professora faz que você não acha legal?

**Ana:** Às vezes eu erro na prova, eu não gosto de prova. Eu erro muito na prova.

**Pesquisadora:** Além de você vir na escola, o que mais você faz?

**Ana:** Eu faço tantas coisas que eu até estou esquecendo.

**Pesquisadora:** Lembra algumas coisas que você faz?

**Ana:** Eu estudo, eu também ....

**Pesquisadora:** Onde você estuda?

**Ana:** Lá na ..., sabia que eu não gosto de mudar de sala. Quando eu mudo de sala eu choro.

**Pesquisadora:** É mesmo?

**Ana:** É. Porque eu ainda tenho que me acostumar na sala. Eu já me acostumei na sala da Dhara, agora eu vou ter que me acostumar na outra sala, porque eu vou chorar quando eu ir. Quando eu ir em outra sala você vai ficar na outra sala comigo?

**Pesquisadora:** Depende. Talvez eu fique. Você quer que eu fique na outra sala com você?

**Ana:** Anram.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em outro momento dessa conversa Ana nos mostra como para ela a função de estudar é sua tarefa ou seu trabalho, conforme Sarmiento (2001) é na escola que Ana desempenha seu principal papel social e o “ofício de criança”. Talvez por atribuir tanto valor a escola, e também perceber na família a valorização da mesma, Ana demonstrasse desapontamento com seu próprio desempenho.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Pesquisadora:** Todas famílias... Na sua casa, como é que é? Todo mundo trabalha?  
**Ana:** Minha mãe trabalha, meu pai trabalha em uma farmácia, e minha mãe no hospital, para cuidar dos doentes.  
**Pesquisadora:** E você trabalha?  
**Ana:** Eu acho que trabalho nessa escola, mas de atividade.  
**Pesquisadora:** Ah!  
**Ana:** Pra eu aprender.  
**Pesquisadora:** Esse é o trabalho que você faz?  
**Ana:** É.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossas visitas à casa de Ana observamos que sua mãe sabia de suas dificuldades com as aprendizagens escolares e se mobilizou para dar suporte a filha, acompanhando nas tarefas escolares e a colocou em uma aula de reforço. Em uma das visitas realizadas à família observamos uma cena que evidencia a frustração de Ana diante de seu desempenho escolar e como a mãe compreende e acolhe a filha diante de sua dificuldade.

Trecho de uma nota de campo sobre uma visita a casa da família de Ana

Lorena chegou da escola e entregou à mãe um bilhete da escola no qual a família era convidada para uma cerimônia de entrega do “Certificado de aluno Destaque”. A escola tinha a prática de a cada fim de trimestre convidar as famílias das crianças, com melhor desempenho escolar (nota e comportamento), para entrega de um certificado ou uma medalha. A professora de cada turma indicava em média 5 crianças. Lorena já havia sido escolhida outras vezes e a irmã mais nova ainda não tinha recebido essa premiação. A mãe recebeu o bilhete da filha mais velha e demonstrou satisfação; “Parabéns! Mais uma vez você é aluna destaque!”. Nesse momento Ana abaixou a cabeça sobre a mesa. A mãe percebeu o desapontamento da filha e a abraçou dizendo: “A mamãe vai estudar com você e você também será aluna destaque. A mamãe vai te ajudar!”. Quando visitamos a família em outro momento a mãe relatou que colocou as filhas em uma aula particular.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Esse episódio nos indica que esta família além de valorizar a escola se preocupava com o desempenho escolar das crianças. Como indicado nos estudos anteriormente citados sobre a relação família-escola, as famílias das camadas populares se preocupam com o desempenho escolar de suas crianças e têm formas próprias de investir para o sucesso escolar de seus filhos/as (LAHIRE, 2004; ZAGO, 2008).

No contexto observado a mãe além de valorizar o bom desempenho de Lorena, percebe a frustração da Ana e se disponibiliza em estudar com ela para que também seja bem-sucedida na escola. Ao se mobilizar para acolher a frustração da filha e ajudá-la a melhorar seu desempenho escolar, a situação vivida por Ana exemplifica reflexões dos estudos da Sociologia da Infância que destacam a ação da criança em sua família (SARMENTO e PINTO, 1997; CUNHA e SOARES, 2012; SARMENTO e MARQUES, 2006).

Por fim assinalamos a frustração da Ana por não receber um reconhecimento como o da irmã. Isso nos sugere que ela também reconhece o valor do desempenho escolar nos contextos em que vive, ou seja, “o ofício de aluno” foi apreendido por ela. Em um trecho de nossas entrevistas, Ana nos disse que o seu trabalho era na escola. Conforme Almeida (2009), Marchi (2010) e Sarmento (2011) a criança desempenha o “o ofício de aluno” atuando em busca de favorecer sua própria formação.

Este episódio e as falas anteriormente descritas nos proporcionaram refletir sobre as formas como as crianças se relacionam com seus processos de aprendizagem e como elas atribuem valor/importância/preocupação para os conteúdos/saberes/fazeres escolares. Consideramos também que a relação família-escola na perspectiva da criança pode ser observada de forma sutil nas falas e ações das crianças em seus contextos familiares. Sendo necessário um olhar atento para apreendermos as formas como as crianças participam dos contextos que as envolvem.

As informações construídas com Ana e sua família ao longo do nosso trabalho de campo nos permitem dizer da centralidade que ela e sua irmã ocupam na vida da mãe. A dedicação que a mãe direciona a elas propicia a Ana se ver como um componente da família que merece e deve ser tratado com atenção e cuidado, especialmente por ser a mais nova da família. Em diferentes momentos de nossas conversas Ana nos evidencia vontade de falar sobre o pai biológico, um assunto que nos parece ser delicado em sua casa. Percebemos na fala e desenho que Ana se compreende no interior de uma família nuclear (mãe, irmã e pai Rogério) e que outras pessoas fazem parte de sua família extensa (avós, tios e pai Raul). Os elementos apreendidos até o momento nos indicam que Ana compreende sua família como uma instituição dinâmica, que uniões conjugais se desfazem e outras se fazem e que isso possibilita a incorporação de novos componentes para a família (o pai Rogério e o irmão Pierry), como observado por Dessen e Polonia (2007) e Interaminense (2015). Percebemos também que Ana participa de forma ativado contexto familiar que está imersa. Damos destaque para a

forma como ela influencia de diversas maneiras a organização da rotina da família, os hábitos de consumo, escolha dos passeios e que a mãe está atenta e disponível para acolher suas vontades e demandas.

**História da Lorena** – Lorena é a irmã mais velha, tinha sete anos, a diferença de idade entre ela e Ana é de onze meses. Construimos os dados sobre ela nas observações que ocorreram durante o recreio na escola, em conversas que tivemos em sua residência e na entrevista com sua mãe. Durante nossas visitas Lorena demonstrava interesse em participar da pesquisa e estava sempre atenta às conversas que tivemos com sua mãe. Mantinha-se próxima a ela observando com atenção o que a mãe fazia e falava. Lorena mostrava-se comunicativa e atenta às propostas feitas a ela e a irmã. Demonstrou interesse em participar de nossas conversas e fez os desenhos pedidos.

Nos momentos em que fomos à sua casa, observamos que Lorena colaborava de forma autônoma com as tarefas de casa; ajudava a levar as sacolas de compras, servia a mesa nos momentos de lanche, guardava seus objetos quando chegava da escola.

Na escola, durante o recreio, observamos algumas vezes Lorena brincar com suas colegas de turma. Ela e a irmã se cumprimentavam com abraços rápidos e cada uma voltava para suas preferências. A Lorena lanchava rapidamente o alimento organizado pela mãe e corria para a fila em que estavam as crianças que desejavam pular corda. Nas falas de Lorena sobre a escola ficava evidente como os momentos de estudo na sala de aula eram vividos com seriedade e disciplina, “a única coisa que eu sei fazer na minha escola é fazer atividades e escrever no caderno”. Em casa Lorena e Ana brincavam juntas e os desentendimentos entre elas eram resolvidos rapidamente.

Lorena se referia ao marido de sua mãe como papai, padrasto ou pelo nome. “Eu chamo ele de papai, mas quando ele me deixa nervosa eu chamo ele de Rogério”. O pai biológico não foi citado por ela em nossas conversas. O Pai Rogério foi retratado por Lorena como alguém carinhoso, que dá presentes, que conserta seus brinquedos, que faz churrasco, leva para passeios. O Rogério tem um filho adulto que a Lorena se refere como “meu irmão”. Assim como Ana, Lorena retrata sua família como sendo ela, a irmã, a mãe e o pai (padrasto, Rogério). Outros membros da família são citados, como o irmão adulto, a avó e avô, mas percebemos em sua forma de falar que esses não fazem parte do núcleo principal. Não realizamos outras conversas com Lorena, além das duas que aconteceram em sua casa, e nessas ocasiões o pai biológico não foi citado por ela.



Figura 9: Desenho da Lorena representando sua família em um dia especial. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Lorena e Ana faziam catequese aos sábados de tarde na igreja católica próxima à casa. Lorena nos disse que não gostava dessa atividade porque parecia escola: “tem que escrever no caderno” e segundo ela fim de semana não é para estudar. Ela estava no segundo ano do Ensino Fundamental e segundo a mãe tinha um excelente desempenho escolar. Ao assinar o TALE fez questão de escrever seu nome com letra cursiva – como professora da Educação Básica observo que essa é uma habilidade que as crianças dessa etapa do ensino se orgulham de demonstrar. Seu desempenho escolar foi reconhecido pela escola com o “Certificado de aluno Destaque”. A escola tinha a prática de a cada fim de trimestre convidar as famílias das crianças, com melhor desempenho escolar (nota e comportamento), para entrega de um certificado ou uma medalha. Lorena recebeu essa premiação uma vez no primeiro ano e duas vezes no segundo ano. Quando nos apresentou seu quarto ela mostrou duas medalhas e um certificado. As medalhas ficavam penduradas na janela e o certificado estava guardado na gaveta da escrivaninha.

Quando pensamos na dinâmica de cada irmã ao nos mostrar seu quarto – nesse dia tivemos o auxílio de uma pessoa para fazer as filmagens, imaginamos que seria um momento de conversa individual com cada uma, mas ambas acompanharam e interferiram na fala uma da outra. Lorena foi a primeira a apresentar seu quarto e para que isso acontecesse com o mínimo de conflitos, criamos funções de ajudante de pesquisa para Ana. No momento em que formulamos a frase “gostaria que você nos apresentasse seu quarto” não presumimos os significados que a palavra 'apresentar' poderia ter para as crianças. Lorena nos mostrou seu quarto encenando um vídeo para ser exibido em seu canal imaginário de *YouTube*. Ela se posicionou em um canto do quarto e nos observava aguardando um sinal para começar, quando demos o sinal positivo ela disse: “Oi! O meu nome é Lorena...”, faz um gesto de reverência

inclinando o corpo para frente e colocando uma das mãos no peito. Todas nós entramos em sua brincadeira. Enquanto Lorena falava, pedimos a Ana para ser responsável por segurar o gravador, mas quando ela falou dirigindo o gravador para si, Lorena pegou o equipamento da sua mão e passou a segurá-lo próximo a sua própria boca. Ana pegou um caderno da irmã para fazer de conta que anotava, mas não gostou dessa função e saiu do quarto indo para junto da mãe. Alguns minutos depois Ana passou a ir ao quarto para dizer alguma coisa que não estava relacionada a dinâmica de apresentar o quarto, supomos que ela desejava participar de algum modo no momento de atenção à sua irmã, mas Lorena permaneceu firme em seu momento de fala.

Tivemos que parar uma vez a gravação e retomar com outro equipamento porque o celular onde estávamos gravando ficou sem espaço na memória. Lorena retomou sua apresentação sem perder o entusiasmo. Quando percebemos que ela havia terminado perguntamos se ela gostaria de deixar um recado para seus seguidores e Lorena falou com muita empolgação “quero que vocês dá um *like* para gente, acho que vai ter outra. Fica tudo no *like* da Neninha”. A mãe que observava a filha há alguns minutos se mostra orgulhosa em ver a desenvoltura da filha.

Analisando as falas e atitudes da Lorena percebemos como as mídias influenciam em seu comportamento e preferências. Segundo Momo e COSTA (2010) as mídias influenciam no consumo das crianças, sejam elas das camadas sociais mais abastadas ou com menos recursos financeiros. Segundo as autoras temos que estar atentas “ao que circula tanto na mídia impressa e televisiva como na internet, seja em novelas, shows, esportes e outros artefatos culturais, seja em campanhas publicitárias, noticiários etc.” (MOMO e COSTA, 2010, p. 968). No caso de nossa pesquisa, com crianças das camadas populares, observamos que o consumo ou desejo de consumo das crianças tem influência de programas de televisão e internet e também de outras campanhas publicitárias.

Na cena descrita acima Lorena não cita nomes de *youtubers*, mas pela sua linguagem verbal e corporal percebemos que ela está reproduzindo o comportamento de internautas. Observamos na performance da Lorena a influência da linguagem utilizada na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*.

Nas últimas décadas vemos um crescente número de crianças, como ou sem a presença de um adulto, ocuparem as redes sociais. As autoras Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021) nos convidam a problematizar o lugar ocupado pelas crianças nas mídias em produções voltadas para crianças e adultos. As autoras consideram a

relevância de ter esse espaço de fala ocupado por uma parcela da população que não tinha espaço de fala socialmente legitimado, mas questionam a lógica mercadológica, competitiva e consumista que norteia o espaço virtual de produção de conteúdo. A Lorena não tem um canal no *Youtube*, mas percebemos em sua fala a influência dessa plataforma. Conforme Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021)

(...) crianças têm sido desafiadas, cada vez mais cedo, a lidar com referências socioculturais para além de seus contextos imediatos, de familiares e amigos (COMITÊ..., 2018). Se, certamente, ainda guardam a condição de aprendizes, também assumem a condição de ensinantes – em alguns casos, influenciando as práticas sociais de milhões de internautas (crianças e adultos) (p. 15).

Em nossas visitas a casa dessa família percebemos que um programa televisivo “As aventuras de Poliana” também influenciava especialmente Lorena em seu vocabulário, horário de dormir e preferências de roupas.

Trecho da conversa enquanto Ana e Lorena desenhavam sua família
Enquanto as meninas desenhavam e falavam de sua família, Lorena e Ana debatem se o Rogério é pai ou padrasto. Ana disse que ele é o pai e Lorena diz que ele é o padrasto, mas que ela o chama de papai. Perguntamos qual a diferença entre pai e padrasto, Lorena diz que Ana não consegue falar padrasto. Para caracterizar o Rogério, Ana diz que ele tem várias tatuagens, nesse momento a mãe se aproxima, Ana diz que gosta das tatuagens e que sua mãe também fez uma tatuagem. Adriana nos mostrou que tatuou nas costas duas bonecas representando as filhas (Ana levanta e mostra a tatuagem da mãe), mas Lorena não gostava de tatuagens. Adriana contou que quando mostrou para as filhas pela primeira vez Lorena disse: “já fez esse bizarro”, a pesquisadora se surpreendeu com a escolha da palavra e perguntou para Lorena onde ela apreendeu aquela palavra e a ela respondeu: “Com a Poliana minha filha!” - Poliana é a personagem principal do programa televisivo que as meninas assistem todas as noites.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Lorena, ao narrar sua rotina, deixa claro que a hora de dormir é depois de assistir à novela e ao mostrar suas roupas preferidas percebemos uma semelhança com o figurino usado pelas atrizes do programa de televisão que ela gosta. Quando perguntamos a ela quem escolheu e comprou suas roupas ela disse que foi a mãe. O que nos leva a acreditar que a mãe consciente do gosto da filha pela novela “As aventuras de Poliana”, e provavelmente assistindo-a junto com as filhas em suas noites de folga do trabalho, comprou as roupas que agradasse a filha. Mesmo não indo às lojas escolher as

roupas, Lorena participou da escolha dessas porque a mãe conhecia e respeitava suas preferências.

Observar as crianças em suas casas, ouvir com atenção suas falas e observá-las na escola nos deu indícios de como elas se apropriam e consomem a cultura do mundo contemporâneo. Se pela idade, não podem comprar, certamente influenciam a mãe para que comprasse o que elas desejavam. Na fala da Adriana ficou claro que o desejo de aquisição de um determinado produto pelas filhas era considerado por ela. Quando não era possível adquirir o produto no momento que as filhas pediam, por questões financeiras ou porque a mãe não concordava com a necessidade ou pertinência de tal produto naquele momento para uma das filhas, aconteciam negociações. Por exemplo, Ana desejava que a mãe comprasse um celular para ela, mas a mãe disse que ela era muito nova para ter um celular, mas que poderia usar seu celular para brincar. Com a Lorena a conversa sobre ter um celular teve outro tom, com mais explicações, negociações e planejamento. Adriana disse para Lorena que ela iria ganhar o celular quando ela estivesse na quinta série. Para Lorena existia a certeza que iria ganhar o telefone, mas negociava a possibilidade de ganhar antes da data estipulada pela mãe. Ela também planejava ganhar um computador da mãe para usar como ferramenta de estudos.

Lorena nos disse que pediu a mãe para ter um quarto só para si porque não gostava de dormir com a irmã, que segundo ela, fazia muito barulho. “Ai eu falei: Mãe faz um quarto pra mim, minha irmã fica chupando chupeta e faz barulho”. A mãe atendeu ao pedido e organizou um quarto para cada filha.

Consoante Carvalho (2018) “nas classes populares brasileiras ainda se constata a existência de domicílios superpovoados, as classes mais abastadas dispõem de espaço, o que lhes permite destinar um ambiente para cada indivíduo ou, ao menos, propor a partilha dos quartos dos filhos de acordo com o sexo.” (p. 17). Assim podemos dizer que Lorena e Ana desfrutam de um privilégio pouco comum em famílias das camadas populares. Entre as cinco famílias participantes desta pesquisa essa é a única que dispunha um quarto para cada filha.

O quarto da Lorena tem uma cama de solteiro, acima da cama tinha três nichos com brinquedos de pelúcia, um *puff* pequeno com baú, um guarda-roupas tamanho de solteiro, ventilador de teto e uma escrivaninha, que Lorena nomeia de mesa ou de escritório. “Essa mesa era da minha bisavó, que passou para minha vó, vai passar para minha mãe, que vai passar para mim, que vai passar para minha filha”. A escrivaninha era o lugar que Lorena usava para fazer os deveres escolares e estudar. “A minha coisa

favorita de usar neste escritório é fazer o dever de casa, treinar para ditado e prova. (...) Eu queria muito ter um escritório e pedi para minha avó para eu colocar essa mesa aqui e (ela) colocou”. Lorena desejava que sua mãe lhe comprasse um computador para colocar em sua mesa “para estudar mais”. Nesse momento ela colocou o caderno em posição horizontal, apoiou uma das capas do caderno na parede, pediu que a auxiliar de pesquisa filmasse de perto, e começou a gesticular como se estivesse digitando. Lorena tem convicção que a mãe vai lhe dar um computador, mas não sabe quando. Lorena valoriza a escola e demonstra satisfação com seu bom desempenho, performance reconhecida e valorizada pela mãe.

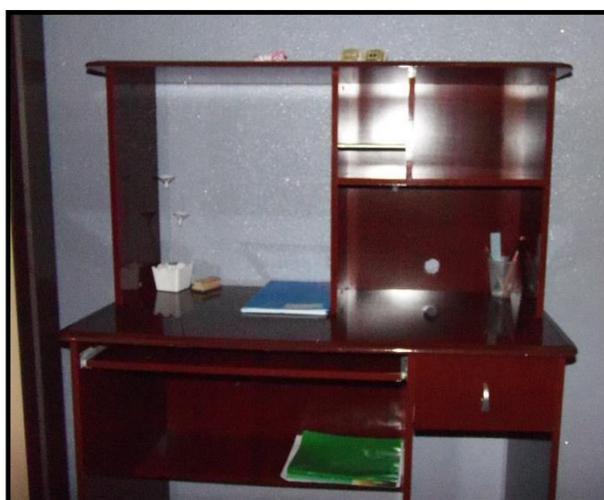


Figura 10:Escrivadinha da Lorena. Fotografia feita pela Lorena. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

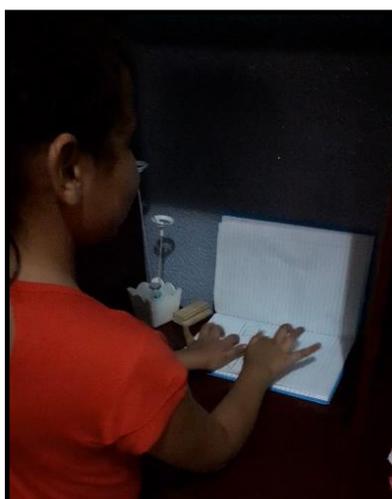


Figura 11: Lorena 'faz de conta' que usa um computador. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O compromisso que Lorena tem com suas tarefas escolares e sua postura responsável e autônoma com os afazeres domésticos nos remetem às considerações de

Senkevics e Carvalho e (2015) sobre o ofício de aluna: “caracterizado pela responsabilidade e o hábito de se engajar em obrigações com regularidade” (SENKEVICS e CARVALHO, p. 965, 2015). Sob a perspectiva de Lahire (1997) a família ao ensinar e motivar valores como respeito à autoridade da professora, responsabilidade e organização, entre outros elementos chamados pelo autor de “ordem moral doméstica”, acredita estar colaborando para que a criança tenha êxito escolar.

**Considerações sobre a família da Ana** - Na família de Ana tivemos a oportunidade de ouvir duas crianças, do mesmo sexo, com idades muito próximas, sobre suas formas de participar de seus contextos familiares. Ana e Lorena, no momento de nossa pesquisa, com seis e sete anos respectivamente, Ana cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental e Lorena o segundo ano, ambas na mesma escola. Adriana, mesmo tendo uma rotina de trabalho cansativa, atende as filhas em todas as suas demandas e ajuda muito a mãe e o pai em suas necessidades. As tarefas de cuidar assumidas por essa mãe atravessam todo o seu dia; no mercado de trabalho por ser enfermeira, cuidando dos pais idosos e assumindo sozinha todos os cuidados necessários para manutenção da vida das filhas (financeiros, afetivos, alimentação, higiene...). São elementos que nos levam a questionar esse lugar social, historicamente construído que coloca a mulher na condição de “rainha do lar” que “trabalha por amor”. Impondo às mulheres, especialmente das camadas populares, jornadas de trabalho, dentro e fora de casa, sendo esta primeira não remunerada (PINSKY, 2012; FEDERICI, 1975).

As meninas demonstraram compreender a configuração da família de forma semelhante, composta por elas, a mãe e o pai. Acreditamos que para Ana e Lorena a saída do pai biológico e chegada do namorado da mãe, significou um movimento de reconfiguração de sua família. Embora a mãe nos tenha relatado que por algum tempo as meninas sentiram falta do pai biológico, percebemos que no momento de nossa entrevista a convivência com o Rogério estava agradável e as meninas atribuíram a ele o lugar de o “outro pai”. O “outro pai” esteve presente em suas falas e desenhos.

Quanto à família estendida, Ana e Lorena falaram dos avós maternos e do irmão (filho do Pai Rogério). O tio, sua esposa e a prima que iria nascer foi mencionada apenas por Ana, acreditamos que devido ao fato de termos conversado com ela em outros momentos. O pai biológico foi recordado por Ana em diferentes situações, mas em nenhum momento por Lorena. Consideramos que para Ana e Lorena a mãe é a figura central da família, é para ela que os pedidos, desejos e reclamações são

direcionados. O mesmo é percebido na fala da mãe, as filhas são o centro de suas preocupações, é em torno da rotina das meninas que essa mãe se organiza e busca atender suas demandas e necessidades. O Pai Rogério é presente nas falas das meninas quando o tema é brincar, passear, viajar, ganhar presentes, fazer churrasco e ajudar com alguma tarefa (arrumar a cama, encher a bola, cozinhar).

Quanto a formas de colaborar nas atividades domésticas, nossas conversas e observações na residência da família nos permite considerar que Lorena participa de forma colaborativa, buscando ajudar a mãe de forma autônoma com tarefas possíveis para sua idade; arrumar a própria cama, servir a mesa durante as refeições, ajudar a levar as sacolas de compras do carro para a casa. Por outro lado, Ana não considerava necessário colaborar com essas atividades.

Observamos que nessa família a escola ocupa um lugar importante tanto para a mãe, quanto para as crianças. Lorena e Ana informam a mãe acerca do que acontece na escola e Adriana está atenta ao processo de aprendizagem das filhas. Lorena apresenta resultados melhores que Ana e demonstra estar mais satisfeita com a escola que a irmã. Ana tem um desempenho aquém da irmã e demonstra frustração com esse fato. Ana nos deixa evidente em nossas conversas que ela não está totalmente adaptada as rotinas do Ensino Fundamental e verbaliza seu medo com algumas práticas da escola e desapontamento com seu desempenho escolar. As duas meninas nos dizem, com linguagens diferentes, que estudar é a principal função que elas realizam. Ana nos disse que o trabalho dela é na escola fazendo atividades e Lorena nos expressa o mesmo pensamento ao mostrar sua escrivaninha e dizer que aquele móvel é onde ela estuda e se prepara para provas e ditados.

As influências das mídias são visíveis com as duas meninas. Ana em seus desejos de ter os brinquedos que com frequência são anunciados nos desenhos que assiste na televisão. Lorena demonstra a influência de programas de televisão e da *internet* em seu modo de conversar e agir e seus desejos de consumo são por tecnologias que podem ser usadas para brincar e para estudar. Além de influenciar a mãe com suas vontades de ter brinquedos, equipamentos eletrônicos e roupas, a mãe também atende os desejos das filhas em suas preferências alimentares, seja no preparo do alimento nas refeições, como na compra de guloseimas. Organizar quartos separados para Ana e Lorena é uma grande demonstração do quando a Adriana se dedica para atender os pedidos de suas filhas. O acesso a um plano de saúde é outro elemento que demonstra

como Adriana busca assegurar às filhas produtos e serviços pouco comuns para famílias das camadas populares.

## 4.2 História do Kaíque e de sua família



Figura 12: Localização geográfica da casa do Kaíque em relação a escola. A figura foi construída usando o desenho feito pelo Kaíque para representar sua família. A localização da casa do Kaíque em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

Iniciamos nosso contato com o Kaíque na escola durante o período de observação em sua sala de aula. Dois elementos nos chamaram a atenção para essa criança: o questionário com o aceite para participar da pesquisa foi devolvido com a assinatura do pai e da mãe da criança, a maioria dos questionários devolvidos foram assinados pelas mães das crianças. E a pequena quantidade de meninos na sala e nosso interesse em assegurar a representatividade desses em nossa pesquisa, como explicamos no capítulo metodológico.

Os dados que compartilhamos a seguir foram construídos durante os períodos de observação do Kaíque na escola, entrevistas na escola, observação e entrevista com ele e com sua família na casa da avó materna.

Na escola realizamos com Kaíque uma conversa em dupla com a Isabela, uma conversa em trio incluído nessa dupla o amigo Victor Júnior (tanto Isabela quanto Victor Júnior participaram da nossa pesquisa) e uma conversa em grupo com todas as cinco crianças que participaram dessa investigação. Fizemos também duas visitas à residência da família de Kaíque. As informações construídas com o Kaíque e sua família nos orientaram na elaboração do desenho da árvore genealógica de sua família.

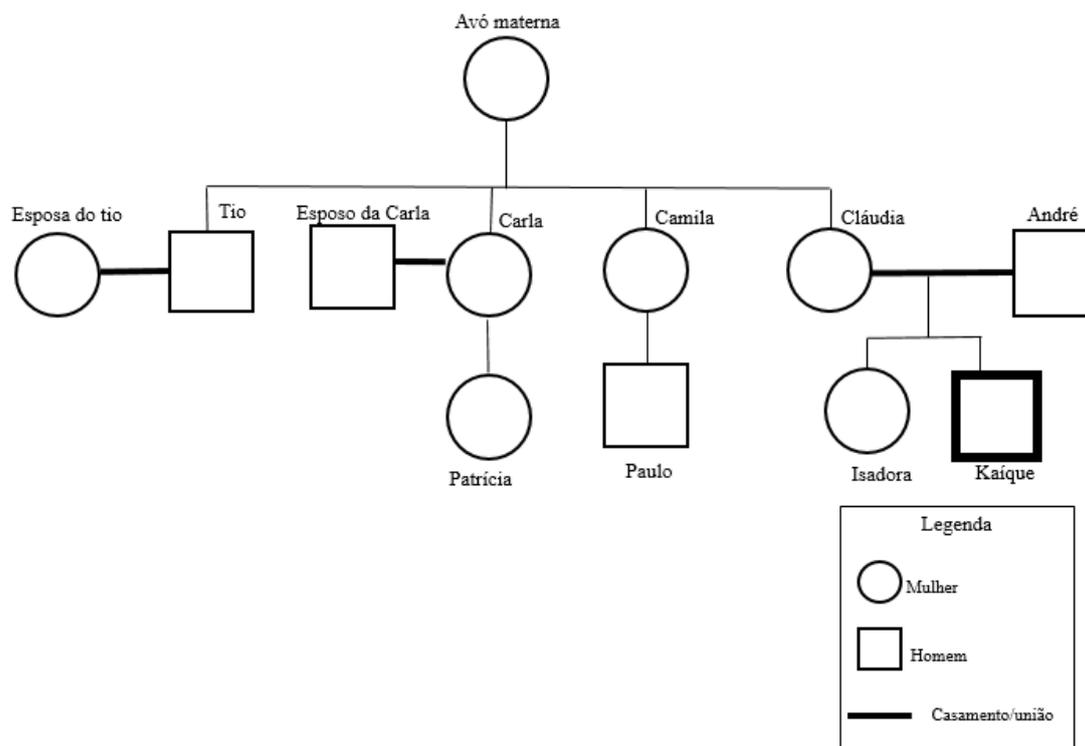


Figura 13: Árvore genealógica - Família do Kaíque. Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Cláudia, mãe de Kaíque, nos contou que trabalhava como cabeleireira, em seu salão, que fica no primeiro andar da casa de sua mãe e também atende em domicílio. O André, pai de Kaíque, trabalha em uma pequena fábrica de produtos alimentícios, como auxiliar de produção. O marido da Carla, irmã de Cláudia, é o dono dessa empresa e contratou o André. Cláudia explicou que ela e o marido vivem juntos há mais de oito anos, mas são casados: "casados mesmo, na igreja, esses 'trens'" há dois anos.

A avó é quem cuida das crianças enquanto ela trabalha, encaminha para escola e recepciona no fim da tarde. O traslado de casa para escola é realizado por transporte escolar. A tia Camila ajuda quando possível na realização das atividades escolares. Perguntamos para Cláudia se a Isadora frequenta uma instituição de Educação Infantil. A mãe nos disse que prefere que ela fique com sua mãe: "Eu tenho dó, ela é muito novinha". Como o seu salão fica no primeiro andar da casa, ela está por perto para ajudar quando possível.

Conforme explicação de Cláudia e Camila, a família passa mais tempo na casa da mãe porque precisam de sua ajuda para cuidar de suas crianças enquanto trabalham. A casa da avó fica distante da escola que Kaíque estuda (aproximadamente 3 quilômetros), embora tenha uma escola a poucos metros da casa da avó, Cláudia e o

marido preferiram que o filho estudasse na escola em que parte da pesquisa aconteceu porque consideraram que nessa instituição o ensino é de melhor qualidade.

Trechos da conversa com Cláudia, mãe dos Kaíque, sobre a escolarização do Kaíque
<p><b>Pesquisadora:</b> Por que você escolheu essa escola?</p> <p><b>Mãe:</b> Porque minha sobrinha estudou lá. E eu gosto muito do ensino de lá. Ele estudava na escola particular, mas não estava aprendendo nada. Aí eu tirei da (escola) particular e coloquei nessa.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Mesmo com deslocamento maior você preferiu colocar nessa escola?</p> <p><b>Mãe:</b> Sim, porque eu vi o desenvolvimento dele, ele aprendeu muito. Já está até sabendo ler, ele não sabia nenhum ‘A’ na escola particular.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ele foi para escola com quantos anos?</p> <p><b>Mãe:</b> Com três aninhos.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E ele ficou nessa escola particular até quantos anos?</p> <p><b>Mãe:</b> Ele ficou até os cinco anos. Neste ano ele foi para a essa (diz o nome da escola). Como eu vi o desenvolvimento da minha sobrinha lá, eu escolhi essa escola.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossa segunda visita quando perguntamos para o pai sobre a escolha da escolha do Kaíque, ele concordou que o filho estuda em uma boa escola e nos contou que frequentou a mesma escola quando criança e foi aluno das professoras que lecionavam para filho.

Trechos da conversa com André sobre a escolarização do Kaíque
<p><b>Pesquisadora:</b> Como vocês escolheram a escola do Kaíque?</p> <p><b>Pai:</b> Eu estudei lá e acho um ensino de lá muito bom. E como eu moro no mesmo bairro da escola, é bom. Eu me dava muito bem na escola.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Me falaram que a Dhara Costa foi sua professora?</p> <p><b>Pai:</b> Eu estudei com um monte de professoras lá: Antônia, Margarida, Dhara Costa, Sarah... Todas foram minhas professoras.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você preferiu que o Kaíque estudasse lá também?</p> <p><b>Pai:</b> Foi.</p> <p><b>Carla:</b> O ensino de lá é melhor mesmo.</p> <p><b>Pai:</b> Ele até aprendeu a ler rápido.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nos dois momentos de nossas entrevistas podemos observar que além dos pais, outros membros da família participam das escolhas do que julgam mais importante para as crianças da família. As informações compartilhadas entre a família e a própria experiência do pai da criança foram consideradas para seleção da instituição de ensino. A escola mais próxima a casa da avó seria mais viável para o deslocamento da criança,

mas a família preferiu pagar o transporte escolar para assegurar que ele estudasse na escola que consideram boa. A qualidade da escola é confirmada pela família porque consideram que o Kaíque aprendeu a “ler rápido”.

Conforme estudos da Sociologia da Educação a escolha do estabelecimento de ensino como forma de potencializar o sucesso escolar de seus/suas filhos/as é uma prática comum nas camadas sociais mais abastadas que está sendo apropriada pelas camadas populares (NOGUEIRA, 1998). Se nas camadas mais favorecidas o poder de escolha está no valor que dispõem para investir na escolarização das crianças, nas camadas populares está nas informações e experiências compartilhadas em seu círculo de convivência.

Perguntamos para Cláudia se o Kaíque fazia, ou desejava que ele fizesse, alguma atividade para além da escola. A mãe, com a participação das tias da criança, falou das atividades que o Kaíque experimentou, mas que não quis permanecer.

Trechos da conversa com a mãe e tias sobre atividades extraescolares
<p><b>Pesquisadora:</b> E o Kaíque faz alguma atividade além da escola?</p> <p><b>Mãe:</b> Não... como assim que tipo de aula?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Tipo assim na aula particular?</p> <p><b>Camila:</b> Tipo futebol, uma natação ...</p> <p><b>Mãe:</b> O futebol eu tentei, ele não quis, o judô ele não quis. Disse que o corpo dele doía. Não quis. O exercício dele mesmo é sair com o pai dele no final de semana.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você colocou no futebol e ele não gostou?</p> <p><b>Mãe:</b> Não quis. Disse que estava cansado. Eu coloquei no judô, ele falou assim “meu corpo está doendo”. Não gosta. Fica difícil!</p> <p><b>Camila:</b> Fica difícil mesmo, ele não gosta!</p> <p><b>Mãe:</b> Acho que é porque ele é bem gordinho e é isso que atrapalha. Ele não gosta muito dessas coisas assim não. O trem dele é mais andar de bicicleta. O pai dele leva ele no loteamento e ele anda.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você o colocou nessas atividades e ele ficou por um tempo e depois não quis mais e você tirou?</p> <p><b>Mãe:</b> Ele deve ter ficado uns dois meses e depois não quis mais.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Tem alguma coisa que ele te pediu para fazer? Que ele gostaria de fazer?</p> <p><b>Mãe:</b> Não que ele tenha me dito. Queria colocar ele na natação, mas ele morre de medo de água. (...) Morre de medo, mas vou ver se eu coloco.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A respeito das atividades extraescolares o pai também se posicionou de forma favorável à prática de esportes.

Trechos da conversa com o pai, mãe e tias sobre atividades extraescolares

**Pesquisadora:** Da outra vez que eu vim aqui, conversamos um pouco sobre as atividades que o Kaíque fez, que vocês colocaram para ele fazer além da escola, mas que ele não quis ficar. Conta como foi?

**Pai:** A gente colocou no futebol, mas ele não quis ficar. Disse que tinha meninos grandes e queriam machucar ele.

**Mãe:** Teve um judô também.

**Pai:** Teve o judô também, mas ele falava que dói, que machucava.

**Carla:** Ele era preguiçoso para o judô.

**Pesquisadora:** Vocês tentaram outras coisas, outras atividades?

**Pai:** Eu vou colocar ele na natação agora.

(...)

**Pesquisadora:** Além dessas atividades de esporte, quais outras coisas você gostaria de colocar?

**Pai:** Futebol, né?!

**Pesquisadora:** Por que é uma boa escolha?

**Pai:** É bom porque incentiva ele. É bom para criança. Incentivo para ele ser um jogador. Ser alguém na vida. Você ser um jogador é uma coisa boa. Para se dar bem na vida.

**Pesquisadora:** Você acha que se ele se interessar por futebol seria ...

**Pai:** Seria uma coisa boa também.

**Pesquisadora:** Você acha que ele for um jogador de futebol seria bom?

**Pai:** Seria bom, ganhar um dinheiro e ter uma vida boa.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nos dois momentos de entrevistas percebemos que André e Cláudia desejavam que o filho fizesse atividades esportivas, mas, em nosso entendimento, por motivos diferentes. A mãe e as tias aparentavam se incomodar com o peso do Kaíque e a atividade física seria uma forma de fazer a criança emagrecer. O pai, embora também falou de colocar o filho na aula de natação, demonstrou interesse maior nas aulas de futebol, vendo neste esporte uma possibilidade do filho poder almejar qualidade de vida e conforto financeiro “Seria bom ganhar um dinheiro e ter uma vida boa.” Segundo Vianna (2014), “no Brasil, o futebol parece ser o meio esportivo que oferece maiores chances para que indivíduos com pouca escolarização e qualificação profissional alterem sua posição na estrutura social, obtendo sustento e prestígio” (VIANNA, 2014, p. 19).

Mesmo com o desejo dos adultos de colocar a criança em diferentes atividades esportivas, a vontade da criança de não continuar foi respeitada e seus argumentos foram escutados. O tom na fala da mãe e das tias nos leva a pensar que elas não legitimam os motivos da criança: o corpo dói ou machuca, dizendo que a criança é

“mole” ou “preguiçosa”. Mas o pai nos fez pensar que ele considera justo o motivo apresentado pelo filho, que ao jogar futebol com meninos maiores eles poderiam machucá-lo.

Quando perguntamos para o pai o que ele considerava função da família com as crianças, ele nos disse que a família tem que ensinar “respeitar os mais velhos, ser uma pessoa boa no mundo, não falar palavrão, ensinar coisas boas”. A tia Carla considera que os pais devem também ensinar as crianças a serem organizadas e colaborar com pequenas tarefas de casa desde bem pequenas: “juntar os brinquedos quando espalha, a ser organizada”.

Em nossas conversas com a família buscamos compreender qual o lugar da criança na família. Durante a fala da mãe e das tias, e em nossas observações durante as visitas que realizamos, o Kaíque e seu primo participaram das conversas e expressaram suas opiniões, Isadora pronunciava poucas palavras, mas esteve todo o tempo de nossas visitas ao lado do irmão interagindo com a pesquisadora.

Trechos da conversa com a mãe e tia do Kaíque
<p><b>Pesquisadora:</b> Você acha que o Kaíque participa das coisas da família?  <b>Mãe:</b> Até demais!  <b>Camila:</b> Kaíque é mais adulto. Gosta de conversar.  <b>Mãe:</b> Ele é mais adulto, gosta de conversar com os adultos, ele não é muito de conversar com criança.  <b>Pesquisadora:</b> Participa, dá palpite...  <b>Mãe:</b> Dá palpite, intromete em tudo. Se eu estou conversando com você ele entra no assunto e fala “é isso e isso e isso”.  <b>Pesquisadora:</b> Ele dá a opinião dele?  <b>Mãe:</b> É isso! Dá a opinião dele.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As conversas com Kaíque em sua casa aconteceram em uma varanda ao lado da sala onde a família permaneceu reunida conversando, por vezes indo até a varanda observar a pesquisadora. Na primeira visita após conversarmos com a mãe e as tias da criança, a pesquisadora perguntou a Cláudia se poderia filmar a conversa com seu filho, a mãe deu a autorização, mas antes levou a criança para trocar de roupa. Atitude que nos indica que a mãe se preocupa com a imagem de seu filho. Dessa conversa participaram Isadora e Paulo. A mãe do Paulo tentou retirar o filho para que ele não "atrapalhasse" o primo, uma vez que ele interferia nas respostas do Kaíque Paulo aceitou ir para a sala quando oferecemos papel e lápis para que ele fizesse seus próprios desenhos. A Isadora

também participou desse momento, atenta ao irmão, a pesquisadora e aos materiais que ela levou: lápis de cor, papéis e equipamentos para gravação (celular, gravadores, máquina fotográfica). Para administrar esse momento, a pesquisadora teve ajuda de sua irmã, que cuidou da gravação em áudio e vídeo, na primeira visita. A segunda foi sozinha, mas como neste dia o Paulo não estava foi menos desafiadora realizar a conversa com o Kaíque.

A imagem abaixo foi retirada de uma gravação em vídeo. A criança do meio é o Kaíque desenhando, a Isadora está ao seu lado com um lápis de cor na mão para desenhar junto com o irmão, embora ela tenha recebido um papel para também desenhar. Do outro lado está o Paulo mostrando ao primo o que ele estava desenhando.



Figura 14: Isadora, Kaíque e Paulo no momento de preencher o TALE. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

**História do Kaíque** – Kaíque é o filho mais velho do casal, 6 anos, quando chegamos a casa para realizar nossa primeira visita nos recebeu demonstrando animação e interesse em participar da pesquisa. Procedeu dessa forma nos momentos em casa com a família e na escola com seus colegas. Em nossas visitas observamos que ele tratava a irmã Isadora, 1 ano e 4 meses, com carinho e cuidado, aceitou que ela ficasse próxima durante as entrevistas e mantinha a calma quando ela tentava participar de seus desenhos. O primo Paulo, 5 anos, esteve presente em nossa primeira visita e opinou frequentemente nos desenhos e falas do Kaíque, por sua vez o Kaíque recorria a ele perguntando o que deveria desenhar.

Ao desenhar sua família Kaíque representou as pessoas que moram em sua casa, indicando que compreende sua família como sendo composta pelas pessoas com quem convive com frequência e que, de alguma forma, participam de sua vida. Kaíque reconhece como sendo sua casa a casa de sua avó. O desenho foi realizado em uma folha A4 na posição vertical, o desenho real ocupou um pouco mais que a metade do espaço da folha. Com base na explicação que ele nos deu, identificamos cada pessoa desenhada, Kaíque também desenhou a casa onde moravam.

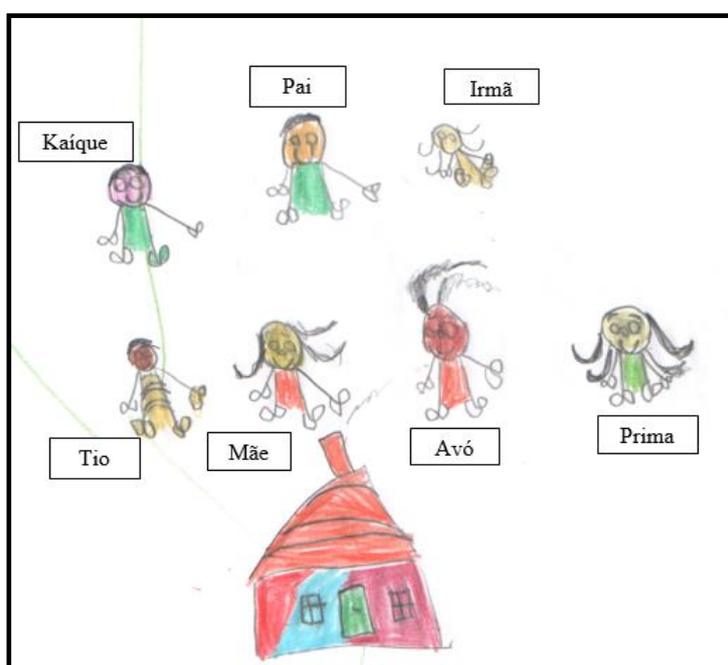


Figura 15: Desenho do Kaíque representando sua família em casa. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Na segunda visita, Kaíque desenhou sua casa novamente, com os brinquedos que tem dentro de seu quarto. Neste desenho fez sua casa ocupando toda uma folha A4, por vezes gesticulava para explicar que sua casa é grande.



Figura 16: Desenho do Kaíque representando sua casa. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Kaíque nos contou que ficava com sua avó quando não estava na escola e que ela preparava e servia seu almoço. A criança nos disse colaborar nas tarefas da casa para ajudar sua avó. A mãe, o pai e a avó também nos disseram que ele ajuda em algumas tarefas domésticas. Kaíque nos disse que também ajuda a cuidar da irmã dando a ela mamadeira. Ele nos indica compreender que as crianças podem ajudar a família em algumas tarefas, mas algumas coisas são proibidas para as crianças por serem perigosas, como mexer no fogão ou usar facas. Kaíque nos indica compreender que os adultos cuidam das crianças ao comprarem e prepararem os alimentos e quando possível comprar para elas os produtos que desejam. Outra atribuição da família na fala do Kaíque está relacionada a educar as crianças “a família ensina a respeitar, e se não respeitar ‘leva chicote’”. Segundo a criança a mãe primeiro chama a atenção e se ela repetir o erro será punida: “se fizer uma coisa errada a mãe xinga, se fizer duas coisas erradas a minha mãe bate em mim”. Kaíque também disse que a família “ensina lavar vasilha”.

Trechos da conversa com Kaíque sobre sua participação nas tarefas da casa
<b>Pesquisadora:</b> Me conta sobre o que você desenhou?
<b>Kaíque:</b> Eu desenhei uma churrasqueira.

**Pesquisadora:** Quem faz churrasco?  
**Kaíque:** Meu tio faz churrasco.  
**Pesquisadora:** Você ajuda a fazer?  
**Kaíque:** Não, eu não sei fazer essas coisas.  
**Pesquisadora:** O que você sabe fazer sozinho?  
**Kaíque:** Eu sei limpar a casa.  
**Pesquisadora:** Você limpa a casa sozinho?  
**Kaíque:** aham.  
**Pesquisadora:** Como você faz?  
**Kaíque:** Eu pego um pano e um rodo e passo na casa. E depois que eu acabo eu limpo as vasilhas.  
**Pesquisadora:** Você lava a vasilha também? Por que você faz isso?  
**Kaíque:** A minha avó pede.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Quando perguntamos ao Kaíque o que ele acha de sua escola, ele nos disse que sua mãe escolheu uma boa escola porque ele aprendeu a ler.

Trechos da conversa com Kaíque sobre sua escola

**Pesquisadora:** Quem escolheu a escola para você?  
**Kaíque:** A minha mãe?  
**Pesquisadora:** Por que ela escolheu essa escola?  
**Kaíque:** Porque ela fala que ela é mais boa. Porque eu estava em uma escola que eu não aprendi nem a ler.  
 (...)  
**Pesquisadora:** E agora você já aprendeu a ler?  
**Kaíque:** Aprendi.  
**Pesquisadora:** E você gosta dessa escola que você estuda?  
**Kaíque:** Aham.  
**Pesquisadora:** O que tem lá que é legal?  
**Kaíque:** Tem um escorregador que fica lá no fundo e que é das crianças. Eu gosto de ler e lá tem um monte de livros.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossas conversas com o Kaíque em sua casa sobre o que não gosta, ele nos disse que não gosta de correr porque tem medo de se machucar, sobre as atividades extraescolares que a família o matriculou demonstrou relacionar as atividades físicas ao emagrecimento, afirmando ser gordo e ter de perder peso.

Trechos da conversa com Kaíque sobre as atividades extraescolares

**Pesquisadora:** O que tem na escola que você não gosta?  
**Kaíque:** Eu não gosto de correr?  
**Pesquisadora:** Por quê?

**Kaíque:** Porque eu machuco.  
**Pesquisadora:** Você não gosta de se machucar?  
**Kaíque:** É.  
**Pesquisadora:** Por que você quis sair do futebol?  
**Kaíque:** Porque se eu levar uma bolada forte na cabeça aí já era.  
**Pesquisadora:** E você já levou uma bolada forte na cabeça?  
**Kaíque:** (acena com a cabeça, respondendo que sim)  
**Pesquisadora:** Você não quis mais ficar no futebol por causa disso?  
**Kaíque:** (acena com a cabeça, respondendo que sim)  
 (...)  
**Pesquisadora:** Você fazia karatê, taekwondo ou judô?  
**Kaíque:** Eu fazia judô  
**Pesquisadora:** Por que você quis sair do judô?  
**Kaíque:** Eu machuco também.  
**Pesquisadora:** Seu pai e sua mãe falaram que vão colocar você na nataçãõ. Você quer fazer nataçãõ?  
**Kaíque:** aham  
**Pesquisadora:** Por que você quer?  
**Kaíque:** Porque eu emagreço.  
**Pesquisadora:** Quem disse que você tem que emagrecer?  
**Kaíque:** É a minha mãe.  
**Pesquisadora:** Você acha que tem que emagrecer?  
**Kaíque:** (acena com a cabeça, respondendo que sim)  
**Pesquisadora:** Por quê?  
**Kaíque:** Porque eu sou gordo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em dupla com Kaíque e Isabela retomamos a conversa sobre atividades extraescolares, buscando ouvir o que a criança tem a dizer sem a presença dos pais. Nessa ocasião, quase um mês depois da conversa que tivemos em sua casa, Kaíque voltou a falar sobre o desejo da mãe que ele faça atividades físicas com a finalidade de perder peso.

Trechos da conversa na escola com Kaíque e Isabela sobre as atividades extraescolares

**Pesquisadora:** Além de vir para escola, quais as outras coisas vocês fazem? Fiquei sabendo que a Isabela faz balé!  
**Isabela:** Eu também vou entrar na nataçãõ.  
**Kaíque:** Eu também vou.  
**Pesquisadora:** Porque vocês vão entrar na nataçãõ?  
**Isabela:** Porque o balé é só quando eu não tenho aula e eu quero aprender a nadar porque quando eu vou entrar na piscina eu falo com a minha mãe que eu quero nadar.  
**Pesquisadora:** Quando você vai entrar na nataçãõ?  
 (...)  
**Kaíque:** Eu vou para o boxe, para nataçãõ, e luta de judô.

**Pesquisadora:** E quem vai colocar você nessas coisas todas Kaíque?  
**Kaíque:** O meu pai vai me levar para o boxe e a minha mãe vai me levar para a natação.  
**Pesquisadora:** Por que você vai fazer boxe?  
**Kaíque:** Porque aí eu fico forte  
 (...)  
**Pesquisadora:** E qual dessas coisas você gosta de fazer?  
**Isabela:** Eu gosto de fazer natação.  
**Pesquisadora:** E quem que escolheu fazer o balé?  
**Isabela:** A minha mãe. Ela achou que o balé era bom para mim e a natação. Mas a natação fui eu que escolhi fui, eu que pedi para ela porque eu amo a natação e eu sabia que na natação ensina nadar, aí eu falei mãe “me põe na natação” ela falou “eu ponho, mas primeiro eu tenho que receber”  
 (...)  
**Pesquisadora:** Quem escolheu o boxe Kaíque?  
**Kaíque:** Meu pai escolheu o boxe e minha mãe escolheu a natação.  
**Pesquisadora:** E qual você gosta mais?  
**Kaíque:** Da natação porque ela deixa magro.  
**Pesquisadora:** Por que você quer ficar magro?  
**Kaíque:** (abaixa a cabeça e não responde)  
**Pesquisadora:** O que você acha disso Isabela de ter que ficar magro?  
**Isabela:** Eu acho que ele tá bom do jeito que ele é.  
 Kaíque ouve a Isabela com atenção, depois muda de assunto.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

No trecho acima e nas entrevistas que realizamos na casa Kaíque percebemos que as atividades esportivas são escolhidas para ele por sua família e diante da narrativa da criança que “a natação porque ela deixa magro” que existe uma preocupação da mãe e das tias com o excesso de peso que elas acreditam que ele tem. O desejo que Kaíque emagreça faz com que ele relacione atividade física ao ganho de força e emagrecimento. Isabela considera a atividade física como oportunidade de aprender uma nova habilidade que vai lhe permitir se divertir.

Nas conversas na escola, Kaíque disse que brinca de pega-pega e de corrida com os amigos. Pedimos que ele nos desenhasse sua escola e abaixo está o desenho que ele fez brincando de correr com seus amigos durante o recreio, conforme observamos com frequência durante nosso período de campo na escola. Em sua casa Kaíque nos disse que não gosta de brincar de correr porque tem medo de cair e de machucar. Supomos que o medo de se machucar foi o argumento usado pela criança em sua casa para manter o desejo de sair das aulas de futebol e de judô.

O desenho feito em uma folha A4 na vertical, em uma extremidade está Kaíque e seus amigos, na outra as bandeirinhas marcando a chegada.

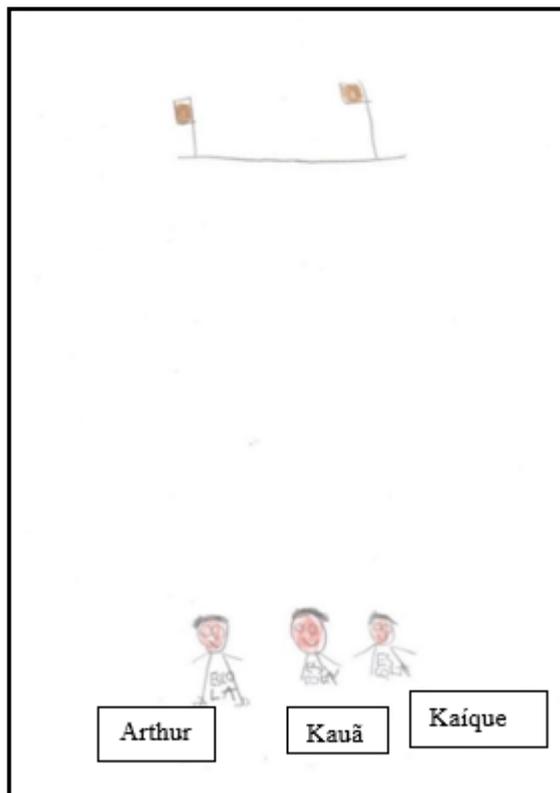


Figura 17: Desenho do Kaíque brincando com os amigos na hora do recreio. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Quando sua mãe estava perto enquanto conversávamos, Kaíque disse que gosta de brincar de “professor”, ele era o professor e os colegas os alunos, mas durante nossas observações na escola não o vimos participar de brincadeira semelhante a essa. Na escola as atividades e lugares/tempos preferidos por ele eram: parquinho, quadra, aula de informática e recreio. Nos momentos de brincar ele estava na maior parte das vezes com seus colegas Victor Júnior, Kauã e Arthur.

**Considerações sobre o Kaíque e sua família** - Os pais do Kaíque se identificaram no questionário como sendo uma família composta por pai, mãe e dois filhos, mas para Kaíque sua família vai além desse núcleo. Ele reconhece como família as pessoas com quem convive diariamente, que cuidam dele e que, de alguma forma, participam de sua vida.

Em nossas visitas pudemos observar brevemente como essa família se organiza em torno da avó do Kaíque, a matriarca da família. Não tivemos a oportunidade de entrevistar essa avó, mas em nossas conversas informais pudemos apreender que ela apoia suas filhas, cuidando dos netos e netas enquanto elas trabalham. É ao redor dela e em sua casa que toda a família se reúne.

Trechos de uma nota de campo sobre a visita à família do Kaíque
---

<p>Enquanto entrevistamos Kaíque na varanda da casa da avó, na sala vários assuntos eram debatidos pela família. Falavam dos parentes, dos vizinhos, dos filhos/filhas e maridos. As mulheres – mãe, tias e avó da criança, ocupavam o maior tempo de fala. Os homens – maridos e companheiros, falaram também, mas em poucos momentos. Os assuntos são variados: comportamento dos/das filhos/as, como educar, quem está certo ou errado. Os adultos estavam sentados na sala, como em uma grande roda de conversa, todos davam sua opinião e debatiam sobre o assunto. As crianças ficavam por perto brincando, mas atentas ao que era dito e por vezes opinavam e não eram silenciadas.</p>
--

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A família vê a escola como um lugar importante e que deve ser escolhido com atenção, usando o máximo das informações que dispõe. A principal competência atribuída a escola é o ensino da leitura, a família expressa com orgulho o fato de o Kaíque saber ler no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na fala do Kaíque e de sua família percebemos que a família acompanha seu processo de escolarização observando o “para casa”, atentos a proficiência de leitura, lendo os bilhetes enviados e as reuniões marcadas pela escola. A mãe e o pai da criança se alternam nas reuniões agendadas pela escola. Além da escola, a família busca oferecer a crianças atividades esportivas que possam proporcionar perda de peso ou despertar seu interesse para o futebol como uma possibilidade de ganhos no futuro.

Kaíque demonstra compreender que ele tem um lugar em sua família de quem colabora com as tarefas que consegue fazer e é cuidado pelos adultos naquilo que não pode fazer sozinho. Ele destaca em diferentes momentos de nossas conversas que os pais devem assegurar a compra e preparo dos alimentos para as crianças, e “quando tiver dinheiro”, comprar os itens que ela gosta: biscoitos, chocolate, iogurte, doces.

Observamos que Kaíque pode circular próximo a sua casa com um pouco de autonomia, pois o pai lhe dá dinheiro para ir ao barzinho, que fica do outro lado da rua, para comprar guloseimas. Essa autonomia não foi observada em outras crianças participantes desta pesquisa. Os estudos desenvolvidos por Lansky, Gomes e Gouvêa (2014) e Senkevics e Carvalho (2015), em diálogo com o campo da Sociologia da Infância, colocam em debate, como a circulação das crianças nos espaços públicos é atravessada por marcadores de classe social, gênero e idade, foco do primeiro estudo; e o segundo busca compreender como as relações intrafamiliares, relacionadas à socialização de gênero, reverberam em desigualdades na escolarização. Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) apontam que a circulação das crianças observadas como pertencentes

às camadas sociais mais favorecidas (moradoras do bairro) não frequenta os espaços públicos sem a presença de um adulto, enquanto as crianças identificadas como das camadas populares (moradoras do Morro) circulavam muitas vezes acompanhada por seus pares. Em nossa pesquisa não percebemos momentos em que as crianças fossem à rua sem supervisão. O pouco de autonomia observado foi com os meninos, o Kaíque ou entrar no barzinho sob o olhar do pai que o aguardava do outro lado da rua e mais adiante falarei do Victor Júnior que voltava da escola na companhia do irmão de 12 anos. As meninas acessavam a rua acompanhadas sempre pelos adultos. Senkevics e Carvalho (2015) apontam que, diferente dos meninos, as meninas não eram autorizadas a brincar na rua. Esses estudos, em diálogo com nossas observações, nos levam a considerar que pode haver uma distinção de gênero no acesso à rua, mesmo no contexto das camadas populares.

A família se atribui a função de ensinar aos filhos o respeito e Kaíque têm clareza que deve agir de forma respeitosa, sob pena de ser corrigido. Indicando também que a família deve ensinar valores como respeito e responsabilidade. Além de acompanhar a escolarização da criança, a família se preocupa em oferecer atividades extraescolares, com foco nos esportes. Compreendemos que, embora não seja consultado sobre o desejo de realizar tais atividades, Kaíque não é passivo nas decisões da família. Quando não se adapta as atividades escolhidas pelos adultos ele se pronuncia, apresenta seus argumentos e as atividades são suspensas.

Conforme fala da mãe e nossas observações, a criança participa de sua família colaborando com as tarefas, expressando desejos e opiniões, que em alguma medida são considerados por sua família.

### 4. 3 História da Valentina e de sua família



Figura 18:Localização geográfica da casa da Valentina em relação a escola. A figura foi construída usando o desenho feito pela Valentina para representar ela e sua família. A localização da casa da Valentina em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

O primeiro contato com a Valentina ocorreu na escola quando começamos o período de observação em sua sala de aula. A família de Valentina também respondeu ao questionário com o aceite para participar de nossa pesquisa. A possibilidade de ampliar a pesquisa com essa criança se deu ao percebermos que ela estabeleceu um vínculo mais próximo com a pesquisadora, em virtude da mediação de Ana. Valentina e Ana são amigas, assentavam próximas na sala de aula e estavam sempre juntas nos espaços da escola, especialmente na hora do recreio. Ana contou para a amiga que a pesquisadora foi a sua casa e que ela “é legal”. Sob as “recomendações” da amiga, Valentina passou a conversar com a pesquisadora, mostrar suas atividades escolares e aceitou que fizéssemos uma visita à sua casa. Após algumas conversas por telefone conseguimos marcar uma visita a essa família.

A construção dos dados que apresentaremos adiante ocorreu durante os períodos de observação na escola e observação e entrevista com ela, sua irmã e mãe na casa da família.

Na escola conversamos com Valentina na companhia de sua amiga Ana, porque sozinha ela se mostrou tímida (permaneceu sentada, com as mãos juntas, evitando contato visual) e pouco confortável para conversar com a pesquisadora. Participou também da conversa em grupo com as demais crianças que colaboraram com essa investigação, embora falando pouco em comparação com as demais crianças. Com as informações construídas ao longo das entrevistas com Maria Flor, mãe da Valentina, elaboramos a árvore genealógica dessa família.

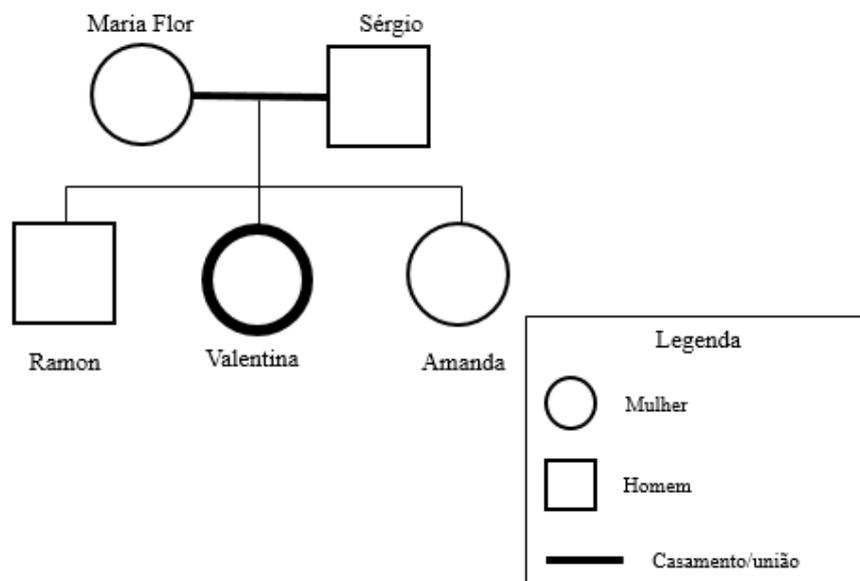


Figura 19:Árvore genealógica - Família da Valentina. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**História familiar da mãe de Valentina** – Maria Flor, 33 anos, e seu marido (Sérgio), 37 anos, são casados há 14 anos e tem 3 filhos; um menino (Ramon) de 12 anos que cursava o 7º ano do ensino fundamental, a Valentina com 6 anos e a filha caçula (Amanda) com 3 anos que estava na Educação Infantil. Maria Flor e o marido namoram desde a adolescência, se casaram quando ela tinha 19 anos e o marido 23 anos.

Maria Flor nos contou como foi cada uma de suas gestações e o parto de suas crianças. A gravidez do primeiro filho ocorreu normalmente, mas durante o parto teve complicações e os médicos recomendaram que ela não tivesse outras gestações, mas depois de alguns anos ela engravidou da Valentina. O parto da segunda filha ocorreu sem complicações. Na terceira gestação teve alguns problemas de saúde e os médicos alertaram do risco à sua saúde e sugeriram um aborto. Ela escolheu levar a gestação até o final, seguindo todos os cuidados médicos. A sua mãe, avó e sogra a apoiaram e ajudaram para que ela fizesse o repouso necessário. Logo após o terceiro parto Maria Flor fez uma ligadura tubária.

Maria Flor nos relatou que a Valentina teve meningite aos sete meses e necessitou de diferentes cuidados médicos. Diante das demandas de cuidados com as crianças, Maria Flor saiu do emprego e a família passou a dar suporte financeiro para ajudar nas despesas do casal.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** Ela fazia fono, terapia ocupacional, eu tive que sair do emprego porque eu não dava conta de levar ela em tudo que tinha que fazer. Eu optei por cuidar dela. A família teve que entrar para me ajudar. (...). Com o emprego só do meu marido a gente não dava conta. Minha família me ajudava com fraldas, dava dinheiro (...) Foi assim, mas Graças a Deus, Deus me abençoou muito porque hoje em dia ela não tem nada.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A mãe atribui parte do progresso da filha ao fato de, seguindo orientações médicas, ter matriculado a Valentina em uma escola de Educação Infantil: “a médica falou que ela tinha que interagir com outras crianças o mais rápido possível, nesse sentido a UMEI me ajudou muito”. Quando matriculou a Valentina no Ensino Fundamental, a mãe conversou na escola sobre os acompanhamentos médicos que a filha teve na primeira infância. Diante dessa informação, a coordenadora da escola sugeriu para a Maria Flor solicitar um acompanhante de inclusão para dar suporte à filha durante as aulas, mas ela não concordou porque “as médicas pediram para deixá-la porque ela precisava desenvolver”. A mãe nos disse que a filha não apresenta dificuldades de aprendizagem: “a inteligência dela acho que não foi afetada, porque ela é inteligente demais”, segundo a mãe a criança tem dificuldades ao subir e descer escadas dependendo do tipo de escada: “mas é uma leve dificuldade motora”.

A mãe e o pai buscam ir à escola sempre que possível, conversar com a professora e acompanhar o desenvolvimento da Valentina. Além das reuniões com a professora, Maria Flor observa o desenvolvimento escolar da filha ao ensinar o “para casa”. A mãe nos disse que, embora ela tenha estudado até o Ensino Médio, desejava que o filho e as filhas estudassem para ter “uma boa profissão”.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** Eu nunca gostei de estudar. De estudar, tipo assim, de ficar sentada presa, mas eu gosto de conhecimento. (...)A gente sempre quer algo a mais para os filhos. A gente sempre quer o melhor, e é o que eu falo com eles: Vocês querem ficar igual eu? Com as pernas toda arrebitada trabalhando sábado, domingo e feriado, e ter que brigar para ter um final de semana, para você pegar um sábado. Entendeu? (...) Vocês querem ficar igual eu para ganhar mixaria? Trabalhar o tanto que eu trabalho, porque eu trabalho muito, para ganhar uma mixaria.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Conforme evidenciado nos estudos da Sociologia da Educação, os pais das camadas populares desejam que, por meio dos estudos seus filhos/as, tenham melhores

condições de vida que eles (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008; LAHIRE, 2004).

Além dos estudos, a mãe determina que todos da família devem colaborar para limpeza e organização da casa, reservando/construindo assim algum momento para seu descanso.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família
<b>Maria Flor:</b> Eu coloco todo mundo para ajudar, até as meninas. As meninas juntam os trens, mando juntar os brinquedos, os sapatos que estão no chão, roupa suja. Elas vão catando os trens, eu vou arrumar a cozinha, fazendo as coisas. Porque eu sozinha não dou conta e eu também preciso desancar.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A conversa com a Maria Flor nos indicou que todos da família estão envolvidos com a organização da casa e funcionamento da rotina. Ela vai para o trabalho pela manhã, nesse horário o pai fica com as crianças. O pai prepara o almoço e arruma as filhas para irem para escola. O traslado delas é feito de escolar. Quando elas chegam da escola por volta das 17h30min quem as recebe e prepara o lanche é o irmão mais velho. Ele também estuda de tarde, mas chega em casa antes das irmãs porque sua escola é mais perto de casa. Ele cuida das irmãs até a mãe chegar do trabalho. Maria Flor trabalha no comércio de móveis em uma loja localizada na região de Venda Nova, ela sai de casa por volta das 8h e retorna em torno das 18h. Aos sábados ela trabalha até às 13h e uma vez a cada dois meses tem que trabalhar também aos domingos. Seu marido trabalha como motorista em uma rede laboratorial, saindo de casa às 14h e retorna por volta das 23h. No dia de nossa visita – um domingo, não conseguimos encontrá-lo porque estava trabalhando, pois é escalado pela empresa um domingo por mês.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família
<b>Entrevistador:</b> Gostaria que você contasse como organiza seu dia. <b>Maria Flor:</b> Eu saio para trabalhar, e eles ficam dormindo, eles acordam por volta de 11 horas, eles não acordam cedo não, porque o meu marido trabalha a noite, então geralmente as meninas ficam acordadas até mais tarde porque eu durmo tarde e acordo cedo, porque eu também o espero chegar do trabalho e as meninas vão acompanhando a gente. Eu sei que é complicado porque elas dormem bem tarde. Elas ficam com meu marido. Ele acorda arruma o almoço que eu deixo pronto, ele esquentando arruma elas, porque eu deixo o cabelo penteado, mochila arrumada, uniforme separado, tudo

organizado, aí ele arruma elas, escova o dente delas, troca a roupa. O escolar passa e leva e depois quando elas voltam da escola meu menino pega elas no escolar e elas ficam com ele e com minha vó aqui até eu chegar. Eu chego por volta das 18 horas, não é muito tempo que elas ficam com eles, por volta de 1 hora, às vezes eu consigo sair mais cedo. Então assim o tempo que elas ficam com meu menino e com minha vó é pouco tempo, não passa de 1 hora e meia todos os dias. Eu chego, faço a janta, já coloco elas para fazer o “para casa”, a Valentina já vai fazendo o para casa e eu vou organizando as coisas para outro dia e assim a gente vai fazendo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Aos finais de semana o casal solicita ajuda de outros membros da família para cuidar das crianças enquanto estão no trabalho.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** Aos sábados meu marido sai mais tarde para trabalhar, como a minha avó sai todos os sábados, para eles não ficarem sozinhos todos os sábados minha sogra vem para minha casa. Quando a minha sogra não vem, a gente pega os meninos e leva para a casa dela e eles passam o dia lá. Quando a gente sai do trabalho, pegamos eles. (...) Os domingos é muito raro, aí quando é assim, às vezes eu peço ao meu sogro, eu peço a minha sogra.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos na fala da Maria Flor que a rotina da família é organizada em função do horário de trabalho dos pais e da escola das crianças, mas no momento de folga os pais buscam ficar e passear com as crianças.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** A gente trabalha muito, mas a gente se diverte, a gente passeia, a gente leva os meninos para passear, o que eles querem e a gente pode a gente dá, damos o máximo de conforto que a gente pode.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A fala da mãe nos pareceu uma forma de justificar que mesmo com uma rotina de trabalho intensa, ela e o marido dão atenção às crianças e, por meio do trabalho, podem oferecer aos filhos/as o que ela chama de “confortos” – brinquedos, festa de aniversário, alimentação, passeios e viagem nas férias.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** Eu acho que eles têm tudo o que eles querem do jeito que eles querem, não é na hora, mas assim, tem uma vida bem boa. A gente faz tudo para agradar eles,

eles querem passear a gente leva, querem ir para o cinema a gente leva, quer um brinquedo a gente espera um pouquinho e compra. É assim; e a gente vai conseguindo devagarzinho.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Embora Maria Flor diga da distribuição das tarefas entre as crianças e o marido, observamos em sua fala a sua centralidade em administrar o cuidado com a casa, com as crianças e com o marido.

Trechos da conversa com Maria Flor, mãe da Valentina, sobre a rotina da família

**Maria Flor:** Mas eu acho que eu sou uma mãe boa, só que sou muito boa, nossa eu sou brava demais, mas eu acho que alguém tem que ser, se não perde as rédeas. Porque o meu marido já é muito manso. (...) Não é que ele é manso, na hora que precisa chamar atenção ele chama, mas eles fazem o que quer com ele. E comigo não, eu sou mais brava, eu tenho que fazer? Tem que fazer. Porque se não for assim cresce sem saber o que é certo e errado. Às vezes eu acho que eu pego muito no pé, mas tem que pegar porque se ninguém pegar acha que é tudo de qualquer jeito. (...) Mas assim, eu sou brava, mas tudo que eles precisam é comigo que eles contam, na hora que está passando mal, na hora que está doendo alguma coisa, sabe?

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Essa fala nos leva a refletir a respeito da sobrecarga do trabalho das mulheres que administram seu tempo entre o trabalho remunerado, o trabalho em casa e todas as outras demandas envolvidas nas relações de cuidado com a família. Deus; Schmitz e Vieira (2021) apreenderam, em um estudo sobre as produções científicas internacionais que relacionam as temáticas família, gênero e jornada de trabalho publicadas no período de 2012 a 2016, que mesmo em famílias onde os cônjuges trabalham fora de casa, o tempo de trabalho das mulheres em casa é maior que dos seus companheiros.

**História da Valentina** – Valentina, com 6 anos no momento de nossa pesquisa de campo, era a filha do meio de um casal, o irmão mais velho tinha 12 anos e a irmã mais nova 3 anos. Sua participação na pesquisa aconteceu por convite da pesquisadora e estímulo de sua amiga Ana. Sua mãe concordou em participar da pesquisa e nos recebeu em sua casa, mas durante nossa visita Valentina demonstrou estar pouco confortável com nossa presença e conversou pouco conosco. Durante a semana que antecedeu nossa visita conversamos com a criança sobre nossa ida a sua casa e, segundo sua mãe ela disse: “Ela falou ontem assim, ai mãe a moça da escola ela vai vir aqui, aí eu estou ansiosa.”.

Na escola tentamos uma entrevista com ela individualmente em uma sala de aula da Educação Infantil que nos foi emprestada, mas ao avaliarmos que Valentina poderia estar desconfortável porque movimentava pouco o corpo e respondia às perguntas com palavras monossílabas ou somente com movimentos da cabeça, perguntamos se ela desejava convidar a Ana para participar de nossa conversa. Ela concordou prontamente e foi correndo chamar a amiga. Dessa forma a primeira conversa com a Valentina na escola aconteceu em dupla com a amiga.

Antes da pesquisadora fazer a primeira pergunta da entrevista, as meninas brincaram por sete minutos. Nesse momento de interação e brincadeira entre Valentina e Ana, buscamos administrar a colaboração da Ana que acreditamos tentava ajudar a amiga nos momentos em que ela ficava em silêncio após alguma pergunta dirigida a ela.

Trechos da conversa com Valentina e Ana na escola
<p>A pesquisadora conversa com as meninas buscando compreender onde a Valentina estudou na Educação Infantil e o que pensa a respeito da atual escola.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Qual escola você estudava Valentina?</p> <p><b>Valentina:</b> Na UMEI (diz o nome).</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você gostava de lá? Você lembra do nome das professoras?</p> <p><b>Valentina:</b> não... (silêncio)</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Por que você veio para essa escola?</p> <p><b>Valentina:</b> (silêncio)</p> <p><b>Ana:</b> É porque ela gosta dessa escola, ela gosta da escola mais grande, e ela é grande.</p> <p><b>Valentina:</b> Não, não é por isso não! Minha mãe me falou que eu ia mudar de escola.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> A mamãe falou e você veio para essa?</p> <p><b>Valentina:</b> É!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Por que a mamãe escolheu essa escola? (dirige a pergunta para a Valentina, mas ela olha para Ana brincando, quando volta o olhar para a pesquisadora fica em silêncio)</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você gosta dessa escola?</p> <p><b>Valentina:</b> (acena com a cabeça, respondendo que sim).</p> <p><b>Pesquisadora:</b> O que tem que é mais legal?</p> <p><b>Valentina:</b> (silêncio)</p> <p><b>Pesquisadora:</b> O que é legal, que tem aqui na escola que você gosta, Ana?</p> <p><b>Ana:</b> Eu gosto do recreio, da informática, do parquinho e de assistir aquele filme, né Valentina! A Valentina sempre senta perto de mim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E você Valentina gosta de quê?</p> <p><b>Valentina:</b> (silêncio)</p> <p><b>Ana:</b> Ela gosta de qualquer coisa que... Ela não gosta muito de falar, né, Valentina? Ela é tímida. Tímida é uma coisa que não gosta muito de falar com a pessoa.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você é tímida Valentina?</p> <p><b>Valentina:</b> (acena com a cabeça, respondendo que não)</p> <p><b>Ana:</b> Ela não é tímida!</p> <p>Ana anda pela sala observando os brinquedos que tem pela sala.</p>

**Ana:** Essa sala é legal! Tem um monte de brinquedos.

**Valentina:** Eu tenho uma caixona de brinquedos. – Ela fala para a pesquisadora e continua a contar para a pesquisadora sobre sua caixa de brinquedos.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Consideramos que a presença da Ana e a interação entre ela e a Valentina colaborou para que a Valentina conversasse com a pesquisadora, mas em alguns momentos ela ficava em silêncio. Nesses momentos Ana respondia em seu lugar, acreditamos que com objetivo de ajudar e proteger a amiga. Mas Valentina não aceitou que as respostas que Ana dizia em seu lugar fossem tomadas como suas, se posicionando quando não concordava com a amiga.

O trecho acima nos dá elementos que indicam que a mãe foi a responsável pela escolha da escola e que esse motivo não foi compartilhado com a criança. Enquanto nos contava sobre sua caixa de brinquedos, Valentina nos deu informações que as crianças de sua família devem colaborar com a organização da casa mantendo seus brinquedos guardados depois da brincadeira e os irmãos mais velhos devem ajudar a cuidar dos mais novos. Valentina nos contou que seu irmão mais velho cuidava dela e de sua irmã durante o período em que elas chegavam da escola e a mãe ainda não retornou do trabalho e ela ajudava a cuidar de sua irmã.

Trechos da conversa com Valentina e Ana na escola

**Valentina:** E eu que tenho que cuidar da minha irmã.

**Pesquisadora:** O que você faz para cuidar dela?

**Valentina:** Eu dou comida.

(...)

**Valentina:** Minha mãe que manda eu dá.

**Pesquisadora:** E seu irmão cuida de você?

**Valentina:** Cuida.

**Pesquisadora:** Cuida fazendo o quê?

**Valentina:** (silêncio)

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Além de cuidar no momento da alimentação ou do banho, percebemos que brincar com a irmã também é visto pela criança como uma forma de ajudar a cuidar. Valentina nos relatou que o pai prepara o almoço e arruma ela e irmã para a escola, confirmando o que sua mãe nos contou sobre o envolvimento de todos nas tarefas da casa e no cuidado com as crianças.

Trechos da conversa com Valentina e Ana na escola
---

<p><b>Pesquisadora:</b> Quem arruma você para vir para escola?</p>
--

<p><b>Valentina:</b> O meu pai</p>
------------------------------------

<p><b>Pesquisadora:</b> Por que a mamãe trabalha?</p>
---

<p><b>Valentina:</b> Trabalha, ela chega só de noite.</p>
---

<p>(...)</p>
--------------

<p><b>Pesquisadora:</b> E quem te dá almoço?</p>
--

<p><b>Valentina:</b> O meu pai.</p>
-------------------------------------

<p><b>Pesquisadora:</b> E quem cozinha a comidinha?</p>
---

<p><b>Valentina:</b> É o meu pai e minha mãe.</p>
---

<p><b>Pesquisadora:</b> Quem faz mais gostoso?</p>
--

<p><b>Valentina:</b> Os dois.</p>
-----------------------------------

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Depois de 18 minutos conversando em meio a brincadeira das meninas, a pesquisadora propõe que a Ana entreviste a Valentina como uma tentativa de deixar a Valentina mais confortável uma vez que as duas eram amigas. Ana usou como suporte o livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Mary Hoffman. Inicialmente Ana ficou insegura em assumir esse papel porque ela disse não saber ler, mas a Valentina ajudou a motivá-la. Em diferentes momentos de nossas observações e entrevistas as observamos se apoiarem.

Trechos da conversa com Valentina e Ana na escola
---

<p><b>Pesquisadora:</b> Ana, que tal você contar para a Valentina como é nossa entrevista, como é que a gente fez a entrevista. Você faz a entrevista com a Valentina. O que você acha? Você vai ser a entrevistadora?</p>
--

<p><b>Ana:</b> (risos) tá bom... Eu vou perguntar as coisas para a Valentina.</p>
---

<p>(...)</p>
--------------

<p><b>Pesquisadora:</b> Eu vou fazer filmagem das coisas.</p>
---

<p><b>Ana:</b> Mas e a historinha?</p>
--

<p><b>Pesquisadora:</b> Você que tem que contar a história e explicar para ela as coisas.</p>
---

<p><b>Ana:</b> Mas eu não sei ler!</p>
--

<p><b>Valentina:</b> Ela não sabe, então você tem que ler o livro.</p>
--

<p><b>Pesquisadora:</b> Você tem que usar a sua imaginação, faz do jeito que eu li para você.</p>
---

<p><b>Valentina:</b> Ela sabe ler uma imaginação, uma imaginação... Ela já leu muitos livros com a imaginação. Vai ler.</p>
---

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nesse momento em que a Ana entrevistou a amiga verificamos que para Valentina sua família é composta por ela, os irmãos, o pai e a mãe. Conforme representado no desenho abaixo, feito no momento de nossa visita a sua casa. Esse

desenho foi produzido em uma folha tamanho A4, na posição horizontal e ocupou um terço do espaço.

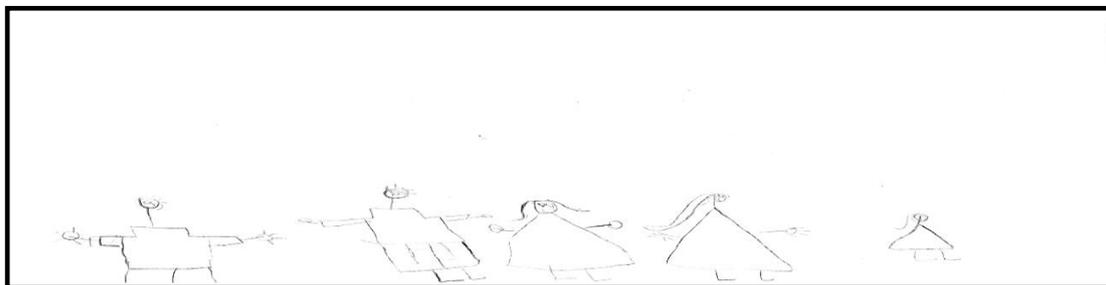


Figura 20: Desenho das Valentina representando sua família. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Conforme dito em alguns momentos iniciais da entrevista, Valentina considera que as crianças devem ajudar nas tarefas de casa e estudar. Nos dois desenhos seguintes, também feitos no momento de nossa visita a sua casa, Valentina a representa, a irmã e o irmão juntando os brinquedos e outros objetos para ajudar a arrumar a casa. Esse desenho foi produzido em uma folha tamanho A4, e ocupou, na posição horizontal um terço do espaço. O desenho presente na figura 18 foi produzido no TALE. Os desenhos apresentados nas figuras 16 e 17 foram tratados pela pesquisadora, que buscou deixá-los mais nítidos porque o traçado da criança estava fraco sobre o papel. A Valentina não coloriu essas duas produções.

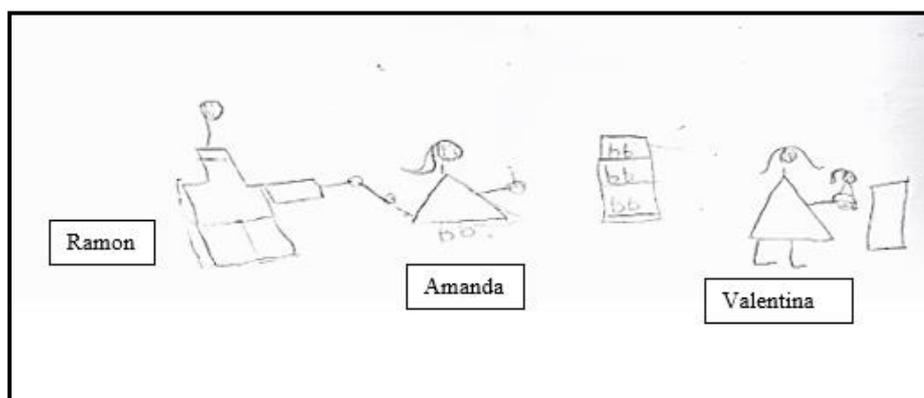


Figura 21: Desenho da Valente representando-a e aos irmãos ajudando a arrumar a casa. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 22: Desenho produzido por Valentina no TALE. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante a conversa conduzida pela pesquisadora ou pela Ana não fica evidente na fala de Valentina sua participação nos momentos de compra. Quando Ana pergunta sobre as férias e outros passeios, Valentina conta das visitas a casa dos familiares e da viagem que fez para a praia com a família. Ao ser questionada sobre as roupas que tem, Valentina diz ter muitos vestidos e duas fantasias: "uma é da Mulher Maravilha e outra é de fada". Na conversa conduzida pela Ana as ilustrações do livro são exploradas pelas meninas e suas observações trouxeram elementos como seres fantasiosos e medos, que não surgiram nas conversas com a pesquisadora. Consoante nos indica Corsaro (2011), as crianças constroem suas próprias culturas.

#### Trechos da conversa com Valentina e Ana na escola

**Valentina:** Olha aqui é um unicórnio. eu nunca vi um unicórnio de verdade, mas minha mãe falou que eu vou lá (inaudível) que eu vou ver o unicórnio. Não sei se vai ter lá...

(...)

**Valentina:** Quando eu vou ao banheiro e está tudo apagado eu não enxergo nada. Eu fico com medo achando que tem bicho.

**Ana:** Agora eu estou sempre levando uma lanterna para o quarto.

**Valentina:** Eu também estou levando algumas para o quarto para eu não ficar com medo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Valentina se mostrou pouco confortável, permanecendo em silêncio e com poucos movimentos, em vários momentos e a pesquisadora buscou deixar claro que ela poderia escolher participar ou não dos diferentes momentos. O desenho a seguir foi produzido pela Valentina na escola no momento da entrevista em grupo com as demais participantes da pesquisa. Esse desenho é diferente dos que ela fez em sua casa porque ocupou todo espaço da folha A4, na posição horizontal, fez traços mais firmes no contorno e na pintura do desenho. Nesse desenho ela se representou brincando com uma prima em um parquinho que tinha balanço e escorregador.

Durante toda a produção Valentina conversou, levantou de sua cadeira e observou o desenho de seus/suas colegas, demonstrando estar confortável com aquele momento, diferente do momento em sua casa. Da mesma forma descontraída, a pesquisadora encontrou com a criança na escola no dia em que acontecia a Feira Cultura. Nesse dia Valentina estava acompanhada do pai e de sua irmã e se deixou fotografar como também fotografou a pesquisadora.



Figura 23: Desenho feito pela Valentina durante a entrevista em grupo representando-a e a prima brincando. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Valentina se aproximou da pesquisadora porque sua amiga Ana lhe disse que ela era “legal”. Durante nossas conversas Valentina mostrava-se mais confortável para falar quando essa amiga estava por perto. Na conversa em grupo com as cinco crianças, ela ficou alguns minutos observando a dinâmica entre as crianças, entre as crianças e a pesquisadora, e depois interagiu com o grupo. Nesse dia sua participação ficou mais expressiva depois que a pesquisadora propôs a produção de desenhos. Durante todo processo de construção dos dados buscamos confirmar o assentimento das crianças em permanecer na pesquisa, especialmente com Valentina porque em vários momentos ela preferia permanecer em silêncio. Foi bastante desafiador compreender os silêncios como parte da forma de se comunicar de Valentina.

**Considerações sobre a família da Valentina** – Analisando a fala e desenhos construídos com Valentina percebemos que ela considera como família o núcleo composto por mãe, pai, irmão e irmã, mas na fala da mãe percebemos que a família estendida, avôs maternos e paternos, constitui uma importante rede de apoio – tanto ao ficar com as crianças enquanto os pais trabalham, quanto no apoio financeiro quando se fez necessário.

Percebemos também que, nessa família as crianças participam da organização da casa e as tarefas são distribuídas pela mãe de acordo com as capacidades de cada criança. A mãe e o pai se alternam nos cuidados com as crianças, conciliando com o horário de trabalho. Mas a mãe se considera a principal responsável por administrar a rotina da casa para que tudo funcione e as demandas de trabalho, escola e lazer sejam atendidas para todos/as.

#### 4.4 História da Isabela e de sua família



Figura 24: Localização geográfica da casa da Isabela em relação a escola. A figura foi construída usando o desenho feito pela Isabela para representar ela e sua família. A localização da casa da Isabela em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

Assim como com as outras crianças, nosso primeiro contato com a Isabela se deu na escola quando começamos o período de observação em sua sala de aula. Isabela também devolveu o questionário enviado às famílias preenchido e com o aceite para participar das entrevistas.

Na escola realizamos com Isabela uma conversa em dupla com Kaíque, uma conversa em trio incluído nessa dupla o amigo Victor Júnior (tanto Kaíque quanto Victor Júnior participaram de nossa pesquisa), uma conversa em grupo com todas as cinco crianças que participaram dessa investigação e fizemos uma visita a sua casa. A construção dos dados que apresentaremos adiante ocorreu durante os períodos de observação na escola e observação e entrevista com ela e sua mãe na casa da família. A árvore genealógica dessa família foi construída com os dados construídos nessa visita.

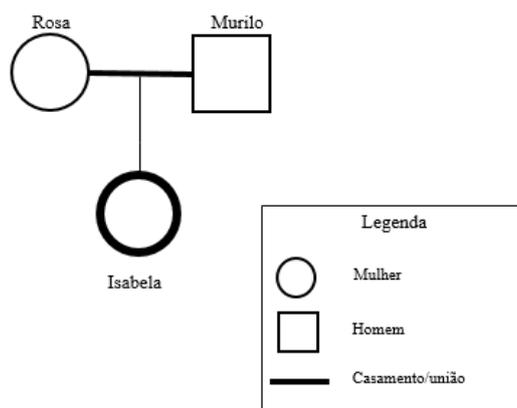


Figura 20: Árvore genealógica - Família da Isabela. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**História familiar da mãe de Isabela** – A Rosa, 34 anos, mãe da Isabela, nasceu em uma cidade do litoral da Bahia. Veio para Belo Horizonte aos 14 anos, trazida por seu irmão mais velho, na época ele tinha 40 anos, para passear e resolveu ficar na cidade para trabalhar e estudar. Morou por quatro anos com seu irmão em um bairro da região centro-sul e aos 18 anos foi morar com uma amiga no bairro que residia até o momento de nossa pesquisa. Rosa parou de estudar no primeiro ano do Ensino Médio por dificuldades em conciliar estudo e trabalho.

Ela e o marido (Murilo), 36 anos, estão casados há 11 anos, moraram de aluguel durante alguns anos, enquanto construíam sua casa no lote da sua sogra. Planejavam terminar e mudar para a casa antes da Isabela nascer, mas não conseguiram por dificuldades financeiras. Dificuldades essas que se agravaram durante a gravidez porque com o passar dos meses da gestação Rosa se sentiu menos disposta para trabalhar. Ela trabalha como diarista e não tem direitos trabalhistas que lhe assegurem renda durante o período que não consegue realizar as faxinas. Com a redução da renda, a opção para diminuir os gastos foi mudar para a casa com 4 cômodos prontos (cozinha, banheiro, um quarto e a sala) e na medida do possível, continuarem a construção dos outros cômodos.

Em nossa visita Rosa e Isabela nos mostraram a parte da casa que estava em processo de ampliação. No segundo andar construíam dois quartos, um banheiro e uma varanda, o casal e a filha desejavam ter quartos separados. Pois, a cama da Isabela ficava ao lado da cama dos pais, nesse único quarto pronto. Havia vários planos em torno da decoração do quarto da Isabela. A mãe e a filha idealizavam juntas um espaço bem confortável e de acordo com as vontades da criança.

Na parte da frente do lote estava construída a casa onde moravam parentes do pai da Isabela. A avó e o avô com dois tios moravam no primeiro andar dessa casa, no

segundo andar viviam outro tio com sua esposa e filhos. No mesmo bairro morava uma tia com o marido e o filho. Esse filho estava sob os cuidados da Rosa enquanto os pais trabalhavam. Grande parte da família da Rosa mora em sua cidade natal e seu irmão mais velho permanece morando na região centro-sul de Belo Horizonte.

Rosa e o marido trabalhavam como autônomos, ela trabalhava quase todos os dias da semana em diferentes casas como faxineira e o marido, que é pedreiro, quando está trabalhando em alguma construção, também trabalha todos os dias. Isabela fica na escola em tempo integral participando das atividades do Programa Escola Integrada (PEI)<sup>19</sup> pela manhã e tem aula durante a tarde. Em conversas informais com a mãe, ela nos disse que matriculou a filha na escola pesquisada, mesmo estando longe de sua casa devido à oferta do PEI. As escolas próximas a sua casa não oferecem esse Programa, que para mãe significa um alívio nas despesas.

Trechos da conversa com Rosa, mãe da Isabela, sobre a rotina da família
<b>Pesquisadora:</b> Com quem ela fica quando você vai trabalhar?
<b>Rosa:</b> Na escola, o que ajuda muito é a integrada, o dia todo na integrada. Nossa! Me ajuda muito, bendita seja a integrada, né amor?! (fala com a filha)
<b>Rosa:</b> Quando fica de greve mamãe paga caro, quando eu não estou em casa eu tenho que deixá-la com uma senhora. Pago 30 reais por dia. Fica com ele (o sobrinho) também para minha cunhada trabalhar.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O traslado para a escola é feito por transporte escolar. O deslocamento entre os locais de trabalho de Rosa e do marido e a casa da família é demorado, portanto para receber a filha na volta da escola, eles estão sempre em contato telefônico com os demais familiares que moram no mesmo lote para assegurar que tenha alguém que possa fazer essa tarefa. Essa rede familiar é valorosa para essa mãe.

Trechos da conversa com Rosa, mãe da Isabela, sobre a rotina da família
<b>Rosa:</b> Porque um vai comunicando com outro, por isso que eu falo com você um vai ajudando o outro, eu ligo pra minha sogra e falo que vou agarrar, pergunto ela se ela vai agarrar, ela fala que não, dessa forma ela pega Isabela para mim.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

<sup>19</sup>O Programa Escola Integrada (PEI) é um programa de ensino implantado em 2006 nas escolas municipais de Belo Horizonte. Esse Programa tem por objetivo proporcionar às crianças atividades no formato de oficinas em diferentes campos (esporte, laser, arte, acompanhamento pedagógico) de forma a ampliar o tempo de permanência da criança na escola.

Durante nossa conversa com Rosa, uma das crianças da família que estava por perto falou algo sobre a perda de um bebê, que a princípio não compreendemos bem, por isso perguntamos para a mãe sobre como é para ela a Isabela ser filha única. O casal planejava ter outra criança em alguns anos, mas Rosa engravidou antes do que pretendia. A família ficou feliz, especialmente a Isabela que desejava ter uma irmã. Antes de completar doze semanas de gestação a mãe sofreu um aborto espontâneo. Consideramos que esse aborto significou uma grande perda para a família, em especial para a Isabela, como veremos a diante, pois o episódio aconteceu no mês de janeiro e nossa visita foi em novembro do mesmo ano e o assunto foi suscitado pela criança.

Trechos da conversa com Rosa, mãe da Isabela, sobre a rotina da família
<p><b>Pesquisadora:</b> Você está querendo ter outra criança?</p> <p><b>Rosa:</b> Sim, nós estamos com planos de ter dois. Só acabar essa casa aqui. Uma coisa de cada vez. Mas a Isabela sentiu muito. Ela chorou! Fui para o hospital fazer curetagem ela achou que eu estava vindo com neném, parece que mexeu com ela sabe, eu fui dormir lá no hospital para fazer a curetagem, mas ela imaginava que eu ia trazer o nenenzinho. Me cortou o coração de ver ela chorar.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A fala da mãe, na presença da criança, nos indica que a família conversa com a Isabela buscando explicar para ela o evento e acolher seus sentimentos.

Durante nossa visita Rosa nos disse que estavam organizando uma viagem para a casa de sua família e também para passear nas praias da região. A mãe nos explicou que ela e o marido compraram parcelado um pacote de viagem que incluía passagem aérea, pois tinham o desejo que a filha experienciasse o traslado de avião. Nesse encontro Isabela também nos contou sobre o passeio da família para uma cidade de São Paulo, muito frequentada por religiosos católicos. Acreditamos que os pais dessa criança buscam oferecer a ela oportunidades de passeios procurando ampliar suas vivências. A professora Sarah, nos disse durante nossa entrevista, que acredita que a família da Isabela deveria dispor de recursos porque percebia na fala da criança os diversos lugares que ela conhecia. Situação que ela aponta como pouco frequente para os/as estudantes daquela comunidade. Em comparação com as outras crianças, diante das informações compartilhadas por Isabela e sua mãe, essa família não dispunha de mais recursos financeiros. Nossa hipótese é que por ser filha única os pais podiam concentrar os recursos para atender uma criança. Compreendemos que essa temática merecer ser melhor investigada em outro momento.

Além de viagens, a família havia adquirido recentemente uma conta em um clube para frequentarem aos finais de semana, a Rosa também nos contou que a família tem por hábito frequentar shoppings como forma de entretenimento.

Quando solicitamos que a Isabela nos mostrasse seus objetos preferidos, enquanto ajudava a filha pegar suas bonecas e demais brinquedos, a Rosa pegou e organizou com esmero para ser fotografada a roupa de ballet da filha. Ela conseguiu inserir a filha em um projeto social que oferecia aulas de ballet aos sábados. Outro objeto da filha mostrado com satisfação pela mãe foram duas medalhas de aluno destaque que a criança ganhou.

Trechos da conversa com Rosa, mãe da Isabela, sobre a medalha de “Aluno Destaque”
---

<p><b>Rosa:</b> Aí tem uma coisa que ela ganhou também. É a medalha da escola com o melhor aluno. Olha lá as duas medalhinhas! (...) Ganhou duas medalhas, né amor?! (fala com a filha) (...) A reunião, uma festinha lá na escola. Foi chamada Isabela lá na frente para entregar as medalhas.</p>
---

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Ao mostrar com orgulho as medalhas que a filha recebeu, a mãe nos indica que a escola tem um lugar importante para essa família e o bom desempenho escolar da filha é motivo de satisfação para ela. É pertinente dizer que essa mãe, com pouca escolaridade e que desempenha um trabalho com pouco prestígio social, deseja mostrar seu sucesso como boa mãe tendo uma filha que vai viajar de avião, faz ballet e tem um ótimo desempenho escolar. Não tivemos oportunidade de nos encontrar com o pai da Isabela, mas a mãe e a criança nos levaram a compreender que ele compra praticamente todos os itens que a filha deseja.

**História da Isabela** – Isabela tem 7 anos, é filha única de um casal. Sua participação na pesquisa aconteceu por desejo próprio. Ela demonstrou animação quando chegamos em sua casa e também em todos os momentos que a convidamos para conversas na escola. Isabela mostrou-se confortável durante nossas conversas, falando com detalhes sobre as questões propostas.

A primeira entrevista que realizamos com ela na escola foi em dupla com o colega Kaíque. Nessa ocasião a conversa teve como suporte o livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Mary Hoffman. Ao contarmos para as crianças a parte do livro que fala sobre diferentes configurações de famílias, mostramos a imagem

e perguntamos para a dupla como era sua família. Isabela nos respondeu que sua família tem várias pessoas:

Trechos da conversa com Isabela sobre sua família
<p><b>Pesquisadora:</b> Isabela me conta como é a sua família?</p> <p><b>Isabela:</b> Tem várias gentes. Tem meu vô, a minha vó, o meu pai, a minha mãe. Tem meus tios, eu tenho dois padrinhos. Eu tenho vários primos e primas, a minha família é cheia de gente. (...)</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E quem mais mora na sua casa? (Essa pergunta foi direcionada para o Kaíque, mas a Isabela respondeu antes dele)</p> <p><b>Isabela:</b> Tem uma casa no lote que mora quase toda minha família, e tem uma casa em cima que mora outra parte da minha família, e tem uma outra parte da família que mora muito longe. E tem mais uma outra que mora longe que eu só posso ir de carro com meu pai ou com a minha mãe.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A fala da Isabela nos indica que ela compreende sua família de forma extensa, incorporando aqueles com quem tem laço sanguíneo e se relaciona, mesmo que com pouca frequência, como “a família que mora muito longe”. Observamos na fala da Isabela e de sua mãe que os parentes que moram próximo constroem vínculos maiores e desenvolvem uma relação de solidariedade.

Trechos da conversa com Isabela sobre a rotina da família
<p><b>Pesquisadora:</b> Quando você chega em casa Isabela quem está te esperando para ficar com você?</p> <p><b>Isabela:</b> Às vezes a minha mãe já chegou do trabalho, às vezes é o meu pai, às vezes é a minha avó. Cada um ajuda o outro na minha casa.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A fala de Isabela nos leva a refletir sobre a importância da rede de apoio, especialmente para as famílias das camadas populares, para os cuidados de seus filhos/as (SARTI, 2003, 2004). Para demonstrar essa situação, além da fala da criança, observamos no dia de nossa visita que a Rosa cuidava de um sobrinho enquanto sua cunhada estava trabalhando. Conforme a Rosa nos explicou, a falta de uma rede de apoio pode resultar em gasto extra para a família.

Embora Isabela refira-se a sua família com sendo extensa, ao pedirmos para desenhar quem é sua família ela representa o pai, a mãe e ela. Podemos inferir que para essa criança sua família tem um núcleo (pai, mãe e ela), mas se estende aos outros

parentes. O desenho foi produzido em uma folha tamanho A4, na posição horizontal, ocupando quase todo o espaço do papel.

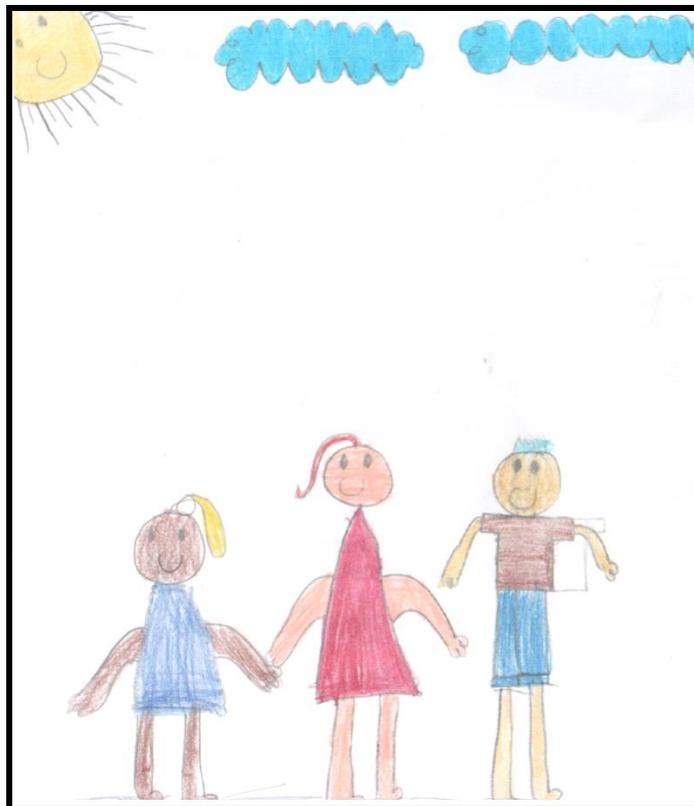


Figura 25: Desenho da Isabela representando sua família. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante nossa visita e conversas com a mãe da Isabela, percebemos a centralidade que a criança tem na vida de seus pais. Mesmo com algumas restrições financeiras, acreditamos que as necessidades da Isabela são postas como prioridade para o casal, entre elas está a construção de um quarto exclusivo para a filha.

A casa, no momento de nossa visita, tinha um espaço restrito e a cama da criança ficava ao lado da cama dos pais, como dito anteriormente. Em vários espaços da casa havia brinquedos da Isabela organizados da melhor forma possível, o que nos leva a compreender que, mesmo com espaço limitado, os objetos da Isabela eram importantes. Pedimos que Isabela fotografasse seus brinquedos e objetos preferidos, nessas imagens podemos observar alguns dos muitos itens que ela tem.



Figura 26: Foto feita pela criança de seus brinquedos. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 27:Foto feita pela criança de sua roupa de balé. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 28:Foto feita pela criança de seus brinquedos. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 29:Foto feita pela criança de seus brinquedos. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As falas da Rosa e da Isabela nos levam a acreditar que as vontades da Isabela são em grande parte atendidas. Embora a mãe e o pai busquem comprar quase tudo que a filha pede, a fala da Isabela nos faz supor que os pais explicam à filha o valor do dinheiro e a necessidade de planejar e calcular os gastos.

Trechos da conversa com Isabela e Kaíque sobre a rotina de suas famílias

**Kaíque:** Meu pai trabalha, ele chega de noite. A minha mãe trabalha de salão, ela escova cabelo.

**Isabela:** Sua mãe ganha dinheiro?

**Kaíque:** Espera!  
**Isabela:** A minha mãe ganha dinheiro.  
**Pesquisadora:** A mãe ganha dinheiro para fazer o quê?  
**Isabela:** Para pagar as contas.  
**Kaíque:** Para comprar as coisas.  
**Pesquisadora:** Quais coisas a mamãe compra?  
**Kaíque:** Ela compra ...  
**Isabela:** Compra as coisas de comida que faltam em casa.  
**Kaíque:** Carne, feijão ...  
**Isabela:** De vez em quando a minha mãe vai com meu pai fazer compra de carro ai ela me leva. A gente faz uma lista para a gente não esquecer. Se ela esquecer eu que tenho que lembrar, mas eu também esqueço. Eu vou lendo os produtos que faltam e vou pegando.  
**Pesquisadora:** O que vocês colocam na lista?  
**Isabela:** O que estiver faltando pode ser arroz, feijão ... a gente vai lá e compra, mas também tem um supermercado perto da minha casa.  
**Pesquisadora:** E o que você pode comprar?  
**Isabela:** Às vezes quando tá muito barato a minha mãe disse que eu posso voltar lá e comprar o que eu quiser, mas ela fala coisas baratas.  
**Pesquisadora:** E o que você escolhe  
**Isabela:** Se tem um salgadinho de 2 reais aí eu falo: Mãe eu posso comprar? Sobrou de troco 3 reais, eu só posso pegar o salgadinho, ela paga e vamos para casa.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O trecho acima nos permite compreender que os pais da Isabela incluem a filha na organização da casa fazendo a lista de compras e indo com os pais ao supermercado. Consideramos que esses momentos são educativos de diferentes formas, oportunizando uma situação de uso social da escrita, da leitura, de cálculo, além de uma administração da dispensa de sua casa ao verificar o que precisa comprar. Isabela demonstra compreender que o dinheiro recebido por seus pais é administrado pelos dois e ela deve esperar as condições financeiras favoráveis para ter o que deseja e em alguns momentos não poderá ter o que quer.

Trechos da conversa com Isabela e Kaíque sobre atividades extraescolares
<b>Pesquisadora:</b> Além de vir para escola, quais as outras coisas vocês fazem? Fiquei sabendo que a Isabela faz ballet!
<b>Isabela:</b> Eu também vou entrar na natação.
<b>Kaíque:</b> Eu também vou.
<b>Pesquisadora:</b> Por que vocês vão entrar na natação?
<b>Isabela:</b> Porque o ballet é só quando eu não tenho aula e eu quero aprender a nadar porque quando eu vou entrar na piscina eu falo com a minha mãe que eu quero nadar.
<b>Pesquisadora:</b> Quando você vai entrar na natação?
<b>Isabela:</b> Quando a minha mãe receber dinheiro. Porque ela já paga (a mensalidade), já compra minha roupa, os óculos, a touca que a gente põe na cabeça para não molhar o

nosso cabelo.

(...)

**Isabela:** Meu pai vai pagar metade da natação e a minha mãe vai pagar outra metade aí os dois ajudam e pagam as coisas para mim, meu pai ajuda minha mãe e minha mãe ajuda meu pai. Quando meu pai não tem tanto dinheiro assim ele pede o cartão da minha mãe emprestado, depois ele paga.

**Pesquisadora:** E qual dessas coisas você gosta de fazer?

**Isabela:** Eu gosto de fazer a natação.

**Pesquisadora:** E quem que escolheu fazer o ballet?

**Isabela:** A minha mãe. Ela que achou que o ballet era bom para mim e a natação. Mas a natação fui eu que escolhi, fui eu que pedi para ela porque eu amo a natação e eu sabia que na natação ensina nadar aí eu falei mãe “me põe na natação” ela falou “eu ponho, mas primeiro eu tenho que receber”

**Pesquisadora:** E o ballet você gosta de fazer ou faz porque a mamãe fica feliz?

**Isabela:** Eu gosto de fazer porque além de ser legal é divertido porque a professora deixa descansar, porque a gente faz muito negócio e também vai ter uma apresentação no final do mês, mas eu não vou poder ir porque a minha mãe não vai poder pagar, nem o meu pai.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nessa conversa observamos como a Isabela descreve a organização financeira de sua casa, o que nos leva a refletir que seus pais explicam para ela que o que deseja é considerado importante por eles, mas que é necessário verificar ou aguardar que a família tenha o dinheiro para que ela seja atendida. A fala da criança nos indica que os pais buscam dar um exemplo de compartilhamento das responsabilidades e cumplicidades entre o casal: “meu pai ajuda minha mãe e minha mãe ajuda meu pai”. Outro fato observado neste trecho é a participação da criança na escolha das atividades extraescolares: “Mas a natação fui eu que escolhi.”

Isabela considera importante que as crianças ajudem as mães, mas nos explica, juntamente com o Kaíque que existem coisas perigosas que as crianças não podem fazer.

Trechos da conversa com Isabela e Kaíque sobre o que as crianças não podem fazer

**Kaíque:** Criança não pode mexer no fogão.

**Isabela:** Porque senão criança queima, queima o cabelo.

**Kaíque:** Um dia eu fui mexer na colher, ela estava muito quente e eu queimei meu dedo.

(...)

**Isabela:** Na hora da janta eu posso ajudar minha mãe a fazer o suco, porque o suco não mexe com faca, mas como a jarra de suco é muito pesada eu peço minha mãe ou meu pai para pegar a jarra para mim.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Conforme dito pela mãe, a criança tem um bom desempenho escolar, reconhecido inclusive com as medalhas de “Aluno Destaque”. Os tempos e espaços indicados como preferidos pela Isabela na escola são aqueles relacionados ao brincar e a Sala de informática: parquinho, quadra e o momento do recreio “Eu amo o recreio!”.

**Considerações sobre a Isabela e sua família** – Na fala da Isabela e de sua mãe percebemos que as necessidades da criança são postas como prioridades pelo casal. A mãe demonstra orgulho em mostrar à pesquisadora que sua filha tem bom desempenho escolar e que faz ballet. Em nossa visita observamos que além de comprar os brinquedos, roupas e calçados que a filha deseja, os pais da Isabela buscam proporcionar a ela passeios e viagens que ampliem suas experiências, como foi a viagem para Porto Seguro realizada de avião. Assim consideramos que Isabela tem lugar de destaque em sua família, participando na decisão de compra dos produtos que precisa e deseja, como roupas, calçados e brinquedos, bem como na ampliação da casa, que está sendo feita de forma que ela possa ter seu quarto mobiliado e decorado.

Observamos que a família da Isabela tem uma ação colaborativa para ficar com a criança quando ela chega da escola até a chegada dos pais do trabalho. Essas práticas de apoio e cuidado em sua família são percebidas como importantes pela criança. Compreendemos que para Isabela existe o núcleo familiar, composto por ela, o pai e a mãe, mas que se estende aos demais parentes (avós, tios/as, primos/as, padrinhos).

#### 4.5 História do Victor Júnior e de sua família



Figura 30: Localização geográfica da casa do Victor Júnior em relação a escola. A figura foi construída usando o desenho feito pelo Victor Júnior para representá-lo e sua família. A localização da casa do Victor Júnior em relação a escola foi realizada utilizando o recurso do *google maps*. Designer gráfico de Flávio Coelho, 2022.

Tínhamos especial interesse na participação do Victor Júnior em nossa pesquisa porque, como exposto anteriormente, desejávamos a participação de meninos em nossa investigação.

Assim como com as outras crianças, o primeiro contato com Victor Júnior ocorreu na sala de aula observada. A construção dos dados sobre ele e sua família aconteceu durante os períodos na escola e conversa com sua mãe na casa da família.

Com as informações construídas ao longo da conversa com sua mãe, Maria, na visita que realizamos à sua casa e com o Victor Júnior na escola, elaboramos uma árvore genealógica para facilitar a visualização de sua família.

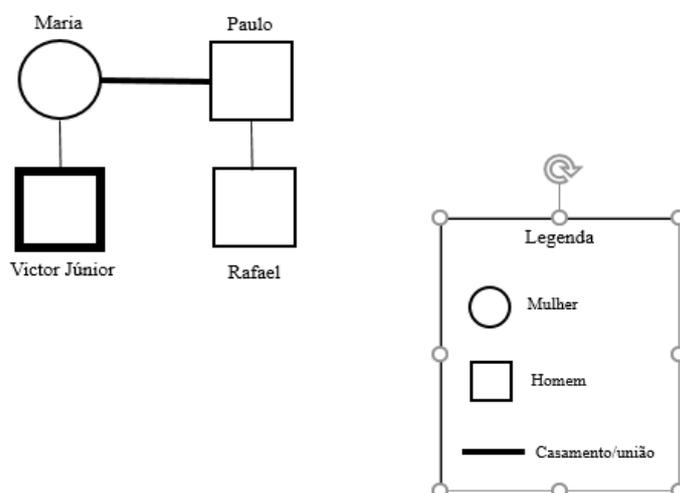


Figura 31: Árvore genealógica- Família do Victor Júnior. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**História familiar da mãe de Victor Júnior** – Por meio do número de telefone celular disponibilizado por Maria, 35 anos, fiz o primeiro contato com ela explicando brevemente a pesquisa, perguntando se poderíamos conversar pessoalmente e se seria possível fazer uma visita à casa da família. Ligamos para a mãe no sábado e ela concordou em nos receber em sua casa, marcamos de nos encontrar na escola na quinta-feira subsequente ao nosso telefonema, no momento em que ele fosse buscar o filho, ao final da aula. No dia combinado ligamos para a Maria para confirmar nossa conversa.

Enquanto caminhamos até sua casa, Victor Júnior brincava e corria na calçada, esperando pela mãe nos momentos de atravessar as ruas. Nas ruas que tinha o tráfego de veículos mais intenso, Maria segurava o filho pela mão. Nas ruas sem movimento de carros, ele atravessava sozinho sob o olhar atento da mãe. A mãe e a pesquisadora conversaram pouco durante o caminho. Na casa da família, depois de explicar novamente a pesquisa e a mãe assinar o TCLE, pedimos para a Maria nos contar um pouco sobre sua vida para conhecermos um pouco de sua história.

Maria nasceu em uma cidade pequena localizada no Vale do Jequitinhonha, divisa com o estado da Bahia. Os pais se separaram quando ela tinha seis anos. Ela é a filha do meio de cinco irmãos dos mesmos pais e três irmãos de um novo casamento do pai. “Bom! Meu pai tem outra esposa. Quando eles se separaram eu tinha seis anos de idade, ele arrumou outra esposa. Com a minha mãe, o casamento legítimo, tem cinco e do outro casamento tem mais três.” A mãe de Maria mora na cidade natal na companhia do filho mais velho e da quarta filha que é deficiente. O segundo irmão mais velho mora em uma cidade próxima a cidade de sua mãe. O irmão mais novo mora em Belo Horizonte. Maria não nos contou sobre a vida dos três filhos no segundo casamento do pai.

Trechos da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre seus irmãos
--

Maria explica a deficiência da irmã:

- Ela teve um começo de paralisia infantil quando era bebê, devia ter uns quatro meses se não me engano. Minha mãe disse que ela teve um desmaio e quando voltou já não foi mais a mesma. Ela caminhou já tinha quatro anos de idade. Naquele tempo eles não se preocupavam muito em procurar recurso médico. Era mais difícil também, morava na roça.

Maria fala de seus irmãos e sobre o pai:

- O mais velho mora lá com ela ainda, tem um salãozinho, ele trabalha por conta própria, é autônomo. É barbeiro. Tem minha irmã que mora com ela. E tem outro irmão, mora na cidade vizinha lá perto (diz o nome da cidade). Meu pai mora com a outra família, com a esposa dele.

Maria disse das dificuldades enfrentadas pela mãe, por ela e irmãos após a separação dos pais:

Trechos da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre a vida depois da separação dos pais

Cinco meninos para criar, tudo pequeno. Saía para trabalhar na roça. A cidade era pequena, o meio de vida era a colheita do café e o resto do ano passava como Deus dará. Ela saía de madrugada para trabalhar, quatro e meia, cinco horas da manhã. O irmão mais velho tomava conta da gente. A gente ia para a escola, mas graças a Deus todo mundo cresceu e graças a Deus todo mundo foi bem encaminhado. Hoje estamos todos criados.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A escolha de vir para Belo Horizonte aconteceu sob a influência do irmão mais novo que já morava na cidade: “na verdade foi meu irmão que me iludiu (rimos) disse que aqui era melhor trabalhar, tinha mais condições.” (Maria). A respeito de sua escolarização e vida profissional, Maria nos conta que cursou o ensino médio e trabalhou no comércio em uma cidade maior próxima a sua cidade natal.

Trechos da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre a vida profissional

Desde os 19 anos que já não moro mais com a minha mãe. Fui morar lá perto em uma cidadezinha chamada (nome da cidade). Fui para trabalhar. Conheci uma família de pastores, fui morar com eles. Eu tinha 19 anos, morei com eles seis anos. Eles me arrumaram um trabalho no comércio. Comecei a trabalhar no comércio numa loja de cama, mesa e banho. Fiquei um ano e pouco, depois saí para trabalhar em uma joalheria. Trabalhei lá quatro anos, foi quando decidi vir para Belo Horizonte.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em Belo Horizonte Maria consegue emprego em um supermercado, mas não se adaptou com o tempo gasto com o deslocamento e com as muitas horas diárias de trabalho e vai trabalhar como empregada doméstica. Nesse período conheceu o pai do Victor Júnior e engravidou, mas segundo a Maria o relacionamento era abusivo (não nos deu detalhes) e ela teve não uma rede de apoio em Belo Horizonte.

Trechos da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre sua chegada em Belo Horizonte

Lá trabalhava em loja, não pegava ônibus, morava perto do trabalho, saía de casa sete e meia passava no centro, tomava café, até oito horas estava no serviço. Aqui é tudo

muito corrido, acordar cinco horas da manhã, quatro e meia, para chegar no serviço às oito horas da manhã. A vida é bem diferente. Então quando eu vim para cá então não me acostumei com essa rotina. Comecei a trabalhar em casa de família, que também era outra coisa diferente. Não me adaptei também. Aliás, mentira! Quando eu vim para cá fui trabalhar em um supermercado lá no Floresta. Não me adaptei muito bem e também já estava grávida. Conheci o pai do Victor pouco tempo que eu já estava aqui. Fiz besteira também. Engravidei e resolvi ir embora.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Com o apoio e ajuda da antiga patroa, Maria retorna para seu trabalho na joalheria. Depois de dar à luz ao filho, ela volta a morar com a mãe em sua cidade natal. Mas depois de um tempo Maria volta para Belo Horizonte para viver com o pai de seu filho.

Trechos da conversa com Maria sobre o nascimento do filho e o retorno para Belo Horizonte

Tive o Victor, fui para a casa da minha mãe, fiquei com ela mais ou menos um ano e quatro meses. Foi quando eu resolvi vir para cá, Belo Horizonte de novo. Tentar a vida aqui. Estou aqui até hoje. Vi para cá em 2000 (...) em outubro de 2014. Agora em outubro faz cinco anos que eu estou aqui. (...) Eu tive o Victor lá, (nome da cidade) que era onde trabalham. Depois voltei para o interior, para casa da minha mãe. Que é pertinho de lá, são 120 quilômetros. Voltei para cá de novo, para viver com o pai dele. Só que não deu certo. Tentar fazer família. Eu falei: não tive pai nem mãe presente, vou tentar dar uma vida diferente para meu filho. Mas a gente faz planos e Deus faz outros. Acabou que não deu certo. A gente separou, foi cada um para o seu lado. (...) Só que não deu certo porque ele era agressivo e aí a gente terminou, vivemos juntos apenas três anos. Então fui morar sozinha, morei sozinha, cuidei do Victor, trabalhava fora, deixava ele com uma pessoa de confiança, cuidava dele para mim e trabalhando fora pagando gente para olhar menino (...) então uma vida bem corrida e difícil.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Após a separação do pai do Victor Júnior, Maria conhece Paulo, vivem juntos por um tempo e formalizam o relacionamento com o casamento.

Trechos da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre o novo relacionamento

Eu conheci o Paulo. Graças a Deus já tem três anos, casamos em 2018 agora para legalizar. Para ficar tudo certinho! Ele se dá muito bem com meu menino. Trata muito bem, com carinho, respeito que é o fundamental. Graças a Deus estamos aqui.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Depois de juntos, Maria e Paulo moram durante algum tempo em uma casa alugada, mas Paulo e seus irmãos recebem um terreno com uma construção de herança. O casal entrou em acordo com os demais herdeiros e passaram a morar na atual

residência. A casa era pequena, composta por quatro cômodos (cozinha, sala, quarto do casal e banheiro). O casal estava construindo no segundo andar a ampliação da casa; um quarto para os meninos, um quarto com banheiro para o casal e uma sala. No momento de nossa visita os meninos dormiam em um sofá cama na sala. “Improvizamos uma cama aqui, que esse trem abre e vira um colchão e eles estão aqui até a gente terminar lá em cima.”

Paulo tem um filho de um antigo relacionamento. Esse menino morava com a avó materna, mas após estar casado com Maria ele trouxe o filho para morar com o casal. Ao descrever sua família Maria nos explica: “Ele (o Paulo) é pai do Rafael e padrasto do Victor Júnior. E eu sou mãe do Victor Júnior e madrasta do Rafael. (...) Quando a gente se conheceu, cada um já tinha seu filho.”

Trecho da conversa com Maria, mãe do Victor Júnior, sobre o filho de seu marido
Ele morava com a avó materna. Ele ficava muito solto lá. Não tinha atenção de mãe, não tinha atenção de pai, achava o dono do pedaço lá na casa da avó dele, ficava muito na rua, estava indo mal na escola também, foi quando o pai dele decidiu pegar ele para vir morar com a gente. Agora já está melhor, colocou rédeas nele. Não fica mais na rua, está melhorando na escola, graças a Deus. Porque o que faltava era atenção para ele.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A conversa com a Maria nos dá indícios que para ela a constituição de uma família composta por pai e mãe é importante para garantir boas condições de cuidar e educar os filhos. Quando ela nos relata as dificuldades enfrentadas pela mãe após a separação e a falta que sentiu da presença do pai (que tem outra família) e da mãe (que ficava fora de casa para trabalhar) conta também que desejou proporcionar para o filho a presença paterna e materna. Mas pelo fato de ter se separado do pai biológico do Victor Júnior, por ele ser agressivo, nos indica que para Maria não é apenas a presença do pai que importa, mas também uma convivência respeitosa entre o casal. Acreditamos que na concepção de Maria, Paulo cumpre o papel de um bom pai quando busca o filho e passou a dar-lhe atenção: “colocou rédeas nele (Rafael)” e quando relata “Ele (o Paulo) se dá muito bem com meu menino. Trata muito bem o Victor Júnior, com carinho, respeito que é o fundamental.” Em outras falas Maria nos leva a inferir sobre a importância que ela atribuiu às uniões matrimoniais formalizadas. Ao falar da quantidade de irmãos que tem: “Com a minha mãe, o casamento **legítimo**, tem cinco e do outro casamento tem mais três” (grifo nosso), posteriormente ou falar de seu

casamento com Paulo: “Eu conheci o Paulo. Graças a Deus já tem três anos, casamos em 2018 agora para **legalizar. Para ficar tudo certinho!**” (grifo nosso).

Para Pinsky (2018)

“são muitas as representações que envolvem a figura feminina em todas as épocas. Dentre elas, há as dominantes, tomadas como modelo e referência, identificável como maior clareza em cada período. Algumas persistem no tempo, enquanto outras envelhecem a ponto de provocar riso, estranhamento ou não serem sequer reconhecidas pelas novas gerações” (p. 470).

Os modelos dominantes foram construídos e ditos como referência para atender aos interesses daqueles que detinham o poder político, financeiro e social: os homens, brancos e com recursos. Por séculos as mulheres permanecem sem direitos civis e políticos, sendo tuteladas pelo pai e após o casamento, pelo marido. Permanecia de forma rígida nas primeiras décadas do século XX a existência social da mulher vinculada ao nome do pai e o casamento foi constituído socialmente como a única forma de uma “moça de bem”, “honrada”, sair da casa dos pais para constituir outra família, passando para o nome do marido. Conforme Pinsky (2018) a população de baixa renda não tinha/tem condição financeira de atender as exigências de casamento estipulado como “ideal”, a mulheres “mãe de família” restrita ao espaço e trabalhos domésticos e o homem provedor, capaz de garantir o sustento de sua família. As mulheres das camadas populares sempre trabalhavam também fora de casa para garantir a sobrevivência e neste contexto uniões matrimoniais se faziam e desfaziam com frequência.

Mesmo com avanços na construção de direitos sociais e políticos para as mulheres, acesso à educação escolar, acesso ao mercado de trabalho, das mudanças de valores a respeito dos papéis masculinos e femininos (PINSKY, 2018), permanece no imaginário de algumas pessoas um modelo de casamento que precisa ser seguido como certo. Acreditamos que esse modelo de união conjugal, validado por uma instituição jurídica e religiosa, pode orientar os significados de casamento “legítimo” e “certinho” que permeia as falas da mãe do Kaíque e do Victor Júnior.

**História do Victor Júnior:** Victor Júnior é filho único de sua mãe, ele não nos deu informações acerca de seu pai biológico e a sua mãe também não nos disse nada que indicasse que o filho convivesse com ele. A família a que Victor Júnior se diz pertencente é a mãe, o padrasto e o filho do padrasto, o Rafael (10 anos), que Victor

Júnior chama de irmão. Como a criança se refere ao padrasto apenas como pai, nós também faremos assim ao longo do texto.

No desenho abaixo Victor Júnior mostra sua família, enquanto ele desenhava ficamos atentas ao que ele fazia e falava e depois que terminou o desenho pedimos que eles nos explicassem o que estava representado. Durante a produção deste desenho, Victor Júnior apagava seus traços e fazia novamente, narrando porque estava refazendo. O movimento de apagar e fazer não foi observado na produção das outras crianças. Segunda a criança, ele está segurando um balão, Rafael está ao seu lado, depois a mãe e o pai. Assim como representado no desenho, Rafael é mais alto que o Victor Júnior, em seus comentários sobre o irmão é frequente o Victor Júnior dizer: “meu irmão é muito grande” e demonstrar um sentimento de orgulho por ter um irmão “grande”. Observamos o Victor Júnior enquanto fazia seu desenho e pudemos ver que ele primeiro se desenhou, depois desenhou o irmão, em seguida a mãe e o pai. Percebemos que a criança buscou destacar a diferença de tamanho que existe entre ele e o irmão. Victor Júnior ao fazer o que seria o seu rosto e de seu irmão apagou algumas vezes, até ficar satisfeito com o tamanho e formato que desejava.

Além do mais ao desenhar a mãe também apagou algumas vezes, ajustando a diferença de tamanho entre ela e seu irmão. A mãe não é muito mais alta que o Rafael, podemos caracterizá-la como uma mulher de pequena altura, menor que a média. Embora o pai fosse maior e mais forte que o Rafael, isso não é representado no desenho. Victor Júnior representou o pai e a mãe em tamanhos e formatos semelhantes, mas o pai é mais alto que a mãe e mais corpulento que o filho Rafael. Depois dos desenhos traçados com lápis de escrever, a criança pintou todos com tons de pele semelhantes, embora não o sejam. O corte de cabelo dos meninos é igual, como retratado e o pai é negro com o cabelo bem curto e crespo, como representado no desenho por Victor Júnior.



Figura 32: Desenho do Victor Júnior: representando sua família em um dia especial. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossas observações durante as visitas realizadas à família, entrevistas e conversas informais com a criança percebemos um forte vínculo de afeto entre os dois meninos. Em uma de nossas entrevistas Victor Júnior nos conta sobre quando o irmão passou a morar em sua casa.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre a chegada do irmão na casa deles
<b>Victor Júnior:</b> Ele (o irmão) morava na casa da mãe dele e da vó dele, aí ele veio para minha casa.
<b>Pesquisadora:</b> Ficou melhor assim?
<b>Victor Júnior:</b> Ficou.
<b>Pesquisadora:</b> Por quê?
<b>Victor Júnior:</b> Porque ele gosta de brincar comigo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Por meio de observações e análises das entrevistas e desenhos acreditamos que Victor Júnior compreende sua família como sendo composta por ele, o irmão, a mãe e o pai. Entendemos que para a criança a mãe é a principal pessoa que cuida dele, da limpeza da casa, do preparo das refeições, da compra das roupas, alimentos e outros itens que ele precisar. Na oportunidade que tivemos de acompanhar a criança até sua casa na companhia da mãe, vimos ele pedir para a mãe uma mochila de rodinha e um tênis. A mãe disse que a mochila de rodinhas ela não compraria porque tem pouca

durabilidade. A mãe explicou para o filho que as crianças ao subirem e descerem as escadas da escola batem as rodinhas nos degraus, assim elas estragam muito rápido. A respeito do tênis a mãe concordou que era preciso e que falaria para o pai comprar.

Em diversos momentos de nossas conversas Victor Júnior disse que é a mãe quem o ajuda nas tarefas que não consegue fazer sozinho, por exemplo, na realização do “para casa” e servir as refeições. Victor Júnior considera que recebe ajuda porque “é pequeno” e não alcança as coisas. Por outro lado, seu irmão consegue fazer muitas coisas sozinho.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre precisar de ajuda
--

<b>Pesquisadora:</b> Quando você precisa de ajuda quem é que você chama?
--

<b>Victor Júnior:</b> Minha mãe.
----------------------------------

<b>Pesquisadora:</b> E seu irmão?
-----------------------------------

<b>Victor Júnior:</b> Não.
----------------------------

(...)
-------

<b>Pesquisadora:</b> O papai ajuda com que parte?
---

<b>Victor Júnior:</b> Nenhuma.
--------------------------------

(...)
-------

<b>Pesquisadora:</b> E seu irmão precisa de ajuda para quê?
---

(...)
-------

<b>Victor Júnior:</b> Não precisa de ajuda não, quer dizer ... ele não precisa de ajuda não. Tudo ele faz sozinho. Comida ele põe sozinho, com o “para casa” também não precisa. Isso tudo ele faz sozinho.
---

<b>Pesquisadora:</b> E você vai conseguir fazer sozinho também?
---

<b>Victor Júnior:</b> anram
-----------------------------

<b>Pesquisadora:</b> Quando?
------------------------------

<b>Victor Júnior:</b> Quando eu crescer.
--

<b>Pesquisadora:</b> Falta muito para você crescer?
---

<b>Victor Júnior:</b> Muiiito! Falta muito. É ruim, né?!
--

<b>Pesquisadora:</b> O que é ruim?
------------------------------------

<b>Victor Júnior:</b> Ficar pequeno.
--------------------------------------

<b>Pesquisadora:</b> Por que você acha ruim ser pequeno?
--

<b>Victor Júnior:</b> Porque eu não consigo alcançar as coisas direito.
---

<b>Pesquisadora:</b> Não tem nada de bom de ser pequeno?
--

<b>Victor Júnior:</b> Não!
----------------------------

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em diferentes momentos de nossas conversas Victor Júnior nos disse que a principal tarefa da criança é brincar.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre a atividade da criança
---

<b>Pesquisadora:</b> Na sua casa, o que você pode fazer?
--

**Victor Júnior:** Eu posso é ... é um, posso brincar, ... deixa eu ver que mais eu posso fazer sozinho...  
 (...)  
**Pesquisadora:** Tem coisa que criança pode fazer sozinha e tem coisa que criança não pode fazer sozinha. Certo?  
**Victor Júnior:** anram  
**Pesquisadora:** Quais as coisas que na sua casa você pode fazer?  
**Victor Júnior:** Eu posso brincar .... eu não sei o que eu posso fazer mais não.  
 (...)  
**Pesquisadora:** Qual a obrigação das crianças?  
**Victor Júnior:** Brincar!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Quando perguntamos para o Victor Júnior o que acha da escola e o que gosta de fazer, sua resposta considera os amigos e os tempos e espaços de brincar. Ganham destaque o horário do recreio, parquinho e a sala de informática. Victor Júnior fala de seu grupo de amigos, conforme observamos no período em campo.

#### Trechos de conversas com Victor Júnior sobre a escola

**Pesquisadora:** O que você acha dessa escola Victor?  
**Victor Júnior:** acho boa?  
**Pesquisadora:** Por que você acha boa?  
**Victor Júnior:** Tem muita brincadeira, tem parquinho, tem muita brincadeira que a gente faz.  
**Pesquisadora:** Qual a parte que você mais gosta de fazer?  
**Victor Júnior:** Informática  
**Pesquisadora:** Informática? O que você aprende lá?  
**Victor Júnior:** Eu jogo joguinho ... faço um monte de coisa lá.  
 (...)  
**Pesquisadora:** Do que você brinca na hora do recreio?  
**Victor Júnior:** Pega-pega, de corrida, esconde-esconde.  
**Pesquisadora:** Quem brinca com você na hora do recreio?  
**Victor Júnior:** Arthur, Kaíque, Nicolas, Kauã Henrique  
**Pesquisadora:** Esse é o grupo de amigos?  
**Victor Júnior:** Anran e tem mais um que é de outra sala.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A brincadeira também está presente em um dos desenhos feitos por Victor Júnior, como podemos observar abaixo. Segundo a fala da criança, o desenho representa uma cachoeira, descrito pela criança como um lugar bonito onde ele brinca de pular sobre as pedras do rio. Esse desenho, Victor Júnior desejou colorir dando destaque para a cachoeira. No texto o desenho está em proporção menor, mas em tamanho real ocupa uma folha A4 na posição horizontal.

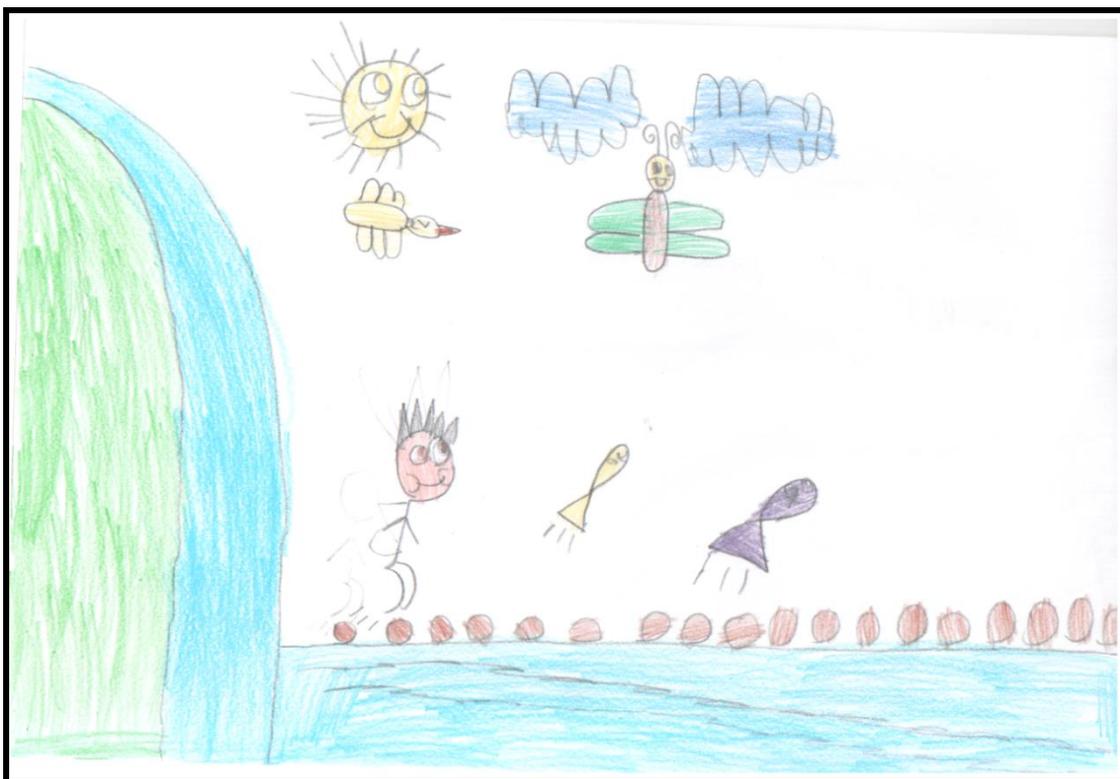


Figura 33: Desenho do Victor Júnior: brincando na cachoeira. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Victor Júnior preencheu o TALE na escola quando concordou em participar da nossa pesquisa na companhia de dois colegas, Kaíque (que faz parte de seu grupo de amigos) e Isabela. Em um dos espaços reservados para as crianças desenharem, Victor Júnior representou seus amigos e nos explicou quem era cada um evidenciando a diferença dos cabelos. Iniciando pela esquerda, de acordo com explicação da criança: Arthur, Victor Júnior, Kaíque, Kauã.

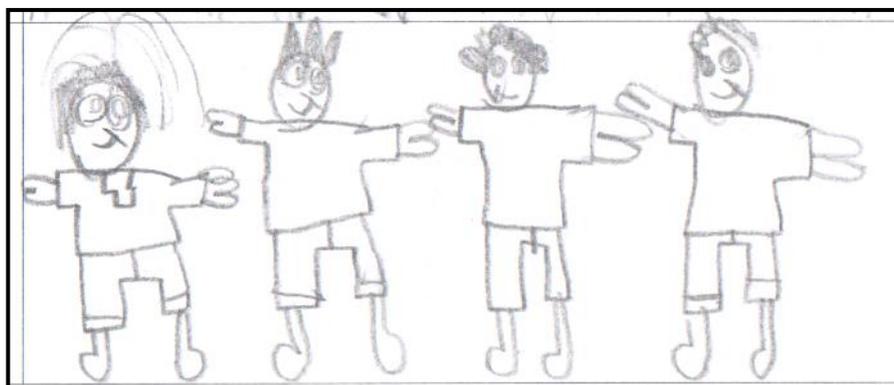


Figura 34: Desenho feito pelo Victor Júnior no TALE. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Ao explicar as características dos cabelos de cada amigo as crianças entraram em um debate sobre como deve ser o cabelo dos homens e o cabelo das mulheres.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre os amigos da escola
<p><b>Victor Júnior:</b> Vou fazer todo mundo de bermuda. Vai ter muita criança aqui, por isso que eu não vou colorir. Como vou fazer o cabelo do Arthur?</p> <p><b>Kaíque:</b> Faça você mesmo Victor!</p> <p><b>Victor Júnior:</b> O cabelo do Arthur é amarelo. (...) Agora vou fazer o Kaíque.</p> <p><b>Isabela:</b> Como assim?</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Porque ele é do grupo!</p> <p><b>Kaíque:</b> É! Eu sou do grupo! Eu sou do grupo do Arthur!</p> <p><b>Isabela:</b> Mas não pode fazer esse negócio?</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Pode sim! Né, Kassiane? Pode fazer os amigos!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Pode sim!</p> <p><b>Kaíque:</b> Pode fazer o que a gente quiser.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Vou fazer o Kaíque.</p> <p><b>Isabela:</b> Mas ele é tão cabeludo?</p> <p><b>Victor Júnior:</b> É porque ele tem muito cabelo cacheado! Sabe?</p> <p><b>Isabela:</b> Aí quando ele vai passar a mão o trem garra.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> O cabelo do Kaíque vai ser preto.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Sua mão agarra Kaíque?</p> <p><b>Kaíque:</b> Não</p> <p><b>Isabela:</b> Assim no meio do cabelo.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Não agarra, o cabelo dele é pequeno.</p> <p><b>Isabela:</b> Quando crescer você vai enfiar a mão assim e vai e agarra.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Kaíque você nunca cortou o cabelo não?</p> <p><b>Kaíque:</b> Já!</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Tá vendo?</p> <p><b>Isabela:</b> Se ele não tivesse cortado agora ia ficar cabeludo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Não pode ficar cabeludo não?</p> <p><b>Kaíque e Victor Júnior:</b> Não!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Por quê?</p> <p><b>Isabela:</b> Pode sim</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Pode não. Vira cabelo de mulher. Eu não quero. Num vira Kaíque?</p> <p><b>Isabela:</b> Vira não.</p> <p><b>Kaíque:</b> Vira sim.</p> <p><b>Isabela:</b> Tem homem assim na escola aqui. Ele é da minha van.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Mas eu não quero.</p> <p><b>Kaíque:</b> Mas eu não quero também.</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Eu também não. Mas o Arthur ele quer!</p> <p><b>Kaíque:</b> O Arthur quer ser gordo? Gordo não. Ah não. Cabeludo?</p> <p><b>Victor Júnior:</b> O Arthur quer ser cabeludo. Vou fazer o Kaíque também de bermuda. Só falta o Kauã.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A conversa das crianças sobre o cabelo dos amigos começa pelo aspecto de dar ou não para passar a mão, se agarrar ou não no cabelo. Inicialmente acreditamos que

Isabela considera que o cabelo cacheado e muito é um cabelo que não se penteia porque o pente ficaria “agarrado” no cabelo. Victor Júnior discorda dela dizendo que se isso acontecesse o Kaíque não poderia ter cortado os cabelos.

Acreditamos no momento da entrevista que o debate entre as crianças continuaria nesse sentido, conduzindo para questões raciais que envolvessem o cabelo, mas a conversa é deslocada para o tamanho do cabelo. Para os meninos ter os cabelos grandes é uma característica feminina e que os dois não desejavam, Isabela discorda deles porque ela conhece um menino que tem os cabelos grandes. Após Isabela apresentar esse argumento Victor Júnior continua com seu desejo de não ter cabelos grandes, mas diz que o amigo Arthur quer ter os cabelos grandes. As crianças não falam mais sobre os cabelos, Isabela levanta para mostrar o seu desenho a pesquisadora e Kaíque pede para Victor Júnior desenhar uma árvore para ele.

Entendemos que nesse momento as crianças apresentam em suas falas estereótipos de gênero, permeando na fala dos meninos que ter cabelo grande é uma característica feminina e que homens de cabelo grande podem ter sua masculinidade questionada. Isabela, ao falar que conhece um homem que tem cabelo grande, busca relativizar as afirmações dos meninos. Sabemos que as questões que envolvem a identidade de gênero é uma temática constituída como um potente e denso campo de pesquisa, acrescentando ainda que o cabelo é um elemento com significados de identidade também étnico e racial, envolve autoimagem, beleza e vaidade das pessoas, adultos e crianças. Diante da complexidade da temática, não temos condições de adensar nas análises desse trecho da conversa das crianças. Quando construímos o projeto dessa pesquisa consideramos a relevância da diversidade de gênero para observamos as formas de participação das crianças em seus contextos familiares, embora cientes que a identidade étnico e racial atravessa nossa forma de ser e estar no mundo não incluímos essa temática em nossas perguntas para as crianças e suas famílias. Dessa forma não podemos dizer como essas crianças se auto declaram, nós descrevemos as cinco crianças como não brancas, mas reiteramos que o pertencimento étnico-racial deve ser feito pelo próprio sujeito. Ficando essa lacuna a respeito desse marcador social.

Embora para Victor Júnior a prioridade da criança é brincar, ele relata que colabora com o serviço da casa desenvolvendo tarefas específicas que ele e o irmão fazem para ajudar.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre como ajuda em casa

**Pesquisadora:** Você pode ajudar nas coisas da casa?

**Victor Júnior:** Posso.

**Pesquisadora:** Quais as coisas que você ajuda?

**Victor Júnior:** Lavar o terreiro, .... lavar o terreiro ... é ... Deixa-me ver o que mais... lavar o terreiro, ajudar na comida ...

**Pesquisadora:** Como você ajuda na comida?

**Victor Júnior:** Pegando as coisas que precisa.

Victor Júnior lembrou em outro momento da entrevista que ele também ajuda a cuidar das galinhas que a família cria no quintal.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Quando visitamos a casa do Victor Júnior a família estava ampliando os cômodos, construindo um segundo andar. Nessa construção estava previsto um quarto para os dois meninos.

Trecho da conversa com Victor Júnior sobre o quarto em construção

**Pesquisadora:** Me conta sobre seu quarto que está sendo construído. Como é que vai ficar?

**Victor Júnior:** Vai ter um livro de colorir que eu ganhei, minha mãe comprou para mim.

A criança fala sobre o que está desenhando: O olho do meu irmão também é castanho, ele está mastigando chocolate.

**Pesquisadora:** Esse quarto vai ser só seu, ou seu e do seu irmão?

**Victor Júnior:** Meu e do meu irmão.

**Pesquisadora:** Você gosta de dividir?

**Victor Júnior:** Anram.

**Pesquisadora:** Vai ser para os dois?

**Victor Júnior:** Anram.

**Pesquisadora:** O que mais sua mãe vai colocar no seu quarto?

**Victor Júnior:** Eu não sei.

**Pesquisadora:** Aquele dia você me falou (espera um tempo para a criança falar, mas como não ela não se manifesta a pesquisadora continua) vai ter uma cama só para você, uma só para seu irmão. E qual outro enfeite que vai ter no seu quarto?

Interrupção da professora que entra na sala e conversa com a pesquisadora.

**Pesquisadora:** Você falou que vai ter *minecraft*.

**Victor Júnior:** Vai ter *minecraft*, um monte de coisa do *minecraft*, vai ter até brinquedo do *minecraft* que minha mãe vai comprar.

Fonte: Arquivo da pesquisa 2019.

Na fala da mãe de Victor Júnior percebemos sua insatisfação com o tamanho reduzido da casa e a falta de quarto para os meninos. Não percebemos nas falas da criança esse incômodo, mas observamos no trecho da entrevista acima planos para a decoração desse quarto, incluindo um livro para colorir que o Victor Júnior ganhou da

mãe. Em nossas conversas informais, que a pesquisadora buscou recordar na entrevista, percebemos que o jogo *minecraft*<sup>20</sup> é escolhido pela criança como tema para decoração do quarto. E segundo Victor Júnior, a mãe vai comprar os objetos desejados por ele.

A família do Victor Júnior frequentava uma igreja as quintas-feiras e aos domingos, mas a criança não menciona esse local como um dos lugares onde vai junto com a família. Quando perguntamos sobre como é a igreja Victor Júnior a descreve como um espaço que tem muitas cadeiras e bancos. No momento de conversa em grupo com outros dois colegas – Kaíque e Isabela, as crianças espontaneamente cantaram juntas uma música que disseram ser “música de Deus”, e disseram que elas não vão juntas na mesma igreja. Provavelmente frequentavam igrejas que têm a mesma origem religiosa com frequência suficiente para decorar os cantos de suas celebrações. As três crianças cantarolavam essa música enquanto desenhavam.

Quando perguntamos para o Victor Júnior em quais lugares ele vai com sua família, ele nos responde que vão juntos ao supermercado e ao shopping: “comprar coisas importantes”.

Trechos de conversas com Victor Júnior sobre o que faz junto com a família
<p><b>Pesquisadora:</b> Além de vir para escola, quais outros lugares você vai?  <b>Victor Júnior:</b> Eu vou lá no Shopping Estação.  <b>Pesquisadora:</b> O que vocês fazem no Shopping Estação?  <b>Victor Júnior:</b> A gente compra coisas.  <b>Pesquisadora:</b> Que coisas?  <b>Victor Júnior:</b> Coisas importantes.            Em outro momento dessa entrevista.  <b>Pesquisadora:</b> O que você e sua família fazem quando estão juntos?  <b>Victor Júnior:</b> Fazemos compras.  <b>Pesquisadora:</b> Todo mundo vai junto no supermercado?  <b>Victor Júnior:</b> Vai. Todo mundo!</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos em diferentes momentos das entrevistas com o Victor Júnior que ir ao supermercado é um momento importante. Observamos na fala da criança que ele e o irmão podem pegar os produtos que eles gostam de consumir: biscoitos, achocolatados, iogurtes, macarrão instantâneo.

<sup>20</sup>Minecraft é um jogo de vídeo eletrônico criado em 2009 e adaptado em 2011 para ser jogado em diferentes plataformas (Microsoft Windows, macOS e Linux). O sucesso do jogo levou a produção de diversos produtos: roupas, decoração para quartos e festas, produção de brinquedos.

**Considerações sobre o Victor Júnior e sua família** – O processo de construção dos dados acerca do Victor Júnior aconteceu majoritariamente na escola, mas as duas visitas que realizamos à sua casa foram fundamentais para compreendermos o local onde vivia e a entrevista com sua mãe nos ajudou a compreender a organização de sua família.

Quando a mãe do Victor Júnior nos relatou sua história de vida, entre idas e vindas da cidade natal para Belo Horizonte, inicialmente em busca de melhores condições de trabalho, depois em busca de construir uma vida conjugal com o pai biológico de seu filho, nos levou a acreditar que para ela ter uma família tradicional, composta por pais biológicos era muito importante para ela. Especialmente ao relatar que “queria dar para meu filho a família que eu não tive”. Mas ela não estava disposta a sacrificar sua segurança e a de seu filho ao lado de um marido agressivo. Acreditamos que no atual relacionamento Maria tem a configuração de família que deseja porque é oficialmente casada e seu marido é um bom pai para seu filho, da mesma forma que passou a ser um bom pai para o Rafael, buscando o filho para viver sob sua responsabilidade.

Por meio de nossas conversas com Victor Júnior e observações acreditamos que para ele a família é aquela com quem tem laços de afeto. Para essa criança sua família é composta por ele, a mãe, o irmão e o pai. Victor Júnior considera que a principal função das crianças é brincar. Ele demonstra se ver na família como uma criança alvo de cuidados da mãe porque ainda é pequeno e por isso precisa de muita ajuda. Mas ele demonstra o desejo de crescer para não precisar de muita ajuda. Acreditamos que esse desejo parte de suas observações sobre o irmão que ele pensa ter muita autonomia: “Meu irmão não precisa de ajuda porque ele já é grande”. Consideramos que para Victor Júnior quanto menor for a criança, mais cuidada ela deve ser. Embora ele relate as tarefas que realiza para ajudar em casa, percebemos em suas falas que a mãe é a principal responsável por cuidar dele e da manutenção da casa. Ao pai cabe a função de trabalhar fora e nos dias em que está em casa, trabalhar na construção para a ampliação da casa.

Victor Júnior reconhece a escola como um dos lugares onde brinca com seus amigos, mas em nossas observações em sala de aula notamos que ele é um estudante centrado em suas tarefas, apresenta bom desempenho escolar e cumpre as regras estabelecidas e desejadas pelas professoras. O momento em que brinca é nos tempos e espaços destinados para tal, sendo os locais que ele aponta como os preferidos: informática, parquinho e hora do recreio.

Consideramos que Victor Júnior e Rafael participam das escolhas de consumo da família, podendo ir às compras com a família e escolher alguns produtos do supermercado. Victor Júnior demonstra apreciar ir ao supermercado e pegar seus itens preferidos (biscoitos, achocolatado, iogurte). A construção dos quartos é algo que envolve a participação dos meninos, em especial do Victor Júnior que disse ajudar o pai na construção e já saber todos os itens que deseja que a mãe compre para sua decoração.

### **As crianças e as configurações de suas famílias: significados construídos nas relações intergeracionais**

A diversidade e cumplicidade de se viver em família é complexa para se descrever em uma entrevista e não cabe em um questionário. A organização das famílias, aqui visitadas, é dinâmica e fluída. O que conseguimos apreender são retratos de um momento da família. E como em uma fotografia, o fotografado mostra o que julga importante e esconde o que deseja não compartilhar com uma estranha. As relações internas de uma família são delicadas e íntimas demais para se revelar para uma visita que não é da intimidade da família. Para nós, pesquisadoras, ficam pistas que escapam em conversas informais, olhares, acenos e piscadelas trocados entre os familiares. Apresentamos aqui os elementos que avaliamos como necessários para responder aos objetivos de nossa pesquisa com o cuidado ético e respeito a essas famílias.

Fazendo uma análise global, buscando categorizar as famílias das crianças participantes dessa pesquisa, podemos dizer que suas famílias são nucleares, compostas por mãe, pai e seus filhos e filhas. Mas observando de perto, podendo estar em suas casas, percebemos que a especificidade da organização de cada família não cabe em um termo e que as configurações familiares são dinâmicas. A família da Ana e do Victor Júnior foram reconfiguradas e o convívio com o pai biológico não é relatado pelas crianças. O novo relacionamento de suas mães possibilitou a incorporação de novas pessoas que são retratadas por Ana e Victor Júnior como pai e irmãos. No caso da Ana, o irmão incorporado por essa união conjugal de sua mãe é adulto e mora em outra casa, já Victor Júnior e o irmão, pré-adolescente, vivem na mesma casa e compartilham dos cuidados da mãe/madrasta e do pai/padrasto. A forma como Victor Júnior e Ana identificam as pessoas que fazem parte de sua família dialoga com as considerações de Dessen e Polonia (2007) e Interaminense (2015) sobre as famílias se constituírem de forma relacional. Segundo Nogueira e Ribeiro (2014), o conceito de *Ciclo da Vida*, é

utilizado pelos psicólogos para descrever esse movimento de reconfiguração dentro da família ao longo do tempo.

Na família do Kaíque a interação e interdependência com a família estendida aparenta ser maior que nas demais famílias visitadas. A avó e tias maternas do Kaíque aparentam compartilhar a educação das crianças e a convivência é diária. Observamos que a família da Isabela também se relaciona de forma próxima e os adultos se apoiam no cuidado com as crianças, mas não percebemos uma intervenção maior na forma como os pais educam sua criança. A família de Valentina demonstra se reunir em ocasiões planejadas e quando seus pais precisam de ajuda com o cuidado com as crianças. Na família da Ana a convivência com os avós maternos constitui como uma via de mão dupla de apoio e cuidados. Adriana, mãe da Ana, que ajuda sua mãe nos cuidados demandados por seu pai, da mesma forma que ela precisa que sua mãe supervisione a babá e suas filhas para que se sinta mais segura enquanto trabalha.

Em nossa pesquisa percebemos que em quatro famílias a mãe é a figura central para a organização da rotina da família, assim como indicado por Amazonas *et al.* (2013) e em uma família percebemos que as mulheres, mães, tias, avó materna, compartilham as tarefas de cuidados com as crianças. Mas em todas as famílias pesquisadas observamos que existe uma rede de apoio composta pelos familiares e essa rede é percebida pelas crianças.

Assim como Soares (2005), em nossas observações e conversas com as crianças e suas famílias percebemos que elas, as crianças, demarcam a composição da família. Independentemente de suas configurações e organizações, as crianças são presenças marcantes e ocupam um lugar importante na organização do cotidiano familiar.

## **5 – AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E ESCOLA**

Conforme discutimos no capítulo 2, realizamos nossa pesquisa com as crianças guiadas pela concepção que elas são sujeitos nas relações em que estão imersas, considerando dessa forma as crianças como atores sociais capazes de influenciar e transformar a realidade que estão imersas (SOARES, 2005; FERREIRA, 2007; MARCHI, 2017). Em nossa sociedade a família e a escola, cada uma com suas especificidades, são as principais instituições responsáveis por cuidar, proteger e educar as crianças (SARMENTO E PINTO, 1997; POLONIA e DESSEN, 2005; SARMENTO, 2005; GOMES, 2009). Sabemos que nem todas as crianças são assistidas por essas instituições e nem sempre a família e a escola desempenham adequadamente as funções que se espera delas. De diversas formas os avanços observados em diferentes campos da ciência colaboraram para que no âmbito nacional e internacional organizações se constituíssem e formulassem documentos, assinados por vários países, com objetivo de construir e garantir direitos às crianças (ALMEIDA, 2009; ROSEMBERG, 2010; TISDALL e PUNCH, 2012; MUÑOZ, 2018).

Compartilhando dessas ideias buscamos analisar os materiais produzidos com as crianças, suas famílias e as professoras, construindo reflexões sobre como as crianças participam dos contextos nos quais estão inseridas. As seções abaixo apresentam os resultados da pesquisa e nossas análises sobre a configuração familiar na perspectiva das crianças; a participação das crianças em seus contextos familiares e na escola; e sobre as relações estabelecidas entre família e escola na percepção das crianças, mães e professoras.

### **5.1 A família pelo olhar das crianças e a centralidade da mãe no contexto familiar**

Em nossa pesquisa apreendemos que as crianças compreendem suas famílias como um conjunto de pessoas ligadas por laços de afeto, cuidado e proteção, assim como verificado por Soares (2005), Gomes (2009), Moreira e Rabinovich (2009), Carvalho (2011) e Interaminense (2015). Nos dados produzidos com a Ana, Lorena e Victor Júnior percebemos que as crianças consideram que as pessoas que compõem a família vão além do laço sanguíneo. Ana e Lorena expõem isso ao dizerem do padrasto que elas identificam como sendo seu ‘outro’ pai, para ressaltar a diferença entre ele e o pai biológico e incluírem o filho do padrasto como irmão.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Ana:** O meu, eu tenho, eu tenho um irmão que ele chama Pierre, mas ele é filho do meu pai.

**Pesquisadora:** E ele mora longe?

**Ana:** Ele mora, meu pai tem uma namorada, aí ele... A minha mãe agora está namorando com ele, por isso que o Pierre mora com a outra namorada do meu pai.

**Pesquisadora:** Entendi!

**Ana:** E, eu tenho dois “pais”, porque um pai, o pai ele... Meu outro pai se chamava Raul, ele namorou com a Luana e ainda lembro do nome dela.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

O mesmo observamos com Victor Júnior que demonstra um vínculo afetivo com o irmão Rafael, filho biológico de seu padrasto, e ele, assim como Ana e Lorena, se refere ao padrasto como sendo seu pai. O pai biológico não foi mencionado por Victor Júnior durante nossas conversas. A fala de Ana e Victor Júnior também nos indicam a compreensão de que a configuração de suas famílias não é fixa e não se restringe àqueles com quem teriam laços sanguíneos, visto que incluem em sua identificação pessoas (padrasto e respectivos filhos) que vieram com os novos relacionamentos de suas mães e no caso de Victor, excluem o pai biológico. Essa compreensão converge com as reflexões de Nogueira e Ribeiro (2014) sobre a família poder assumir diferentes configurações ao longo de sua própria história. Interaminense (2015) apontou entre os resultados de sua pesquisa que o significado de família, para as crianças que participaram de sua investigação, está na forma como as pessoas se relacionam, nos vínculos de afeto, proteção e cuidado construído entre as pessoas. Uma justificativa possível para o fato de o Victor Júnior não mencionar o pai biológico durante nossas conversas encontra-se na não construção desses vínculos.

Analisando as informações construídas com as crianças acreditamos que a família pelo olhar dessas crianças é composta especialmente por mãe, pai e irmãos. E, conforme observamos nas entrevistas com a Ana, Lorena e Victor Júnior, as pessoas não precisam ter vínculo sanguíneo para compor a família. Percebemos que para Ana a família pode se configurar e reconfigurar ao longo do tempo, agregando novas pessoas e se distanciando de outras.

Nas entrevistas e desenhos as crianças apresentaram informações que apontam para a centralidade da mãe na família, com exceção do Kaíque. Observando os desenhos

produzidos por Ana, Lorena, Isabela, Valentina e Victor Júnior percebemos que a mãe está representada ao lado das filhas/os, o que pode representar, segundo AMAZONAS *et al.* (2013) e Albertini (2012), a centralidade que as crianças atribuem a figura materna. A importância da mãe para a família também foi evidenciada pelas crianças entrevistadas por Rabinovich e Moreira (2008). Tanto as crianças participantes de nossa pesquisa quanto das pesquisas citadas (AMAZONAS *et al.*, 2013; ALBERTINI, 2012; RABINOVICH e MOREIRA, 2008) atribuíram às mães o papel de cuidar. A centralidade que a mãe assume na família da Ana, Victor Júnior, Valentina e Isabela foi também percebida em diferentes momentos da pesquisa; elas responderam ao questionário, disponibilizaram o seu número de celular para contato, combinamos as visitas com elas e foram entrevistadas sem a participação/presença de outro adulto.

Observamos em nossa pesquisa que as mães são as principais responsáveis por organizar a rotina da família, especialmente das crianças. Mas o trabalho em casa é apenas um de seus compromissos ao longo do dia. Nas pesquisas desenvolvidas por Rabinovich e Moreira (2008) e Rabinovich, Moreira e Silva (2009) em São Paulo e na Bahia, respectivamente, cujo objetivo foi apreender como as crianças significavam suas famílias, constatou-se que as crianças de diferentes grupos sociais significam as mães como a pessoa mais importante e atarefada da família, a avó foi descrita por essas crianças como uma pessoa que dá afeto e cuidado. Rabinovich e Moreira (2008) observaram que as avós também oferecem suportes importantes para as mães no cuidado com as crianças. Polli e Arpini (2012) em uma pesquisa realizada com meninos entre 8 e 12 anos, pertencentes às camadas populares, moradores de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, também constataram que os meninos representam suas mães como a pessoa mais importante de sua família.

Dessen e Ramos (2010), em uma pesquisa desenvolvida com 33 crianças (entre três e cinco anos, estudantes de escolas públicas de Educação Infantil, moradoras do Distrito Federal) apontam que nas últimas décadas observa-se maior participação dos pais nas tarefas domésticas e cuidados com as crianças, mas mesmo assim as mães – especialmente quando não exercem atividades remuneradas fora de casa, ainda são as principais responsáveis por essas tarefas.

Os dados construídos em outras pesquisas corroboram com nossas observações que indicam para o lugar central que as mulheres assumem nos cuidados com as crianças. Indicando uma sobrecarga de funções quando estas têm jornadas de trabalho extensas fora de casa. Assim como indicado também nas pesquisas citadas

anteriormente, as avós saem em “socorro” de suas filhas e noras diante das necessidades de cuidados com as crianças. O que foi verificado na família do Kaíque onde as responsabilidades com as crianças parecem ser compartilhadas com as outras mulheres da família.

O questionário enviado para a casa do Kaíque foi assinado pela mãe e pelo pai, as entrevistas em sua casa tiveram a participação da mãe e de outros parentes que estavam presentes. Esses elementos em diálogo com as informações construídas com a criança, indicam que nesta família a educação e cuidado com as crianças é uma responsabilidade partilhada entre os adultos da família.

No desenho onde Kaíque representa sua família todos adultos têm quase o mesmo tamanho e não observamos grande diferença entre estes e as crianças. Consideramos que a casa desenhada pelo menino ganhou destaque nesta imagem e em outra, talvez indicando que o local de moradia seja compartilhado entre as pessoas representadas no desenho. Nas visitas que realizamos a esta família percebemos que todas as mulheres colaboravam com o cuidado e educação das crianças e percebemos que a avó materna ocupa lugar de destaque nessa família, pois é na casa dela e em torno dela que a família se reúne. Esse desenho nos faz lembrar os momentos em que visitamos essa família em que todas as pessoas presentes assentaram na sala e falaram sobre a educação das crianças sem atribuir responsabilidade aos progenitores, mas sim compartilhando opiniões. Nas duas ocasiões que visitamos o Kaíque alguns componentes da família, que não moram nesta casa, estavam presentes e participaram das entrevistas.

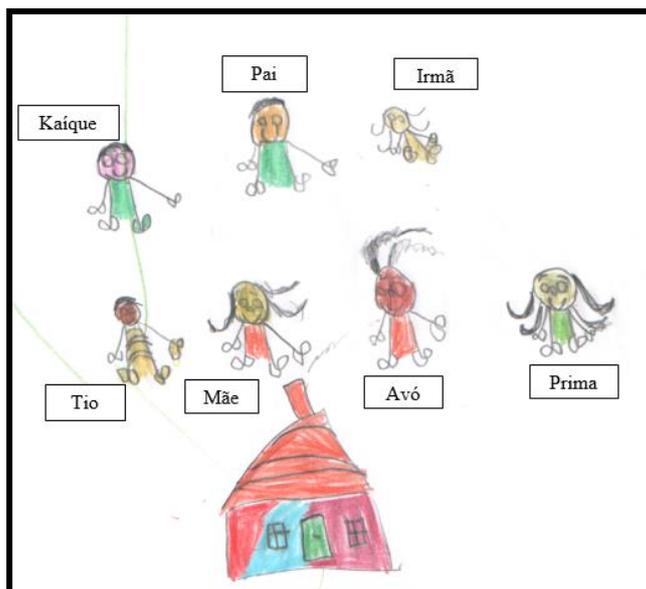


Figura 35: Desenho do Kaique representando sua família. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Após fazer o desenho apresentado acima pedimos ao Kaique que explicasse para a pessoa que filmava nossa conversa quem era cada uma das pessoas representadas. Além das pessoas, Kaique também desenhou sua casa. Sua casa foi retratada em outro desenho que a criança fez na segunda visita que realizamos a sua família.

#### Trecho da conversa com Kaique durante a visita a sua família

**Pesquisadora:** Mostra para Katy com o dedinho quem você desenhou que mora na sua casa?

**Kaique:** Eu, meu pai, a Isadora (irmã), o meu tio, a minha mãe, a Deia (prima) ... não a minha vó. Minha avó é essa e a Deia é essa.

O Kaique colocava o dedo sobre o desenho enquanto apresentava cada pessoa.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 36: Desenho do Kaíque representando sua família em casa. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Os estudos sobre famílias das camadas populares (SARTI, 2003; AMAZONAS *et al.*, 2013) evidenciam que a família que se estende para além daqueles que residem na mesma casa assume um papel importante na composição de uma rede de apoio que colabora com os cuidados às crianças. Nas entrevistas as crianças nos disseram quem são e como convivem com seus familiares. Essas informações conjugadas com os dados construídos nas conversas com as mães nos ajudaram a compreender como as relações familiares se dão. Segundo Sarti (2003) essa rede de apoio pode se expandir a pessoas que não possuem laços sanguíneos. Para a autora,

a família pobre não se constitui como um **núcleo**, mas como uma **rede**, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos. (SARTI, 2003, p.70)

Ana convive de forma próxima a seus avós maternos, isso se deve a dois elementos: morar no mesmo lote (mesmo com entradas independentes) e a necessidade de cuidados demandados pelo avô que é idoso e doente. Ana demonstra compreender que o avô precisa de cuidados e acredita que ela ajuda sua mãe nessa tarefa. A proximidade com os avós aparenta ser benéfica também para a mãe de Ana, visto que conta com o apoio de sua mãe no cuidado com as filhas enquanto está no trabalho. Adriana, paga uma babá para cuidar das filhas nos momentos em que está trabalhando,

mas se sente tranquila por saber que sua mãe está próxima e pode ir a sua casa “conferir se está tudo bem”. Além dos avós, Ana nos contou sobre a convivência com o tio materno e sua esposa, nos falou sobre a gravidez da tia e como ela pretendia ajudar nos cuidados com a bebê. Além da família materna, Ana inclui como parte da família o filho do seu padrasto como sendo seu irmão mais velho.

A família extensa também colabora nos cuidados com as crianças na família da Isabela, Valentina e Kaíque. As mães trabalham fora de casa e contam com uma rede de apoio da família para cuidar das crianças enquanto elas se deslocam do trabalho para casa. A Isabela mora no mesmo lote que os avós e tios paternos e a mãe recorre a esses familiares para ficar com a filha quando precisa permanecer por mais tempo no trabalho. Isabela demonstra compreender a família como uma instituição unida por um sentimento de colaboração, como podemos observar no trecho da entrevista em que ela disse: “Cada um ajuda o outro na minha casa.”

Valentina quando chega da escola fica sob os cuidados do irmão mais velho (12 anos) até a mãe chegar do trabalho, mas essa mãe se sente segura em saber que sua tia e avó, que moram no mesmo lote, estão atentas às crianças. Nos finais de semana, quando a tia e a avó não estão em casa, Maria Flor precisa recorrer a outros familiares para cuidar das crianças enquanto ela e o marido estão trabalhando. Na família do Kaíque, a avó materna cuida das crianças enquanto as suas filhas trabalham. Nas entrevistas Kaíque nos disse que a avó prepara as refeições para ele e para a irmã; e ele demonstra orgulho em dizer que ajuda nas tarefas domésticas.

Victor Júnior ficava com a mãe quando não estava na escola porque ela não trabalhava fora de casa no momento da nossa pesquisa. Ela nos disse que estava procurando um emprego e tinha passado por uma entrevista recentemente, mas o salário proposto não compensaria os custos que teria em pagar alguém para cuidar do filho quando ele não estivesse na escola. Victor Júnior não fez referência à convivência com outros familiares além da mãe, irmão e pai.

Para Ana, Lorena, Isabela e Valentina, além da família que convive diariamente, os vínculos familiares se estendem aos parentes que moram próximo e longe, “que só dá para ir de carro”, como nos disse a Isabela. Os avós, tias e tios além de compartilharem momentos festivos e de afeto, também colaboram no cuidado e educação das crianças, inclusive com apoio financeiro.

Trecho da conversa com Maria Flor, mãe de Valentina, durante nossa visita a casa da família.
--

<b>Maria Flor:</b> (...) minha família me ajudava com relação .... eu falar assim “Ah a fralda acabou” alguém ia lá e comprava a fralda do mês, dava o dinheiro que eu gastava de passagem (para levar a filha ao médico).
--

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Percebemos em nossas visitas que o local de moradia possibilita às crianças a convivência mais próxima com outros parentes (avós, tios, tias, primos, primas). As casas são construídas no mesmo lote, mesmo que cada família tenha sua casa e algumas separadas por muros e portões, como no caso da família da Ana e Valentina, os parentes têm as chaves um da casa do outro. Essa proximidade parece potencializar a rede de apoio que existe entre essas famílias.

Quando observamos as formas com Ana, Isabela, Victor Júnior e Valentina falam e representam suas famílias são semelhantes; existe o núcleo formado por mãe, pai e irmãos, evidenciando que o que os une são laços afetivos reafirmados pela convivência diária. Os parentes são considerados como também pertencentes à família, mas de outra forma, que não os cabe no desenho da família. Kaíque nos mostra por fala e desenho que a sua família é extensa e todos estão fortemente envolvidos nos cuidados uns dos outros. As informações trazidas por Kaíque dialogam com a dinâmica da família que observamos nos dois momentos em que visitamos essa família.

## 5.2 Formas de participação das crianças em suas famílias e na escola

Ao buscarmos estudos que se debruçaram sobre as formas de participação das crianças, se destacaram aqueles que tratam da temática sob duas perspectivas: a participação em uma perspectiva ampla, na esfera social e política (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2007; MUÑOZ, 2018; GOUVÊA, CARVALHO e SILVA, 2019) e a participação das crianças no cotidiano da comunidade, escola e família (PUNCH, 2002; SOARES, 2005; SARMENTO, 2006; SARMENTO e MARQUES, 2007; CARVALHO, 2011). Dentre as formas de participação das crianças nos contextos em que estão inseridas podem haver formas de participações nocivas para as crianças, que não respeitam seus direitos e as colocam em risco físico e/ou emocional (CARVALHO, 2011).

Pensando a participação das crianças contextualizada em seus espaços de convivência (comunidade, família e escola) Carvalho (2011) concebe “a participação das crianças (assim como de todas as pessoas) como uma característica das interações sociais, presentes em todas as interações em que as pessoas estejam abertas para a relação com seu/s parceiro/s” (p.18). Dessa forma a participação não se limita ao desempenho/realização de uma tarefa, mas também inclui as relações estabelecidas pelas crianças com as outras pessoas nos contextos nos quais essas relações ocorrem. Para a autora não existe “não participação”, mas sim formas de participação. Carvalho (2011) em sua pesquisa de mestrado elaborou as seguintes categorias para analisar as formas de participação das crianças na escola, comunidade e família: colaborativa, acompanhamento, influência, submissão e resistência. Para elaborar essas categorias a autora tomou por definição a “participação infantil como o direito de a criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância” (BARKER, 2008; HART, 1992, 1997; LANSDOWN, 2001, 2005; SOARES, 2005, *apud* CARVALHO, 2011, p.17 e 18).

Nos inspiramos nessas categorias para elaborar o quadro abaixo que subsidiou nossas análises.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTEXTO
Colaboração	Organização da casa	Família
	Cuidando dos irmãos menores ou idosos	
	Auxiliando na construção da moradia	
	Auxiliando ou apoiando nas tarefas escolares	Escola
	Acolhendo durante o recreio	
	Limpar a sala de aula	
Influência	Sobre a organização da rotina da família	Família
	Consideração pelos familiares dos desejos e vontades da criança	
Submissão	Não reagindo em situações de constrangimento e/ou ameaças	Família/Escola
Resistência	Negociando para convencer os adultos do que quer ou desejam	Família

Quadro 13: Formas de participação das crianças. Elaborado pela autora, 2022.

Durante as entrevistas com as crianças observamos a necessidade de reformular as perguntas à medida que verificamos os significados que elas atribuíam a nossas

indagações. Um exemplo foi a forma como as crianças compreenderam a palavra “participação”.

Trecho da conversa com as crianças em grupo
<p><b>Pesquisadora:</b> O que vocês participam na sua casa?  <b>Kaíque:</b> Festa.  <b>Víctor Júnior:</b> Eu participo de brincadeira.  <b>Isabela:</b> Eu vou na casa da minha prima para ir na festa comer churrasco e ir no pula-pula.          “As crianças nos surpreendem trazendo situações diversas em que participam e que nos dão pistas de como entendem a palavra, mas no momento não tivemos essa percepção e a pesquisadora pergunta novamente como as crianças participam, em uma atitude desesperada para ouvir das crianças a resposta que julga adequada.”  <b>Pesquisadora:</b> Deixa eu fazer uma pergunta bem difícil, eu quero que vocês pensem bem ... A criança participa dentro de casa?  <b>TODAS:</b> SIM  <b>Valentina:</b> Eu participo de uma brincadeira que fosse uma casa.  <b>Pesquisadora:</b> Você participa de uma brincadeira?  <b>Víctor Júnior:</b> Eu também.  <b>Valentina:</b> Eu brinco da brincadeira de gira-gira.  <b>Ana:</b> Eu brinco de morto e vivo.  <b>Pesquisadora:</b> Além de brincadeiras qual o outro jeito que a criança pode participar na família?  <b>Valentina:</b> De festas.  <b>Isabela:</b> Eu participo de ir no clube.  <b>Valentina:</b> Eu participei já de muitas festas.  <b>Pesquisadora:</b> O que mais que as crianças podem participar?  <b>Valentina:</b> Brincadeiras.  <b>Pesquisadora:</b> As crianças participam de fazer supermercado?  <b>TODAS:</b> NÃO  <b>Ana:</b> Eu ajudo a minha mãe a comprar compras, porque às vezes ela esquece de qual que é a compra, aí eu faço uma lista.  <b>Valentina:</b> Eu faço uma lista para minha mãe porque ela esquece muito as compras, o que ela vai comprar, aí eu pego a lista e escrevo.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Para nós “participação” é um conceito complexo, que envolve a forma como concebemos a criança e o lugar que ela ocupa na sociedade. Nesse trecho da entrevista observamos que para elas participar significa fazer parte de uma ocasião, compartilhar de momentos de lazer e comemoração. As crianças consideram que em família elas participam das festas e das brincadeiras, elas não participam de ir ao supermercado, mas podem ajudar fazendo a lista de compras. Quando elaboramos o roteiro semiestruturado para entrevistar as crianças e as famílias, consideramos que usar a palavra “ajudar” como substituta para a palavra “participar” poderia colaborar para que a criança

formulasse suas formas de participação. Acreditamos também que as entrevistas realizadas antes da entrevista em grupo influenciaram Ana e Valentina a falarem sobre como ajudam a família no momento das compras fazendo a lista de compras atendendo ao pedido de suas mães. Avaliamos também que fazer a lista de compras é uma ação motivada pelas mães como estratégia para estimular o uso social da escrita. As práticas pedagógicas adotadas pelas famílias serão discutidas na seção 5.3.

Nas subseções abaixo buscaremos compartilhar nossas impressões acerca das formas como percebemos a participação das crianças em seus contextos familiares e escolar.

### **5.2.1 Colaboração**

Durante nossas entrevistas com as crianças perguntamos a elas o que as crianças podem e não podem fazer em casa, o que podem fazer sozinhas e o que podem fazer com ajuda de um adulto. Categorizamos as respostas dadas pelas crianças a essas questões como formas de participação colaborativa na organização da casa, cuidando da(s) irmã(s) ou avós, auxiliando na construção da casa e tratando dos animais. No contexto escolar, nossas observações nos possibilitaram verificar que as crianças em interação com seus pares assumem uma participação colaborativa auxiliando ou apoiando nas tarefas escolares e acolhendo as/os colegas durante o recreio.

A participação de crianças e adolescentes em atividades domésticas, segundo Drummond (2014), a partir da década de 1980, é investigada mais intensamente por sociólogos, psicólogos, antropólogos e por terapeutas ocupacionais, que buscam compreender como e porque essa participação acontece e em que medida pode afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Drummond (2014) considera que as tarefas domésticas envolvem o cuidado de si e do próximo, sendo que a participação das crianças e adolescentes no desenvolvimento dessas tarefas podem potencializar o desenvolvimento do “senso de cooperação, independência e cuidado com o outro” (p. 18). Segundo a autora a quantidade e qualidade da participação das crianças e adolescentes no desenvolvimento das tarefas domésticas está relacionada a: idade e sexo, estrutura e dinâmica das famílias, aspectos socioeconômicos e ambientais (DRUMMOND, 2014).

No universo das atividades domésticas realizadas pelas crianças, Drummond (2014) observa em que contextos as crianças e adolescentes participam da realização

das tarefas domésticas, a importância atribuída pelos adultos e como as crianças e adolescentes percebem o processo de aprendizagem da participação nas tarefas domésticas. Entre suas considerações a autora aponta que a participação nas atividades domésticas não acontece de forma natural e igual para as crianças e adolescentes. “Os motivos que desencadeiam uma maior participação das crianças e adolescentes nas tarefas domésticas são de caráter relacional” (DRUMMOND, 2014, p.81). A autora constatou que as crianças e adolescentes, na relação com sua família, aprendem a participar e a não participar das tarefas domésticas.

“É na relação da criança e do adolescente com os cuidadores, no seu ambiente doméstico, que são potencializados o efeito do avanço da idade, da presença da empregada doméstica mensalista, da mãe que não trabalha fora e do sexo da criança e do adolescente sobre a participação nas tarefas domésticas.” (DRUMMOND, 2014, p. 96).

Nós buscaremos descrever as atividades domésticas realizadas pelas crianças que elas consideram formas de ajudar a família e tarefas que elas não podem realizar porque aprenderam ser perigosas, procuraremos evidenciar se as tarefas são realizadas por escolha das crianças ou por determinação dos adultos e se as crianças são supervisionadas ou não durante a realização dessas tarefas.

### **Organização da casa**

As tarefas que consideramos relacionadas a organização da casa e que foram citadas pelas crianças como forma de ajudar incluem: varrer e passar pano no chão, tirar a poeira dos móveis, varrer o quintal, lavar utensílios da cozinha, guardar os brinquedos e objetos pessoais (roupas e calçados) e fazer lista de compras. As tarefas relacionadas ao autocuidado também foram mencionadas pelas crianças como atividades que elas podem fazer sozinhas, como tomar banho, pegar a roupa que vão usar e preparar o próprio lanche.

Trecho da conversa com Isabela e Kaíque durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Pesquisadora:** E na sua casa, o que vocês podem fazer sozinhos?

**Kaíque:** Na minha casa eu lavo vasilha.

**Isabela:** Na minha casa eu passo pano e limpo o fogão. Eu lavo a louça. Eu arrumo a casa eu faço um lanche para eu comer.

**Kaíque:** Você pode mexer no fogão?

**Isabela:** Eu não mexo no fogão. Eu coloco no trem que esquenta pão. Na misteira!

**Pesquisadora:** Porque não pode mexer no fogão?

**Kaíque:** Criança não pode mexer no fogão.

**Isabela:** Porque senão criança queima. Queima o cabelo.

**Kaíque:** Um dia eu fui mexer na colher ela estava muito quente e eu queimei meu dedo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa em grupo com as crianças

**Pesquisadora:** Qual que é a obrigação das crianças dentro de casa para ajudar a família?

**Kaíque:** Eu ajudo sempre!

**Pesquisadora:** Você ajuda como?

**Victor Júnior:** Eu ajudo a limpar a casa, varrendo...

**Ana:** Eu lavo vasilha.

**Victor Júnior:** Eu lavo copo, eu lavo garfo, lavo colher, lavo faca...

**Isabela:** Todo dia quando eu chego em casa, como minha mãe chega tarde, eu limpo a casa para ela e eu lavo a louça.

**Ana:** Quando minha mãe está dormindo e deixa a casa bagunçada eu limpo para ela e lavo as vasilhas, ela acorda e ver a casa arrumadinha e me dá um chocolate.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante a conversa com as crianças a pesquisadora usou a palavra “obrigação” buscando que as crianças relatassem quais tarefas eram delegadas a elas em casa. Podemos perceber na fala do Kaíque, assim como em outros momentos, que não existe obrigatoriedade por parte das crianças em realizar tarefas de limpeza e organização da casa, elas “ajudam” e muitas vezes essa ajuda é incentivada pelas mães como forma de estimular a autonomia e o desenvolvimento de um sentimento de responsabilidade com o espaço onde vivem, como observamos nas visitas realizadas à casa do Kaíque. Organizar os objetos também é uma forma de ajudar, como exposto no desenho feito por Valentina que nos explicou que ela e os irmãos guardam os calçados e brinquedos.

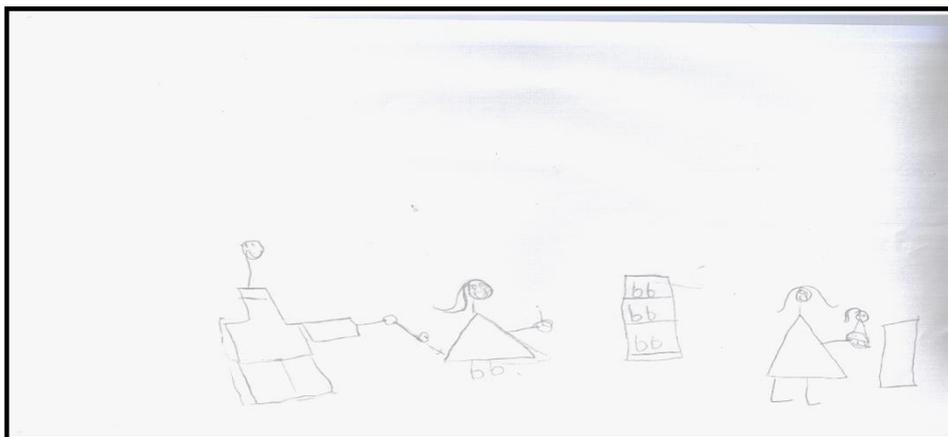


Figura 37: Desenho da Valentina se representando, a irmã e o irmão guardando os brinquedos e calçados.  
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos na fala das crianças que elas ajudam nas tarefas de casa como forma de diminuir as tarefas que frequentemente são realizadas pelas mães. Em nossas visitas e conversas com a mãe da Ana, da Valentina e do Kaique, percebemos que elas estimulam a participação das crianças nas tarefas de casa, especialmente Maria Flor, mãe da Valentina.

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe da Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Maria Flor:** (...) meu menino também me ajuda demais, sabe? Então assim eu tenho que dar Graças a Deus porque meu menino, daqui a pouco eu peço para ele lavar o banheiro, porque ele lava o banheiro, ele tira a poeira, me ajuda. Só dele ter essa responsabilidade de cuidar das meninas do escolar e pôr para dentro de casa já me ajuda demais, entendeu?

(...)

**Entrevistadora:** Mas é bom que todo mundo ajuda?

**Maria Flor:** Hunrum! Ah não! Eu coloco todo mundo pra ajudar até as meninas... As meninas juntam os trens, os sapatos de todo mundo que eles saem espalhando, mando juntar os brinquedos, os sapatos que estão no chão, roupa suja. Elas vão catando os trens eu vou arrumar a cozinha, fazendo as coisas porque eu sozinha não dou conta. Eu também preciso descansar.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

De forma particular observamos Ana e Lorena em seus contextos familiares e pudemos acompanhar momentos em que a Lorena colaborava com a organização da casa enquanto a Ana se mostrava mais atenta ao seu autocuidado, do que aos cuidados com a casa, como Lorena.

Percebemos que as tarefas relacionadas a organização da casa realizadas pelas crianças não são obrigatórias ou delegadas por um adulto (com exceção da família da

Valentina), mas as crianças compreendem como forma de ajudar a família, especialmente as mães, e conforme observamos no relato de Maria Flor, é importante o envolvimento de todos na organização da casa, especialmente ao considerarmos as rotinas de trabalho fora de casa dessas mães.

Os desenhos e falas das crianças indicam que elas compreendem que ao colaborarem com as tarefas da casa estão ajudando as mães. A compreensão das crianças que estão ajudando a mãe pode significar a reprodução de uma concepção que perdura em nossa sociedade - o trabalho de casa é das mães e os demais moradores da casa “ajudam”, como apontado por Fredericci, (2020).

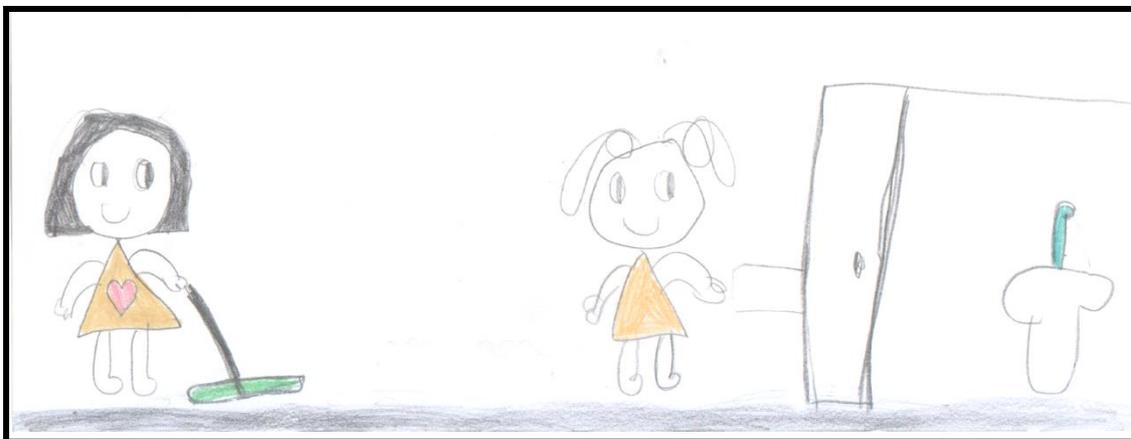


Figura 38: Isabela a representa ajudando a mãe a limpar a casa. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Segundo sua explicação da Isabela, no desenho ela estava passando pano na casa enquanto sua mãe lavava o banheiro e ela dizia para a mãe tomar cuidado para não escorregar. Esse desenho foi feito em uma folha tamanho A4, na posição horizontal, ocupando a metade inferior do papel.

Trecho da conversa com Isabela, Kaíque e Victor Júnior

**Pesquisadora:** O que você está desenhando Isabela?

**Isabela:** Estou desenhando minha mãe ... Oh! Estou desenhando eu limpando a casa.

**Pesquisadora:** O que aconteceu que sua mãe está fazendo?

**Isabela:** Ela está indo para o banheiro, aí eu falei com ela para tomar cuidado para ela não escorregar, porque ela estava quase lá na porta, aí ela não escorregou.

**Kaíque:** Nossa! Ela desenha bonito demais!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

## Cuidando dos irmãos menores ou avós

Durante nossas conversas e observações percebemos que a posição que a criança ocupa na fratria é o elemento que mais influencia no envolvimento das crianças em cuidar ou serem cuidadas pelos irmãos ou irmãs. As tarefas de cuidar delegadas ou desenvolvidas por escolha das crianças inclui ajudar na alimentação (dar a mamadeira, colocar o alimento na boca, preparar o lanche), brincar, fazer companhia. Os relatos das crianças nos levam a acreditar que a participação nas tarefas da casa não é obrigatória, mas colaborar com o cuidado das irmãs mais novas são tarefas cobradas pela mãe da Valentina e realizadas sem obrigatoriedade na família do Kaíque e Victor Júnior.

A Isabela é filha única e não mencionou se cuida de alguma criança menor. Victor Júnior e Ana são irmãos mais novos e alvo de cuidados dos mais velhos. Embora a diferença de idade entre Ana e Lorena seja de apenas 11 meses, Ana recorre à irmã quando precisa de algo, o contrário não foi percebido. Kaíque é o irmão mais velho e ajudava nos cuidados com a irmã, que na época da pesquisa estava com um ano e seis meses, dando a ela a mamadeira que é preparada por um adulto. Valentina, de seis anos, é a irmã do meio, e ajuda a cuidar da irmã mais nova (de três anos) e as duas são cuidadas pelo irmão mais velho (que tem 12 anos).

Na família da Valentina o irmão mais velho tem “a responsabilidade”, segundo a mãe, de receber as irmãs quando são deixadas em casa pelo transporte escolar, dar o lanche e fazer companhia até os pais chegarem do trabalho (conforme relatado pela mãe, uma tia e avó, que moram no mesmo lote, ficam atentas às crianças durante esse tempo). Observamos que a complexidade das tarefas delegadas a cada criança na família da Valentina se modifica conforme a idade. O irmão mais velho recebe uma responsabilidade maior e colabora com tarefas mais complexas, Valentina ajuda a alimentar a irmã obedecendo às ordens da mãe.

Trecho da conversa em grupo com as crianças
<p><b>Pesquisadora:</b> Quando você precisa de ajuda você chama quem para te ajudar?</p> <p><b>Kaíque:</b> Meu pai, minha mãe... minha vó não pode porque ela não pode pegar peso (inaudível).</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E você Victor Júnior, quando você precisa de ajuda você chama quem?</p> <p><b>Victor Júnior:</b> Meu irmão, minha mãe e meu pai.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Hum! Quem é que mais cuida de você?</p> <p><b>Ana:</b> A minha mãe cuida mais.</p>

**Victor Júnior:** Minha mãe e meu pai.  
**Pesquisadora:** Quem é que cuida mais de você Isabela?  
**Isabela:** Minha mãe e meu pai.  
**Pesquisadora:** E quem cuida de você Kaíque?  
**Kaíque:** Todo mundo lá de casa.  
**Pesquisadora:** Todo mundo cuida! Quem cuida mais de você, Valentina?  
**Valentina:** Minha mãe e meu pai.  
**Kaíque:** Minha avó operou o olho.  
**Ana:** A minha mãe me ajuda e às vezes é minha irmã e depois é a Kênia (babá contratada pela mãe).  
**Valentina:** E meu irmão também me ajuda.  
**Valentina:** Eu nunca fico em casa sozinha. Quando minha mãe vai sair meu irmão que fica me olhando.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante nossas conversas com as crianças falamos sobre como as tarefas de cuidar são divididas entre os componentes da família. No trecho acima Kaíque nos disse como em sua família as pessoas compartilham as tarefas de cuidar entre quem pode e quem necessita de cuidados. Em outros momentos Kaíque nos relatou que sua avó cuida dele, mas neste momento desta entrevista ele relatou que sua avó não podia pegar peso e que ela havia operado o olho, sendo a tarefa de cuidar assumida por “todo mundo lá de casa”.

Trecho da conversa com Ana e Valentina durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Valentina:** E eu que tenho que cuidar da minha irmã.  
**Pesquisadora:** É? E o que você faz? Para cuidar dela? Como é que você cuida dela?  
**Valentina:** (silêncio)  
**Pesquisadora:** me mostra como você faz?  
**Valentina:** (silêncio)  
**Pesquisadora:** Ela fala assim “me dar comida, me dar comida, me dá papa”?  
**Valentina:** Não.  
**Pesquisadora:** Como é que ela fala?  
**Valentina:** Minha mãe que manda eu dá.  
**Pesquisadora:** Sua mãe que manda? Ela fica brava?  
**Valentina:** Fica.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Valentina durante nossas conversas nos relatou que seu irmão mais velho cuida dela e de sua irmã quando a mãe e o pai não estão em casa e no trecho anterior nos disse que ela também ajuda nos cuidados com sua irmã mais nova. Mas nos indica que não é uma tarefa que gosta ao dizer que faz porque sua mãe ordena e “fica brava” se ela não

executar. A fala da Valentina nos indica que nessa família ensina-se que o cuidado também é uma obrigação a ser compartilhada entre a família.

Victor Júnior não relatou nas entrevistas os cuidados que recebe do irmão, mas durante nosso período de observação na escola vimos que o irmão foi buscá-lo algumas vezes na escola. Na segunda visita que realizamos à casa do Victor Júnior o irmão foi buscá-lo na escola e tivemos a oportunidade de acompanhá-los. Observamos também a interação entre eles, o cuidado que tem ao atravessar as ruas e as brincadeiras que compartilham durante o trajeto de aproximadamente 10 minutos. Nas duas oportunidades que tivemos de visitar essa família foi o irmão que preparou o lanche para os dois. No desenho que Victor Júnior fez para representar sua família e em suas narrativas podemos perceber o carinho e admiração que Victor Júnior tem pelo irmão.

Trecho da conversa com Victor Júnior na escola
<p><b>Pesquisadora:</b> Seu irmão precisa de ajuda para quê?  <b>Victor Júnior:</b> Fazer o para casa.  <b>Pesquisadora:</b> Quem ajuda ele?  <b>Victor Júnior:</b> Não! Precisa de ajuda não. Quer dizer ele não precisa de ajuda não. Tudo ele faz sozinho. Comida ele põe sozinho, com o “para casa” não. Isso tudo ele faz sozinho.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As crianças relataram que ajudam a cuidar dos adultos quando estão doentes, especialmente dos avós e demonstram acreditar que suas ações são importantes e necessárias. Ana relatou que colaborava com os cuidados de seu avô ao ajudá-lo a se levantar, limpando o que ele acidentalmente deixa cair e fazendo massagem quando ele está com dor nas costas. Com dito anteriormente o avô da Ana tem Parkinson. Kaíque e Valentina relatam cuidar dos adultos quando então doentes. Kaíque também nos disse que ajuda sua avó ao pegar para ela objetos mais pesados e coisas que estejam no chão para que ela não tenha que se abaixar.

Trecho da conversa em grupo com as crianças
<p><b>Pesquisadora:</b> Quem é que ajuda a cuidar do irmão menor?  <b>Kaíque:</b> Eu! (fala com entonação e levantando a mão)          (...)  <b>Kaíque:</b> Eu cuido de toda a minha família, quando eles estão passando mal dando remédio.          (...)</p>

**Pesquisadora:** Agora você ajuda a cuidar de alguém? (a pergunta foi para todas as crianças e a Valentina respondeu primeiro)  
**Valentina:** Ajudo a cuidar da minha vó.  
 (...)  
**Ana:** Quando as costas do meu vô estão doendo eu tenho que fazer massagem nele.  
 (...)  
**Pesquisadora:** Valentina de quem você ajuda cuidar, você estava falando que cuida de sua vó.  
**Valentina:** Cuido também do meu pai porque ele passa muito mal.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Ana durante a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”

**Pesquisadora:** Você ajuda cuidar de alguém na sua casa?  
**Ana:** Quando eu crescer e minha mãe virar vovó eu vou cuidar dela.  
 (...)  
**Pesquisadora:** Você cuida de alguém?  
**Ana:** Eu cuido, eu não sei, eu cuido do meu vô, eu ajudo ele levantar que às vezes ele não consegue, ele faz... quando ele almoça ele faz muita sujeira no chão.  
**Pesquisadora:** E você ajuda limpar?  
**Ana:** É, porque a minha mãe ela não vê a sujeira. Vamos mudar de página!  
**Pesquisadora:** Vamos!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Como dito no capítulo 4, a mãe da Ana trabalhava como enfermeira em um hospital e quando está em casa ajuda nos cuidados com o pai idoso e doente, diante disso acredito que para Ana o cuidado é algo comum e constante em sua casa. Ana, seguindo o exemplo da mãe que ela observa cuidar dos avós idosos, também se vê como responsável por cuidar de sua mãe “quando ela virar vovó”. As falas das crianças indicam o aprendizado do cuidado, ao serem cuidadas pelos adultos e especialmente por suas mães, como indicam Dumont-Pena e Silva (2018) ao afirmarem que o cuidado é algo que se aprende no convívio com as outras pessoas. As crianças afirmam cuidar em diferentes situações; quando ajudam a alimentar as irmãs mais novas, quando ajudam os avôs ou quando tentam oferecer conforto para as mães.

Trecho da conversa com Isabela, Kaíque e Victor Júnior.

**Pesquisadora:** Isabela as filhas cuidam da mãe?  
**Isabela:** Não!  
**Pesquisadora:** Kaíque os filhos cuidam da mãe?  
**Kaíque:** As filhas cuidam ... como que é? É .... as mães cuidam.  
**Pesquisadora:** E você Victor cuida da sua mãe?  
**Victor Júnior:** (acena com a cabeça, respondendo que sim)

**Pesquisadora:** Como você cuida dela?

**Kaíque:** Eu também cuido se ela estiver doente.

**Victor Júnior:** Pegando coberta para ela ficar quentinha,

**Kaíque:** Nossa! Ele é bonzinho para a mãe dele! Eu também faço isso.

**Victor Júnior:** Acho que é só isso, porque as outras coisas ela mesmo faz.(...) às vezes eu faço biscoito com Toddy<sup>21</sup>.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Carvalho (2011) verificou que o cuidado com as/os irmãs/os mais novos acontece de forma frequente nos contextos de sua pesquisa. Relatando situações em que as crianças ficam sozinhas em casa cuidando dos mais novos enquanto as mães saem por curtos períodos de tempo ou períodos maiores – quando estão no trabalho. Nós observamos que as crianças entrevistadas ajudam a cuidar das irmãs mais novas tendo um adulto (pai, mãe ou avó) por perto. Identificamos que na família da Valentina o irmão fica sozinho em casa cuidando das irmãs por um curto período de tempo, mas a avó que mora no lote ficava “atenta” às crianças. A responsabilidade assumida por essa criança foi apontada pela mãe como fundamental para a manutenção de sua rotina. “Meu menino também me ajuda demais. (...) Só dele ter essa responsabilidade de cuidar das meninas do escolar e pôr para dentro de casa já me ajuda demais.” (Maria Flor, mãe da Valentina).

Concluimos em nossas considerações sobre a participação das crianças no cuidado com os irmãos menores ou avós que na família da Valentina o irmão mais velho desempenha uma função importante – reconhecida pela mãe, para a organização da rotina da família ajudando a cuidar das irmãs e limpar a casa. Nas entrevistas e observações com as demais crianças participantes da pesquisa percebemos que a irmã ou irmão mais velho assumem funções de cuidado com as/os irmãs/irmãos mais novos. Como presenciamos o Rafael buscava o irmão, Victor Júnior, na escola e quando chegavam em casa ele preparava o lanche para os dois. O Kaíque nos disse que dava mamadeira para a irmã. A Ana também nos falou que quando precisava de ajuda recorria à mãe ou à irmã Lorena. Ser irmã ou irmão mais velho, não observamos distinção de gênero, tem um status de ser alguém com quem as crianças mais novas podem contar para brincar, ajudar e cuidar.

<sup>21</sup>Toddy é uma marca de achocolatado vendido em pó ou líquido, pronto para beber. Quando este é comprado líquido, normalmente em embalagens individuais, as crianças o nomeiam de “toddynho”. No convívio como as crianças percebemos que toddy é usado para nomear achocolatados em pó ou líquidos também de outras marcas.

### Auxiliando na construção da moradia e cuidando dos animais

No momento em que visitamos as crianças participantes da nossa pesquisa, observamos que a casa da Isabela e do Victor Júnior estavam em construção. Pelo fato de existir a criança já influenciava na construção da casa, pois os adultos as incluíam no projeto ao planejarem um quarto para a criança. Como descrevemos as casas da família do Victor Júnior e da Isabela passavam por uma ampliação. Com a ampliação Isabela, como ela era filha única, teria um quarto só para si, e o outro para os pais. Na casa do Victor Júnior um dos quartos da ampliação será para os dois meninos. O Victor Júnior nos relatou que ajudava o pai na construção da casa.

Trecho da conversa com Victor Júnior na escola
<b>Victor Júnior:</b> A gente está na cozinha, no banheiro e na sala, depois a gente vai fazer os quartos.
<b>Pesquisadora:</b> Mas os quartos estão em construção, não estão?
<b>Victor Júnior:</b> Estão, mas ainda não está pronto. Tem que tirar o telhado, tem que tirar uma parte do telhado para pôr a cama e por outro telhado.
<b>Pesquisadora:</b> E quem é que ajuda a construir?
<b>Victor Júnior:</b> Eu.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Embora a ajuda que a criança oferece ao pai nos parece pontual e dentro da potencialidade dessa criança é suficiente para que ela se sinta colaboradora na construção da casa de sua família, como aconteceu na pesquisa de Carvalho (2011).

Entre as crianças que visitamos observamos animais de estimação. Na casa da Isabela tem um gato, na casa da Ana tem um peixe e uma maritaca e na casa do Victor Júnior haviam galinhas. Na moradia do Victor Júnior o quintal era uma faixa de terra íngreme nos fundos do terreno. Nas outras casas que visitamos o quintal era pequeno e cimentado. Nas nossas entrevistas o Victor Júnior disse ajudar a cuidar dos animais. Na visita que realizamos à sua casa, ele e o irmão nos mostraram orgulhosos a quantidade de pintinhos e galinhas que tinham no quintal e pudemos observar que essa tarefa de cuidar desses animais é compartilhada entre irmãos.

Trecho da conversa com Victor Júnior na escola
<b>Pesquisadora:</b> Na sua casa tem alguma coisa que é você que tem que cuidar?

**Victor Júnior:** Tem.

**Pesquisadora:** O que você quem cuida?

**Victor Júnior:** Dos bichos lá (a família cria galinhas)

**Pesquisadora:** Você cuida dos bichos?

**Victor Júnior:** Anram (acena com a cabeça respondendo que sim).

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Carvalho (2011) constatou em sua pesquisa que algumas atividades eram realizadas exclusivamente pelas crianças e em algumas situações sem a supervisão de um adulto. Em nossa pesquisa, as crianças entrevistadas colaboravam com as tarefas no contexto familiar perante a supervisão de algum adulto, mas algumas funções eram assumidas como responsabilidade dos irmãos mais velhos sem acompanhamento dos adultos: O Rafael, 11 anos, algumas vezes buscava o Victor Júnior na escola e o Ramom, também 12 anos, recebia as irmãs, Valentina e Amanda, em casa após a escola e cuidava delas até a mãe chegar do trabalho. Assim como Carvalho (2011), acreditamos que a distribuição e obrigatoriedade da colaboração com as tarefas no ambiente familiar podem estar relacionadas à idade das crianças, pois, como descrito anteriormente, os irmãos mais velhos da Valentina e do Victor Júnior colaboravam mais com as tarefas da casa e com o cuidado com os irmãos mais novos.

### **Auxiliando ou apoiando nas tarefas escolares e acolhendo durante o recreio**

Durante o período que passamos observando as crianças na escola pudemos perceber como elas interagem umas com as outras e as amizades que se configuravam no espaço da escola. Alguns vínculos de amizades foram percebidos em nossas observações e confirmados durante as entrevistas: Ana e Valentina; e o grupo de Kaíque, Victor Júnior e outros três meninos.

Percebemos primeiro a amizade entre Ana e Valentina. As duas assentavam próximas na sala de aula e sempre cuidavam uma da outra: estavam juntas durante o recreio compartilhando o lanche, dividindo brinquedos, brincadeiras e objetos. Na sala de aula mantinham uma relação de cumplicidade ajudando na realização das tarefas escolares e compartilhando materiais escolares. Começamos nossas visitas pela casa da Ana, que depois da primeira visita se aproximou da pesquisadora de forma espontânea na sala de aula, mostrando suas tarefas escolares e pedindo ajuda para realizá-las quando tinha dúvidas. Valentina passou a se aproximar da pesquisadora quando Ana

disse: “ela é legal” e demonstrou que podia confiar em sua ajuda, mas a Valentina ainda permaneceu com suas desconfianças e Ana motivava ou intermediava os pedidos de ajuda para Valentina quando precisavam de ajuda nas tarefas em sala de aula. Acreditamos que esse comportamento da Ana tinha por objetivo cuidar da amiga através da relação de confiança que construiu com a pesquisadora.

A professora durante os meses de outubro e novembro de 2019 desenvolveu diferentes atividades de avaliação com as crianças, uma dessas atividades consistia em chamar as crianças ao quadro e pedir que elas escrevessem a palavra que ela escolhia. Ana e Valentina estavam na fase alfabética<sup>22</sup> da escrita, mas demonstravam insegurança em ir ao quadro ou fazer leitura em voz alta diante da turma. Quando essas meninas eram convidadas a realizar atividades no quadro, Ana olhava para a pesquisadora buscando apoio para si e para sua amiga, demonstrando o desejo de ser bem sucedida na tarefa. A professora percebia nossas trocas de olhares e avaliava positivamente a ajuda oferecida às crianças (conversamos em diferentes momentos sobre como as crianças estavam em seus processos de aprendizagem das competências relacionadas à leitura e escrita).

Trecho de uma nota de campo sobre as observações na escola
--

<p>Começa uma atividade de soletrar palavras no quadro. A professora escolhe a palavra de acordo com o que sabe sobre a capacidade de escrita de cada criança. Cecília vai com medo de errar, mas a professora escolhe uma palavra que ela dá conta. Valentina é chamada pela professora para escrever <b>vestido</b>, mas não aceita ir ao quadro, fica em silêncio com a cabeça abaixada sob a mesa. A turma dá apoio e a incentiva, mas ela não fala nada. Outra professora entra da sala, dá um recado, sai e a atividade continua em seguida. Ana é chamada, olha para a pesquisadora que a motiva como um sorriso. Ela vai mesmo com vergonha e medo de errar. A palavra <b>suado</b> ela não dá conta e a professora fala <b>sino</b>, ela consegue e fica muito feliz. Pausa para o recreio. De volta à sala continua a atividade de soletrar palavras. A pesquisadora chama Valentina e diz que vai ajudá-la a escrever a palavra para ela ir ao quadro. A professora nos observa e sorri aprovando a atitude. Anotamos no braço a palavra que a professora tinha pedido anteriormente, <b>vestido</b>. A professora chama novamente e a Valentina escreve bem pequeno a palavra <b>vestido</b>, mas ela aparentava não estar confortável com a situação, buscando fazer rápido a tarefa solicitada, evitando olhar para a professora e demais colegas da turma, esqueceu de colocar o <b>s</b>. Enquanto Valentina caminhava para o quadro, Ana grita: “Vai Valentina! Eu te amo!!!!” Valentina olha para Ana, mas não sorri de volta para a amiga, e segue em direção a professora. Enquanto a pesquisadora ajudava a Valentina, Ana observava atentamente e se mostrava satisfeita com a ajuda</p>
--

<sup>22</sup>O processo de aprendizagem da escrita pelas crianças foi categorizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) em cinco fases de desenvolvimento: pré-silábica, intermediária, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Na fase alfabética a criança atribui valor sonoro a cada letra.

que a amiga estava recebendo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As crianças da turma se mostravam satisfeitas e orgulhosas de suas conquistas escolares e de seus colegas (sorriam, aplaudiam, davam pulinhos nas cadeiras), mas percebemos Valentina e Ana como as mais retraídas da turma ao se relacionarem com a professora e apoiavam-se buscando fazer corretamente as atividades. Durante o recreio estavam sempre juntas e por vezes convidavam outras meninas para se juntarem a elas.

Trecho de uma nota de campo sobre as observações na escola

Lara no início da aula reclama com a professora que seu dente está doendo. A professora olha, dá atenção para sua reclamação e diz que ela tem que falar com a mamãe e explica que o dente de leite fica mole, cai e vai nascer outro. Alguns colegas mostram os dentes que já trocaram. E o assunto do dente mole vai e volta ao longo do dia. Quando chegou o momento de organizarem para irem para o recreio Ana e Valentina pedem para Lara mostrar o dente mole e a convidam para se juntar a elas durante o recreio. Lara recebe a lancheira para carregar. A lancheira é uma bolsinha em formato de um personagem de desenho animado, que pertence a Ana, mas sempre fica sob os cuidados da Valentina. A Laura não costuma ficar com elas na hora do recreio, mas hoje elas chamaram a Laura para junto delas. Pareciam ter uma atenção especial com Lara por causa do dente mole e minha impressão é que elas estavam cuidando da colega em um momento em que as crianças ficam sem a supervisão direta de um adulto.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A troca dos dentes de leite parece ser um momento especial para as crianças, algumas são mais seguras e outras demonstram ansiedade e medo. Ao verem o dente mole da colega, todas as crianças se uniram para compartilharem suas experiências com a perda do dente de leite e o nascimento do dente permanente. Ana e Valentina além de compartilharem suas experiências, convidaram a colega para ficarem juntas e a deixaram carregar a lancheira, parecendo oferecer o objeto como um modo de confortar a colega. Consideramos que esses episódios exemplificam modos das crianças participarem dos contextos que estão envolvidas, mostrando-se preocupadas com seus colegas e buscando, sem a orientação de um adulto, proporcionar apoio, acolhida e conforto emocional. Carvalho (2011) também identificou no contexto escolar formas das crianças ajudarem as crianças menores, como na descida de uma escada ou resolvendo conflitos entre elas.

## Limpar a sala de aula

Na escola observada a rotina de limpeza acontecia de forma que as crianças e professoras sempre recebessem a sala de aula e demais ambientes da escola limpos e organizados. Mas no decorrer do dia pedaços de papéis e aparas de lápis caíam no chão e dependendo da atividade desenvolvida pelas crianças, se demandasse muitos recortes e coloridos, o chão da sala ficava mais sujo. Acreditamos que isso deixaria a professora incomodada porque ela mantinha atrás da porta da sala de aula uma vassoura e solicitava às crianças que varressem o chão da sala, pelo menos uma vez por dia. A professora explicava para as crianças que o ambiente de estudo devia ser mantido limpo e organizado.

Trechos da nota de campo sobre as observações na escola
26/09/2019 – 5ª feira- A professora sempre tinha uma vassoura na sala, se não estivesse na sala pedia a uma menina para pedir emprestado. Uma menina varria a sala. Sempre era uma menina.
29/10/2019 – 3ª feira - Esse dia foi a primeira vez que vi um menino varrer a sala. O menino varreu as pontas de lápis que ele deixou cair ou jogou no chão enquanto apontava seus lápis.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos que a professora quando solicitava alguma ajuda, varrer a sala, buscar a vassoura, buscar algo fora da sala de aula, sempre recorria a uma menina. Apenas uma vez observamos que a professora ordenou, com um tom de voz mais alto e rígido que o habitual usado por ela em sala, que um menino varresse em torno de sua mesa porque havia uma quantidade significativa de pontas de lápis e aparas de papel. Acreditamos que os meninos desejavam ajudar a professora porque quando a professora fazia algum pedido os meninos e as meninas levantavam as mãos se oferecendo para ajudar e diziam “eu, eu, deixa eu”, mas a professora escolhia uma menina.

As crianças não escolhidas, tanto meninos quanto meninas, que não eram convidados a colaborar com a limpeza da sala, recolhiam as sobras de papel com as mãos para jogar na lixeira. O que nos faz supor que as crianças, sem distinção de gênero, colaboravam na limpeza da sala de aula. Consideramos que a professora ao fazer recomendações enfáticas para deixar a sala limpa tinha a intenção de oferecer uma função educativa, conforme exposto por Carvalho (2011)

A atividade de ajuda na organização dos ambientes escolares realizada pelas crianças pode apresentar influências positivas nas significações por e com elas produzidas sobre sua possibilidade de ação no ambiente escolar e uma sensação de maior pertencimento a ele. Pode ser vista também pelo caráter pedagógico ligado ao desenvolvimento da responsabilidade e ética ligada ao ambiente que vivenciam (p. 152).

Carvalho (2011) também identificou a participação das crianças colaborando com a limpeza e organização da escola quando solicitadas pela professora ou por alguma funcionária, em nossa pesquisa observamos que essa solicitação partia apenas da professora. Nas descrições de Carvalho (2011) meninos e meninas colaboravam com a professora de forma equitativa, mas em nossa pesquisa os pedidos de ajuda da professora eram geralmente direcionados às meninas. Não nos dedicaremos as questões de gênero que permeiam a relação professora-alunas/os, mas acreditamos que a temática merece ser investigada conforme evidencia Carvalho (1999, 2012).

### **5.2.2 Influência**

Compreendemos influência como a capacidade de alguém induzir outra pessoa a fazer algo. Consideramos que a pessoa que exerce a influência pode fazer isso de forma intencional ou não e a influência pode ser positiva ou negativa. A influência das crianças nos hábitos de consumos dos adultos é uma realidade de grande interesse para o mercado que investe em pesquisas para compreender o potencial delas como consumidoras diretas e prescritoras de consumo para si e para os adultos (CARDOSO, 2005). O documentário “Criança, A alma do negócio” (RIBEIRO, 2008) afirma que, na casa com crianças, 80% do que se consome é por influência das crianças. Segundo Momo e Costa (2010) as relações que as crianças constroem como consumidoras influenciam o modo como elas se sentem e se projetam no mundo.

Conforme Sarmiento e Marques (2006) somente pelo fato de existirem, as crianças influenciam a forma como as famílias organizam suas rotinas e seus hábitos de consumo. Em nossa pesquisa observamos que as crianças, cada uma à sua maneira, participavam em suas famílias influenciando na organização da rotina, uso dos espaços da casa, escolha de passeios e compras (alimentos, vestuários, brinquedos, equipamentos eletrônicos). Consideramos que as crianças influenciavam os adultos buscando que esses atendam seus desejos, vontades e necessidades. Percebemos

também que os adultos, especialmente as mães, demonstram satisfação em atender os desejos e necessidades das crianças e em alguns casos julgam que não proporcionam bens e serviços suficientes para suas filhas e filhos. Espera-se, enquanto um valor socialmente construído em uma sociedade de consumo, que mães e pais, sintam-se realizados em poder atender os desejos/vontades/necessidades de suas crianças.

### **Organização da rotina**

Acreditamos que as crianças necessitam de cuidados que mudam de acordo com a idade e o seu nível de autonomia. As crianças que participaram da nossa pesquisa, que tem idades entre seis e sete anos, ainda não têm autonomia necessária para ficarem em casa sozinhas e esse fato é o principal elemento para organizar a rotina da família. Em nossa pesquisa percebemos que as mães são atentas e cuidadosas ao organizarem suas rotinas de forma a considerar que as crianças fiquem sob os cuidados de adultos de sua confiança enquanto elas estão no trabalho. Veremos nos relatos a seguir que “o adulto de confiança” pode ser alguém da família que compõe uma rede de apoio, alguém contratado ou uma instituição (o Programa Escola Integrada).

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe da Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Entrevistadora:** Queria que você falasse da rotina, de como você organiza seu dia?

**Maria Flor:** Eu saio para trabalhar, e eles (*o filho, as filhas e o marido*) ficam dormindo, eles acordam por volta de 11 horas, eles não acordam cedo não, porque o meu marido trabalha a noite, então geralmente as meninas ficam acordadas até mais tarde porque eu durmo tarde e acordo cedo, porque eu também o espero chegar do trabalho e as meninas vão acompanhando a gente. Eu sei que é complicado porque elas dormem bem tarde. Eu me levanto cedo, vou trabalhar e elas ficam com meu marido. Ele acorda, arruma o almoço que eu deixo pronto, ele esquenta, arruma elas, porque eu deixo o cabelo penteado, mochila arrumada, uniforme separado... tudo organizado, aí ele as arruma, escova o dente delas, troca a roupa. O escolar passa e leva, depois quando elas voltam da escola meu menino as pega no escolar e elas ficam com ele e com minha vó aqui até eu chegar. Eu chego por volta das 6 (*18horas*), não é muito tempo que elas ficam com eles não. Elas ficam por volta de 1 hora, às vezes eu consigo sair mais cedo. Então o tempo que elas ficam com meu menino e com minha vó é pouco tempo, não passa de 1 hora e meia todos os dias. E eu chego, faço a janta, já coloco elas para fazer o “para casa”, a Valentina já vai fazendo o “para casa” e eu vou já organizando as coisas para outro dia e assim a gente vai fazendo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

No trecho acima observamos como a mãe da Valentina organiza no dia anterior os cuidados necessários para enviar as filhas para escola, percebemos também que o horário de trabalho da mãe e do pai estavam intercalados de forma a garantir que um deles estivesse em casa nos turnos em que as crianças não estavam na escola. Durante a manhã as crianças estão com o pai, durante a tarde estão na escola e à noite estão com a mãe. Por algumas horas, quando elas chegavam da escola e a mãe ainda não havia chegado do trabalho, as meninas ficavam com o irmão mais velho e com a avó.

Na entrevista realizada com Rosa, mãe da Isabela, percebemos que tanto a mãe quanto o pai da Isabela saem para o trabalho pela manhã e retornam ao final da tarde. A possibilidade de matricular a filha no Programa Escola Integrada foi uma solução para adequar a rotina escolar da filha à rotina de trabalho dos adultos. Dessa forma a filha fica na escola em período integral, na parte da manhã nas atividades do PEI e na parte da tarde no turno regular da escola. Quando não tinha aula, por motivo de greve, por exemplo, Rosa recorria aos serviços oferecidos por uma pessoa em quem confiava para ficar com a sua filha. Como Rosa nos relatou, essa despesa extra impactava sua organização financeira.

Trecho da conversa com Rosa (mãe de Isabela) durante nossa visita a casa da família.
<b>Pesquisadora:</b> Como é que você organiza a rotina?
<b>Rosa:</b> É meio puxado assim (“risos”), né, Isa!? A mamãe trabalha a semana toda, aí fica mais ainda, quando eu folgo até que não. ( <i>Rosa trabalha como diarista</i> )
<b>Pesquisadora:</b> Com quem ela fica quando você vai trabalhar?
<b>Rosa:</b> Na escola que ajuda muito. A integrada, o dia todo na integrada. Nossa! Me ajuda muito, bendita seja a integrada, né amor?! ( <i>fala com a filha</i> )
<b>Pesquisadora:</b> Tá de greve?
<b>Rosa:</b> Quando fica de greve mamãe paga caro. Quando eu não estou aqui tenho que deixá-la lá e pago 30 reais por dia.
<b>Pesquisadora:</b> Você paga? Onde que você deixa?
<b>Rosa:</b> Com a Dona Vilma.
<b>Pesquisadora:</b> Quem é a Dona Vilma?
<b>Rosa:</b> Fica com ele ( <i>o sobrinho</i> ) também para minha cunhada trabalhar. É uma senhorinha.
<b>Isabela:</b> É verdade.
<b>Pesquisadora:</b> É uma senhorinha?
<b>Rosa:</b> É. Ela cuida de um tanto de menino.
<b>Isabela:</b> Às vezes é legal porque ela leva na rua. Fica olhando a gente. A gente brinca de amarelinha.
<b>Rosa:</b> Ela é rígida, tem hora de tudo, ela falou comigo. Tem hora de brincar, tem hora de dormir, de passar a mão na cabeça, sabe? Dá carinho, tem hora pra tudo.

O Programa Escola Integrada é uma política adotada pela Prefeitura de Belo Horizonte implantada nas escolas em 2006, que visa a ampliação da jornada escolar de forma que em horário contrário àquele em que os estudantes estão nas atividades escolares convencionais, ocorrem atividades educativas sob o formato de oficinas. O Programa surgiu tendo em sua proposta pedagógica promover a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade, próximos à instituição de ensino fossem disponibilizados para as atividades oferecidas aos estudantes. Para a efetivação dessa perspectiva educativa, a escola fazia parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utilizava espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros.

Para o desenvolvimento dessas atividades a escola contratava pessoas da comunidade e estudantes universitários, com o objetivo proporcionar oficinas que conjugassem diferentes saberes. (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 2006, 2007, 2009). Mas nos últimos anos observamos uma mudança de concepção de ensino no país, que além de cortes financeiros e supressão de políticas de fomento para educação, também modificou práticas pedagógicas. Por meio de conversas informais com os colegas de trabalho envolvidos diretamente com o PEI soubemos que algumas parcerias foram suspensas (com universidade, agentes culturais da comunidade, espaços públicos e privados próximos à escola), e as atividades do PEI passaram a ser desenvolvidas unicamente nos espaços da escola.

Durante nossas entrevistas com Adriana, mãe de Ana e Lorena, compreendemos que sua jornada de trabalho era organizada em plantões alternados de doze horas de serviço no turno da noite (das 19hs às 7hs) e trinta e seis horas em casa, dessa forma calculava que podia passar mais tempo com as filhas. Adriana contratava pessoas para cuidar das meninas nos momentos em que estava no trabalho. Nos dias em que trabalhava durante a semana, uma pessoa buscava as filhas na escola e cuidava delas até às 22 horas, quando o padrasto chegava do trabalho. Aos finais de semana (sábado ou domingo) outra pessoa cuidava de Ana e Lorena e também passava as roupas.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.
--

**Adriana:**(...) Depois eu arrumei essa menina. Ela olha as meninas direitinho (...). Pega na escola (...). Outra menina vem aos finais de semana para mim. Ela vem e passa minhas roupas aos domingos e nos sábados, quando eu vou trabalhar, ela vem e fica até o Rogério chegar. O Rogério saiu agora (*ele estava saindo para o trabalho quando cheguei para a entrevista*) chega lá pelas dez (22hs).

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante nossas conversas Adriana nos disse da dificuldade em encontrar pessoas de confiança para ficar com suas filhas, especialmente considerando a especificidade de sua escala de trabalho. Adriana também preferia que a pessoa cuidasse delas em sua casa, pois sua mãe supervisionava as meninas, o que lhe dava uma sensação de segurança. Além disso, em casa as filhas mantinham a rotina, especialmente quanto ao horário de dormir. O custo com as babás e as outras despesas das meninas estavam sob responsabilidade exclusiva da Adriana.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Adriana:** (...). Como diz, não tá sobrando dinheiro para eu ficar comprando. Na verdade, Kassiane o salário de técnico em enfermagem não é muito. O Rogério não é milionário, ele é motoboy. Faz entrega em farmácia, então o salário dele não é grande coisa. Então assim... O Rogério me ajuda com as coisas da casa e a outra metade sou eu. As coisas das meninas sou eu. (*no momento da pesquisa o pai biológico não pagava pensão*).

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Perguntamos para Adriana se ela já havia considerado a possibilidade de incluir as filhas no PEI.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Tem o Programa Escola Integrada e as meninas não participam?  
**Adriana:** Não. Quando elas foram para *crechinha* elas ficavam meio horário. Quando eu separei, estava naquela confusão de serviço de dia e de noite, eu as coloquei no integral. Na escola falei que não iria colocar porque eu acho que sacrifica muito a criança. A criança não tem vida. Eu coloquei no integral na creche, eu deixava sete horas e pegava cinco horas. Elas não tinham vida em casa. Eu não coloquei na integrada porque eu acho que se a criança puder ficar a maior parte do tempo em casa com a gente é melhor. E eu só estou trabalhando a noite para ficar com elas metade do dia. A Lorena está doida para ficar na Integrada, porque ela acha que a Integrada só brinca, vai nos passeios, vai no clube. Mas eu não coloquei porque eu acho que é muito cansativo para criança. E assim ... na Prefeitura não tem banho. Como você fica

o dia todo na escola sem tomar um banho?

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Na conversa com a Rosa, mãe da Isabela, o tema do Programa Escola Integrada foi abordado pela mãe e percebemos a importância que o Programa assume para o cuidado com a criança, que precisa ficar em um local seguro enquanto os adultos trabalham fora de casa. Outro significado que o PEI assume para essa família é o de diminuir as despesas da família. Não percebemos que a Isabela tenha opinado nessa escolha ou se gosta de estar no Programa, mas a interação entre mãe e filha nos levou a acreditar que a filha concorda que se ela não estiver no PEI sua mãe teria um gasto a mais (em outros momentos de conversas com a Isabela percebemos que ela compreende as despesas dos pais). Para Adriana, mãe de Ana e Lorena, colocar as filhas no PEI significaria um “sacrifício” para as meninas, uma vez que ficariam o dia todo fora de casa, também acarretaria em menos tempo para convivência entre mãe e filhas. A mãe disse que Lorena tinha o desejo de ficar no PEI, pois acreditava que este proporcionaria mais tempo para brincar e passeios, mas neste caso a vontade da filha não prevaleceu diante do que a mãe considerava mais importante para a filha.

Na família do Kaíque as crianças ficavam sob os cuidados da avó materna para a mãe trabalhar e a mãe do Victor Júnior não trabalhava fora de casa no momento da nossa pesquisa. Para a organização da rotina, a mãe da Valentina contava com o filho mais velho e a avó. Para a mãe da Isabela, na falta do Programa Escola Integrada a solução era arcar com um gasto extra, já para a mãe da Ana e Lorena a despesa com babás era um gasto fixo. Em nossa pesquisa percebemos que as mães organizam a rotina da família considerando a necessidade de cuidados com as crianças e esse cuidado mobiliza pessoas e recursos financeiros.

A organização da rotina familiar e de trabalho das mães demanda o envolvimento de outras parentes, especialmente as avós, e irmãos/irmãos mais velhos no cuidado com as crianças menores, também percebido em outras pesquisas. Gomes (2009) em sua pesquisa de mestrado verificou que as crianças participantes de sua pesquisa também indicaram as/os irmãs/irmão mais velhas/os como responsáveis por cuidar das/dos mais novas/os, isso ganhava mais ênfase em famílias de níveis socioeconômico mais modesto (p. 83).

Conforme evidenciado por Sorj, Fontes e Machado (2007) “nas camadas mais pobres, cuja insuficiência de renda não permite contratar esse serviço, as crianças

quando retornam da escola ficam sob os cuidados de parentes, vizinhos, irmãos mais velhos ou permanecem sozinhas em casa” (p. 577). A pesquisa desenvolvida por Amazona et al. (2003) aponta que nas camadas populares as crianças são responsabilidade de todos, especialmente das mulheres. “As crianças destas famílias não são de responsabilidade exclusiva do pai ou da mãe, mas também do irmão, de um tio, madrinha e até mesmo de vizinhos, o que acentua a tênue divisão entre a casa e a rua” (AMAZONA et al.,2003, p.18). Nessa mesma perspectiva Macêdo (2020), ao analisar sua própria condição de mulher, mãe e trabalhadora durante a pandemia da COVID-19, reflete sobre a divisão sexual do trabalho.

É interessante compreender como uma rede de mulheres se forma para manter o trabalho doméstico, no caso, as secretárias, a mãe, a sogra, as irmãs, o que indica a desigualdade entre mulheres e homens, além da divisão sexual do trabalho no âmbito privado do domicílio, como ressaltam Bruschini e Ricoldi (2012), perpetuando a supremacia dos homens no âmbito público do mercado de trabalho, mesmo após tantos avanços da mulher no mercado de trabalho e das lutas dos movimentos feministas quanto à igualdade de direitos entre homens e mulheres (MACÊDO, p.196, 2020).

### **Escolha de passeios e organização dos espaços da casa**

As crianças influenciam na escolha dos passeios, seja por seus pedidos ou pelo desejo dos adultos em agradá-las. As crianças que entrevistamos nos relataram idas ao Parque Guanabara, localizado nas margens da Lagoa da Pampulha, passeios ao shopping com a finalidade de fazer compras de roupas, idas ao clube e a rua para andar de bicicleta.

A família da Isabela nos chamou atenção pela influência que ela exerceu sobre os pais para aquisição de uma cota em um clube e com uma viagem para o litoral que foi organizada com a finalidade de proporcionar a criança a experiência de viajar de avião. Os preparativos para essa viagem incluíram levar criança ao shopping para escolher suas roupas e calçados.

Trecho da conversa com Rosa (mãe de Isabela) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Domingo vocês ficam em casa?

**Rosa:** É agora meu marido fez um cartão do Free Time, não sei se você ouviu falar, ela (Isabela) até ganhou, aí a gente foi lá levar ela, ela ganhou (*um concurso de desenho que esse clube promoveu na escola para divulgação, os desenhos escolhidos ganharam um convite por um valor supostamente promocional*), ele fez o cartão e sempre quando dá ela vai. Paga pouquinho e ela adora a piscina, diverte. Estamos para ir amanhã, mas se chover não tem jeito.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Isabela e Kaíque.

**Isabela:** No dia do meu aniversário meu pai me levou no Guanabara. Eu já fui duas vezes no Guanabara. Comemorar o meu aniversário. E na próxima vez ele vai ver se vai me levar porque eu vou fazer oito anos.

**Pesquisadora:** E você que escolheu ir para o Guanabara?

**Isabela:** Sim.

**Pesquisadora:** Qual brinquedo você mais gosta lá?

**Isabela:** O brinquedo que a gente senta e dança e a roda gigante.

**Kaíque:** E tem um brinquedo grande que é tipo martelo e vai assim e vai girando. (*gesticula enquanto fala girando as mãos*)

**Pesquisadora:** E você Kaíque seu pai te leva onde?

**Kaíque:** No shopping, no cinema, no Guanabara.

**Pesquisadora:** E do que você brincou no Guanabara?

**Kaíque:** Eu brinquei nos brinquedos e andei de cavalo. No cavalo de verdade!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Os relatos de Adriana e Maria Flor nos levam a pensar que essas mães consideram que as crianças têm rotinas cansativas e por isso acreditam ser importante proporcionar a elas momentos de lazer e diversão. Adriana afirma que é obrigação dos pais oportunizar passeios às crianças, pois acredita que elas têm rotinas estressantes.

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe de Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Maria Flor:** Eu trabalho muito, a gente trabalha muito, mas a gente se diverte, a gente passeia, a gente leva os meninos para passear!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** O que você pensa que é obrigação dos adultos com as crianças, e das crianças com os adultos?

**Adriana:** Eu penso assim, elas não pediram para vir ao mundo. Falo com o Rogério que eu gostaria de dar mais coisas para minhas filhas. Passeios! Minhas filhas têm uma rotina que é estressante, casa para escola-escola para casa. O único lugar que vamos é na roça, mas na roça não gasta dinheiro. Por mera coincidência deu para a gente poder ir lá nesse clube que a gente foi esse final de semana. Elas amaram! Então se eu pudesse proporcionava mais passeios para elas.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Os relatos acima nos levam a acreditar que a influência das crianças sob a escolha dos passeios acontece tanto de forma direta, quanto indireta e que as mães se sentem em falta com suas filhas e filhos se não podem garantir a elas/eles o que julgam necessário. Conforme discutimos no capítulo teórico, o lugar que as crianças ocupam na família passa por mudanças e observamos diferentes formas delas participarem em sua família. Consideramos que as formas como elas influenciam sua família, como exposto acima, podem indicar que nessas famílias as crianças são vistas como indivíduos que têm interesses distintos e que merecem/devem ser atendidos. Essa importância e reconhecimento faz parte do processo de individualização da criança analisado nos estudos da Sociologia da Infância como aponta Sarmiento (2005). Buscando proporcionar às crianças espaço para expressar sua individualidade, o quarto destinado a elas é objeto desejado por crianças e mães.

Na distribuição dos espaços da casa o quarto para as crianças ganham destaque seja pela sua presença ou ausência. Conforme Carvalho (2018)

o quarto de dormir das crianças nem sempre existiu ao longo da história. Sua emergência tem sido considerada decorrente da especialização dos ambientes domésticos (DIBIE, 1988), bem como do surgimento de um tipo de sensibilidade particular em relação às crianças (...). Trata-se, portanto, de uma individualização que permitiu a cada pessoa, inclusive as crianças, exercer a sua privacidade até mesmo dentro da família (SINGLY, 2006), associada a um quadro de maior autonomização cultural da infância e especialização dos espaços da casa, que tem recebido o nome de “cultura do quarto” (GLEVAREC, 2010)” (CARVALHO, 2018, p. 15).

Nas visitas realizadas, chamou nossa atenção o fato de Ana e Lorena terem quartos separados. Quando eram menores as irmãs compartilhavam o mesmo quarto, mas devido às solicitações de Lorena, como descrito no capítulo 4, cada uma passou a

ter seu próprio quarto. Na família da Valentina as crianças dividiam o mesmo quarto. A casa da Isabela e do Victor Júnior estavam em construção, sendo os quartos para as crianças planejados e desejados tanto pelas mães quanto pelas crianças. Nas visitas realizadas ao Kaíque não foi possível compreender a distribuição dos quartos entre os moradores da casa.

Durante às visitas às casas das crianças que participaram de nossa pesquisa visualizamos como essas se fazem presentes nos espaços da casa também por seus objetos, especialmente brinquedos. Acreditamos que alguns brinquedos são usados com mais frequência, pois ficam em locais de fácil acesso e outros são dispostos de forma a decorar o quarto ou a cama da criança.

### **Compras (alimentos, vestuários, brinquedos, equipamentos eletrônicos e serviços)**

Por meio de nossas entrevistas podemos afirmar que as crianças influenciam nos hábitos de consumo de suas famílias e alguns itens são vistos como necessários por adultos e crianças. Em algumas entrevistas percebemos que as crianças vão junto com os adultos ao supermercado, como na família do Victor Júnior e da Isabela, mas em outras os adultos preferem fazer compras sem as crianças, como a mãe da Ana e da Lorena que considera mais rápido fazer o supermercado sem as meninas. Mas percebemos que mesmo que nem sempre as crianças acompanhem os adultos aos supermercados, os itens que elas preferem são comprados por eles.

Trecho da conversa com Victor Júnior.

**Pesquisadora:** Quando a mamãe e o papai vão fazer supermercado você vai junto?

**Victor Júnior:** Vou, eu e meu irmão.

**Pesquisadora:** Chegando lá o que que vocês fazem?

**Victor Júnior:** A gente compra Toddy, biscoito, a gente compra iogurte, é ... a gente compra arroz, feijão...

**Pesquisadora:** Qual é a parte das crianças e a parte dos adultos? O que você escolhe?

**Victor Júnior:** Comprar biscoito.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** As meninas participam de ir ao supermercado, fazer compras?

**Adriana:** Não! Até porque... uma eu vou à tarde (*turno que as meninas estão na escola*), e outra se eu gasto duas horas, com elas eu gasto quatro, cinco, haja paciência. Mas eu compro de tudo que elas gostam, pede, eu compro. Mas de ir é muito difícil.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos que o Kaíque e a Isabela, entre as crianças que entrevistamos, podem administrar pequenas quantias para escolher as guloseimas que desejam comprar. O Kaíque pode ir sozinho até um comércio próximo a sua casa e comprar o que deseja. No trecho abaixo percebemos também que essas crianças acompanham os itens que são prioridade na lista de supermercado da família.

Trecho da conversa com Isabela e Kaíque.

**Kaíque:** Meu pai trabalha, ele chega de noite, a minha mãe trabalha de salão, ela escova cabelo.

**Isabela:** Sua mãe ganha dinheiro

**Kaíque:** Pera!

**Isabela:** A minha mãe ganha dinheiro.

**Pesquisadora:** A mãe ganha dinheiro para fazer o quê?

**Isabela:** Para pagar as contas.

**Kaíque:** Para comprar as coisas.

**Pesquisadora:** Quais as coisas as mães compram?

**Kaíque:** Ela compra ...

**Isabela:** Compra as coisas de comida que falta em casa.

**Kaíque:** Carne, feijão...

**Isabela:** De vez em quando a minha mãe vai com meu o pai fazer compra de carro aí ela me leva, a gente faz uma lista, para a gente não esquecer. Quando ela esquece, eu que tenho que lembrar. Mas eu também esqueço, mas eu vou lendo os itens que falta e vou pegando.

**Pesquisadora:** O que vocês colocam na lista?

**Isabela:** O que estiver faltando pode ser arroz, feijão. A gente vai lá e compra, mas também tem um supermercado perto da minha casa.

**Pesquisadora:** E o que você pode comprar?

**Isabela:** Às vezes quando está muito barato a minha mãe disse que eu posso voltar lá e comprar o que eu quiser, mas ela fala coisas baratas.

**Pesquisadora:** E o que você escolhe?

**Isabela:** Você tem um salgadinho de dois reais eu falo: - Mãe eu posso comprar? Se sobrou de troco três reais eu só posso pegar o salgadinho mesmo. Ela pagou salgadinho e vai para casa comigo.

**Pesquisadora:** E na sua casa Kaíque como faz compra?  
**Kaíque:** A minha mãe de vez em quando vai na padaria e no BH<sup>23</sup>, ela compra carne, arroz feijão e de vez em quando ela compra iogurte para mim e para o meu primo e para minha irmã. E também ela fala que eu posso comprar qualquer coisa.  
**Pesquisadora:** E o que você compra?  
**Kaíque:** Eu compro biscoito, refri e também ...  
**Pesquisadora:** Aquele dia que eu fui na sua casa você foi no bar sozinho comprar alguma coisa?  
**Kaíque:** O bar fica muito perto da minha casa, ele fica na esquina.  
**Pesquisadora:** Quem te deu o dinheiro para ir lá comprar?  
**Kaíque:** O meu pai. Eu compro biscoito, iogurte e refri.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Percebemos nas falas das crianças que o recurso financeiro de suas mães é destinado às despesas da casa e para suprir as necessidades alimentares da família. Demonstram compreender que as guloseimas que desejam são compradas “às vezes,” ou “de vez em quando” como explicado por Isabela e Kaíque.

Percebemos que o vestuário das crianças também compõe os gastos das famílias e itens como roupas e calçados são considerados como necessidades das crianças sendo responsabilidade dos adultos comprá-los.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** E sair para comprar e escolher?  
**Adriana:** (...) então, assim, acaba que não sobra muito para mim estar comprando roupa, essas coisas. Por enquanto ainda não dá para escolher. Eu gostaria de dar mais coisas bonitinhas.  
**Pesquisadora:** As coisas delas são muito organizadas.  
**Adriana:** Eu faço o possível, mas não dá para ter tudo. A Lorena cresceu, eu tive que comprar tudo, de calcinha a tudo. Então eu vou equilibrando. Por enquanto sou eu que vou e compro.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossa visita observamos que a Rosa, mãe da Isabela, busca agradar a filha levando-a para escolher suas roupas e brinquedos em alguns momentos específicos – presente de aniversário ou as roupas que seriam levadas para uma viagem. Mas percebemos que nessas situações a mãe faz acordos com a filha sobre o que é considerado caro ou possível de ser adquirido.

<sup>23</sup>Na cidade onde foi realizada a pesquisa há uma grande rede de supermercados que se chama BH. Esse supermercado é facilmente encontrado em vários bairros de Belo Horizonte e cidades da região metropolitana.

Apreendemos em nossas visitas que as mães se preocupam com o vestuário de suas crianças e não querem que sejam vistas desarrumadas. Por exemplo, Cláudia, mãe do Kaíque, ao saber que a entrevista seria filmada levou a criança para um quarto para trocar sua roupa. Adriana, mãe da Ana e da Lorena, durante a entrevista em que as filhas apresentavam o quarto, por vezes se dirigia a elas solicitando que nos mostrassem as roupas que havia comprado recentemente. Rosa, mãe da Isabela, nos mostrou as roupas e calçados que comprou para a filha viajar de avião.

Refletimos que faz parte do “ser uma boa mãe” apresentar sua criança bem vestida e é uma expressão de cuidado atentar para que a criança não tenha sua imagem registrada (em foto ou vídeo) mal vestidas. Outra questão que pontuamos é o fato de as mães estarem atentas ao que a pesquisadora solicita às crianças, por exemplo: “Me mostra a roupa que você mais gosta?” e buscando colaborar orientam as crianças a mostrarem suas aquisições. Relembrando que para as essas mães era importante mostrar o que compravam para suas crianças.

Os brinquedos e equipamentos eletrônicos são adquiridos pelas famílias como presentes para datas específicas; aniversário, dia das crianças e Natal. Em algumas situações os pais presenteiam as crianças com os brinquedos e eletrônicos que elas desejam como forma de recompensá-las por bom comportamento, boas notas na escola ou por serem colaborativas nas tarefas de casa. Observamos essa situação na fala de Maria Flor, mãe da Valentina, que acreditava que o esforço da família com a rotina de trabalho dos pais e colaboração de todos nas tarefas da casa merecia ser recompensado com os itens escolhidos pelas crianças.

As atividades extraescolares também são formas de as crianças influenciarem no orçamento da família. Percebemos no trecho abaixo que Isabela apresenta para família seu desejo e, de acordo com sua narrativa, sua mãe justifica que não poderá atendê-la imediatamente, mas fará isso assim que tiver dinheiro.

Trecho da conversa com Isabela e Kaíque

**Pesquisadora:** E qual dessas coisas você gosta de fazer?

**Isabela:** Eu gosto de fazer natação.

**Pesquisadora:** E quem que escolheu fazer o balé?

**Isabela:** A minha mãe. Ela que achou que o balé era bom para mim e a natação. Mas a natação fui eu que escolhi, fui eu que pedi para ela porque eu amo a natação e eu sabia que na natação ensina nadar, aí eu falei mãe “me põe na natação” ela falou “eu ponho, mas primeiro eu tenho que receber”

**Pesquisadora:** E o ballet você gosta de fazer ou faz porque a mamãe fica feliz?  
**Isabela:** Eu gosto de fazer porque além de ser legal é divertido porque a professora deixa descansar, porque a gente faz muito negócio e também vai ter uma apresentação no final do mês, mas eu não vou poder ir porque a minha mãe não vai poder pagar, nem o meu pai.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante nossas visitas, Adriana, mãe de Ana e Lorena, nos relatou que entre as despesas com as filhas inclui como necessário ter o plano de saúde e pagar aulas de reforço escolar, especialmente para Ana. A mãe expõe também seu desejo de matricular as filhas na aula de natação, mas no momento não era financeiramente possível.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Além da escola, gostaria de colocar elas para fazer outras atividades?  
**Adriana:** Queria muito pôr a Lorena na natação, porque está engordando muito. Queria as duas, porque eu acho que esporte ajuda muito. Mas eu não tive condições de pôr porque é caro demais.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A escrita dessa subseção apresenta elementos que nos levam a refletir sobre em que consiste as funções atribuídas as mães. Ao longo de séculos foi construído o que se espera de “uma boa mãe”; filhas/os limpos, alimentados (mas não gordos), que tenham bom comportamento, bom desempenho escolar, casa limpa e organizada e mais outros. Observamos em nossa pesquisa que as mães buscaram evidenciar que são dedicadas à sua prole, demonstrando ser importante para elas ter seu trabalho de mãe, dona de casa e também provedoras reconhecidas pela pesquisadora. Segundo Sorj, Fontes e Machado (2007) as mudanças culturais no papel de gênero, valorizando nas mulheres características como independência e autonomia, contribuem para a sobrecarga das mulheres que são as maiores (ou únicas) responsáveis pelas intensas tarefas que vem com a maternidade. Macêdo (2020) compreende que

como a mulher internalizou valores de uma cultura materno-centrada, pode passar a enfrentar conflitos de identidade por compartilhar de um imaginário social de que a boa mulher é a boa mãe, a boa dona de casa, a boa cozinheira: referenciais aprendidos e propagados pelas ideias compartilhadas de qual deve ser o papel da mulher. (p.198)

Acrescentado a esse papel de mulher também se apresenta o trabalho remunerado como indispensável para assegurar aos filhos os bens e serviços necessários e que desejam. Dessa forma percebemos em nossa pesquisa mães com jornadas de trabalho fora e dentro e casa, que buscam “dar conta” de múltiplas tarefas e responsabilidades. Essas mães evidenciam quão complexa e contraditória são suas escolhas em busca de proporcionar o julgam necessário para criar suas crianças. Procuram estar presente na vida de suas filhas e filhos para dar afeto, educar, acompanhar nas tarefas escolares, estar presente na vida de suas filhas e filhos.

Mas também precisam ter renda para garantir o básico da sobrevivência (moradia, alimentação, vestuário...) e proporcionar as crianças bens e serviços que avaliam como importantes para desenvolvimento e satisfação das crianças: passeios, atividades esportivas, brinquedos. Percebemos nessas mães satisfação em atender as demandas de suas crianças, ao mesmo tempo que apontam que a jornada de trabalho dentro e fora de casa é cansativa.

### **5.2.3 Submissão e resistência**

Durante o tempo que observamos as crianças na escola percebemos dentro da rotina, que além das atividades em sala de aula as crianças tinham um horário por semana na biblioteca, no laboratório de informática e quinzenalmente iam ao parquinho. Quando a professora considerava que a turma estava mais agitada (as crianças falam mais que o habitual, levantavam mais vezes de suas cadeiras, andavam pela sala, conversavam em si) a professora, buscando manter o silêncio e organização das crianças durante a realização das tarefas escolares, ameaçava tirar das crianças o momento no parquinho. Não temos a intenção de julgar a atitude da professora, quem lecionou para uma turma com mais de 20 crianças entre seis/sete anos sabe que em alguns momentos faltam estratégias para manter as crianças em silêncio e atentas às atividades escolares. E essa professora vivenciou uma história ruim no parquinho (sob seus cuidados uma criança caiu e quebrou o pulso).

Quando ameaçadas de ficarem sem o momento no parquinho observamos que as crianças assumiam uma postura de fazer silêncio e abaixar a cabeça sob a mesa, uma postura que avaliamos como de submissão para não sofrerem o castigo.

Nas entrevistas com as mães, especialmente com a Maria Flor (Mãe da Valentina), percebemos que as mães recorrem a diferentes estratégias buscando educar

suas crianças. Na fala abaixo essa mãe relata recorrer a presentes e passeios em troca (ou para recompensar) bons comportamentos e outras vezes assume posturas mais firmes e autoritárias.

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe da Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Maria Flor:** (...) eu trabalho muito, a gente trabalha muito, mas a gente se diverte, a gente passeia, a gente leva os meninos para passear, o que eles querem e a gente pode a gente dá, o máximo de conforto que a gente pode a gente dá. A Valentina ganhou um celular. (...) O menino também ganhou um celular. (...) Já tem vídeo game caro, tem tudo. Mas tem que ser de acordo com o que a gente pode.  
(...)

**Maria Flor:** Não é que ele é manso, na hora que precisa chamar atenção ele chama, mas eles fazem o que quer com ele, sabe? E comigo não, eu sou mais brava, eu tenho que fazer? Tem que fazer. Porque se não for assim cresce sem saber o que é certo e errado. Às vezes eu acho que eu pego muito no pé, mas tem que pegar porque se ninguém pegar acha que é tudo de qualquer jeito.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As crianças têm suas rotinas e tarefas determinadas pelos adultos na maior parte das situações. Mas percebemos que além de influenciar os adultos expressando seus desejos e vontades, elas também têm formas próprias de resistir a atividades que não querem fazer. Em nossas entrevistas percebemos a capacidade de resistir do Kaíque às atividades extraescolares escolhidas para ele por sua mãe e tias.

Trecho da conversa com família do Kaíque

**Pesquisadora:** E o Kaíque aí faz alguma atividade além da escola.

**Cláudia:** Não... como assim que tipo de aula?

**Pesquisadora:** Tipo assim na aula particular?

**Tia 1:** Tipo futebol, uma natação ...

**Cláudia:** O futebol, eu tentei, ele não quis. Coloquei no judô, ele não quis, dizendo que o corpo dele doía, não quis. O exercício dele mesmo é as saidinhas com pai dele no final de semana.

**Pesquisadora:** Você colocou no futebol e ele não gostou?

**Cláudia:** Não quis. Disse que estava cansado aí eu coloquei no judô. Aí ele falou assim meu corpo tá doendo. Não gosta. Aí fica difícil.

**Tia 1:** Fica difícil mesmo, ele não gosta.

(...)

**Pesquisadora:** Você o colocou nessas atividades e ele ficou um tempo e depois não quis mais e você tirou?

**Cláudia:** Ele deve ter ficado uns dois meses e depois não quis mais ir.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A atitude de Kaíque mostrou-se eficiente ao fazer a mãe mudar de ideia e trocá-lo de atividade. Percebemos que nas famílias visitadas as crianças têm seus desejos e necessidades atendidas pelos adultos, mas de formas e intensidades distintas. Relembramos que nossas considerações são baseadas nos materiais construídos com as crianças e suas famílias e a construção desses dados foram diferentes em cada contexto. Algumas famílias pudemos visitar apenas uma vez, algumas mães nos receberam acompanhadas das crianças, outras na companhia de outros parentes e com Adriana tivemos oportunidade de conversarmos também individualmente. Algumas crianças aceitaram conversar individualmente e em grupos, outras apenas na companhia dos colegas.

Após essa ressalva, com base nos dados construídos apresentados ao longo das seções acima, acreditamos que Ana e Lorena, Isabela e Victor Júnior exercem grande influência na distribuição dos espaços da casa ao terem seus desejos de ter um quarto considerado por suas famílias. Ficando evidente também na fala das mães o desejo de garantir às crianças um quarto organizado e decorado. Lorena diferencia-se das demais crianças porque mesmo já tendo um quarto compartilhado com sua irmã, após reclamar com a mãe passou a ter um quarto individual.

Consideramos que cada família é única e dentro de suas possibilidades buscam proporcionar às suas crianças os cuidados necessários para que elas tenham um bom desenvolvimento físico e emocional. Observando as formas como as crianças de nossa pesquisa participam de seus contextos familiares e escolar acreditamos que suas famílias concebem a criança como um sujeito de direitos, capazes de demonstrar desejos e opiniões, que são acolhidos ou não pelos adultos de acordo com a realidade econômica de cada família. Avaliamos que os responsáveis por essas crianças também as veem com sujeitos em desenvolvimento que necessitam de cuidados, limites e regras. E as crianças demonstraram compreender que existem regras a serem respeitadas, sob risco de castigos e punições, e que seus desejos e necessidades são atendidos por suas famílias perante algumas condições - “quando dá”, “quanto tiver dinheiro”, “quando eu tiver na 5º série”.

#### 5.2.4 Participação das crianças na construção da pesquisa

Construímos nossa pesquisa com o critério ético de assegurar que as crianças participassem da pesquisa apenas se elas desejassem, mesmo que os pais tivessem respondido ao questionário e disponibilizado número de telefone para entrarmos em contato. A quantidade de visitas realizadas às suas casas e o formato como aconteceram as entrevistas variou conforme a disponibilidade das crianças. Para além do desejo inicial de participar e depois de continuar participando da pesquisa, a interação entre as crianças influenciou no desenvolvimento das conversas entre pesquisadora e crianças.

Durante nosso período de observação na sala de aula, cada uma das cinco crianças que participaram de nossa pesquisa se aproximou da pesquisadora em tempos diferentes. Ana foi a primeira criança a ser visitada e observamos que após esse encontro em sua casa ela passou a interagir mais com a pesquisadora por meio de conversas e olhares. Ao anunciar para as demais crianças da turma que tinha sido visitada pela pesquisadora, outras crianças passaram a perguntar se ela também os visitaria.

Ao organizarmos as entrevistas em dupla, Ana mais uma vez colaborou com nossa pesquisa porque a forma como ela conduz a entrevista com a amiga Valentina possibilitou que sua amiga se sentisse mais confortável e segura para falar com/para a pesquisadora. Ana contribuiu para que a pesquisa fosse realizada nos diferentes momentos que assume um posicionamento de “defender” a amiga, ao dizer que ela não gosta de falar, é tímida, mas também de dizer a ela que poderia confiar na pesquisadora porque ela é “legal”.

A entrevista em dupla entre Kaíque e Isabela também que nos evidenciou as diferentes formas de participação das crianças na construção da pesquisa. Kaíque e Isabela estabelecem uma dinâmica solidariedade ao se ouvirem, de se apoiarem em suas falas e elogiarem seus desenhos, colaborou para que a conversa fluísse de modo potente.

Isabela incluiu-se na pesquisa porque mostrou-se determina em participar. Percebeu no encontro ocasional entre sua mãe e a pesquisadora na escola a oportunidade de dizer do seu desejo que a pesquisadora fosse a sua casa e fez as adultas se comprometerem em atendê-la.

As formas de participação das crianças na pesquisa é dinâmica e há momentos em que elas se recusam a participar, depois escolhem voltar e com o tempo de

observação e escuta vamos percebermos em quais momentos e condições cada criança deseja participar ou não. Ao longo da pesquisa Valentina e Victor Júnior em alguns momentos se mostraram pouco confortáveis com a pesquisadora. Valentina nos mostrou que em sua casa ou sozinha ela não queria conversar com a pesquisadora, mas na escola na companhia de sua amiga e demais colegas ela conversou conosco. Victor Júnior, na segunda visita a em sua casa, disse não querer participar da pesquisa.

Depois de algum tempo observando a participação de seus colegas optou por retornar a pesquisa, estabelecendo como limite que sua participação seria apenas na escola. Por isso durante o processo de construção dos dados, o desejo de participação das crianças foi constantemente verificado. Em cada etapa buscamos confirmar se elas permaneciam interessadas em contribuir com a pesquisa.

Além das formas de participação das crianças nos contextos que às envolvem, buscamos compreender como crianças, mães e professoras consideram a escola e as interações que acontecem entre escola e família. Na seção a seguir apresentamos nossas análises sobre a escola pelo olhar das crianças, mães e professoras.

### **5.3 A escola pelo olhar das crianças, mães e professoras**

Nesta seção buscaremos descrever e analisar como os sujeitos participantes de nossa pesquisa (crianças, mães e professoras) demonstram compreender a escola: qual papel/funções atribuem a essa instituição e como, em suas visões, se dá as relações entre escola e família. Temos por objetivo descrever o que a escola representa para esses diferentes sujeitos e como essas representações se relacionam no cotidiano de crianças e famílias.

As duas professoras que trabalham com a turma colaboraram com nossa pesquisa, tanto ao nos acolher durante suas aulas, quanto concedendo entrevista. Dhara, a professora referência, cursou o magistério e posteriormente fez letras. Leciona desde 1991 e na escola pesquisada desde 2004. No turno da noite trabalha com alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Nasceu e cresceu em uma cidade do interior de Minas Gerais, em uma família numerosa composta por pai e mãe, sendo a quarta filha entre de sete irmãos (cinco mulheres e dois homens). É solteira e não tem filhos.

A professora Sarah, trabalha na turma com o conteúdo de estudos integrados. Também vem de uma família do interior do estado, composta por pai, mãe e cinco

filhos (quatro mulheres e um homem), ela é a terceira filha. Formada em pedagogia, investe em formações em serviço, com interesse nas questões étnicas e raciais, especialmente sobre os povos indígenas. No turno da manhã trabalha como professora na rede estadual. É casa e tem um filho. Não temos informação de quanto trabalha na escola pesquisada, mas sabemos que ela tem tempo suficiente de serviço na rede de Belo Horizonte para aposentar, assim como a professora Dhara.

Estudos desenvolvidos na área da Sociologia da Educação apontam para investimentos que as famílias de diferentes camadas sociais fazem em busca de potencializar o sucesso escolar de suas crianças (NOGUEIRA, 1998, 2020, 2021; LAHIRE, 2004; NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008). Os estudos que colocam em evidências as famílias das camadas populares apontam para a crença das famílias de que por meio dos estudos suas filhas e filhos ampliem suas possibilidades de ter ascensão social, alcançando postos de trabalhos com maior remuneração e reconhecimento social (LAHIRE, 2004; ZAGO, 2008; SILVA, LOMBA, SANTOS, 2021). Para tanto cada família desenvolve estratégias próprias para ampliar as chances de sucesso de suas crianças.

Analisando os relatos das mães que colaboraram com nossa pesquisa, percebemos que elas acreditam que a escola oferece as crianças saberes necessários e importantes para o desenvolvimento das crianças e buscam, dentro de suas possibilidades, acompanhar a escolarização de suas crianças. Uma estratégia adotada por essas famílias é a escolha da escola. A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte adota a política de cadastro escolar com o objetivo que as crianças estudem em instituições próximas à sua residência, mas as famílias recorrem as suas experiências e informações construídas em seu ciclo de amizade para escolher a escola que julgam melhor para matricular suas filhas e filhos. Em nossas conversas com algumas famílias percebemos que para garantir que a criança estude na escola que julgam mais eficiente a família cria estratégias para ter acesso a instituição escolhida dentro da política de cadastro escolar, apresentado o endereço de parentes ou amigos que residem próximo a escola que desejam.

Situações semelhantes foram observadas na pesquisa desenvolvida pelo CENPEC (2012) em São Paulo, intitulada “Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso”. Nessa pesquisa as mães empenhavam-se para escolarização dos filhos e entre suas ações estava um esforço para escolha do estabelecimento de ensino, uma vez que essas mães não desejavam

matricular seus filhos na escola mais próxima de casa, conforme eram encaminhadas compulsoriamente pelo sistema de matrículas do município (CENPEC, 2012).

Quando perguntamos para as crianças quem escolheu a escola em que elas estudam, afirmam que foram suas mães. Em nossas entrevistas com as famílias percebemos que a escolha da escola era norteadada pela experiência que tiveram quando estudaram nesta escola ou por meio dos relatos de parentes e amigos. Acreditamos que a boa reputação da escola entre as famílias fomenta o movimento de mãe e pais que acompanham de perto a escolarização de suas crianças em busca de vaga nesta escola. Este contexto pode ter ajudado a ter um retorno tão alto de questionários e disponibilidade para as entrevistas.

Trecho da conversa com a família do Kaíque

**Pesquisadora:** Por que você escolheu essa escola?

**Cláudia (mãe do Kaíque):** Porque minha sobrinha estudou lá. E eu gosto muito do ensino de lá. Ele (Kaíque) estudava na escola particular, mas não estava aprendendo nada. Eu tirei da (escola) particular e coloquei nessa.

**Pesquisadora:** Mesmo com deslocamento maior você preferiu colocar nessa escola?

**Cláudia:** Sim, porque eu vi o desenvolvimento dele, ele aprendeu muito. Já está até sabendo ler, ele não sabia nenhum ‘a’ na escola particular.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

No trecho da entrevista apresentado acima observamos que a Cláudia, mãe do Kaíque, além de buscar referência na experiência de um parente próximo, a sobrinha adolescente (18 anos), assegura a qualidade da escola atribuindo a esta instituição a possibilidade de aprendizagem do filho de conteúdos escolares, especialmente a leitura.

A Adriana, mãe de Ana e Lorena, e o irmão também estudaram na mesma escola que suas filhas, mas esta mãe acreditava que a qualidade do ensino está no trabalho desenvolvido pela professora.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Você escolheu a escola que as meninas estudam?

**Adriana.** Não. Na verdade, da Lorena eu fiz a inscrição. Eles (Secretaria Municipal de Educação) mandam para a escola mais perto da sua casa, então o mais perto foi ali. Para Ana eu falei assim “já que a Lorena está aqui eu prefiro que seja, que elas fiquem juntas”. Porque para mim vai ficar mais fácil e por ser perto de casa também. Eu acho

que (fala o nome da escola) melhorou muito, porque eu estudei lá, meu irmão estudou lá. Eu acho que em termo de ensino depende de professor para professor.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em nossas entrevistas com as mães percebemos que acompanhar as crianças na realização do dever casa faz parte da rotina, sendo considerado um dos itens necessários para ir para escola no dia seguinte, assim como arrumar a mochila e está com os cabelos penteados. Aqui consideramos como dever de casa toda atividade pedagógica relacionada aos conteúdos escolares prescritas pela professora para que a criança realize fora do turno escolar regular; leitura, escrita, resolução de problemas (Resende, 2006). O dever casa também é uma forma que as famílias têm para acompanhar o desempenho escolar das crianças. Segundo Resende (2006) o dever de casa é considerado por alguns autores um importante meio de proporcionar a interação família-escola.

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe de Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Maria Flor:** Às vezes eu estou ensinando ela o “para casa” e se eu falar com ela assim “não é isso presta atenção” ela já fica nervosa, ela perde o foco. Mas ela é super inteligente, a gente percebe quando a pessoa tem dificuldade com algumas coisas.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Cláudia (mãe do Kaíque) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Quem ajuda o Kaíque fazer o para casa?

**Cláudia:** Tem vez que sou eu, tem vez que é a minha irmã.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Adriana.** (...) a professora da Lorena é muito boa (...), ela é daqueles professores do regime antigo (...) ela dá muito “para casa”. O “para casa” dela é rigorosamente de segunda a quinta, e é muito!

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Compreendemos que para Maria Flor o dever de casa é uma forma de acompanhar o desenvolvimento escolar da Valentina, para Adriana o dever casa é um dos elementos que ajuda no desenvolvimento escolar da criança, sendo um item que ela

acompanha com rigor. A fala dessa mãe confirma os resultados da pesquisa desenvolvida por Resende (2008) que teve por objeto compreender as concepções e práticas em relação ao dever de casa, realizada com professoras, crianças e famílias, de três turmas de 3ª série do Ensino Fundamental, de duas escolas privadas e uma pública. Entre suas considerações a autora aponta para um consenso entre as camadas média e populares que o dever de casa é importante e necessário para o desenvolvimento escolar das crianças: “Eles (pais e mães) defendem unanimemente a importância do dever de casa e argumentam que a família não pode deixar somente para a escola a responsabilidade pela aprendizagem dos filhos, devendo implicar-se com esse processo, inclusive apoiando a realização dos deveres” (RESENDE, 2008, p.389).

As professoras Dhara Costa (referência) e Sarah (apoio) durante nossas entrevistas nos deram elementos que nos levam a considerar que elas são atentas as formas de participação das mães na vida escolar das crianças. Durante nossas observações na turma tivemos a oportunidade de acompanhar algumas aulas desenvolvidas pela professora Sarah com o conteúdo de estudos integrados (ciências, história e geografia). O tempo dessa professora em sala é de uma hora de aula uma vez por dia.

Trecho da conversa com a professora Sarah.
--

<b>Sarah:</b> É uma turma muito boa que acompanham. Os que mais participam oralmente das minhas aulas e os pais participam muito. Quando eu dou o “para casa”, sempre retornam para mim. Por exemplo, as atividades da feira que retornaram.
--

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Essa professora acredita que a participação da família na vida escolar das crianças é uma realidade na turma pesquisada, percebendo essa participação na realização das atividades que ela propõe para serem realizadas em casa. Para Sarah a professora é responsável por garantir os meios para que a família participe da vida escolar das crianças de forma eficaz. Sarah nos disse que inicia o ano com um planejamento prévio, depois faz uma avaliação diagnóstica para conhecer as capacidades de leitura e escrita das crianças, diante dos resultados ajusta seu planejamento inicial considerando o que será possível e necessário desenvolver com a turma. Na primeira reunião com as famílias apresenta sua proposta de trabalho. A cada atividade que encaminha para a casa das crianças, Sarah nos disse que elaborava um

bilhete explicando o que se esperava do dever de casa e solicitava que as crianças colassem o bilhete no caderno de seu conteúdo e o mostrassem a sua família.

Trecho da conversa com a professora Sarah.

**Sarah:** Falo minha proposta de trabalho, então assim qualquer trabalho que eu envio volta sim, porque sempre no início do ano já tem um planejamento prévio, depois eu faço um diagnóstico com a turma e faço um planejamento durante o mês de fevereiro e vou observando a turma e vejo como posso ir trabalhando, aí tendo a primeira reunião eu falo da minha proposta de trabalho, como que vai ser esse ano, né? Durante o ano e os pais nunca vêm com dúvidas em relação aos conteúdos.

**Pesquisadora:** Eles (responsáveis pelas crianças) são mais dispostos a envolver. Os trabalhos da feira de cultura vieram um mais lindo que o outro.

**Sarah:** Eu acho que o professor também ele deve fazer um bilhete bem esclarecedor para família. Porque o que deu certo na feira foi o bilhete que eu fiz. Porque se você fizer um bilhete que o pai não vai entender, pode não vir o que você espera. Quando eu faço um bilhete para família, eu penso em mim como mãe, como eu receberia esse bilhete. Eu gostaria de tudo detalhado mesmo, para eu entender. Então não teve nenhuma dúvida em relação aquele bilhete que eu formulei.

**Pesquisadora:** Você colocou até um modelo.

**Sarah:** Coloquei. Não tiveram dúvidas e outro trabalho que eu também enviei para casa sobre a família (...) também vieram todos os trabalhos para mim. Com significado de nomes, com a origem do nome, o motivo que escolheram o nome.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Abaixo segue uma foto de um dos bilhetes, cada criança recebeu a tarefa de produzir um animal diferente, também seguem fotos da feira de cultura com a exposição das produções das crianças.

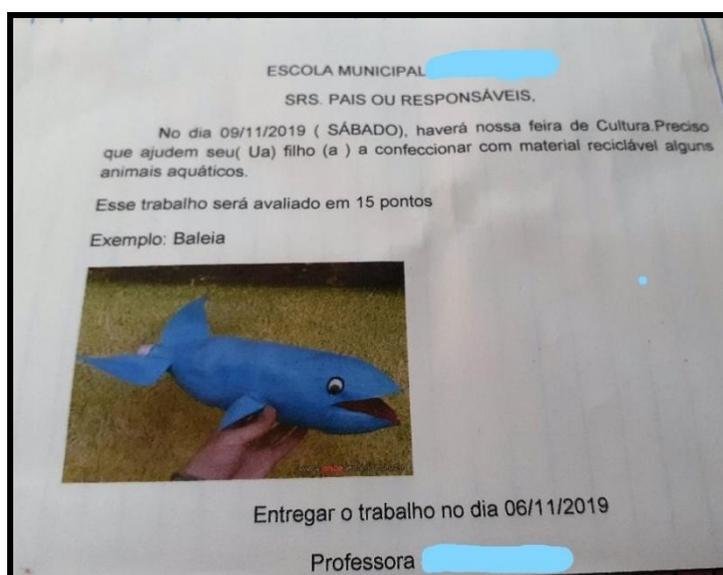


Figura 39: Bilhete elaborado pela professora Sarah. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.



Figura 40: Materiais produzidos pelas crianças e expostos na Feira de cultura da escola. Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019

Em congruência com Silva, Lomba e Santos (2021) os bilhetes enviados pela escola às famílias são frequentemente formas pouco eficiente de comunicação com as famílias devido a linguagem pouco acessível, mas a professora Sarah avalia que conseguiu elaborar bilhetes que as famílias compreenderam, obtendo assim a participação das crianças e de suas famílias na realização das atividades solicitadas.

Durante nossas entrevistas observamos também que as mães consideram importante comparecer a escola sempre que solicitadas, quando não é possível devido ao horário de trabalho procuram a escola para justificar a ausência e se informarem dos assuntos tratados durante a reunião. No relato abaixo Maria Flor, mãe de Valentina nos indica que local onde trabalhava não flexibiliza a jornada de trabalho para que mães e pais pudessem estar presentes na vida escolar de suas filhas e filhos.

A temática da jornada de trabalho e seus impactos na vida familiar é tema de muitos estudos e pesquisas, como identificado na revisão de literatura realizada por Deus, Schmitz, Vieira (2021). Entre as produções científicas levantadas pelas autoras observa-se uma sobrecarga das mães por terem que conciliar as demandas do trabalho remunerado e as tarefas de cuidado com a casa e com a família, especialmente entre as mulheres com menor remuneração, pois não dispõe de recurso para pagar por ajuda. Apontam também que “a jornada de trabalho tem implicações no desempenho das funções parentais, em relação à saúde mental e física dos pais e mães, diminuição dos momentos de lazer, como também menor qualidade de tempo na assistência às crianças. (DEUS; SCHMITZ; VIEIRA, p. 28, 2021.)

Trecho da conversa com Maria Flor (mãe da Valentina) durante nossa visita a casa da família.

**Maria Flor:**(...) quando tem alguma coisa na escola eu vou no meu horário de almoço, quando tem reunião eu peço para sair mais cedo. Então geralmente de reunião, as coisas mais importantes a gente vai, geralmente perde mais são as festinhas que geralmente são aos sábados. Não tem como porque no serviço eles não gostam de liberar de jeito nenhum. Geralmente quando é na parte da manhã meu marido vai e quando é reunião essas coisas a gente intercala, quando dá para eu ir às reuniões. Agora teve renovação de matrícula meu marido já foi.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Pesquisadora:** Aqui você me falou que vai na escola, nas reuniões e sempre faz o possível para trocar plantão?

**Adriana:** Faço! (...) Tudo que na escola sou eu quem vou. Teve reunião de filho sou eu que vou. Tudo que tem de filho, eu que vou.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Em outro trecho dessa entrevista Adriana nos relatou que as reuniões com as professoras são no mesmo dia e horário, o que a obriga escolher uma das reuniões para participar primeiro. Em uma ocasião a reunião na sala da Ana se entendeu e ela não conseguiu participar de parte da reunião na sala da Lorena. Compreendemos na fala da Adriana que a escola organiza as reuniões entre professoras e famílias para o mesmo dia, dessa forma as mães que possuem mais de uma criança matriculada no mesmo turno escolar não conseguem participar de todas reuniões de todas as crianças. Essa situação pode indicar um desencontro entre as necessidades da família e a organização da escola.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Adriana:** Lorena ainda ficou brava comigo porque não fui na sala dela "mãe você não foi ver a minha reunião" eu tive que ir depois. Ir pedir desculpas a (nome da professora) pessoalmente.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Observamos nos dados construídos com as famílias pesquisadas que elas julgam como parte da função da família acompanhar a vida escolar das crianças e isso acontece de forma explícita quando estas atendem as solicitações/prescrições da escola – reuniões, deveres de casa, convite para festas ou exposições, quando pagam aulas de reforço para

melhorar o desempenho escolar da criança. Conforme indicado por Lahire (2004), verificamos que nas famílias das crianças que participaram da pesquisa algumas medidas adotadas que nem sempre estão ligadas diretamente às práticas escolares, mas que também são formas de investirem para o sucesso escolar das crianças: ensinar e estimular que a criança assuma postura respeitosa diante da autoridade dos adultos, especialmente as professoras, que compareçam à escola limpas e com o material escolar necessário, e que tenham uma rotina de sono que julgam adequada.

Trecho da conversa com família do Kaíque

**Pesquisadora:** Como que você participa da educação do Kaíque? Por que tem aquelas coisas que a escola que ensina e tem as coisas que a família que ensina, não é?

**Pai do Kaíque:** No caso da educação é respeitar os mais velhos. É ser uma pessoa boa. Não falar palavrão. Você é uma pessoa boa.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Trecho da conversa com Adriana (mãe de Ana e Lorena) durante nossa visita a casa da família.

**Adriana:** E eu não as deixo dormir tarde, isso é a rotina delas desde pequenas. Acho que criança tem que dormir cedo para desenvolver.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Questões relacionadas a comportamento considerado inadequado por parte das crianças costumam ser tratados entre família, professora e coordenação. As crianças que participaram de nossa pesquisa demonstram compreender como grave situações de indisciplina e buscam evitar serem levadas para a sala da coordenação da escola.

Trecho da conversa com as crianças em grupo.

**Pesquisadora:** E qual é a parte (da escola) que vocês não gostam?

**Isabela:** Da coordenação. (o Victor Júnior concorda com a Isabela)

**Victor Júnior:** Brigar!

**Pesquisadora:** Por quê? O que acontece lá na coordenação?

**Isabela:** Porque ela é muito brava.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Perguntamos para as crianças qual parte da escola elas não gostam, Isabela e Victor Júnior afirmam que não gostam de serem levados para sala da coordenadora pedagógica da escola. Compreendemos que para as crianças a sala da coordenação é um

lugar de repreensão e castigo. Durante nossa pesquisa não observamos situações em que alguma das crianças da turma tenha sido encaminhada para a coordenação por questões de indisciplina.

Nas entrevistas com as professoras percebemos que elas consideram função da família educar as crianças para serem bons alunos, ou seja, serem crianças que obedecem às regras e cumprem os combinados estabelecidos pela escola.

Trecho da conversa com a professora Sarah

**Sarah:** Você colocar uma obrigação para a criança não como o trabalho forçado, mas o trabalho no dia a dia, ali com ajuda, com a mãe, com o pai. O respeito que ela tem que ter com o pai e com a mãe, porque se ela não tem respeito com o pai e com a mãe, para mim ela não vai ter respeito com ninguém. Se não respeita o pai e a mãe como autoridade, acho que fica difícil ela respeitar outra pessoa. O pai e a mãe eles não podem dar tudo e nem cobrar de mais, tem que ter o equilíbrio na educação da criança.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Percebemos na fala da professora Sarah que ela compreende que entre as funções da família existe a necessidade de ensinar as crianças a serem colaborativas e a respeitarem ao pai e a mãe, como algo primordial para respeitarem outras pessoas.

A professora Dhara, no relato abaixo, ao dar exemplos de sua vida de criança nos aponta acreditar que pelo trabalho a criança participa da manutenção da vida de sua família e constrói valores que ela nos assinala como importantes. Compreendemos que a professora Dhara reconhece as diferenças culturais e geracionais de sua infância e a atualidade, mas evidencia que ao atribuir à criança obrigações os pais às educam para cidadania.

Trecho da conversa com a professora Dhara.

**Pesquisadora:** Você fala que a criança tem direitos e ela tem obrigações?

**Dhara:** A gente sempre teve obrigações e era dividido. O mais legal, a casa era arrumada por nós, uma fazia as camas, a outra varria e a outra lavava os urinóis, (...) lá em casa era dividido. Na década de 60, que podia, não tinha lei que proibia, nós chegávamos da escola, almoçávamos e íamos trabalhar com papai. (...). A gente estava lá na olaria. Papai ia mexer com o pior cultivo que eu já fiz na minha vida, fumo! Agente estava com papai. Eu me lembro naquela época podia, hoje eu creio que deve ter proibições. Mas a criança pode fazer sua cama, arrumar seu caderninho, ter obrigação de estudar, obrigações não é favor para o pai não. Obrigação com o “para casa”, pode ir ajudar. Sabe o que eu fico pensando? A pessoa fica sem trabalhar até 15, 18 anos como é que vai desenvolver o sabor pelo trabalho? Eu não consigo entender, se a pessoa ficou ociosa esse tempo todo como que ela vai, cadê o tempo? O

processo para desenvolver o sabor do trabalho e a gente nem foi remunerado. A gente ficava feliz só da safra, só de papai tá feliz conosco a gente ficava feliz. Então eu acho isso interessante, eu acho que eles têm muitos direitos, mas tem que ter obrigações também, inclusive obrigação de ser um bom filho, de ser um bom estudante, ser um bom vizinho.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

No decorrer de nossa pesquisa percebemos que as crianças se compreendem como pertencentes a uma família e assim como os demais componentes colaboram para limpeza e organização da casa e também tem suas necessidades atendidas. A mãe da Ana e da Lorena ao nos dizer “elas não pediram para nascer” indica um modo de justificar a responsabilidade dos adultos com as crianças.

Acreditamos que, essa mãe expressou como ela compreende o compromisso dos adultos em garantir a segurança e bem-estar das crianças, uma vez que esses são os responsáveis pela existência delas. A professora Sarah nos leva a acreditar que ela também compreende que as crianças são responsabilidade da família, e para ela essa família pode assumir diferentes configurações.

#### Trecho da conversa com a professora Sarah

**Pesquisadora:** Quando você fala de família como você pensa uma família?

**Sarah:** De várias formas. Pode ser igual eu falei para as meninas, nós temos hoje várias organizações familiares e a família é que cuida de vocês gente, não é só pai e mãe juntos, têm vários alunos que moram só com o pai, outros moram com a vó. Então eu valorizo todas as formas de famílias. Falo com eles para eles dar valor para família que eles têm. Nós temos aluna que perdeu a mãe, então assim, têm todos os cuidados ao falar da família agora, mais ainda.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

A professora no trecho acima demonstra compreender as múltiplas possibilidades de configuração familiar, considerando que família é quem mora junto e cuida da criança. Sarah nos indica que a escola deve estar atenta ao formato que a família da criança assume para poder acolhê-la com atenção e cuidado.

A professora Dhara aponta em sua fala abaixo que considera as funções de educar e cuidar da criança atividades complexas e que outras instituições podem dar o apoio que ela acreditar ser necessário. Nos demonstra considerar direito de a família

recorrer à outras instituições e profissionais para assegurar as crianças os cuidados importantes, segundo a professora “a ciência está aí para nos ajudar”.

Trecho da conversa com a professora Dhara.

**Dhara:** Eu acho interessante quando as crianças praticam esportes, vão à igreja (...). Eu acho muito interessante a questão da igreja, do lazer. E quando precisa também de recorrer a área de saúde, psicólogo. Até nós precisamos de psicólogo, imagina as crianças.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Durante o mestrado formulamos a hipótese que a criança ocupa um local significativo como mediadora da relação família-escola. Nos dados que construímos durante o doutorado observamos que nossa hipótese se confirma. As entrevistas com as famílias e professoras, assim como as observações indicam que a criança ao levar informações da escola para a família e ao falar de sua família na escola compartilha elementos que colaboram para que a família saiba o que está acontecendo na escola, quais trabalhos pedagógicos estão sendo desenvolvidos por suas professoras, quais tarefas devem realizar em casa. Ao mesmo tempo que informam para as professoras com suas famílias estão configuradas, como suas rotinas estão organizadas fora da escola, em quais condições vivem. Essas informações são necessárias para que a relação família-escola aconteça, pois, a criança é o sujeito comum entre essas duas instituições.

Em nossa entrevista com a professora Sarah destacamos dois trechos em que a professora relata como ela percebe o papel da criança como mediadora da relação família-escola. No trecho abaixo a professora aponta que a criança pode assumir a função de complementar as informações enviadas pela professora e expressar seu desejo de fazer ou não o que foi encaminhado pela escola. Atribuindo a criança um papel de agente de sua própria formação como nos indicam estudos da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; ALMEIDA, 2009; MARCHI, 2010), pois também é responsável pela realização das tarefas encaminhadas para casa.

Trecho da conversa com a professora Sarah

**Sarah:** Uma criança tem um papel de dizer em casa "A minha professora falou para eu fazer um trabalho". Então ele comunica com o pai sim. "Eu quero fazer esse trabalho, eu tenho que fazer esse trabalho". Eles se preocupam sim com essa questão do “para casa”, eles têm essa responsabilidade sim na casa deles. Eles comunicam com a mãe, isso eu sei que eles comunicam, eles têm “para casa”, que eles têm que

fazer. Às vezes vem me falando: "Minha mãe não me ajudou" aí eu falei assim; "Mas poderia ser outra pessoa". "Você continua com o livro e no dia que sua mãe puder ela te ajuda. Porque essa questão aqui não consigo te ajudar na sala. Mas sua mãe, o seu pai, ou avó que são os responsáveis vão conseguir te ajudar". Esse papel da criança, esse elo de comunicação é muito importante também. Vai ter uma festinha, eles comunicam sim com a família, a escola manda bilhete, mas na fala dele também é importante.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Percebemos no trecho acima que a professora reconhece nas crianças seu lugar de ator social que participa das situações nas quais estão inseridas tendo assim um papel importante na relação família-escola, conforme considera Marchi (2010) sendo agente de sua própria formação. Podemos também indicar que nos exemplos que ilustram a fala da professora ganham destaque as atividades prescritas pela escola. Em outro trecho da conversa a professora Sarah sinaliza que alguns desencontros na relação família-escola podem ser evitados se a fala da criança for tomada pela família de forma descontextualizada sem considerar os demais sujeitos envolvidos. Visto que os eventos que acontecem na escola resultam das interações que se estabelecem de forma intrageracional e intergeracional.

Trecho da conversa com a professora Sarah

**Sarah:** O que eu percebo é o seguinte, a criança ela leva sim para casa as coisas que acontecem aqui. Muitos pais acreditam no que a criança fala, acredita em tudo que a criança fala. Esses problemas com os meninos menores a gente tem sim. Porque às vezes acontece algo e ela chega em casa fala de outra forma e o pai já acredita. "Não. Acredito no meu filho", "Meu filho não mente". E acredita em tudo que ele fala mesmo.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Compreendemos que a professora expressa neste fragmento que o cotidiano escolar é dinâmico e intenso sendo impossível acompanhar todos eventos envolvendo as crianças e adultos no contexto escolar. A dinamicidade da rotina escolar pode resultar em situações complexas que precisam ser melhor compreendida entre os envolvidos. Conforme discutido por Sarmiento e Pinto (1997) a participação da criança no contexto da relação família-escola está dado, cabendo aos adultos desenvolver estratégias de comunicação que a considere.

Outro aspecto a ser considerado no excerto acima está ligado ao contexto da fala da criança. O quê e como a criança fala em casa ou na escola ganha significados diferentes porque os adultos interlocutores são diferentes. A comunicação adulto-criança é atravessada pela relação que se estabelece entre os sujeitos, conforme Sarmento e Pinto (1997): “não se pode falar da relação entre crianças-adultos como uniforme: as famílias, as escolas, os professores são muito diversos” (p.64).

Assim como Ferreira (2007) verificou em seus estudos, também consideramos que a criança não reproduzir de forma idêntica os eventos que vivenciou, ela interpreta, reflete e ressignifica, por isso a relação família-escola não se limita aos pais e professores. Reconhecer a criança como um ator social que permeia, influencia e modifica essa relação não significa uma aceitação inquestionável de tudo o que a criança, assim como isso não ocorre com os adultos, sendo assim, a posição da professora Sarah é importante, ainda que possa levar a interpretação de que a criança mente e por isso deve ser desacreditada.

No trecho abaixo consideramos que a professora Dhara percebe a criança com o centro da relação família-escola, considerando que essas duas instituições se encontram apenas porque a criança existe.

Trecho da conversa com a professora Dhara
<p><b>Pesquisadora:</b> Na relação da família com a escola, como você vê o papel da criança?</p> <p><b>Dhara:</b> Ah! É o vínculo. Eu pelo menos tenho "meus pais" no WhatsApp, faço questão. Coloco meu número de telefone lá no quadro. (...) Porque tudo começou, a minha história com os pais começou com meu aluno, eles "é" quem origina essa relação que eu tenho com a família deles. Eu acho um elo extremamente importante. Um elo extremamente importante para mim, para a criança, um elo, eu não me vejo, não tem como, antes todo mundo estava no anonimato eu e as famílias.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

As professoras nos apresentam de diferentes formas a participação das crianças nos contextos da relação família-escola, conforme a professora Dhara é a criança que faz essa relação ter início. Durante nossa pesquisa percebemos que a criança participa de forma efetiva da relação de suas famílias com a escola, observamos eventos e ouvimos narrativas que nos levam a compreender que a participação das crianças assume diferentes funções:

- i - complementar as informações que a escola envia para a família em formas de bilhetes. Conforme percebemos na fala da professora Sarah ao expressar que embora as professoras encaminhem bilhetes para as famílias, a fala da criança é necessária para explicar para as famílias o que aconteceu na escola, bem como dizer do seu desejo de participar/realizar as tarefas propostas pelas professoras;
- ii - apontar para a necessidade de escola e família conversarem presencialmente para melhor compreenderem o ponto de vista da criança. Como abordado também pela professora Sarah as narrativas das crianças precisam ser compreendidas pelos adultos considerando o contexto e os envolvidos.
- iii - esclarecer a proposta pedagógica que ancora as práticas docente (prescrever ou não dever de casa, escolha da/o estudante destaque foram situações observadas). Esta demanda de maiores explicações sobre as diferentes formas de trabalho entre as professoras é apresentada em nossas observações na casa da família da Ana, sendo tema abordado durante a entrevista com Adriana, mãe da Ana, quando conversamos sobre a prática da escola de premiar as crianças que têm desempenho escolar considerado de excelência (descrito no capítulo 4 como “Certificado de aluno destaque). Esta mãe nos narrou os dilemas que vive com as duas filhas (satisfação de uma e frustração de outra) por não compreender os critérios para escolha ou não da criança, bem como a diferença de prescrição de tarefas de casa entre professoras que lecionam na mesma escola.

### **As várias formas de participação das crianças em suas famílias e escola**

Ao longo de nossa pesquisa observamos que a participação das crianças na escola e na família, como lugares de convivência, é marcada pelas interações entre as crianças e criança-adulto. Conforme Cunha e Soares (2012) a participação das crianças é um fenômeno processual, que é construído durante a convivência entre os envolvidos, crianças e adultos, “envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social. (p.3)”. Assim as crianças participam porque elas são sujeitos nas relações que estão envolvidas, seja na família, na escola e nos diálogos estabelecidos entre essas duas instituições.

Aprendemos que as crianças participantes de nossa pesquisa, são capazes de compreender, influenciar e transformar as relações das quais fazem parte no contexto familiar e escolar, por meio de suas diferentes formas de participação, conforme

apreendido nos trabalhos desenvolvidos em Portugal por Teresa Sarmiento (2005), Teresa Sarmiento e Marques (2006), Soares (2005), Ferreira (2007) e Cunha e Soares (2012).

Influenciam na organização da rotina da família porque os adultos se organizam para que elas não fiquem sozinhas em casa, estruturam a casa para essa seja um espaço que proporcione conforto e privacidade para todos, influenciam nos hábitos de consumo de produtos e serviços porque seus desejos e necessidades são considerados em várias dimensões: compra de alimentos, vestuário, organização de passeios, contratação de serviços (plano de saúde, aulas particulares, atividades esportivas). Consideramos que as crianças de nossa pesquisa participam ao trabalhar, realizando tarefas domésticas, para colaborar com a limpeza e organização dos espaços da casa e da escola, ajudando nos cuidados com os mais novos e mais velhos no contexto familiar e de seus pares no contexto escolar.

Na análise dos dados construídos compreendemos que para as crianças fazer parte de uma família significa participar da vida em família em todas as suas dimensões, desde questões imediatas, como fazer a lista de compras e incluir biscoitos e chocolates, como planejar a construção de seu quarto.

As formas de participação observadas em nossa pesquisa nos evidenciam que participar é algo dinâmico e potencializado ou limitado pelos adultos envolvidos. Observamos que as diferentes formas de participação das crianças colaboram para que as dinâmicas da casa e da escola funcionem, até mesmo na submissão as crianças participam colaborando para que as atividades/tarefas/rotinas elaboradas pelos adultos sejam possíveis. Quem nunca disse ou ouviu um adulto dizer para uma criança “ficam boazinha/quietinha para ajudar a mamãe/papai/professora!”?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa investigação acreditando que trouxemos para o campo da pesquisa com e sobre as crianças em seus contextos familiar e escolar contribuições que nos provoca reflexões sobre como as crianças participam dos contextos nos quais estão inseridas. Temos certeza que não contemplamos em profundidade todos objetivos desejados para esse trabalho e deixamos questões pendentes para novas pesquisas.

Nosso objetivo geral foi compreender e analisar como as crianças participam em seus contextos familiares. Os estudos realizados especialmente no campo da Sociológica da Infância nos levam a compreender que antes de refletirmos sobre as formas de participação das crianças devemos compreendê-las como sujeitos de direitos, que assim como os adultos, estão em processo de desenvolvimento. Observamos a participação das crianças na esfera familiar e escolar. A participação das crianças é compreendida como sua capacidade de influenciar nos processos nos quais estão inseridas.

O estudo desenvolvido pelo Instituto Promundo (2008) parte do princípio que “a participação das crianças é “um conjunto de práticas que procuram encorajar, estimular e permitir que as crianças expressem suas opiniões sobre os assuntos que lhes afetem”, considerando que essa participação “é um precursor importante para aprender a sentir como e a definir-se como cidadão.” Em nossa pesquisa consideramos que a criança participa das relações que a envolvem mesmo não sendo encorajadas, estimuladas e contando com permissão para isso. Acreditamos que a criança ao influenciar indiretamente a ação dos adultos e resistir às imposições feitas a elas, também participam e modificam suas realidades. Reconhecendo que as crianças estão imersas na relação com o outro, adultos e crianças, realizamos um estudo intergeracional, portanto para construção de nossas análises foi importante realizar o cruzamento das falas das crianças, mães, professoras e notas de campo para compreendermos as situações descritas pelos diferentes sujeitos.

Em nossas análises consideramos que a participação das cinco crianças que colaboraram com nossa pesquisa se dá de forma relacional, entre seus pares e entre adultos, ou seja, nas relações intrageracionais e intergeracionais. A participação acontece de forma processual, estimulada e/ou limitada pelas pessoas envolvidas. Observamos que participar não significa perda de direitos das crianças de serem cuidadas e

protegidas. Os dados construídos com as crianças nos permitem afirmar que elas participam de diferentes formas em seus contextos de vida. Nomeamos essas formas como colaboração, influência, submissão e resistência. O que não exclui que outras análises ao material construído em campo identifiquem outras formas de participação. Especialmente porque o conceito este conceito está em processo de construção no campo da Sociologia da Infância e outras considerações acerca deste nos leve a novas análises.

As formas como as crianças participam em suas famílias nos permite afirmar que elas influenciam na organização de sua família nos aspectos temporal, espacial e financeiro. Dentro dos limites de recurso, temporal e financeiro, as famílias (com destaque para as mães) dessas crianças buscam atender seus desejos e vontades. As crianças também colaboram com a limpeza e organização dos espaços da escola e casa, colaboram com o cuidado de si e do outro, adultos e/ou criança, auxiliam na construção de suas moradias. Observando esses elementos podemos dizer que as crianças trabalham para manutenção de suas vidas, além do trabalho que realizam como estudantes (mesmo que este não seja reconhecido como trabalho pela maioria dos adultos). Todas essas formas de participação acontecem dentro dos limites físicos e emocionais de cada criança.

As crianças também participam ao serem submissas as situações de ameaça e constrangimento que lhe são impostas. Participam também ao resistirem por meio de negociações para convencer os adultos do que querem ou desejam. Nos evidenciando também que as crianças exercem agência e subordinação nas relações que estão inseridas.

No que se refere aos significados que as crianças atribuem à família e as formas como ela se configura percebemos que as crianças concebem sua família como relacional e vinculada por laços de afeto. Elas compreendem e são sensíveis as reconfigurações que ocorrem no interior de suas famílias. Incorporam de forma afetiva os novos componentes de suas famílias e guardam recordações daqueles com quem não se relaciona diariamente. As crianças se compreendem com pertencentes as suas famílias e afirmam seu lugar de participação nas festas, encontros e brincadeiras, trazendo para a pesquisa uma forma de participação que não havíamos considerado.

As mães foram nossas principais interlocutoras ao longo da construção dos dados junto às famílias, a fala delas e das crianças destacam a centralidade que essas mães ocupam em suas famílias. Percebemos que essa centralidade ao mesmo tempo que

evidencia a importância que as crianças têm para suas famílias, sendo foco de cuidados, preocupações e afeto, também apontam para a sobrecarga de funções acumuladas pelas mães no trabalho dentro e fora de casa.

Durante as análises dos dados a presença das mães nos provocou a compreender o lugar das mulheres em nossa sociedade. Refletindo sobre as rotinas e funções narradas pelas mães que colaboraram com nossa pesquisa, consideramos que, se por um lado a entrada das mulheres no mercado de trabalho é uma garantia de direitos reivindicado pelo movimento feminista que possibilita autonomia financeira, realização profissional, possibilidade de se constituir enquanto sujeito para fora do ambiente doméstico, por outro ampliou a sobrecarga de funções uma vez que o trabalho doméstico não foi redistribuído para os homens. Ou seja, as mulheres contribuem para o sustento da família, função “tradicionalmente” atribuída aos homens, mas a função de manutenção do espaço doméstico desempenhada pelas mulheres não foi assumida igualmente pelos homens. Embora acreditamos que essa divisão de papéis dificilmente tenha sido realidade para a parcela mais empobrecida da população.

Conforme Scott (2007), no Brasil essa “entrada” no mercado de trabalho deve ser problematizada, uma vez que as mulheres pobres sempre trabalharam também fora de casa. Segundo Sorj, Fontes e Machado (2007) alguns países buscaram amenizar a “divisão sexual do trabalho com o forte viés de gênero”, em países no norte europeu observou-se políticas públicas que apoiam a conciliação entre trabalho e família, já nos Estados Unidos a intervenção do estado é mínima. Para as autoras no Brasil “o baixo desenvolvimento de serviços coletivos que permitem socializar os custos dos cuidados com a família penaliza a quantidade e qualidade da inserção feminina, sobretudo das mães, no mercado de trabalho.” (SORJ, FONTES, MACHADO, 2007, p.574). Ponderamos que existem exceções na distribuição das tarefas domésticas e observamos em nosso cotidiano um esforço para educar homens feministas.

Na seção 2.3 abordamos como a luta das mulheres pela garantia de seus direitos e construção de um lugar social contribuíram para mudanças na configuração das famílias e no lugar que as crianças ocupam nessas relações familiares e sociais (BERQUÓ, 1999; BRUSCHINI, 1998; ZARIAS, 2010; KAMERS, 2006; SCOTT, 2018). Durante nossa pesquisa construímos novos saberes ao problematizar os elementos observados em nosso trabalho de campo, motivadas especialmente pelas falas das crianças, mães e professoras que colaboraram conosco. As visitas e conversas com

as mães nos provocaram a compreender a organização das famílias na perspectiva dos estudos feministas.

Segundo Pretto e Lago (2013) os estudos feministas contribuem para compreender as crianças e as infâncias porque dão visibilidade para as diferenças, incorporando de forma interdisciplinar os grupos considerados minorias e inferiores. Conforme as autoras:

Podemos citar as mulheres, foco inicial e central no movimento, as crianças, as masculinidades e as sexualidades não tradicionais/hegemônicas, articuladas a outras diferenças sociais que culturalmente não são expressas positivamente nos discursos e interesses dominantes (PRETTO e LAGO, 2013, p.57).

Elas trazem para o debate duas questões que nos despertam especial interesse para compreender as contribuições das mulheres para (re)configurações do lugar das crianças nas famílias: i) As crianças estão presentes nos debates feministas como um grupo beneficiado pelas conquistas dos movimentos feministas? Seriam as crianças perspectivadas como participantes reprodutoras, produtoras, ou ambas, do contexto em que vivem? A fala das mães evidenciam uma sobrecarga dessas mulheres ao acumularem as funções de cuidado da casa e da família com o trabalho remunerado exercido por elas. Tanto o trabalho em casa, quanto o fora são fundamentais para a manutenção da vida da família.

Pontuamos que não conseguimos nos apropriar dos estudos feministas que colocam em debate e analisam criticamente o lugar das mulheres como uma construção histórica, atravessada por questões políticas, econômicas, culturais e raciais. Segundo Pretto e Lago (2013) as lutas e resistência do movimento feminista contribuíram para construção dos direitos das crianças e modificar o lugar que elas ocupam no interior de suas famílias. As autoras, em seus levantamentos bibliográficos, identificaram estudos que colocam em diálogo a infância e estudos de gênero considerando temas como: mídia, família e parentesco, trabalho, contextos artísticos e lúdico, intersexualidade, rua, violência sexual, escola. Acreditamos que essas questões merecem ser melhor investigadas, buscando as interfaces entre os estudos feministas e do campo da infância.

Na perspectiva da relação família-escola identificamos que as famílias são atentas ao processo de escolarização de suas crianças, procuram acompanhar as atividades realizadas na escola por meio dos deveres prescritos pelas professoras e

comparecendo as reuniões e outros eventos organizados pela escola. As entrevistas com as professoras nos mostraram que elas compreendem as famílias como responsáveis por cuidar e proteger as crianças, acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças, e ensinar atitudes e valores que colaborem para o processo de escolarização. As professoras afirmam que a criança tem um papel importante como mediadoras da relação entre escola e família, mas nos levam a questionar se a escola não espera uma relação unilateral e verticalizada da escola para a família.

Ao analisarmos as falas das crianças e das mães percebemos que as crianças consideram que a função da família é cuidar da criança (comprar a alimentação ganha destaque), mas elas se dizem também cuidadoras da família em alguma medida, especialmente quando ajudam os adultos. As mães são contundentes ao afirmarem que as crianças são de responsabilidade dos pais (compreendendo aqui pai e mãe). As mães e o pai entrevistado afirmaram a responsabilidade de cuidar das crianças. Percebemos nas falas desses adultos que o cuidado compreende alimentar, vestir, educar, acompanhar a escolarização, acesso a saúde, proporcionar lazer e dar afeto.

Permitir que as crianças participassem da nossa pesquisa pode ser um elemento que indique que essas famílias possibilitem às crianças maiores espaços de participação no contexto social nos quais estão inseridas. Podemos considerar também que nessas famílias a escola ocupa um lugar de confiança, uma vez que entramos em contato com elas por meio da escola. Supomos que famílias que vivenciam/vivenciaram relações conflituosas e de desconfiança com a escola poderiam se sentirem desconfortáveis em nos receber em suas casas. Sendo assim, indicamos a realização de novos estudos que tenham como interesse ouvir as famílias que têm ou tiveram experiências conflituosas com a escola de suas crianças.

Dentre suas considerações o Instituto Promundo (2008) considera importante proporcionar aos pais e responsáveis condições dignas de viver, condições respeitadas de trabalho, acesso a políticas públicas de segurança, uma sociedade mais democrática, proporcionar aos adultos educar suas crianças com mais tempo para convivência prazerosas, relações com mais equidade de gênero, mais tempo/espaço para o diálogo. É preciso oferecer aos adultos condições sociais para que esses sejam educadores que possibilitem e motivem a participação das crianças.

Essas reflexões são válidas também em nosso contexto de pesquisa. Observamos mães sobrecarregadas com suas rotinas de trabalho dentro e fora de casa que desejam mais tempo e mais recursos financeiros para possibilitar para suas crianças melhores

oportunidades de vivenciar a infância, potencializar seu desenvolvimento e ampliar suas oportunidades de ascensão social. O que nos indica a lacuna de políticas públicas que compartilhem com as famílias a responsabilidade de cuidar de suas crianças. Por exemplo: leis trabalhistas que realmente flexibilizem a jornada de trabalho para que mães e pais possam estar ser mais presentes na vida de suas crianças; oferta de ampliação da jornada escolar em diálogo com as expectativas das famílias e necessidades das crianças; e oferta de outros serviços públicos que permitam a realização de esportes, atividades de lazer e/ou atendimento integral a saúde física e emocional às crianças e suas famílias.

O estudo realizado pelo Instituto Promundo (2008) indica que permitir às crianças espaços reconhecidos de participação proporciona a elas “assumir uma postura assertiva e positiva diante da vida, que difere em muito de uma posição subalterna e resignada”. Ou seja, crianças com oportunidades para participar aprendem e agem desde cedo com respeito para com os outros e enfrentam o mundo com mais autoestima” (INSTITUTO PROMUNDO, 2008, p.11).

Diversos elementos que dizem da forma como as crianças pesquisadas vivem e participam em seus contextos familiares e escolares foram observados em nossa pesquisa, mas alguns não foram estudados em profundidade por nós, ficando como indicação para outros estudos e investigações, como o uso de castigo e punições.

Segundo identificado pelo Instituto Promundo (2008) “Os responsáveis/cuidadores adotam castigos físicos para disciplinar as crianças, mas dizem desejar conhecer outra forma para isso. (...) Avaliamos que as punições físicas são recursos utilizados pelos adultos por falta de dominarem outra estratégia *“foi assim que eu aprendi. Minha família fez comigo, deu certo, então faço com meus filhos”*. Em nossa pesquisa essa temática não compôs nosso roteiro para entrevistas com crianças ou adultos. Mas durante nossa conversa esse tema foi abordado durante a narrativa de duas crianças e uma mãe. Essas duas crianças disseram que as mães ou os pais aplicam punições físicas ou castigos, como proibições, quando elas descumprem algum combinado ou regra. Não percebemos nesses relatos que as crianças estivessem reclamando ou discordando da punição, assim como aponta Gomes (2009). Mas Carvalho (2011) observou que embora as crianças legitimem as agressões físicas praticadas pelos pais como uma ação educativa, a punição física desperta nelas sentimento de tristeza, indignação, mas acima de tudo de submissão (Carvalho, 2011, p.190).

Não foi possível desenvolver uma hipótese clara sob os motivos do Kaíque e da Isabela relatarem receber punições de suas mães e/ou pais, mas suas falas indicam que os adultos têm direito de punir as crianças quando essas “desobedecem”, ou seja, descumprem regra e limites estabelecidos pelos adultos. Podemos observar nas falas das crianças entrevistadas e observações na sala de aula que punições físicas ou repreensões verbais podem ser aplicadas pelos adultos responsáveis por elas – mãe, pai e avós. Diferente do indicado na pesquisa desenvolvida pelo Instituto Promundo (2008) observamos menores evidências de castigos físicos aplicados contra as crianças, embora ainda existentes.

Essa pesquisa nos ensinou que a construção de dados com as crianças necessita de atenção às diferentes formas que as crianças têm de comunicar e que cada uma tem seu tempo e ritmo.

Por fim, retomamos a consideração que Almeida (2009) que a presença das mulheres no campo da pesquisa possibilita a produção de conhecimentos científico a respeito de temas que não foram considerados anteriormente. Ao final dessa tese consideramos que quando mulheres, negras, das camadas populares, fazem pesquisa, temos a possibilidade de analisar pelo viés da potência as formas de participação das crianças das camadas populares no interior de suas famílias, elementos que outros poderiam considerar como falta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção** Educação, Santa Maria, V. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: [http://www.ufsm.br/revista\\_educacao](http://www.ufsm.br/revista_educacao)

ALBERTINI, M. R. B. **O uso do desenho conjunto na entrevista familiar: uma proposta para o psicodiagnóstico de crianças.** Tese – (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, 2012.

ALDERSON, P. (2014) **The Ethics of research with Young Children.** In. SARACHO, O. (ed) Handbook of Research Methods in Early Childhood Education: Review of Research Methodologies, Volume II. Charlotte NC: Information Age Publishing.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância.** Jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências.2009.

AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., e SILVA, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares.** Psicologia em Estudo, 8 (especial), p. 11-20, 2003.

ARAÚJO, M. F. **Família, Democracia e Subjetividade.** Revista: Org.; DEMO, Marília. v. 9, n.1/2, p.111, 124. Jan./dez., 2008.

ARAÚJO, M. F. **Família, Modernização Capitalismo e Democracia:** retomando alguns marcos do antigo debate sobre as transformações da família no Brasil. Revista: Tempo e Argumento. Florianópolis, v.3, n.1, p.180 -198, jan./jun., 2011.

BARBIER, René. **A Escuta Sensível em Educação.** Cadernos da ANPED, Porto Alegre, n. 5, p. 187-216, set. 1993. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/caderno\\_anped\\_no.5\\_set\\_1993.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf). Acesso em 20 jul, 2020.

BERQUÓ, Elza. **Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica.** In. NOVAIS, Fernando A. (Org.). História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, p. 411- 437, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRUSCHINI, Maria Cristina. **Trabalho das mulheres e mudanças no período 1985 – 1995.** Relatório. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1998.

CARDOSO, António. **Uma perspectiva parental sobre a influência das crianças na compra de vestuário.** Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/661>

CARVALHO, Cibele Noronha de. **Nascer em berço de ouro:** os quartos infantis como instância de socialização de crianças pertencentes a estratos sociais favorecidos. Belo

Horizonte: UFMG, 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância:** ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?** O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 25, p. 94-104, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil:** reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação. Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Bem-estar social brasileiro pré-Covid-19: graves debilidades propícias a tragédias. 2020. Disponível em: <https://cebes.org.br/bem-estar-social-brasileiro-pre-covid-19-graves-debilidades-propicias-a-tragedias/21805/>

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Famílias e domicílios:** resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd\\_2010\\_familias\\_domicilios\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf). Acesso em: out. 2020.

CENSO DEMOGRÁFICO. **Nupcialidade, fecundidade e migração:** resultados da amostra. IBGE 2010. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd\\_2010\\_nupcialidade\\_fecundidade\\_migracao\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf). Acesso em out.2020.

CUNHA, A. C. P. C., e SOARES, N. F. **Participação infantil:** a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; SOARES, Natália Fernandes (Org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade, Campinas, V. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; RAMOS, Patrícia Cristina Campos. **Crianças pré-escolares e suas concepções de família**. Paidéia, Vol. 20, n.º. 47, p. 345-357. Set-dez. 2010. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia).

DEUS, Meiridiane Domingues de; SCHMITZ, Mariana Effting de Sousa.; VIEIRA, Mauro Luís Vieira. Família, gênero e jornada de trabalho: uma revisão sistemática de literatura. *Gerai*: Revista Interinstitucional de Psicologia, 14(1), 1-28, 2021. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e15805>

Documentário **Criança, a Alma do Negócio**. Dirigido pela cineasta Estela Renner e produzido pela Maria Farinha Filmes.

DRUMMOND, Adriana de França. **Participação de crianças e de adolescentes nas tarefas domésticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências da Reabilitação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUMONT-PENA, Erica; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil**. 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. SP: Zahar Editora, 1994.

FERNANDES O, M, ALARCÃO M, RAPOSO J. V. **Posição na fratria e personalidade**. Estudos da Psicologia. Campinas, V. 24. p. 297-304, 2007.

FERREIRA, Manuela. “-**Tá na hora d’ir pr’á escola!**”, “-**Eu não sei fazer esta, senhor professor!**” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola”, In. Pedro Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares*, Porto, Profedições, 2007.

FLICK, Uwe. **Entrando no campo**. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, p. 109-116, 2009b.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, p.39-49, 2009a.

FONSECA, Cláudia. **Olhares antropológicos sobre a família contemporânea**. In E. R. Althoff, I. Elsen; R. G. Nietzsche (Eds.), *Pesquisando a família: Olhares contemporâneos* (p. 55-68). Florianópolis, SC: Papa Livros, 2004.

GIDDENS, Anthony. **Dicionário de Sociologia**, p. 234, 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **O lugar ocupado na fratria e sua influência na escolarização**: o primogênito tende a ser favorecido. 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados, p. 69-92, 2002.

GOMES, Bruna Maria Souza. **A compreensão das práticas educativas no contexto familiar, sob o olhar da criança:** um estudo fenomenológico. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação. Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização primária:** tarefa familiar? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.

GOULART, M. I. M. **Infância e conhecimento.** Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Belo Horizonte: Fumec, ano 5, n. 4, p. 113-146, jan./jun. 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CARVALHO, Levindo Diniz; FREITAS, Fábio Accardo de; BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. *Sociedades e Infâncias*. V. 3, p. 21-41, 2019

IANNI, Octavio. Teoria de estratificação social: leitura de sociologia. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

INSTITUTO PROMUNDO. **Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos** – Um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 108.

INTERAMINENSE, P. G. **Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar judicializado.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2009.

KAMERS, Michele. **As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais.** *Estilos da Clínica*, São Paulo, V. XI, n. 21. p. 108-125, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v11n21/v11n21a08.pdf>.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. **Infância e criança de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, nº 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** Educação Infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

Live da Maria Alice na Anped 2020 e o texto 2021.

MACÊDO, Shirley. **Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos.** Revista Nufen: Phenom. Interd. Belém, 12(2), 187-204, mai.– ago., 2020.

MARCHI, Rita de Cassia. **A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, nº 2, p. 617-637, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MARCHI, Rita de Cassia. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”:** articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, v.23, p. 183-202, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem S. **Metodologia de pesquisas com crianças.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n.2, p.08-28. jul./dez. 2010.

MEDEIROS, Marcelo. **As Teorias de Estratificação da Sociedade e o Estudo dos Ricos.** In. BIB: Revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. n. 41. São Paulo: ANPOCS, p. 69-90, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciências e Saúde Coletiva, V. 17, nº 3, p. 621-626, 2012.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. (2010). **Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna.** Cadernos de Pesquisa, 40(141), 965-991.

MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira. **Significados de Famílias para crianças paulistas.** Psicologia em Estudos. Maringá, v.13, n.3, p. 447-455. jul./set. 2008.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **A infância pesquisada.** Psicologia USP, v. 20, p. 465-480, jul./set. 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (coord.). **Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz.** São Paulo: FEUSP. 2013.

NOGUEIRA (2020), em uma *live* comemorativa dos 30 anos do GT de Sociologia da Educação da ANPED, “30 anos do GT 14: Os novos objetos de análises da Sociologia da Educação” <https://www.youtube.com/watch?v=mw1Ubkbfi0k&t=2705s>

NOGUEIRA, Heron Flores; RIBEIRO, Maria Alexina. **Casal e Família na Atualidade: desafios, estratégias e possíveis soluções para os problemas.** São Paulo: Paco Editorial, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.** Educação e Realidade: saber, experiência e comunicação. v. 31, n. 2. p. 155-170, jul/dez 2006. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 1, jan./jun.1995. p. 9-25.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola nas classes médias.** 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes. 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Editora Bagaço, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA Solange Jobim. **Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea.** In. Cadernos de Pesquisa, V. 39, nº.138, p.1019-1035, set./dez. 2009.

PINHEIRO, A.; FERNANDES, O.; RELVA, I. (2017). **Fratrria: Tratamento parental diferenciado e estados emocionais negativos.** Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. v. 31, p. 17-26.

POLLI, Rodrigo Gabbi; ARPINI, Dorian Mônica. **O olhar de meninos de grupos populares sobre a família.** Estudos de Psicologia. Campinas, 29(4), p. 531-540. Outubro - dezembro 2012.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.** Psicol. Esc. Educ. v.9, n.2, p. 303-312. 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas.* Belo Horizonte, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada: Orientações Gerais para as escolas.* Belo Horizonte, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Projeto Político-Pedagógico Projeto Escola Integrada.* Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006/2007.

PRETTO, Z.; LAGO, M. C. de S. **Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras.** Revista Ártemis, [S. l.], v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/16638>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. In. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

RESENDE, Tânia de Freitas. **Dever de casa**: questões em torno de um consenso. In: Reunião anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, out. 2006a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

RESENDE, Tânia de Freitas. **Entre escolas e famílias**: Revelações dos deveres de casa. Paidéia, v. 18, n. 40, 2008. p. 385-398. Disponível em <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acesso em 05 nov. 2013.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. Sociologias, Porto Alegre, ano 16, no 37, set/dez 2014, p. 178-217. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/4J5x8gDNfwfWpBMxLyM7xFP/?lang=pt>

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

ROUDIMESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. **Sons, imagens, pensamentos**: infâncias em tempos de pandemia. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Belo Horizonte, 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **“Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”**. In Sarmento, Manuel Jacinto; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, p.17-39, 2008.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. **Geração e Alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, mai/ago. p. 361-378. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 mar. 2013.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, T. **(RE) pensar a interação escola família**. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, p. 53-75, 2005.

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim. **A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas**. *Interacções*, n. 2, 2006. p. 59-86. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291>>. Acesso em 21 abr. 2017.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como ordem simbólica**. São Paulo. 2004.

SCOTT, Ana Silva. **O caleidoscópio dos arranjos familiares**. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO Joana Maria. (Org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018. p.15-42.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de. Pesquisa*, v.45, n.158, pag.944-968, 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; DINIZ, Levindo; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte, editora UFMG, 2022.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. *Cad. Pesqui.* [online] n.112, p.7-31, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOARES, Natália Fernandes. **Ética na pesquisa com crianças**: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. **Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez., 2007.

SOUSA, I.F.; TEIXEIRA, K.M.D.; LORETO, M.D.S.; BARTOLOMEU, T.A. (2011). **“... Não tem jeito de eu acordar hoje e dizer: hoje eu não vou ser mãe!”**: trabalho, maternidade e redes de apoio. *Oikos: Família e Sociedade Em Debate*, 22(1), 46-63.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula e FIORATI, Regina Célia. **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social**: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27 (2). Abr.-jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/yLRT3x4JrDbH6T4djNw95DR/abstract/?lang=pt>

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008, p.45-60.

VIANNA, José Antonio. **Futebol**: esperança de mudar de vida. *Ciência Hoje*, v. 53. p.18-23. Julho de 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263963611>

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen; ZOCCHÉ, Claudia Regina Endo. **Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência**. *Psico-USF*, v. 7, n. 2, p. 163-173, Jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/rPhp93McQs4zDDfDbTpYWtr/?format=pdf&lang=pt>

ZAGO, Nadir. **Processo de escolarização nos meios populares**: as contradições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, p. 17-44. 2008.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; GOMES, Isabel Cristina. (2014). **Relação entre funções parentais e o comportamento de crianças pré-escolares**. *Boletim de Psicologia*, v. 64, n 140, p. 1-20. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0006-59432014000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0006-59432014000100002)

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; GOMES, Isabel Cristina. **A “fragilização das funções parentais” na família contemporânea**: Determinantes e consequências. *Temas em Psicologia*, v. 19, n 2, 2011. p. 491-502. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a12.pdf>

ZARIAS, Alexandre. A família do direito e a família no direito: a legitimidade das relações sociais entre a lei e a Justiça. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online], vol.25, n.74, p.61-76. 2010.

ZEIHER, Helga. **Tempo da profissão e tempo da família**: suas modificações sociais. In: SOUZA, Gizele de. *A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo da infância*. São Paulo. Editora Cortez, p. 53-72, 2007.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Carta convite enviados às famílias**



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em  
Educação.

Kassiane dos Santos Oliveira – Doutoranda em educação.

Senhores Pais e/ou responsáveis, sou aluna do doutorado na Faculdade de Educação da UFMG e solicito sua colaboração para que eu possa realizar uma pesquisa. Gostaria de saber algumas características da sua família. Com autorização da escola estou lhe enviando um breve questionário e gostaria de contar com sua ajuda. Todas as respostas serão confidenciais. Desde já agradeço por sua colaboração.

**Após responder, favor colocar este formulário no envelope e devolver à escola por meio de seu (sua) filho (a).**

Se você concordar em participar da pesquisa, por favor, leia e assine o Termo de Consentimento abaixo:

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

- 1- A pesquisa é desenvolvida por Kassiane dos Santos Oliveira, orientada pela professora Iza Rodrigues da Luz, da Faculdade de Educação da UFMG.
- 2- Minha participação nesta pesquisa é voluntária e se limita a responder a este questionário.
- 3- Meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar a não ser neste termo de consentimento e no formulário se optar por me identificar. Estará assegurado o meu anonimato e preservada minha privacidade.
- 4- Você poderá lacrar o envelope que será aberto apenas pela pesquisadora na Faculdade de Educação.
- 5- Os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em seminários de pesquisa, mantendo sempre o anonimato dos respondentes.
- 6- Se você não entender alguma questão, poderá recorrer à pesquisadora por meio do telefone informado abaixo.

#### **Dados das pesquisadoras:**

Iza Rodrigues da Luz e Kassiane dos Santos Oliveira

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901. TELEFONE: (31) 3409-6355.

E-mails: izarodriguesluz@gmail.com; kassianedso@gmail.com

**Comitê de ética em Pesquisa** – AV. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005. CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Telefax (31) 3409-4592, E-mail coep@prpq.ufmg.br

**Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa**

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

NOME (opcional): \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação.

Kassiane dos Santos Oliveira – Doutoranda em educação.

Pesquisa sobre as formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em seus contextos familiares.

Senhores Pais e/ou responsáveis, sou aluna do doutorado na Faculdade de Educação da UFMG e solicito sua colaboração para que eu possa realizar uma pesquisa com as crianças e com vocês. Esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção de crianças de seis/sete anos sobre suas formas de participação nos contextos de suas famílias. O senhor/a poderia disponibilizar um telefone de contato para agendarmos uma entrevista?

A direção da escola e coordenação da Escola Municipal **E** autorizaram a realização desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Parentesco com a(s) criança(s): \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Kassiane dos Santos Oliveira

Aluna de doutorado da Faculdade de Educação da UFMG.

**Telefone de contato: 31 98403 5387**

## Apêndice II

### Termo de Assentimento e Livre e Esclarecido

<p>Oi _____</p> <p>Meu nome é Kassiane e sou pesquisadora.</p> <p>Você sabe o que é uma pesquisadora?</p> <p>Virei na sua casa para te conhecer melhor e conhecer sua família. Depois ficarei em sua sala para observar e aprender muito com você e sua professora.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>
<p>Vamos conversar sobre você e sua família. As coisas que vocês fazem juntos, as coisas que você gosta de fazer e o que não gosta muito!</p> <p>Você poderá fazer vários desenhos para mim. Se você concordar vamos filmar e gravar seus desenhos e nossas conversas.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>
<p>Se aceitar, peço que escreva ao lado seu nome do jeito que conseguir ou faça um desenho.</p> <p>Você pode desenhar o que quiser.</p>	<p>Solicitar para a criança que faça um desenho sobre o que ela compreendeu dessa parte da explicação.</p>

### Apêndice III

#### Roteiro para entrevistas com as crianças

- Apresentar a pesquisa. Assinar o TALE.

As perguntas que farei são com o objetivo de conhecer um pouco sobre a sua forma de ver a sua participação na sua família, conhecer o que vocês fazem juntos e o que você gosta ou não de fazer.

Nome, idade, coisas que gosta e que não gosta de fazer

- Qual a idade?

- Antes de entrar para a Escola B frequentou outra escola? Qual? Em que horário?

- Quando e por que vai à escola?

- Quem leva e busca na escola?

- Por que escolheu/ se escolheu essa escola?

- O que você acha dos professores?

- O que gosta e o que não gosta na escola?

- Além das coisas da escola, quais outras coisas fazem?

- O que faz quando não está na escola?

- Quando chega em casa quem fica com você?

- Retomar a situação concreta já falada pelo entrevistado ...

Diante dessas condições ... O que fazemos na escola e o que fazemos em casa? (e nos outros espaços que a criança falar)

O que a você faz com sua família, o que faz sozinha?

O que gostaria de fazer junto, o gostaria de fazer sozinha?

Como participa da vida da família?

Você tem tarefas em casa? Quais?

Me conta como você ajuda sua família?

Como sua família te ajuda?

Para quem você pede ajuda?

Quem cuida de você?

Você ajuda a cuidar de alguém? Como?

Tem mais alguma coisa sobre a sua casa, sobre a escola e (outros locais que a criança frequenta) que você gostaria de falar?

- Se não surgir durante a entrevista:

- Além de você quem mais mora com vocês?

Se divorciada/o: O pai/mãe participa das decisões sobre a vida escolar do (nome da/s criança/s)? Como?

### **Roteiro para entrevistas com as entrevistas com as famílias**

- Apresentar a pesquisa. Assinar o TCLE.

As perguntas que farei são com o objetivo de conhecer um pouco sobre a sua forma de ver a participação do seu filho na família e o que você pensa sobre sua criança.

Nome, idade, seu vínculo com a criança

- Qual a idade de cada filha/o e fase/ciclo em que estão matriculados?

- Antes de entrar para a Escola B a/o (nome da/s criança/s) frequentou outra escola? Qual? Em que horário?

- Há quanto tempo a/o (nome da/s criança/s) estuda na Escola B? (se não for criança do 1º ano)

- Por que escolheu/ se escolheu essa escola?

- O que você acha das professoras da escola?

- Quando e por que vai a escola do (nome da/s criança/s)?

- Quem leva e busca o (nome da/s criança/s) na escola?

- Além das coisas da escola, quais outras coisas/atividades a/o (nome da/s criança/s) fazem?

- Os seus filhos fazem quando não estão na escola?

- Quando seu filho chega em casa vocês já estão em casa? Se não com quem a/o (nome da/s criança/s) fica até chegarem?

- Retomar a situação concreta já falada pelo entrevistado ...

Diante dessas condições ... Quais são os desafios de ser pai/mãe?

- Como você percebe a participação da criança na vida da família?

- Ela tem tarefas em casa? Quais?

Como ela ajuda a família?

Como a família ajuda/cuida da criança?

Quais as responsabilidades dos adultos da família com a criança? E as responsabilidades da criança com a família?

Tem mais alguma coisa sobre seus filhos, sobre a escola e (outros locais que a criança frequenta) que você gostaria de falar?

- Caso não surgir durante a entrevista:

- Além de você e da/o (nome da/s criança/s) quem mais mora com vocês?

Se divorciada/o: A mãe/pai participa das decisões sobre a vida escolar do (nome da/s criança/s)? Como?

## Apêndice IV

### Questionário enviado às famílias



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em  
 Educação.

Kassiane dos Santos Oliveira – Doutoranda em educação.

Pesquisa sobre as formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em seus contextos familiares.

1- Nome e idade da/s criança/s matriculada/s na Escola Municipal E:

	Sexo	Idade		Sexo	Idade
Criança 1:	( ) Feminino ( ) masculino		Criança 3:	( ) Feminino ( ) masculino	
Criança 2:	( ) Feminino ( ) masculino		Criança 4:	( ) Feminino ( ) masculino	

2- Preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas referentes as pessoas que moram em sua residência?

Parentesco com a/s criança/s (mãe, pai, avós, tios, irmãos, primos etc)	Idade	Escolaridade (Fundamental, Médio, Superior).	Profissão

3- O Local em que moram é: ( ) casa ( ) apartamento.

( ) Alugado

( ) Próprio financiado

( ) Próprio quitado

( ) Emprestado/cedido – não pagam aluguel

4- Há quanto tempo vocês residem nesse bairro/região?

\_\_\_\_\_.

5- A residência da/o senhora/senhor possui:

Quantos computadores?	Se a resposta anterior for sim, como é feita a
-----------------------	--

<input type="checkbox"/> nenhum <input type="checkbox"/> um <input type="checkbox"/> dois <input type="checkbox"/> mais de dois Possui conexão a internet em casa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	conexão a internet? <input type="checkbox"/> banda larga (Net, Oi, GVT) <input type="checkbox"/> 3G ( vivo, claro, oi, tim) <input type="checkbox"/> discada (telefone fixo)
Acessa internet em outro lugar fora de casa: <input type="checkbox"/> lan house <input type="checkbox"/> trabalho (...)      outro      lugar.      Qual? _____	Possuem TV por assinatura (Net, Via embratel, Sky, Claro)? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim

6- A família possui carro?

não       sim      Quantos? \_\_\_\_\_ Qual/is ano/s:

\_\_\_\_\_

7- A família possui motocicleta?

não       sim      Quantos? \_\_\_\_\_ Qual/is ano/s:

\_\_\_\_\_

8- Somando a renda de todas as pessoas que moram na residência, de quanto a família dispõe para as despesas do mês?

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).  
 De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 1.996,00).  
 De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.996,00 até R\$ 4.990,00).  
 De 5 a 7 salários mínimos (de R\$ 4.990,00 até R\$ 6.986,00).  
 De 7 a 10 salários mínimos (de R\$ 6.986,0000 até R\$ 9.980,00).  
 Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.980,00).

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Kassiane dos Santos Oliveira

Aluna de doutorado da Faculdade de Educação da UFMG.

Telefone de contato: 31 9840 3587