

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS

Débora Engelman

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE FAMÍLIA(S) EM SUAS
BRINCADEIRAS COM BONECOS-FAMÍLIA?

Porto Alegre
2015

Débora Engelman

**O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE FAMÍLIA(S) EM SUAS
BRINCADEIRAS COM BONECOS-FAMÍLIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre

2015

Dedico este trabalho a todas as crianças pertencentes
aos múltiplos arranjos familiares contemporâneos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer às professoras de minha vida: minha avó Raquel e minha mãe Selda, que me ajudaram a trilhar este caminho apaixonante que é o educar e que me mostraram em cada um de seus atos a importância de se dedicar, de estudar e de se lutar para ser alguém melhor.

Ao meu pai Solon e minha irmã Bruna, por acreditarem tanto em mim.

Ao Ricardo, que me cedeu várias idas a São Sepé, a fim de terminar esta dissertação, pela paciência em me deixar estudar durante vários finais de semana, pelo amor e companheirismo.

Às professoras Dr^a Anne Ramos, Dr^a Circe Marques e Dr^a Maria Carmen Barbosa, pelas suas contribuições teóricas de extrema importância e leitura aguçada desta dissertação.

À minha orientadora Dr^a Leni Vieira Dornelles, que desde o início da graduação sabia que estava destinada a ser minha orientadora, por me auxiliar nesta caminhada teórico-metodológica junto e para com as crianças.

Às minhas colegas de mestrado Elisete e Patrícia, que contribuíram com discussões e trocas de ideias enriquecedoras.

Aos meus amigos de infância, às colegas de trabalho do Colégio Israelita e da EMEI Tio Barnabé, pela amizade e credibilidade.

Às crianças da pesquisa, pois, sem elas, nada disso seria possível.

E você? É, você mesmo, que me lê os pensamentos e veio aqui me fazer companhia. Como saiu no álbum de retratos? O mais prático e objetivo? A mais sentimental? A mais prestativa? O que nunca quis nada com o trabalho? Seja quem for, não fique aí reclamando do gênero ou do grau comparativo. Reúna essas tantas afinidades e antipatias que fazem parte da sua vida. Não há pressa. Eu espero. Já estão aí? Todas? Ótimo. Agora, ponha o avental, pegue a tábua, a faca mais afiada e tome alguns cuidados. Logo, logo, você também estará cheirando a alho e a cebola. Não se envergonhe se chorar. Família é prato que emociona. E a gente chora mesmo. De alegria, de raiva ou de tristeza.

Francisco Azevedo (2008, p. II)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado investiga como as crianças de quatro e cinco anos de uma turma de Educação Infantil de uma Escola Municipal de Porto Alegre apresentam e constituem suas configurações familiares em suas brincadeiras. Através de uma perspectiva com inspiração pós-crítica e da metodologia de pesquisa com crianças, concebendo-as como sujeito ativo da investigação, como sugerem os estudos da criança, trato de pesquisar as concepções de família desta turma a partir das narrativas das crianças na interação com os bonecos-família. Faço uso deste tipo de brinquedo, bem como de desenho e fotografias tiradas pelas crianças, para mostrar como, através das brincadeiras com bonecos-família, essas constituem ou não outras configurações possíveis de se ter uma família, de ser família. Historicizo a organização da família e seu papel na cultura e sociedade através dos tempos para, através de sua história, tentar entender como as crianças constituem suas famílias hoje. Faço uso de autores como Almeida (2009), Christensen e James (2005), Tomás (2011) e Corsaro (2009), para tratar dos estudos sobre infâncias; Ariès (1978), Donzelot (2001), Roudinesco (2003) e Shorter (2005), para estudar a historicidade do conceito de família; Fernandes (2005), Filho (2011), Dornelles (2007; 2010), Dornelles e Lima (2014), para entender a organização da pesquisa com criança; e ao tratar do brincar e da brincadeira me apoio em Agamben (2005), Benjamin (1987), Brougère (2004), Marques (2013). Concluo, mesmo que provisoriamente, que as crianças continuam construindo modos nucleares de ser família em suas brincadeiras e que outras formas de constituições familiares são por elas, em grande parte das vezes, tratadas como incompletas, ilegítimas. Ao mesmo tempo, algumas crianças permitiram que essas novas configurações aparecessem e autorizaram seus usos nas brincadeiras de bonecos-família. A pesquisa pretendeu contribuir para problematizar os modos de ser família que atravessam as narrativas das crianças na pesquisa, bem como buscar um novo olhar e entendimento das novas configurações de famílias na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infâncias. Família. Pesquisa com crianças. Bonecos-família.

ABSTRACT

The research presented in this Master's Dissertation investigates how four- and five-year-old children in a group of childhood education in a municipal school in Porto Alegre show and constitute their family settings in their play. From a post-critical perspective with inspiration and research methodology with children, conceiving them as an active research subject, as child studies have suggested, I try to investigate the family concept in this group, from the children's narratives in interaction with family-dolls. I use this kind of toy, as well as drawing and photographs taken by the children to show how these are or are not other possible configurations for having/being a family, by playing with family-dolls. I historicize the family organization and role in culture and society through the ages to try to understand with its history, how children are their families today. I have drawn to writers like Almeida (2009), Christensen and James (2005), Thomas (2011) and Corsaro (2009), to address the childhood studies; Ariès (1978), Donzelot (2001), Roudinesco (2003) and Shorter (2005), to study the historicity of the family concept; Fernandes (2005), Filho (2011), Dornelles (2007; 2010), and Dornelles and Lima (2014), to understand how the research with children is organized; and dealing with playing I have drawn on Agamben (2005), Benjamin (1987), Brougère (2004) and Marques (2013). I conclude, although only temporarily, that children continue constructing nuclear ways of being a family in their playing and that other forms of family constitutions they render incomplete, illegitimate. At the same time, some children have allowed these new settings to appear and authorized their use in playing with family-dolls. The research aimed to help problematize the ways of being a family running through the children's narratives in the research and find a new gaze and understanding of new families in contemporary times.

Keywords: Childhoods. Family. Research with children. Family-dolls

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Radiografia da família brasileira.....	31
Figura 2: Bonecos-família 1	56
Figura 3: Bonecos-família 2	57
Figura 4: Bonecos-família: diversidade das famílias	57
Figura 5: Família 1	61
Figura 6: Família 2	62
Figura 7: Família 3	63
Figura 8: Casinha de PVC	65
Figura 9: Retratos de Família	67
Figura 10: Casinha Verde de Madeira.....	68
Figura 11: Família de Alice.....	72
Figura 12: Família de Nicole.....	73
Figura 13: Família de Alice, Fernando e Igor	75
Figura 14: Boneca ruiva	82
Figura 15: Boneca de cabelo curto	83
Figura 16: Família do Igor.....	85
Figura 17: Família da Michele	87
Figura 18: Família da Melissa	87
Figura 19: Família da Michele 2	88
Figura 20: Família da Melissa 2	89
Figura 21: Bonecas Brancas de Neve.....	91
Figura 22: Boneco Batman.....	93
Figura 23: Família do Fernando	96
Figura 24: Desenho da família do Igor.....	100
Figura 25: Desenho da família da Nicole	100
Figura 26: Desenho da família da Michele 1.....	102
Figura 27: Desenho da família da Michele 2.....	102
Figura 28: Álbum de família modificado	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAÇOS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR SOBRE FAMÍLIA	16
3 HISTORICIZANDO A(S) FAMÍLIA(S)	22
3.1 A família “tradicional”	25
3.2 A família “moderna”	28
3.3 A(s) família(s) pós-moderna(s) que se apresenta(m) hoje	30
3.3.1 A família na constituição brasileira	33
3.3.2 A família na mídia	35
4 CONTEXTUALIZANDO A(S) FAMÍLIA(S) E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS	39
4.1 Família: uma temática considerada de importância na escola	42
5 O BRINCAR E A BRINCADEIRA COM BONECOS-FAMÍLIA	46
5.1 Crianças brincantes	47
6 SOBRE METODOLOGIA OU OUVINDO AS CRIANÇAS: UM OLHAR SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS	51
6.1 Sobre um modo de organizar a pesquisa	52
6.1.1 Instrumento 1 – os bonecos-família	55
6.1.2 Instrumento 2 – a <i>foto-retrato</i> e o <i>álbum-família</i> das crianças	56
7 MÃOS À OBRA: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS	59
7.1 Um convite à participação na pesquisa: iniciando a investigação com as crianças	60
7.2 Pesquisa com crianças: caminhos a serem constantemente traçados	63
7.3 A busca por um espaço melhor para realizar a pesquisa: a biblioteca da escola	64
7.4 Um convite para a brincadeira: o desafio de se pensar em outras famílias	65
7.5 Brincando com imagens e retratos: “aqui dois pais, aqui duas mães, aqui um pai com os filhos”	66
7.6 Outra estratégia: a casinha verde	68
8 CRIANÇAS, BRINCADEIRAS E FAMÍLIAS	70
8.1 “Agora tem que conseguir um pai” — sobre o que já sabemos	71
8.2 “Menino não pode casar com menino, só com menina” – sobre o que nos contam	79
8.3 “Ô Mel, tu sabe que minha família é muito grande?” – sobre o que conhecemos	86
8.4 “Débora, dá pra fazer de conta que esse é o homem aranha?” – sobre o que assistimos no cotidiano	90
8.5 “Ué, Igor, qual o problema, ela pode ser mãe solteira” – sobre novas possibilidades	94
8.6 “A gente fica se lembrando. a gente fica sonhando com tudo isso” - rota final	98
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

ANEXOS	114
Anexo A – Termo de consentimento	114
Anexo B – Termo de consentimento da escola	116

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática que trata das discussões sobre família para esta dissertação surgiu ainda em meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia ao presenciar algumas situações de brincadeiras das crianças que circulavam em meu dia a dia como professora nos anos de 2009 e 2010. Tais observações fizeram eu questionar e perceber que havia diferentes configurações familiares que perpassavam o ambiente escolar. Essas conformações eram visivelmente múltiplas e significativas, porém, apesar disso, a narrativa trazida pelas crianças sobre a família era composta pela mãe, o pai e os filhos, ou seja, de um modelo de família nuclear, branca, monoparental, heterossexual. Era esse o modo de representá-la que predominava e advinha frequentemente dos discursos de seus professoras e pais.

Pude perceber que as crianças eram capturadas por tais discursos que contribuía para que essa narrativa se perpetuasse e, mais que isso, sair dessa configuração hegemônica parecia ser um problema, uma anomalia, alguma “desestrutura”. Nas conversas com as crianças, e, a partir de suas narrativas diárias ligadas ao tema, foi visível perceber o quanto essa representação de família nuclear era reforçada e de alguma forma naturalizada para as crianças.

Assim, dentre tantos fazeres e não fazeres, dizeres e não dizeres, saberes e não saberes envolvidos nas escolas, bem como nas relações família-escola, escola-aluno e aluno-família, buscava compreender como as crianças são de alguma forma capturadas por essas narrativas e como isso aparecia em suas brincadeiras.

Minha ideia não era abordar o trabalho pedagógico do professor, mas sim, o de investigar como as configurações de família se apresentavam nas brincadeiras a partir de seus pontos de vista e como reagem quando problematizadas.

Para tentar responder essas inquietações, resolvi voltar aos lugares onde atuei como professora-estagiária com um olhar direcionado e diferenciado, não mais apenas como professora, mas como professora-pesquisadora-investigadora. Com isso, cito o texto de Costa (2001) para atentar ao que seria esse olhar mais atento, um olhar não só de quem ensina, mas de quem aprende, observa e desconfia:

O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”. A realidade assume muitas formas, tantas

quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”. Embora tenhamos preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso (COSTA, 2001, p. 6).

A partir do que a autora aponta, busquei realizar minhas primeiras caminhadas como investigadora com crianças, agora para elaborar minha dissertação de mestrado, visto que permanecia com minhas indagações sobre família, crianças e bonecos. Para tentar dar conta da organização dessa investigação, propus uma pesquisa que desse continuidade ao estudo e análise de um tema tão significativo para mim, a saber, como as crianças apresentam e constituem suas combinações de família fazendo uso de bonecos-família¹ em suas brincadeiras.

No que se refere às representações de família e às relações envolvidas pelas crianças em suas brincadeiras com bonecos-família, continuavam a surgir inúmeros questionamentos dentre os quais: como a família vem sendo constituída historicamente? Essa constituição histórico-cultural traz algum efeito de verdade nas narrativas das crianças sobre o que é família? Quais as condições de possibilidades que emergem das diferentes narrativas sobre família e como essas se articulam para tornar certas representações de família possíveis? De que modo nas escolas as crianças estão representando as famílias? Há diferentes modos? Quais as vozes das crianças que aparecem em suas brincadeiras ao ‘organizarem, comporem’ suas famílias a partir dos bonecos-família?

A partir dessas inquietudes, minha questão central foi: Como as crianças constituem suas combinações de família fazendo uso de bonecos-família em suas brincadeiras?

Meus objetivos de pesquisa foram:

- 1 verificar como as crianças são de alguma forma capturadas por discursos que dizem o que é ser uma família hoje;
- 2 investigar como e quais representações culturais de família entram em circulação nas suas brincadeiras;
- 3 problematizar como as configurações de família apresentam-se nas brincadeiras das crianças a partir de seus pontos de vista;
- 4 atentar para modos de ver a família nas brincadeiras com bonecos-família;
- 5 compreender como as crianças agem na (re)construção dessas representações [de família]; e, não menos importante,
- 6 entender como os modos de investigação com crianças são constituídos.

¹ Todas as imagens de bonecos-família constituem o acervo pessoal da autora. O termo boneco-família refere-se aos bonecos artesanais utilizados pelas crianças com a finalidade de construção de sua(s) família(s).

As narrativas das crianças constituíram o corpus de análise desta pesquisa e os bonecos-família, o instrumento metodológico de investigação.. Utilizei os estudos culturais como referencial teórico para realizar uma análise crítica das representações de família que emergiam das vozes das crianças.

Para tentar dar conta da proposta de dissertação busquei articular autores como Ariès (1978); Donzelot (2001), Roudinesco (2003), Shorter (2005) para tratar da historicidade da família; Silva (2000; 2002) quando aborda as diferenças e identidades; Dornelles (2005) sobre infâncias; Agamben (2005), Benjamin (1987), Brougère (2004), Marques (2013), Souza (2010), Silva (2011) sobre o brincar e infâncias, dentre outros.

Realizei a pesquisa em uma Escola de Educação Infantil Municipal de Porto Alegre (EMEI) , no bairro Azenha, onde o critério principal para sua matrícula era a criança ser filha/filho de funcionários municipais. Na falta dessas, as vagas eram destinadas à comunidade próxima, de acordo com a renda. Quem tivesse menor renda teria o direito à vaga, o que faz com que 30% das crianças da escola seja da comunidade.

Nessa escola, a faixa etária vai de 4 meses a 6 anos, com turno integral das 7h às 19h, onde as crianças recebem café da manhã, almoço, lanche e janta.

A maior parte das crianças são consideradas de classe média e média-baixa. As famílias costumam atuar bastante na vida escolar de seus filhos, representando fortemente o Conselho Escolar. Alguns pais sentem-se autorizados a ordenar e reordenar o espaço administrativo-pedagógico, precisando de uma longa caminhada da nova equipe para qualquer tipo de negociação sobre as questões administrativas e de gestão da escola.

Fizeram parte da investigação 6 meninos e 5 meninas de uma turma de Jardim A, com idade de 4 a 5 anos de idade, filhos de municipais e crianças da comunidade, sendo a maioria de classe média-baixa.

Suas famílias são compostas de: pais divorciados, família monoparental feminina (o filho não conhece o pai), pai está preso desde seu nascimento, a que é criada pelos avós e considera ter “duas mães”, duas cuidadas pelos padrastos como se fossem pais, três adotadas (que os pais já contaram sobre a adoção), sendo uma delas com pais divorciados, e o restante das crianças com a considerada “família nuclear moderna”.

Nessa turma de Jardim A atuo como professora desde fevereiro de 2014 e a escolha da mesma se deu pelo fato de as crianças permanecerem na escola durante o turno integral, possibilitando um trabalho mais aproximado, devido ao contato já anteriormente estabelecido e com a possibilidade de realizar a pesquisa no turno em que não estarei trabalhando como professora. Assim sendo, não foi necessário período de observação da turma nem de

integração com os mesmos, na medida em que já possuíamos uma relação mais próxima como professora e alunos.

As atividades foram realizadas na biblioteca, separadas do restante do grupo, que ficava com a monitora da turma, o que facilitou as conversas e brincadeiras mais restritas às crianças pesquisadas. O grupo que atuou na pesquisa foi bem heterogêneo, partiu do interesse das crianças em querer participar das atividades de investigação e vontade em fazer as brincadeiras com bonecos-família.

Essa dissertação está organizada em nove capítulos. No primeiro capítulo teórico desta dissertação, “Traços iniciais que me levaram a pesquisar sobre família”, escrevo a respeito de minha caminhada pessoal e profissional, os motivos para eu elaborar esta dissertação e optar pela temática que versa sobre a família.

No segundo capítulo teórico, “Contextualizando a(s) família(s) e as representações culturais”, a partir de qual perspectiva falo e sobre a importância dos conceitos de família e representação cultural, bem como as situações histórica e culturalmente.

No terceiro capítulo que segue, “Historicizando a(s) família(s)”, trago, mesmo que rapidamente, a historicidade da família. Trato também dos modos de se ver a família em diferentes tempos, retomando o conceito de família e a forma pela qual essa é vista atualmente a partir da legislação e da mídia.

No quarto capítulo, apresento situações vivenciadas na escola com o grupo de crianças e o que dizem sobre os modos de ser família.

No quinto capítulo, “O brincar e a brincadeira com bonecos-família”, referencio a importância do brincar para as crianças e da brincadeira com bonecos-família utilizados como um modo de se fazer pesquisa com crianças.

No sexto capítulo, “Sobre metodologia ou ouvindo as crianças: um olhar sobre a pesquisa com crianças”, mostro como trabalho junto às crianças com os instrumentos e ferramentas de investigação: bonecos, fotos, desenhos, bem como de onde parto teoricamente para falar a respeito da metodologia de investigação. Nesse mesmo capítulo, convido as crianças a participarem da pesquisa.

No sétimo capítulo, “Mãos à obra: Investigando com as crianças”, trago o resumo e andamento de cada encontro da pesquisa, as crianças pesquisadas, os locais e os instrumentos de análise.

No oitavo capítulo, “Crianças, brincadeiras e famílias”, apresento como as crianças se mostram frente às famílias que não as nucleares e, aos poucos, após problematizarmos esta

questão, como as crianças vão se autorizando a pensar que existem outras configurações de família.

No último capítulo, “Considerações finais”, relato sobre como as crianças constituem brincadeiras com famílias e a necessidade de provocar as crianças a pensar sobre outras possibilidades e formas de olhar a família.

2 TRAÇOS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR SOBRE FAMÍLIA

[...] o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizem aí ou o que se deve saber e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2010, p. 8).

Como Larrosa, volto a recolocar as perguntas e com isso descrevo uma cena que vi e revi durante todas as etapas da minha vida. Essa cena acontece em uma peça da minha casa. Dentro dela visualizo algumas estantes – estantes de livros. Muitos livros. Junto às estantes tem uma cadeira e nessa cadeira uma pessoa sentada. Lendo. E não é uma pessoa qualquer. É a minha mãe.

Houve um tempo em que achei que os livros que minha mãe lia eram mágicos, pois quando estava ali, naquela peça, parecia que estava em um lugar distante, pois nada nem ninguém podia lhe interromper ou atrapalhar. Sua expressão sugeria a magia da leitura, uma mescla de desejo e paixão.

Desde pequena sempre tive a curiosidade de me encontrar com aqueles livros e poder sentir a mesma sensação de minha mãe. Queria crescer logo.

Mais tarde entendi o porquê daquela paixão (pelos livros). Minha mãe é professora. Trilhou uma carreira acadêmica com mestrado e doutorado, na qual o estudo sempre esteve presente. Minhas avós também foram professoras. Acredito que não foi por acaso que quis também seguir essa profissão.

A confirmação veio quando iniciei na adolescência um trabalho voluntário no Instituto do Câncer Infantil em que fazia recreação com as crianças na casa de apoio do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. A possibilidade de estar em contato com aquelas crianças, de propiciar momentos de alegria e de aprendizagem me motivava e me atraía ao caminho que iria mais tarde percorrer: a docência com crianças.

No ano de 2007, ao ser selecionada para o curso de Pedagogia da UFRGS, me veio a possibilidade de olhar as crianças a partir de outro viés, agora como educadora. Lembro de que no primeiro semestre os professores perguntavam o motivo pelo qual escolhemos essa profissão. Inicialmente, para mim, o gostar das crianças era indispensável para trilhar o caminho do educar, era o que me impulsionaria, a saber mais sobre esse campo, em minha trajetória profissional e acadêmica. Depois, pude perceber que gostar era importante, mas não suficiente. Na graduação, busquei dar o melhor de mim em cada disciplina, comprometendo-

me ao máximo para aprender e aproveitar cada semestre, estudando, discutindo com os autores.

Já no segundo semestre de 2007 tive a possibilidade de retornar à escola em que estudei desde pequena, porém, agora não mais como aluna, mas sim como professora-estagiária. Ali, comecei a aprender a me movimentar e a me posicionar nas relações que se estabelecem no ambiente de trabalho e também a acompanhar, aos poucos, os passos para a constituição de minha identidade docente.

No ano que seguiu, a direção da escola me ofereceu a possibilidade de me aperfeiçoar no campo da pedagogia, durante o primeiro semestre de 2008, em uma das universidades mais bem reconhecidas de Israel: Instituto Levinsky. Lá tive a chance de conhecer diferentes realidades de vida, de amadurecer, de realizar atividades voluntárias em escolas que me propiciaram o contato com inovações metodológicas, didáticas e pedagógicas. O convívio com diferentes culturas instigou-me a querer conhecer e trabalhar em escolas que não fazem parte da minha realidade: como escolas de imigrantes, de árabes, e de árabes e judeus na mesma sala. Pude, através dessas experiências, em uma cultura tão distante da minha, olhar de forma diferente para aquelas certezas e verdades que me acompanharam por algum tempo como professora e que começavam a ceder o seu lugar de prestígio às dúvidas, às incertezas e aos questionamentos que passaram a fazer parte do meu cotidiano após tais experiências. Agora levava em consideração o que nos aponta Foucault (1979, p. 4): “não existe *a* verdade, mas discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros”.

Nesse momento de dúvida, ao retornar, fui recorrer aos livros de minha mãe, aqueles mesmos descritos na primeira cena. Agora havia crescido e poderia folhar cada página em busca de respostas. Necessitava me situar. Porém, ao me deparar com os conceitos pós-críticos dos livros, mais uma vez percebi que as respostas, aquelas prontas, fechadas, com métodos e técnicas inquestionáveis e infalíveis, não estavam ali. Justamente o contrário. Consegui desencaixar ainda mais aquilo que já me deixava desconfortável desde a viagem. Percebi que as convicções que vinham orientando minha trajetória no campo da educação não eram absolutas, fixas nem intocáveis. A partir daquele momento precisaria “aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 2010, p. 165).

No segundo semestre de 2008, regressei ao meu ambiente de trabalho, não mais como estagiária, mas sim como professora substituta. Tive a possibilidade de me deslocar nos diferentes níveis da Educação Infantil. Minha paixão por aquelas crianças, ao vê-las passar de nível após nível e perceber seu crescimento, sua vontade de descobrir o mundo, a cada dia me

deixava mais convicta de ter escolhido a profissão certa e, agora, posicionada de outra forma, tinha o desafio de me movimentar nesse espaço (re)pensando meu fazer pedagógico cotidianamente, para que ele possibilitasse, aos meus pequenos e pequenas alunos(as), repertórios culturais diversificados.

Algumas situações de vida perpassaram o meu dia a dia como professora e tocaram-me de tal maneira que comecei ali outro lado meu, o de professora-pesquisadora. Precisava, naquele momento, desvendar aquelas situações.

Em 2010, na disciplina de Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência ministrada por Clarice Traversini e Elisabete Maria Garbin, juntamente com a possibilidade de escrever um artigo a respeito de uma temática de interesse a investigar, tais situações de vida resultaram em uma nova possibilidade de atuação. Já não me bastava ser professora de crianças, mas sim entendê-las a partir de outro olhar, um olhar investigativo. Não que a prática na escola não fosse importante; para mim é indispensável para que se possa investigar. O artigo intitulado *Análises das representações infantis com respeito à família* realizado na disciplina deixou-me com uma necessidade de ir além. A temática tocou-me de um modo que fui em busca de atualizações, livros, materiais e tudo de que necessitava para dar conta do que gostaria de analisar. Comecei a estranhar o que até então era tido como “natural” e colocar, no papel, todas as situações vividas no ambiente escolar que me auxiliassem a encontrar questões de pesquisa. Deixei meus pensamentos e questionamentos reservados para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), acreditando que ali conseguiria dar conta dos meus problemas de pesquisa.

Ao longo do primeiro semestre de 2011, construí meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, orientada pela Professora Dra Clarice Traversini, intitulado *As Crianças e as Representações de Família: um estudo utilizando bonecos*. O contato com o suporte teórico-metodológico de Foucault (1979), Silva (2000), Larrosa (1994), Áries (1978), entre outros, passou a apoiar e fundamentar meus estudos e a instigar-me ainda mais, em relação às minhas inquietações. Para dar conta da metodologia com bonecos, que estava propondo, busquei disponibilizar o maior número de conjuntos de famílias que havia encontrado, adquirindo nesse momento mais uma paixão: o trabalho com bonecos-família. Percebi o quanto os mesmos funcionavam como dispositivos de voz para as crianças e da importância de se ter nas pesquisas, o que nos sugere Fernandes (2005), “práticas relacionadas ao interesse das crianças”. Assim sendo, os bonecos da pesquisa não foram os fins em si mesmos, mas os mobilizadores do assunto.

Com o término do meu TCC, compreendi, ao contrário do que supus anteriormente, que não poderia dar conta dos meus problemas de pesquisa. Trabalhar dentro dessa perspectiva pós-crítica requer estranhar a transitoriedade de tudo que é tomado como “verdade”; ressignificar, desconstruir, sacudir e abandonar tudo aquilo que nos é dado como universal e absolutamente verdadeiro. Encontrei algumas respostas, porém, elas não me forneciam um fim ou conclusões legítimas, mas sim, a possibilidade de pensar novas perguntas, novos problemas e encontrar novas respostas, como contribui Costa (2001, p. 148): “O que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária”.

Fui delineando meus interesses de estudo e de pesquisa, mapeando autores, livros e artigos e, ao finalizar minha graduação, procurei não me desvincular da universidade em que eu havia me formado, tendo em vista meu interesse em continuar meus estudos no programa de pós-graduação e meu desejo em fazer parte de uma carreira de "professora-pesquisadora".

Em 2012, participei da disciplina PEC Seminário Especial: Introdução aos Estudos Culturais e, ao deparar-me com os conceitos trazidos pela professora convidada Maria Isabel Bujes, fui em busca de novos autores afins que me possibilitassem o encontro com meus interesses investigativos, deparando-me com publicações do meu interesse, produzidas pela professora-pesquisadora Dra. Leni Vieira Dornelles. Continuei a organização de um estado da arte, procurando teses e dissertações que a mesma orientou, e conversando com colegas/amigas da linha das Infâncias sobre minha temática.

Com a professora Leni Dornelles, tive a oportunidade de participar de discussões do seu grupo de pesquisa em que pude alargar meu olhar e compreender as possibilidades e potencialidades de se operar com os conceitos de infância(s) nas pesquisas e sobre o papel das crianças nas investigações a partir do olhar dos estudos da criança, da sociologia da infância e dos estudos foucaultianos, uma convergência com as expectativas que eu nutria com relação aos meus estudos. Em continuidade a esses, no semestre corrente participei da disciplina PEC ofertada pela professora no Seminário Avançado: Investigação com crianças, perspectivas e práticas.

Ao ser tocada pelas discussões do grupo, tentei entender a infância inspirada em Pagni, vendo-a como:

[...] uma experiência a ser recordada pelos adultos e vivida intensamente pelas crianças [...] em seus sentidos múltiplos e heterogêneos. Entendo, ainda, que a infância, se não puder ser traduzida em linguagem articulada, pode ser trazida como conceito, pode ser experimentada com uma tensão inevitável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente, pois nela se encontra o nascimento de um novo modo de

pensar e de existir, resultante do encontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser (PAGNI, 2010, p. 218).

O encontro com a experiência, conforme aponta Pagni, me fez pensar sobre o conceito de família e o quanto esse está longe de ser algo *novo*, mesmo em se tratando dos novos arranjos ou das famílias contemporâneas. Essa temática tem sido foco de diferentes autores/pesquisadores², partindo de diferentes perspectivas e diferentes áreas: psicologia, antropologia, história, pedagogia. No entanto, falar a partir das narrativas das crianças acerca da família é uma temática pouco explorada e, mais que isso, nos estudos em que eu tive acesso, não foi encontrada³.

Os artigos e meu trabalho de conclusão serviram como “disparadores” de ideias e questões, com suas limitações e tempo curto. Acredito que minhas investigações até o momento foram relevantes e imprescindíveis para dar início a novas discussões no que se refere às crianças, às famílias e à contemporaneidade. Sobre a família, Francisco Azevedo, (2011) em seu livro *Arroz de Palma*, afirma que:

[...] O pior é que ainda tem gente que acredita na receita da família perfeita. Bobagem. Tudo ilusão. Não existe “Família à Oswaldo Aranha”, “Família à Rossini”... em que o sangue é fundamental para o preparo da iguaria. Família é afinidade, é “à Moda da Casa”. E cada casa gosta de preparar a família do seu jeito [...]. Enfim, receita de família não se copia, se inventa. A gente vai aprendendo aos poucos, improvisando e transmitindo o que sabe no dia a dia (AZEVEDO, 2011, p. 13-14).

Assim como aponta Azevedo, fiquei atenta ao modo como as crianças compuseram suas famílias, para dar continuidade aos meus estudos, tentando mesmo que incipientemente exercer aquilo que Foucault (2001) definiu como “um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar a própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (p.154) e, como o mesmo autor sugere “busca dos descaminhos daquilo que conhecemos” (p. 155).

Nesse sentido, considerei oportuno para o campo educacional, principalmente no que se refere à Educação Infantil, trazer a discussão sobre a produção de representações de famílias das crianças, pois, ao mesmo tempo em que a escola ocupa uma posição de destaque produzindo significados e sentidos na vida das crianças, nós, como professores, fazemos parte

² Como se pode verificar nos trabalhos de Claudia Fonseca (1995, 2004), Cynthia Andersen Sarti (2010), Maria do Carmo Brant Carvalho (2003), Marco José de Oliveira Duarte e Mônica Maria Torres de Alencar (2010).

³ Busquei nos sítios do LUME e SABI da UFRGS, bem como uma busca do Google com as palavras-chave *criança e família* e encontrei somente relações família e escola ou influências da família/escola para a constituição das crianças. Nada foi encontrado no que se refere ao como as crianças pensam/falam/constroem com bonecos suas famílias.

desse processo e precisamos respeitar as suas vozes no que se refere a seu modo de entender o que é uma família.

Venho observando que muito se escuta nas escolas sobre o papel do pai, o papel da mãe e da família – sim, da família, aquela que conhecemos como família ideal (com pai, mãe, filhos e tudo mais que se possa ter direito e possa ser reconhecido como autêntico). Porém, muito pouco se fala que essa representação de família tão específica foi fruto de muitas transformações, lutas políticas e diferentes momentos históricos e que, sendo assim, foi se consagrando como norma. Muito menos ainda se questiona como as crianças contemporâneas veem essas famílias.

3 HISTORICIZANDO A(S) FAMÍLIA(S)

Para tentar entender como as crianças apresentam suas famílias hoje, necessitei fazer uso de sua historicidade, visto que essa aparece já há algum tempo, como referencial explicativo sobre o desenvolvimento das crianças, não sendo por acaso que muitos historiadores⁴ relatam que a família e a escola que hoje conhecemos surgiram praticamente juntas, como também, para além disso, enraizadas uma à outra. A família nuclear burguesa surge principalmente pela nova valorização de determinadas instituições (como a Igreja) que ressaltam num novo sentimento de família a partir do século XIX.

Até meados do século XVIII, como nos coloca Ariès (1978), a educação que se pensava para as crianças era aquela restringida a cuidados físicos e à saúde – ser uma criança sadia. As crianças não eram vistas como indefesas, como pequenas e necessitadas de afeto, mas sim como miniadultos que viviam em volta deles e aprendiam com eles. Educar no sentido de criar crianças não era exclusivo de pais/mães biológicos, da família ou mesmo da escola, mas sim, de uma comunidade ampla, por indivíduos de diferentes grupos e instituições de diferentes arranjos. Esse complexo de pessoas tinha o papel de transmitir saberes e cultura, auxiliar as crianças na preparação para a vida adulta, dentre tantos outros ensinamentos.

As novas narrativas acerca das crianças fazem surgir uma nova etapa: a infância, transformando o modo de ver e cuidar dos infantes. Essa necessidade surge a partir da percepção de diferentes instâncias da sociedade de que as crianças necessitam ser vigiadas, educadas e controladas. E, acima disso, as instituições, principalmente a Família e a Escola, passam a operar para que se estabeleça uma ordem, um modo novo de olhar para a população e de governá-la, “um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança” (FOUCAULT, 2002, p. 199).

A domesticidade surgia assim para cumprir, dar conta desses novos desafios modernos do século XIX, que estavam imbricados em uma nova concepção acerca dos papéis familiares e da educação dos filhos, em que se inventa o sentimento nas relações da família, sendo este o instrumento de sua conduta de um para com os outros. Estabelecia-se um novo modo de vida em relação ao casal moderno, que aos poucos ia se dissociando da intensa vida coletiva.

As camadas de gerações dentro do lar teriam de ser separadas, os membros não familiares afastados à distância de um braço e a própria unidade sentimental reestruturada, tornada mais pequena e menos díspar em termos de idades, das

⁴ Ariès (1978); DeMause (1983); Donzelot (2001)

famílias afastados e uma reestrutura na unidade sentimental (SHORTER, 1995, p. 61).

Observa-se que um dos modos de organizar uma família passava pela constituição de um casamento, que prevaleceu com a supremacia de uma nova “inventada” família, aquela que necessitava ser resguardada, protegida, silenciada e uma das instituições em que a criança ocupava um lugar de um ser frágil e necessitado de cuidado.

Segundo Carvalho (2004), na era moderna a representação de família ideal e nuclear foi redefinida para ocupar um lugar de afeto, reproduções e de cuidado com o outro, considerado por alguns, em uma determinada cultura, e sob uma determinada óptica, como a educação ideal para as crianças.

Antes do surgimento da Escola, tal qual como a conhecemos, em que as crianças são separadas dos seus pais para obter ensinamentos/conhecimentos complementares àqueles que aprendem em casa, as crianças e jovens educavam-se na comunidade, onde diferentes adultos auxiliavam e contribuía na educação.

Nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Na Europa pré-moderna, as crianças eram criadas por outros adultos que não os pais/mães biológicos. A educação formal, sinal de distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no ápice da escala social (CARVALHO, 2004, p. 8).

Assim, partindo do que nos ensina Carvalho (2004), é possível perceber que a educação nem sempre foi vista como algo pertencente à família. A família medieval colocava tanto meninos como meninas na casa de outras pessoas para fazerem o serviço pesado e lá viverem por cerca de sete a nove anos. As crianças eram denominadas aprendizes. O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem e, através dele, o mestre transmitia a uma criança, que não o seu filho, a bagagem de conhecimento, de experiência prática e de valor humano (ARIÈS, 1978).

Nesse contexto, não havia lugar para a escola que conhecemos, pois a aprendizagem era feita de modo direto, pela prática e pela convivência com um adulto. A escola era a exceção, reservada para poucos, principalmente aos clérigos pertencentes à Igreja. Assim, desde muito cedo a criança estava separada de sua família, bem diferente da cultura moderna e, conseqüentemente, não se adotava um sentimento de infância, sentimento profundo entre pais e filhos. A família constituía-se, de acordo com Ariès (1978), como uma realidade moral e social, mais do que sentimental.

A partir do século XV, o sentimento de família foi, aos poucos, se modificando. Emergiu uma necessidade de domesticar, de educar, de transmitir moral às crianças e à sociedade. Era preciso isolar a juventude do mundo adulto corrompido. Essa visão vem de educadores, moralistas e, principalmente, da Igreja, que começaram a ver na criança uma alternativa às causas morais, por sua inocência e falta de experiência mundana. O clima sentimental começa a se transformar e se parecer ao nosso, um clima de cuidado às crianças, de enxergá-las como inocentes, puras e necessitadas de atendimento especializado como, por exemplo, ir à escola. “A invenção da infância está associada a uma série de práticas no que diz respeito à vida e ao cuidado das crianças, tornando-as cada vez mais dependentes dos adultos” (DORNELLES, 2005, p. 32).

Esse novo sentimento emerge da valorização de muitos moralistas⁵ da época que influenciavam na vida da sociedade e se preocupavam com a sua moralização e na preparação para a vida. A escola, no caso, ocuparia esse novo papel, com essa nova preocupação dos pais com seus filhos, passando-se a admitir que a criança, bem diferente do que se pensava antes, não estava madura para a vida e que era necessário um regime especial antes que atingisse a vida adulta.

No século XVIII, a família começa a se distanciar da sociedade, viver uma vida íntima, reservada e com segredos. Não mais se permitia e se considerava comum a invasão de vizinhos e da comunidade. A casa passou a ser uma defesa contra o mundo. Agora, a vida mundana, profissional e privada estava separada, com lugares e momentos apropriados. “A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos” (ARIÈS, 1978, p. 186).

Dentre essa nova organização, a mulher e, principalmente, a criança começam a ocupar um papel diferenciado e de destaque. A criança vem a ser a maior preocupação dos adultos e é a ela que lhes cabe toda preocupação, educação, sendo um elemento indispensável à vida cotidiana. Ariès (1978, p. 145) complementa:

A partir do século XIV, porém, assistimos ao desenvolvimento da família moderna [...] assistimos a uma degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar. Ela perde o direito de substituir o marido ausente e louco [...]. Finalmente no século XVI, a mulher casada torna-se uma incapaz, e todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos. Essa evolução reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica.

⁵ Como médicos, educadores, eclesiásticos e juristas.

Complementar a isso, a educação e a família tiveram drásticas mudanças. Com o início do capitalismo, com a transferência da produção privada para a produção industrial, com o controle do domicílio – sendo agora pelas fábricas e pelos mercados – e com a entrada da escola como a que conhecemos hoje, começou-se uma especialização por parte dos adultos, que precisavam expandir seus conhecimentos e habilidades e, unido a isso, um estreitamento da família, devido à sua perda de função.

Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais (CARVALHO, 2004, p. 10).

Não se precisava mais daquele complexo de pessoas para cuidar da plantação, da educação e da economia, existiam pessoas especializadas no cuidado das crianças e do trabalho. Nesse momento, os bens e serviços eram tão diferentes e inovadores, que não bastava uma produção em casa. Com as crianças na escola, com o trabalho terceirizado, iniciou-se a família considerada nuclear: mãe, pai e filhos.

Ariès (1978) nos ensina que os significados, os conceitos e as relações que fomos atribuindo ao longo dos tempos, quando se fala sobre a(s) família(s) foram processos constituídos histórico-culturalmente, não podendo ser considerados uma definição atemporal, natural, nem mesmo neutra. A formação das diversificadas configurações de família(s) foram legitimadas a partir de lutas e embates que se deram de diferentes modos de ver o outro. Utilizo-me, para fins de subtítulos, os conceitos de família nomeados por Roudinesco (2003), para compreender de que modo as famílias foram se constituindo como tal até os dias de hoje. Saliento que as constituições familiares abaixo mostradas são embasadas por circunstâncias histórico-culturais, não sendo por mim representadas como universais ou mais legítimas que tantas outras. Nesse sentido, considero que certamente se deram outros tipos de família que aqui não estão representadas. Venho então trazer um panorama ocidental, muito marcado pela cultura europeia a partir da qual podemos encontrar grandes resquícios na cultura brasileira.

3.1 A família “tradicional”

Hoje se pode- dizer que as famílias são constituídas e perpetuam-se basicamente pelo afeto, mas nem sempre foi assim. O modo de ver a família e de ser família foi se modificando

ao longo dos séculos e sempre esteve de alguma forma associado a políticas governamentais e ao modo de ser da sociedade da época. A família foi e continua sendo alvo de diferentes instituições e instâncias que colocavam/colocam nela responsabilidades da ordem do cuidado, da cultura, do social e da moral.

[...] espalha-se aí a ideia de afetividade como o grande parâmetro modificador das relações familiares, estando a querer demonstrar que o verdadeiro elo entre as pessoas envolvidas nessas relações, nesse núcleo, nesse tecido, consubstancia-se no afeto (HIRONAKA, 2008, p. 51).

Sobre o afeto apontado acima, de acordo com Shorter (1995), na sociedade dita tradicional, a mulher não tinha autoridade sobre nada, como se ela fosse apenas o criado principal, com vistas a cuidar e ligar-se aos filhos. O casamento estabelecia-se pela conveniência e era, geralmente, desprovido de afeto, mantendo-se por razões de propriedade e linhagem. As tarefas e papéis desempenhados pelos sexos eram rigorosamente separados e demarcados.

A família dita “tradicional” teve o apogeu na década de 1950, tendo como figuras de referências os patriarcas, o que se modifica a partir de meados dos anos 60, quando os mais novos começam a ser o centro das discussões. O que definia o sentimento familiar (SAYÃO; AQUINO, 2010) basicamente passava pelas funções reprodutivas e patrimoniais, ou seja, a preservação da linhagem.

A universalidade da família repousa nessa concepção naturalista da diferença de sexos. A existência prévia de duas outras famílias, uma pronta a fornecer o homem, a outra, uma mulher, que por seu casamento farão nascer uma terceira e, assim, indefinidamente. (ROUDINESCO, 2003, p. 14).

Esse *indefinidamente* se impõe também no que se refere à família conjugal dita nuclear tal qual a conhecemos hoje em dia: trata-se da consumação de uma longa evolução – do século XVI ao século XVIII. Essa estrutura nuclear de base parece ter existido na Europa da Idade Média, bem antes de tornar-se modelo dominante da época moderna.

O cuidado das crianças era, na maior parte das vezes, encarregado à criadagem, as crianças sendo desde cedo afastadas de suas mães para serem amamentadas por amas de leite, “o precioso leite materno era quase sempre substituído pelo leite mercenário das amas” (FREYRE, 2006) e já aí estarem por quase todo tempo sob o olhar de outros – que não de seus pais.

Freyre (2006) fala do papel do filho, e da mulher – que até meados do século XIX deveria chamar o seu marido de “senhor”; já os filhos só poderiam se dirigir aos pais como “pai” e “mãe” na primeira infância.

Esse duro costume modificou-se, porém, no século XIX. Como modificou-se o das mulheres só chamarem o marido de “você”, acabando-se com o rígido tratamento colonial de “senhor” da parte das esposas e dos filhos. Até então, esposas e filhos se achavam no mesmo nível dos escravos (FREYRE, 2006, p. 509).

Além disso, as crianças costumavam viver e ficar em volta dos adultos, não havendo um espaço reservado à intimidade. A moradia era um espaço comum, aberto, com muitas pessoas morando no mesmo teto e, muitas vezes, com várias gerações e diferentes famílias. Não à toa que se chamava- de Casa Grande (FREYRE, 2006, p. 43): “[...] cozinhas enormes, vastas salas de jantar, numerosos quartos para filhos e hóspedes, puxadas para acomodação dos filhos casados [...]”.

Houve um regime de transformação do próprio sentimento, de costumes, da organização diária e do cotidiano. Não mais aglomerações de pessoas da família. Ao invés disso, intimidade. Pai e mãe. Mãe e filhos.

O que verdadeiramente distingue a família nuclear – mãe, pai e filhos – de outros modelos da vida familiar na sociedade ocidental é um sentido especial de solidariedade que separa a unidade doméstica da comunidade circundante. Os seus membros acham que têm muito mais em comum uns com os outros do que com qualquer outra pessoa de fora (SHORTER, 1995, p. 221).

Assim se percebe que ocupar o papel de mulher-mãe, aquela amável e boa para seus filhos, é uma invenção da modernidade. Como afirma Shorter (1995, p. 245), a respeito da vida familiar burguesa, “os cônjuges são unidos e parecem afeiçoados um ao outro. Os homens tratam dos negócios no mundo exterior e as esposas governam o interior do lar e encontram a perfeição da sua felicidade no cuidar dos seus filhos e no acarinhar os maridos”.

A domesticidade agora enraizada nas relações familiares se permearia no marido e na mulher como amigos, companheiros. Mas sim, partilhando tarefas e afetos, fixando-se os filhos nesta unidade sentimental.

Donzelot (2001, p. 13), partindo de Foucault, ajuda-nos a pensar acerca das transformações da família ao longo dos séculos quando sugere que a família “pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação de normas sociais e dos valores familiares”. Ou seja, o que fomos significando e conceitualizando como família, ou melhor, como a família legítima, está amarrado e continuará dependente de diferentes

instâncias histórico-sociais e de diferentes elementos político-econômicos que vão dizendo o que é certo e o que não é, o que cabe e o que não.

3.2 A família “moderna”

A família moderna torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX.

Fundada no amor romântico, ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnis por intermédio do casamento. Mas valoriza também a divisão do trabalho entre os esposos, fazendo ao mesmo tempo do filho um sujeito cuja educação sua nação é encarregada de assegurar (ROUDINESCO, 2003, p. 19).

Na sociedade moderna do século XIX vai se fabricando e se constituindo afetividade nos papéis familiares que até então não era visível ou existente. A mulher ocupa um lugar de mulher-mãe que coloca o bem-estar dos seus filhos pequenos acima de tudo o mais. “O casamento habitualmente considerado a marca distintiva da vida familiar contemporânea, sendo marido e mulher amigos, em lugar de superior e subordinado, partilhando tarefas e afetos, fixando-se os filhos nesta unidade sentimental” (SHORTER, 1995, p. 243).

Aos poucos, vai se dando a retirada quase completa do casal da vida comunitária rotineira e o correspondente reforçar dos seus laços com os pais e familiares chegados, convertendo-se na intimidade e no que hoje chamamos de família nuclear da modernidade.

A família tende a se desengajar da autoridade paterna ou marital do chefe da família. O divórcio, o desenvolvimento do aborto das mulheres casadas, a possibilidade de perda do poder paterno [...]. O que fica comprometido é a subjetividade que a família encontrava em seu “chefe” responsável, capaz de governá-la, e a objetividade, que ela obtinha de toda uma rede de dependências e complementaridades que a tornavam governável (DONZELOT, 2001, p. 4).

As mudanças e transformações que vão se estabelecendo desde a sociedade tradicional, passando pela sociedade moderna até que cheguemos hoje ao que podemos chamar de sociedade pós-moderna ou contemporânea, acontecem em virtude do modo de olhar para a sociedade, para a economia, para a família e, enfim, para o modo de vida da população.

Shorter (1995) nos permite entender as mudanças a partir de uma lógica econômica, em que o novo panorama capitalista de trabalho remunerado não só deu às jovens uma inclinação para escaparem às restrições sexuais dos pais e dos responsáveis municipais, como

também a possibilidade de o fazerem, rejeitando ocupações tradicionais a favor desses empregos. Ou seja, uma "interação íntima entre o trabalho capitalista, a fuga aos controles tradicionais e o desejo de ser livre" (SHORTER, 1995, p. 281).

O crescimento econômico do capitalismo do século XIX produziu a melhoria das condições materiais e tornou possível melhores cuidados maternos, transformando os cuidados infantis dentro da família, alterando as práticas de puericultura, como novas atitudes perante as crianças e, nessa medida, adquirindo o sentido privilegiado da família nuclear: a domesticidade (que tratarei adiante).

Junto a isso, uma nova aliança entre medicina e Estado que conjuntamente se tornam higienistas e de diversas maneiras, mesmo opostas, investem sobre a família e a remodelam.

La institución de la “familia moderna” surge y se torna hegemónica en El Siglo de las Luces. Esta familia está fundada en la transmisión de la herencia e El mantenimiento de la propiedad, teniendo como principio El casamiento. La defensa de los bienes y las personas, así como todas las cosas relativas a la familia, fueron atribuidas a su jefe. Se vuelve “natural” que El hombre este a la cabeza de ella, en vista de que es tenido como responsable e Ella política, jurídica y económicamente. (DORNELLES, 2009, p. 47).

Não mais como nos aponta a autora, com o advento das indústrias, com os setores especializados, a separação da vida pública e privada, as famílias iam aos poucos sendo redefinidas de acordo com a necessidade dos novos tempos. Eram elas, as novas famílias, o local de redefinição e estreitamento, lugar esse agora de intimidade, de afeto, de reprodução física, sexual e psíquica. Agora, existia o papel que a família ocupava que era distinto da comunidade, da escola e dos diferentes setores da sociedade. Os papéis da mulher e do homem foram aos poucos se estabelecendo e a mulher se constituiu como a “cuidadora” dos filhos, que lhes dava proteção e amor, diferente do pai que transmitia autoridade e o sustento à família.

Houve uma reorganização da vida familiar em pelo menos duas direções, que iria resultar no fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; a constituição de uma aliança privilegiada com a mulher pelo reconhecimento de sua utilidade educativa, promovendo-a de mulher para mulher-mãe. E, por fim, a utilização e união da família com a medicina.

Todos esses pequenos focos de luta se organizam em torno de um alvo estratégico: liberar ao máximo a criança de todas as constrictões, de modo a facilitar o mais possível crescimento de suas forças, protegê-la ao máximo dos contatos que possam feri-la ou depravá-la, portanto, de desviá-las da linha reta de seu desenvolvimento. Daí a vigilância das serviçais, a transformação da moradia da família num espaço

programado com o objetivo de facilitar as brincadeiras das crianças, de controlar facilmente seus movimentos (DONZELOT, 2001, p. 24).

A figura da mãe amorosa, terna, preocupada e dedicada ao cuidado de suas filhas e de seus filhos nem sempre existiu, mas foi se constituindo dessa forma desde o século XVIII em meio a diferentes movimentos, como a constituição dos Estados Nacionais, a consolidação do capitalismo como modo de produção e a ascensão política e social da burguesia (BADINTER, 1985). Nesse contexto, o modelo de família nuclear – no qual pai e mãe biológicos se tornam figuras centrais na educação de seus(suas) filhos(as) – vai impondo-se como a “forma mais natural e sadia de organização familiar” (FONSECA, 2000, p. 257).

E, assim, a família, em qualquer de suas formas, nos ajuda a explicar a estrutura econômica e política de uma sociedade particular, em que, por exemplo, com a revolução feminista dos anos 1960, as mulheres foram gradativamente conseguindo seu espaço no mercado de trabalho e os homens precisavam começar a dividir tarefas que antes eram consideradas da mulher.

3.3 A(s) família(s) pós-moderna(s) que se apresenta(m) hoje

Segundo Mioto (2010, p. 167), a família é “um espaço complexo, que é construído histórico e cotidianamente a partir de relações entre toda a esfera da sociedade” como, por exemplo, o Estado, o trabalho e o mercado. Além disso, segundo a autora (2010), a família, para além de produção de subjetividade, tem um papel importante na estruturação da sociedade, tanto nos aspectos sociais e educacionais, como nos aspectos políticos ou mesmo econômicos e, sendo assim, não se constitui somente como uma construção privada, mas também como esfera pública.

Podemos encontrar diversos conceitos de família, em diferentes perspectivas, épocas e realidades. Roudinesco (2003), partindo do antropólogo Strauss (1956), afirma que a família tradicional seria vista como um fenômeno universal que supõe uma aliança de um lado (o casamento) e uma filiação do outro lado (os filhos), unindo uma pessoa do sexo feminino com uma do sexo masculino.

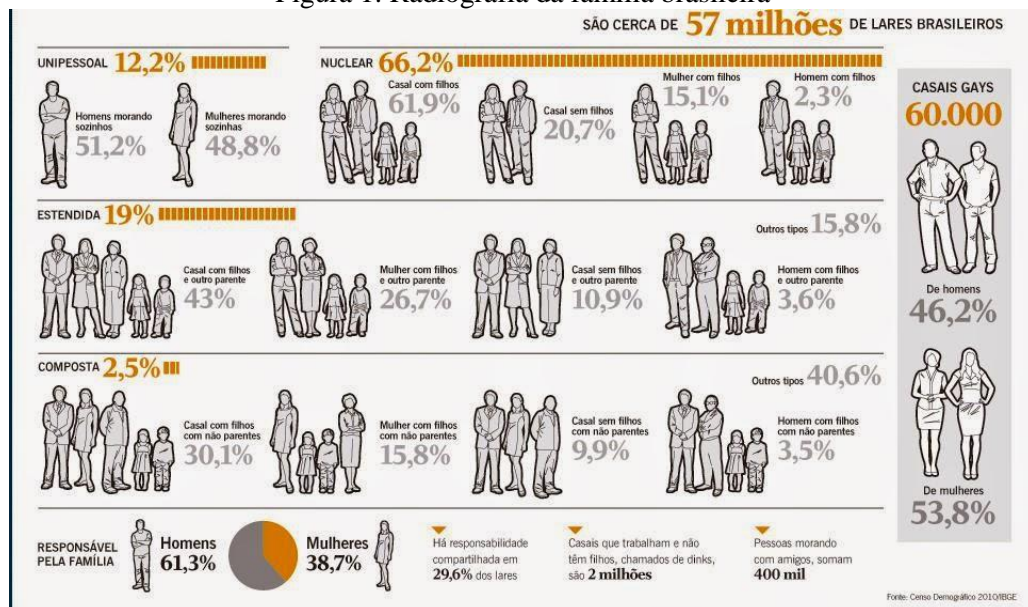
De acordo com Ríos (1998), família hoje seria um grupo humano composto de membros relacionados pelo sangue e pelo afeto, permitindo o amadurecimento da pessoa humana, através de reuniões, contatos e interações comunicativas que possibilitem a aquisição de estabilidade pessoal.

Fonseca (2005), quando abrange o termo família, nos faz repensar sobre os diversos modos de ser família, referindo-se à família como um valor que se difere, dependendo da categoria social em que se encontra.

Nos tempos pós-modernos são cada vez mais visíveis as diferentes configurações familiares que escapam das “tradicionais”, que são reconhecidas e legitimadas como singulares. Dentre as heterogeneidades familiares existentes, me apoio em algumas situações⁶ vivenciadas na escola e que trago como exemplo acerca da abrangência e multiplicidade de relações que perpassam o cotidiano da sala de aula de Educação Infantil, ou o que as crianças consideram como família.

Dados do IBGE, constatados no CENSO 2010⁷, nos trazem que existe uma maior diversidade com relação aos tipos de famílias, ou seja, arranjos menos tradicionais; um crescente número de uniões consensuais e aumento cada vez maior de divórcios, que resulta em um crescimento significativo das famílias reconstituídas, em que os filhos podem ter apenas um dos cônjuges, assim como o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais. Essa foi a primeira vez em que o IBGE desdobrou suas pesquisas a fim de possibilitar a visualização de diferentes arranjos familiares, como, por exemplo, enteados nas famílias.

Figura 1: Radiografia da família brasileira



Fonte: Censo IBGE 2010.

De acordo com as análises de dados do IBGE, bem como o apresentado na figura 1 acima, disponibilizada no censo, pode-se constatar que existem outros tipos de famílias

⁶ Situações observadas em uma Escola da rede particular de Porto Alegre, 2010.

⁷ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=797>>. Acesso em: 01/07/2015.

brasileiras que não aquelas formadas exclusivamente pelos pais e seus filhos, lembrando que esses dados foram coletados em 2010, o que nos traz 5 anos de “atraso”, abrindo a possibilidade para outros tipos de famílias que não as que estão expostas acima.

Em uma matéria de um conhecido *site* da internet *UOL*⁸ foi trazido para debate o que consideraram como “dados inéditos do IBGE”, visto que foi a primeira vez que o Censo trouxe os enteados, ou seja, filhos de apenas um cônjuge em suas pesquisas. E mais que isso, esse número mostra-se bem representado nas famílias contemporâneas brasileiras: 2,5 milhões. Em relação a outras combinações possíveis, encaixam-se neste quesito quase 2 milhões de famílias – o que representa 7,1% do total de casais com filhos. Além desses dados, também foi possível visualizar, tanto pela matéria, quanto pelas tabelas do IBGE, que a porcentagem de casais sem filhos vem crescendo significativamente, passando de 14,9% (2000) para 20,2% (2010). De acordo com o IBGE, essa variação pode ser explicada pelas “mudanças na estrutura familiar, maior participação da mulher no mercado de trabalho, baixas taxas de fecundidade e envelhecimento da população” (CENSO IBGE, 2010).

O que venho tentando mostrar a partir dos dados do IBGE é que as famílias contemporâneas não exclusivamente nucleares já estão aí. Ainda que silenciadas, muitas vezes são tiradas de foco, lembrando que os dados coletados pela pesquisa não são neutros, nem isentos de poder.

A partir dos anos 1960 encontra-se a família pós-moderna ou contemporânea que une longe de uma relação relativa dois indivíduos, independente de sexo, em busca de relações íntimas ou realização sexual. “A transmissão da autoridade vai se tornando então cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam” (ROUDINESCO, 2003, p. 19).

Passa-se a uma nova etapa. Agora aquelas mulheres submissas, cuidadosas e dedicadas somente aos filhos que mantinham seus casamentos por não terem autonomia e por não serem mal faladas na sociedade, são poucas. Com o crescimento industrial e as mulheres fora dos lares, começa-se uma “crise da família”, em que prevalecem divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras e chefes de família, homem com homem, mulher com mulher, mãe solteira; em suma, diferentes modos de ser família. É nesse contexto que nos encontramos, nós e nossas crianças. Somos as mais novas, famosas e conhecidas famílias “desestruturadas”. Somos os filhos de mãe solteira, somos as mulheres sem marido, somos os filhos de lésbicas e homossexuais, somos os que sobressaem à norma.

⁸ Acesso em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/10/17/pesquisa-inedita-do-ibge-mostra-que-mais-de-25-milhoes-de-familias-brasileiras-tem-enteados.htm>

No apogeu da família nuclear moderna, o fardo primordial de transmitir valores e atitudes aos filhos adolescentes recaía sobre os pais e as regras do jogo eram aprendidas na intimidade. Mas, à medida que a família pós-moderna se precipita sobre nós, os pais vão perdendo o seu papel de educadores. A tarefa passa para os iguais e, com a sua transferência, passa igualmente um sentido de família como instituição continuada ao longo do tempo, uma cadeia de elos através das gerações. Os pais tornam-se amigos – uma relação afetiva – e não representantes da linhagem – uma relação funcional (SHORTER, 1995, p. 295).

A família nuclear mantinha seus filhos por perto, tirando da comunidade o papel de cuidar e educar através de uma relação entre pais e filhos, especialmente da mãe, que durava até o casamento dos filhos. Quase como algo cíclico. Hoje volta-se para o grupo de iguais, da comunidade e os pais que precisam assumir novos papéis para que sejam considerados “válidos” seus ensinamentos e conhecimentos de mundo. Novos conceitos e novas perguntas pairam nos pensamentos pós-modernos, questionamentos esses que se fazem sobre o que seria(m) a(s) família(s) afinal, e de que tipologia de família(s) estamos falando.

3.3.1 A família na constituição brasileira

O artigo 226 da Constituição brasileira de 1988 diz que a família é a base da sociedade e tem especial proteção do estado, reconhecendo expressamente união matrimonial civil e religiosa, a união estável e a família monoparental. Também o artigo 227, da mesma Constituição, equipara o poder familiar a ambos os pais e reconhece a proteção integral dos filhos. Além disso, na Emenda Constitucional brasileira n. 66, de 2010, facilita-se a dissolução do matrimônio, abolindo a separação judicial, prazos e fundamentação para o pleito de divórcio.

Em virtude do artigo 226, Cândido (2010, p. 20) retoma a importância de se terem reconhecidas as diferentes configurações familiares na constituição brasileira, quando diz que “agora se reconhece que esta família não está centrada apenas no casamento, ou seja, não é singular ou unitária, é plural, isto é, ela também se forma por outros modos, sendo que estes novos modos se acham protegidos constitucionalmente”.

Como já foi dito anteriormente, porém, essa Constituição ainda se preocupa demasiadamente com questões do direito do casamento, como se para formar família fosse “obrigatório” casar legalmente e muito pouco com direitos humanos e os diferentes arranjos familiares protegidos por esses direitos (humanos).

No Rio Grande do Sul, um novo olhar para família acontece, em 2002, quando se coloca em vigência, pela Lei Estadual nº 11.872, o acesso ao casamento civil,

independentemente de orientação sexual, posto que aponta como “atentatório à dignidade humana e discriminatório: proibir a livre expressão e manifestação de afetividade do cidadão homossexual, bissexual ou transgênero, sendo estas expressões e manifestações permitidas aos demais cidadãos” (art. 2º, inciso VIII).

Passando-se dois anos, a Corregedoria-Geral da Justiça do TJRS, através do Provimento nº 06/2004, assegura que “as pessoas plenamente capazes, independente da identidade ou oposição de sexo, que vivam uma relação de fato duradoura, em comunhão afetiva, com ou sem compromisso patrimonial, poderão registrar documentos que digam respeito a tal relação”.

Esse olhar expande-se nacionalmente através da Lei nº 11.340 quando em 2006 tem-se uma nova regulamentação legislativa da família juridicamente compreendida como a “comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; independentemente de orientação sexual” (art. 5º, inciso II e parágrafo único).

Nessa medida, a nova definição legal da família brasileira harmoniza-se com o conceito de casamento “entre cônjuges” do art. 1.511 do Código Civil, não apenas deixando de fazer qualquer alusão à oposição de sexos, mas explicitando que a heterossexualidade não é condição para o casamento.

Paralelo a isso, o reconhecimento dos novos arranjos familiares também começa a ser contemplado a partir da lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 de 2006, no seu artigo 5º, parágrafo único, que reconhece as relações homoafetivas na medida em que declara as relações pessoais como independentes da orientação sexual.

Genericamente fala-se sobre a temática da adoção e, quando referidas, são tratadas como homoafetivas. O artigo 68 do Capítulo IV, que trata da união homoafetiva, no Projeto de Lei nº 2.285/2007, diz que é reconhecida como entidade familiar a união entre duas pessoas do mesmo sexo, que mantenham convivência pública contínua, duradoura, com o objetivo de constituição de família, aplicando-se, no que couberem, as regras concernentes à união estável, assegurando-se, entre os direitos, no parágrafo único, inciso II, a adoção de filhos.

As questões ligadas à adoção e das constituições familiares são mais abordadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a recente Lei 12.010, promulgada em 3 de agosto de 2009, já conhecida como a ‘Lei da Adoção’, quando reconhece a existência de três espécies de família: *família natural*: assim entendida a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes (art. 25, *caput*, ECA); *família extensa*: aquela que se

estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (art. 25, parágrafo único, ECA); *família substituta*: para a qual o menor deve ser encaminhado de maneira excepcional, por meio de qualquer das três modalidades possíveis, que são guarda, tutela e adoção.

A ‘lei da adoção’, apesar de ter este nome, poderia também ser chamada de ‘lei da convivência familiar’, pois não aborda somente questões diretamente ligadas à adoção, ainda que este seja o grande foco. Trata, por exemplo, de alguns pontos relacionados ao abrigo de crianças e adolescentes, que passa a ser chamado de Acolhimento Institucional, e inclui uma nova medida de proteção, no artigo 101, chamada Acolhimento Familiar.

Ramos (2011) traz-nos, partindo de Costa (2007), que hoje se estima que 40% das crianças experimentam o rompimento conjugal dos pais antes de completarem 15 anos e aproximadamente 80% dos pais separados voltam a se casar nos três anos seguintes. Desses, mais da metade viverá uma nova separação. Como consequência, um quarto das crianças viverá em uma família não consanguínea.

A autora também nos mostra que no Brasil um em cada quatro casamentos acaba, sendo visível uma mudança na população e um respaldo legal desde meados de 2007, com a lei 11.441, possibilitando uma diminuição dos trâmites burocráticos do divórcio.

A partir deste panorama constitucional, acredito que hoje as famílias estão bem representadas no campo jurídico; porém, o grande obstáculo é sair do âmbito legal e ir para as práticas cotidianas, onde muitas vezes, mesmo existindo, ainda são diminuídas, silenciadas e postas em um local de não legitimidade. Reconhecer não é o mesmo que fazer-se digno.

3.3.2 A família na mídia

As famílias contemporâneas vêm sendo bastante exploradas e debatidas pela mídia, tanto na televisão, como internet e outros meios de comunicação. Não por acaso que hoje em dia novelas com alto Ibope, como as da Rede Globo, estão trazendo para seus roteiros personagens, até mesmo protagonistas, que pertencem a diferentes arranjos familiares.

Porém, essas aparições são bastante recentes, se pensarmos no tempo em que essas famílias contemporâneas lutam por seus direitos. E mais, grande parte das vezes, mesmo quando os personagens estão na posição de famílias contemporâneas, cria-se uma linha tênue entre o que são realmente arranjos diversos ou o que é simplesmente colocar a própria família nuclear sob uma nova lógica. O que nesse caso seria, por exemplo, colocar casais

homossexuais com filhos, ou fazer uso desses casais para legitimar novamente as mesmas famílias nucleares que estão em discussão.

O que estou tentando dizer não é que não se pode ter uma família nuclear, mas sim que muitas vezes ao tentar sair da norma dessa instituição familiar moderna que se constitui por pais e filhos (núcleo), novamente se entra nela, em que, por exemplo, um casal homoafetivo exerce características de homem-pai e mulher-mãe, sendo nesse caso homem-pai e homem-mãe ou mulher-mãe e mulher-pai. Nesse sentido, devemos ter um olhar cuidadoso sobre o efeito da mídia no que os mesmos dizem ser família, afinal, grande parte das vezes, a mídia busca um padrão a ser seguido, ou mesmo, uma idealização.

Claro que, em hipótese alguma, devemos desconsiderar os novos avanços e os novos temas que sim estão brotando nos meios midiáticos em geral. Muitos são os casos de arranjos familiares interessantes que aparecem e que nos mostram um novo panorama acerca da família.

De modo geral, mais me chamaram a atenção as reportagens de revistas bem reconhecidas pelo público brasileiro que trazem casos reais e dados estatísticos para falar acerca dessas famílias contemporâneas.

Embora tenha havido uma tentativa de, em diferentes meios de comunicação, mostrar as pluralidades (sejam de gênero, de sexualidade, de raça, de classe social), as imagens referentes a formas menos comuns de viver/expressar o(s) gênero(s) e a(s) sexualidades, que não as heterossexuais, continuam aparecendo atreladas a uma ideia de algo “diferente”, “exótico” ou “excêntrico”. Em pleno século XXI, representações pejorativas e “estereotipadas” a respeito de mulheres, de gays, de lésbicas, de bissexuais vêm sendo (re)alimentadas através de notícias de televisão, de páginas de jornais, de *sites* da internet, etc., o que acaba contribuindo para que, ainda hoje, aconteçam atos de desrespeito e de discriminação sexual e de gênero (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 120).

Nesse sentido, como apontam as autoras, devemos ter o cuidado para que as famílias contemporâneas veiculadas pelas mídias não sejam utilizadas como motivo para a (re)criação de desigualdades sociais. Pois como nos dizem Felipe e Guizzo (2003): “As representações relativas à homoparentalidade podem ‘ser úteis’ sob dados regimes de verdade para a (re)criação de uma determinada norma”.

Por exemplo, temos o caso publicado no *site* “O fuxico”, em 8 de maio de 2012, sobre a família em que está inserida a pequena atriz Ana Karolinn Lannes⁹, que interpretou a personagem Ágata, na novela *Avenida Brasil*, veiculada pela Rede Globo em 2012. Tal

⁹ O endereço eletrônico de acesso à reportagem é: <<http://ofuxico.terra.com.br/noticias-sobre-famosos/agata-de-avenida-brasil-e-criada-pelo-tio-e-seu-companheiro/2012/05/08-138932.html>>. Acesso em 20/09/2012.

reportagem obteve grande repercussão pelo fato de a menina ser criada pelo tio e por seu companheiro desde que sua mãe faleceu. Porém, mais do que enfatizar/valorizar o fato das famílias diversificadas, a reportagem tentava mostrar uma possível “falta”, “perda”, devido à menina não ter mãe, como se os pais adotivos não pudessem exercer aquilo que seria considerado função materna.

Também há uma matéria da Globo na internet¹⁰ publicada em 2012 que traz dados do IBGE de 2010 que mostram que existem já mais de 60.000 casais homossexuais, trazendo um exemplo real de um casal de empresários, Mailton Albuquerque, 35 anos, e Wilson Albuquerque, 40, que apresentaram Maria Tereza, a primeira criança com dupla paternidade do país nascida de barriga de aluguel. Na sua certidão de nascimento não há nome da mãe, só dos pais. A menina é filha biológica de Mailton que recorreu a uma clínica de inseminação artificial e contou com o óvulo de uma doadora anônima. Ambos já têm embriões congelados, caso queiram aumentar a prole.

Outra matéria do mesmo artigo da Globo na internet mostra as mães Marcela Matos e Daya Lima e as filhas Nina e Lisa. Nina foi adotada por Marcela quando tinha dois anos. Daya entrou na vida de ambas no ano em que a garota completara seis anos. A certidão de nascimento de Nina, assim como a de Lisa, leva o sobrenome das duas mães, graças a um processo judicial. Sete anos depois de morarem juntas, *o instinto materno* de Daya aflorou e ela decidiu que queria engravidar. Elas tentaram fazer uma inseminação artificial, mas não deu certo. Em seguida, mudaram o método, arriscaram a fertilização *in vitro* e tiveram sucesso.

O que mais me chamou a atenção ao ler essas matérias, particularmente a última, foi primeiramente o título: *Lésbicas, católicas e felizes*, o que nos leva a pensar acerca dos discursos considerados legítimos, ou seja, apesar de serem lésbicas, elas são católicas e felizes. E outro termo também polêmico é a questão acima especificada do *instinto materno*, o que colocaria a mulher, mesmo lésbica, ainda assim ocupando a função da mulher-mãe, aquela que cuida, que ama, que toma conta da sua prole instintivamente – um discurso já então mencionado anteriormente sobre a invenção da família nuclear na modernidade.

Em 2014 uma discussão entrou em debate na revista Carta Capital¹¹ com o assunto *Ampliar a licença paternidade: É urgente uma nova legislação com maior equidade de*

¹⁰ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/vida-com-dois-pais-duas-maes-5902254#ixzz3Rug39Zvp>>. Acesso em: 20/09/2012.

¹¹ Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ampliar-a-licenca-paternidade-8563.html?utm_content=buffer38a4d&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer>. Acesso em: 01/07/2015.

direitos entre os pais e que incluía casais homoafetivos. Esse tema é considerado de suma importância, visto que à medida que possibilitamos ao pai uma licença-paternidade pelo mesmo motivo que à mãe, colocamo-lo em um espaço de igualdade legal com a mãe, não sendo mais esta somente a exercer o cuidado pelo bem-estar de seu filho e mostrando que o pai tem tanta responsabilidade quanto a mãe por esse cuidar. E mais, essa nova legislação abriria porta aos casais homoafetivos formados por dois homens, quando os mesmos teriam licença para cuidar dos seus filhos, afinal, quem disse que todos os filhos são cuidados exclusivamente por mulheres-maternas?

Além dessas reportagens, vieram as famosas novelas, que já começaram a tratar de casais homossexuais, não somente de forma estereotipada, como eram casos de novelas passadas em que os homens homossexuais eram cabeleireiros, vestiam roupas afeminadas e tinham voz afeminada. Ou as mulheres homossexuais, que tinham cabelo curto e também estereótipos masculinos. É o exemplo de *Insensato Coração* (2011), que mostrou a relação entre Eduardo (Rodrigo Andrade) e Hugo (Marcos Damigo). Na trama, a relação dos dois não era aceita pela mãe de Eduardo, Sueli (Louise Cardoso), que por ironia do destino era dona de um quiosque *gay* e levantava a bandeira contra a homofobia; em *Amor e Revolução* (2012), novela do SBT, Marcela (Luciana Vendramini) e Marina (Giselle Tigre) protagonizaram o primeiro beijo *gay* das telenovelas brasileiras; Niko (Thiago Fragoso) e Eron (Marcello Anthony), em *Amor a Vida* (2013), formavam um casal *gay* estável que passou por situações contemporâneas como a adoção de crianças e a fertilização *in vitro*. Porém, o relacionamento dos dois terminou quando Eron envolveu-se com uma mulher Amarilys (Danielle Winits). Niko, então, acabou conhecendo Félix (protagonista da novela); outro exemplo foi o casal Clara (Giovanna Antonelli) e Marina (Tainá Muller), na novela *Em Família*, em 2014, entre outros.

Não devemos esquecer o que nos lembra Dornelles (2005) acerca da infância pós-moderna, mas que também serve para pensarmos a respeito das famílias pós-modernas, quando a autora ensina: “Todos os discursos produzidos não só pela escola, mas também pela mídia, pela literatura, pelos adultos, pelo consumo, certamente produzem efeitos sobre os estudos sobre a infância pós-moderna” (DORNELLES, 2005, p. 90).

Nesse sentido, pensando acerca do que se entende por família na contemporaneidade, devemos problematizar os saberes e verdades produzidos não somente pela lei, pela escola, mas também pela mídia em que por muitas horas de seus dias, as crianças estão inseridas, seja pela televisão, *tablet*, computadores ou revistas..

4 CONTEXTUALIZANDO A(S) FAMÍLIA(S) E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

A dissertação aqui apresentada é atravessada por dois conceitos centrais – o de família e o de representações culturais – que me auxiliaram a entender e analisar as vozes produzidas em minha pesquisa com crianças.

No que se refere à família como temática central, considero-a¹² como uma construção social que é produzida em diferentes culturas e que se tornou historicamente importante, não sendo natural nem incontestável. Nesse sentido, considero importante falar sobre as diferentes representações culturais existentes sobre família a partir dos Estudos Culturais.

Nesta perspectiva, parto do pressuposto de que os acontecimentos e os diferentes artefatos culturais da sociedade não são dados de antemão nem têm uma origem; muitas vezes advêm de discursos silenciados ao longo dos tempos, cabendo a nós os desnaturalizarmos e fazermos uma análise cultural dos mesmos. Como aponta Silva (1999), desnaturalizar é desconstruir e expor o que foi dito como certo. Assim, partindo desse ponto de vista, busco analisar as narrativas das crianças acerca da família, pois acredito que as representações de família que são reconhecidas por essas foram fabricadas, inventadas e produzidas pela cultura em que estão inseridas, instituindo uma representação de família vista como norma. Sobre a normatização, Silva (2000, p. 82) nos afirma:

Normatizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

O autor nos auxilia a compreender que a família nuclear seria, nesse caso, a norma e que diferir disso e adentrar no universo das diferentes constituições familiares se afastaria da norma, do supostamente natural, único e colocado como *a* verdade. A família anormal. Meyer (2003) refina nosso olhar, nos advertindo de que na sociedade em que vivemos sempre operamos de acordo com uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível. Partindo disso, criamos certas verdades, como, por exemplo, de que a família deveria ser composta por uma mãe, um pai e filhos e, concomitantemente, capturamos as crianças se constituindo em determinadas representações acerca da família que se mesclam com esses discursos de verdade.

¹² Partindo dos conceitos de Roudinesco (2010) e Carvalho (2004).

Contudo, se olharmos com atenção ao nosso redor e se lermos atentamente as estatísticas, veremos que essa composição, além de não ser natural, nunca foi predominante, e vem sendo substituída por uma pluralidade radical de formações familiares como a monoparentalidade e a homoparentalidade, tornando explícito o diálogo transformativo inerente aos processos sociais (BARBOSA, 2009, p. 17).

Ao depararmos-nos com as diferentes identidades que convivemos e que construímos como legítimas, como nos ensina Barbosa, devemos perceber que essas são constituídas a partir de um processo de produção simbólica e discursiva e que estão ligadas “a vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000). Segundo o autor, o modo como definimos certas identidades vão bem mais além do que essa definição, sendo impostas e disputadas. Afinal de contas, “ser” algo significa “não ser” muitas outras coisas e essa identidade na maior parte das vezes é tão forte e tão perpétua que ao invés de *uma* se transforma em *a* e, então, as diferenças, colocadas com supostas minorias, tornam-se invisíveis.

Numa sociedade como a nossa, em que impera a supremacia branca, em que as famílias legítimas são predominantemente formadas por pais, mães e filhos, ser pertencente a uma família branca e nuclear não é considerado *uma* identidade, mas sim, “a forma homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2000, p. 83).

Nessa lógica, a discussão sobre a família, e mais especificamente sobre as diferentes constituições familiares, remete-nos, no campo dos Estudos Culturais, a uma análise cultural de representação, ou seja, entendendo a representação como “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo” (LOURO, 1997, p. 97-98).

As representações dão sentido à realidade do sujeito, lhes mostrando, muitas vezes, o que é certo e o que é errado, o que é real e o que é irreal, o que é o falso e o que é verdadeiro. A partir das representações, atribuímos sentidos e produzimos significados, sendo visível que estamos dentro de determinada cultura e analisando ou percebendo o mundo de determinada forma por estar inserido em uma sociedade específica. Pensar a família como nuclear, por exemplo, é apenas uma representação que existe, mas que se torna muitas vezes hegemônica e única, em se tratando da família real/ideal, por estarmos imersos nessas redes de significados atribuídos por nossa cultura.

Essa rede de significados é atribuída por nós através das práticas de significação e é “através do que fazemos das coisas, e do que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas – como as representamos – que lhes damos significado”, conforme nos afirma Hall (1997, p. 3).

Porém, essa trama não é estável nem imutável, mas está permeada de relações de poder que, ao mesmo tempo em que se completam, diferenciam e disputam.

Assim, através da representação se constituem as identidades e as diferenças que constantemente produzem os diferentes signos e significantes que vão constituindo-nos e o nosso mundo, atribuindo significados legítimos ou não.

Veiga-Neto (2000) permite pensarmos a respeito, inferindo que a atribuição de significado só existe a partir do momento em que é enunciado e passa a fazer parte de um determinado discurso. Sendo assim, eles não são soltos, não são livres e não estão à espera de serem encontrados e descobertos. De acordo com Foucault (1987, p. 56), nesse caso os discursos seriam “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala”.

Os discursos dos quais falamos e dotamos de verdade fornecem-nos ferramentas e permitem significar e dar sentidos às palavras, principalmente, quando se busca na pesquisa dar voz às crianças. Se tratando então desse grande sistema de “não verdades”, percebemos que as representações são construídas historicamente, não sendo neutras nem atemporais. Silva (2000) afirma que na história da filosofia ocidental, a ideia de representação estaria ligada a todas as formas possíveis de se fazer algo “real” através de processos de significações. Porém, o pós-estruturalismo rompe com essa ideia clássica, concebendo a representação algo não pertencente à presença do “real” ou do significado, mas sim, uma forma de atribuir sentido a algo. Como tal, a representação seria um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2000).

O conceito de representação cultural traz à tona o caráter constitutivo da linguagem, permitindo olharmos conceitos como o da família por uma óptica sem um sentido inerente. É nesse momento que podemos estabelecer relações sobre a representação e a família, pois os discursos de família só se perpetuam pelos sentidos que a ela atribuímos e pelos processos de significações que nos fazem representar algo e chegar aos diversos conceitos de família. É por meio dessa crença que atribuímos à família um lugar e um espaço que não é estático, muito menos imposto de verdades. A família que hoje consideramos nuclear, que encontramos em diferentes discursos de nossa sociedade, só existe por lhe atribuímos sentido e dissermos que é certo ter esse tipo de família – e este certo é ter uma família nuclear branca e heterossexual.

A família, por exemplo, foi uma das instâncias de socialização que sofreu grandes mudanças nos modos de ser concebida ao longo dos três últimos séculos no ocidente. A princípio, a família nuclear foi considerada o modelo adequado para avaliar, compreender e pesquisar as famílias. Se recorrermos às imagens dos livros didáticos, as fotos das propagandas e aos demais discursos que possuem vitalidade

em nossa sociedade – como os da televisão, da propaganda e também da religião e da justiça – podemos verificar que as famílias são representadas como grupos de pessoas, geralmente ligadas por laços sanguíneos, que incluem um homem, uma mulher e crianças, na maioria das vezes um menino e uma menina. O homem é o responsável pelo sustento material da família e a mulher pela reprodução e organização da vida familiar. Apesar dessa família não ter tido no Brasil uma existência real, ela ainda está presente em grande parte do imaginário nacional (BARBOSA, 2009, p. 16).

Um poder constituído historicamente pelos significados marcados como “os certos” de ser e representar uma família define e determina o que é ser família, como apontado acima. Questionar o ser família seria, nesse caso, questionar as representações existentes na sociedade que fazem com que determinadas pessoas pensem a família de uma forma única e fechada. E aí estão os questionamentos, as relações de poder e, para além, *a história da família*. De onde vem, como foi parar aqui e o que faz hoje nós pensarmos nessa família “tradicional”, ou quem sabe, nessa família que se perpetuou por motivos culturais, históricos e políticos?

4.1 Família: uma temática considerada de importância na escola

A instituição Escola foi inventada na modernidade com o intuito de formar sujeitos dóceis, disciplinados para um determinado tipo de sociedade, a sociedade moderna disciplinar. Nessa medida, a família moderna teve um papel de grande importância, quando desempenhava uma função complementar à escola de formação desse sujeito nos modos de ser, de se portar e se viver. Ambas, família e escola, governavam os filhos da sociedade, as crianças, os sujeitos infantis e iam delimitando o permitido e o proibido, o certo e o errado, o normal e o anormal.

Partindo dessa perspectiva, a família nuclear constitui-se com sua aliança com a escola, passou a ser o modo mais normal e legítimo de ser família; o local de segurança para os sujeitos modernos viverem. Agora na contemporaneidade, restam traços muito fortes dessa aliança com a escola. Ainda prevalecem discursos acerca da família nuclear como única alternativa, mesmo que outras configurações de família já estejam dentro dos muros da escola. Abaixo, aponto três situações que versam sobre os modos de ser família que vivenciei em meu dia a dia como professora:

Situação 1: “Está chegando o dia dos pais na Escola. O menino, com cinco anos de idade, tem dois pais: o biológico e o adotivo (marido da mãe desde seu nascimento). Ele gostaria que os dois fossem na festinha e que pudesse entregar o presente aos dois. A

coordenação da escola além de não autorizar que os dois pais fossem, impõe que o pai biológico represente o “verdadeiro” pai. A partir desse dia, a criança fica todo ano em (re)adaptação, ou seja, a criança necessita de um apoio extra de familiares, professores e colegas para ficar na escola, sem necessitar da presença do familiar por perto para se sentir seguro” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Situação 2: “A menina de 4 anos de idade só tem mãe, por ela ter optado por uma *produção independente*. A coordenação chama a professora no primeiro dia de aula para lembrar que a menina não tem pai e que, portanto, esta figura paterna não pode ser mencionada na sala. Pede que a professora tenha cuidado ao falar a palavra pai, pois a mãe da criança não se sente a vontade com a situação e não quer que sua filha sofra e perceba que é “diferente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Situação 3: “A mãe de uma menina de 6 anos de idade morre no parto. O pai tem mais duas filhas e se muda de Santa Catarina para Porto Alegre para cuidar das meninas. O pai não consegue dar conta da situação e deixa as meninas. Agora as meninas são criadas por uma amiga da mãe” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Essas situações, entre muitas outras, fizeram que, ao longo de minhas experiências como professora-pesquisadora, pudesse repensar e reconstruir o que significava a família para as crianças e questionar quais implicações e relações envolvidas existem para que se pense a família.

Daí a preocupação desta dissertação de mestrado com esse tema e meu retorno ao campo a fim de investigar, retomando o que anteriormente já foi dito na introdução: Como a família vem sendo constituída historicamente? Essa constituição histórico-cultural pode vir a interferir nas narrativas das crianças sobre o que é família? Quais as condições de possibilidades para que emergjam diferentes narrativas sobre família e como essas se articulam para tornar certas representações de família possíveis? De que modo a família está sendo representada nas escolas, pelas crianças? Há diferentes modos? Quais as vozes das crianças que aparecem em suas brincadeiras ao ‘organizarem, comporem’ suas famílias a partir dos bonecos-família? Ao longo da pesquisa, pretendi buscar com as crianças respostas para essas indagações, visto que acredito que os nossos saberes hoje, são frutos de diversos mecanismos engendrados pela cultura e pela sociedade em que estamos inseridos. Certamente tais saberes contribuem para a construção de significados e jeitos de dar sentido às mais diferentes formas de se entender sobre as famílias das crianças, tendo em vista que o nosso pensar não é imparcial e muito menos, constituído por verdades absolutas. Roudinesco (2003, p. 10) nos ensina que:

[...] a família mutilada das sociedades pós-industriais seria, dizem, pervertida em sua própria função de célula de base da sociedade. Ela se entregaria ao hedonismo, à ideologia do “sem tabu”. Monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, clonada, gerada artificialmente, atacada do interior por pretensos negadores da diferença entre sexos, ela não seria mais capaz de transmitir seus próprios valores [...] (p. 10).

Para dar conta do que trata a autora entendo que atualmente talvez a noção de família seja algo que muitas vezes parece ser natural, mas venho estudando que isso é fruto de muitas transformações político-culturais. Compõem de algum modo, as múltiplas verdades de nossa sociedade atual, que estão relacionadas a discursos científicos e às instituições que produzem diariamente esses discursos, sendo distribuídas, concomitantemente, aos grandes aparatos político-econômicos de certa sociedade. Como nos ensina Foucault (1979, p. XXI), “[...] Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber” .

A verdade está ligada a sistemas de poder que lhe produzem e sustentam. O saber acerca do modo como se constitui a família torna-se legítimo depois de diversas lutas de poder/saber, quando certos “conhecimentos” vão se tornando mais válidos que outros.

O que era verdade em uma época em que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e que cada homem pertencia igualmente a todas as mulheres é que, a partir desse estado, teriam se desenvolvido sucessivas formas de matrimônio, para então chegarmos ao que hoje estabelecemos como família. Ou, também, em diferentes culturas atuais, como em muitos países árabes, onde encontramos um homem com várias esposas. Ou seja, as famílias são organizadas, diferentemente, em cada época, em cada modelo societário e cultural e a partir das verdades interessadas de cada sociedade. Foucault (1979, p. 12) nos esclarece: “A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos reguladores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade [...], isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]”.

A família que podemos considerar como nuclear e hegemônica, aquela constituída pelo pai, mãe e filhos é, como nos traz Nóbrega e Lenardão (2008), um artifício fabricado pelo homem nas circunstâncias sociais dadas, não um legado natural. A ideia de família nuclear, por exemplo, poderia ser explicada a partir da lógica do sistema capitalista e junto a isso, a entrada da mulher no trabalho e de tantas outras transformações e relações existentes na sociedade que faz com que os tempos e as políticas governamentais transformem-se e

ressignifiquem-se. Afinal, de acordo com Donzelot (1986, p. 13), “A família é uma instância cuja heterogeneidade face as exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação de normas sociais e dos valores familiares”.

A partir dessa rápida imersão na historicidade da família e, para entender como as crianças as representam hoje, assumi os bonecos-famílias como instrumento que suscitasse nas crianças a organização de seus modos de ver e ser família,. O que passo a tratar a partir de um breve olhar para a o brincar e sua história nos tempos, para entender as formas que as crianças brincam de família na escola hoje.

5 O BRINCAR E A BRINCADEIRA COM BONECOS-FAMÍLIA

Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o esquece no tempo humano (AGAMBEN, 2005, p. 85).

Um modo que encontrei para tratar do tema desta dissertação foi fazer uso de instrumentos que compunham o mundo das crianças. Dentre eles, para eu fazer parte de suas brincadeiras na pesquisa, escolhi um artefato cultural infantil, os bonecos. Ao invadir o mundo da imaginação e da ludicidade das crianças, utilizei como recursos instrumentais os bonecos-família para conversar com essas na pesquisa. Para adentrar no seu universo, busquei uma aproximação entre crianças e pesquisadora, compreendendo que o brincar faz parte do cotidiano de muitas delas. Tentava entender como em suas brincadeiras iam mostrando seu entendimento sobre os modos de ser e estar no mundo, em família.

Ao olhar para a história do brincar e das brincadeiras, observei que estas, de algum modo, estiveram presentes na vida das pessoas desde a sociedade antiga, não sendo exclusivas das crianças, mas sim, algo que transitava entre diferentes gerações e que, grande parte das vezes, eram realizadas conjuntamente, não havendo distinções entre brincadeiras de adulto e brincadeiras de criança.

Certamente, a infância não era um mundo à parte. As crianças dividiam com os adultos os jogos, as brincadeiras e os contos de fadas. Viviam juntos, nunca separados [...], as crianças se divertem junto com os maiores, fazendo as mesmas coisas (PLUM, 1971 apud DE MAUSE, 1987, p. 283).

Os adultos tinham mais tempo para “diversão” e utilizavam menos tempo para o trabalho. O coletivo se juntava para rir, jogar jogos de azar, ouvir histórias místicas e de terror, beber e dançar. O trabalho tinha outro significado, um sentido muito mais de preservação de patrimônio e de sobrevivência. E, entretantes, os adultos participavam das brincadeiras que hoje estão reservadas às crianças.

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muitos além dos momentos furtivos que lhes dedicamos (ARIÈS, 1978, p. 51).

Aos poucos, a brincadeira vai perdendo sua dimensão coletiva e assumindo uma dimensão exclusivamente infantil. A necessidade de enclausurar os infantis, de gerenciar a vida da família, vai se delimitando naquilo que cabe às crianças e o que lhes é negado. Nessa

medida, começam as atividades “menores”, aquelas que se tornam atividades vergonhosas aos adultos, como, por exemplo, as brincadeiras.

Souza (2010, p. 44) nos traz que as brincadeiras passam por uma progressiva desvalorização e por um processo de “infantilização”, em que se começa a “reorientar a sociedade para o mundo do trabalho e do lucro, e a atividade pela atividade, voltada à diversão, sem produção de algo concreto e lucrativo, passa a ser vista como uma ação não produtiva e amoral”.

Trago aqui a questão da historicização da brincadeira pelo mesmo motivo em que situo a emergência da família nuclear, ou seja, no sentido de mostrar o que anteriormente já havia dito sobre a transitoriedade da verdade e sobre o quanto ela é do nosso tempo. Assim, coloco aqui a posição indispensável da brincadeira para minha pesquisa com as crianças, o que muitas vezes, por ela ser considerada algo *dos infantis*, faz com que a mesma perca seu valor e sua importância como ferramenta para que possamos ouvi-los e entendê-los a partir de suas próprias vivências e de seu próprio mundo.

Para a criança, a possibilidade de imaginar com poucos materiais já deveria ser motivo de criação, pois, como afirma Benjamim (1987, p. 246), “um simples fragmento de madeira, uma pinha e uma pedra reúnem na solidez e simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas”. E continua o autor: “Pois, quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1987, p. 247).

5.1 Crianças brincantes

Um modo de instrumentalizar a pesquisa e, para entender como as crianças representam suas famílias hoje, foi buscar entender se essas manifestam o que extraem de sua interação com o seu ambiente, com seu espaço de viver e estar no mundo. Verifiquei que elas estão imersas em culturas específicas, elas fazem suas histórias, constroem histórias e, como todos os processos de formação de cultura, observei que o brincar não é uma ação neutra, sem intenção. Porém, acredito que na brincadeira as crianças criam a possibilidade de ir além, atravessar seu mundo da imaginação e, muitas vezes, permitem-se inventar situações e jogos familiares que se tornam visíveis em suas brincadeiras. Entendo que essas invenções produzem novos modos de ser e novos olhares sobre e no mundo, sobre o que investigava na pesquisa – o que era para elas ser, compor e ter uma família.

Muitas vezes, nos encontros de pesquisa, me dava conta daquilo que nos ensinava Brougère (2004, p. 211) sobre o significado do brinquedo:

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos, forte papel modulador de significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos.

Como aponta o autor, cada cultura em cada época vai elegendo os brinquedos legítimos e brinquedos menos qualificados de serem brincados por crianças, dependendo de sua faixa etária, seu gênero, etc. As crianças da investigação traziam nas suas brincadeiras o que era significativo na sua forma de organizar, manter, ter uma família. Nesse aspecto, o brinquedo na pesquisa teve uma função social, constantemente impregnado de significados e construções que sofriam variações históricas e culturais (de cada família das crianças), não sendo um conceito fechado e fixo.

No que se refere às famílias e no que diz respeito às “montagens com os bonecos-família”, atento ao que afirma Agamben (2005, p. 85): “O país dos brinquedos é um país em que os habitantes se dedicam a celebrar ritos e a manipular objetos e palavras sagradas, das quais, porém, esqueceram o sentido e o escopo”. Assim, ao brincarem, as crianças desprendem-se de funções consideradas tradicionalmente como simbólicas. O que observei na investigação é que o brinquedo já não tinha para o grupo pesquisado um significado único, universal e objetivo. Era o brinquedo daquele grupo: por meio dele, do ato de brincar daquelas crianças, que emergiam as situações sobre o entendimento do seu cotidiano.

Agamben (2005, p. 86) pergunta sobre qual seria o brinquedo. Ele mesmo responde: “o brinquedo representa algo a mais, algo do diverso”. E ainda, conforme o autor, o brinquedo, nesse sentido, não é só história, mas aquilo que se pode extrair dele, exercendo o ato de brincar. E daí sim, no momento em que se tem a experiência do brincar e do manipular o objeto, se inventa(m) a(s) história(s).

Observei também na pesquisa aquilo que Silva (2011) aponta em que o brincar não corresponde a regras fixas, o ato de brincar não obedece a qualquer ordem preestabelecida. É no brincar que ela interage, vivencia, questiona, problematiza e busca respostas acerca do mundo, da cultura e da sociedade em que vive, “um espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto” (SILVA, 2011, p. 79).

Nesse sentido, o brinquedo na investigação constituiu-se como um objeto de manipulação livre, sem regras ou princípios de utilização. A função do brinquedo nesta dissertação buscou ir além dos diferentes sentidos e significados que o mesmo traz, ao acompanhar a ação do brincar e da brincadeira do grupo de crianças, concordando com o que Brougère (2004, p. 13) ressalta quando explica: “O que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança”.

O que importou foi que na brincadeira era possível desaparecer qualquer função fixa e natural do brinquedo, onde o universo imaginário tomou conta e deixou as crianças usarem da sua criatividade. Como nos explica Brougère (2004, p. 97): “[...] não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura”.

Ao brincar, as crianças elaboravam um sistema de regras que durava enquanto a brincadeira acontecia no grupo, ou seja, entre as próprias crianças. “As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira” (BROUGÈRE, 2004, p. 101). Ela então se tornava, como nos mostra o autor, um espaço de flexibilidade, inovação e criação.

Assim, coloco o brinquedo e, no caso desta pesquisa, os bonecos-família como artefatos culturais, que estavam “[...] conectados com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas [...], a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade” (BUJES, 2002, p. 2010).

Os bonecos-famílias com os quais as crianças da pesquisa brincaram produziam histórias, sentidos, e dessa forma, se constituíam, por meio deles, modos de brincar com bonecos-família específicos de cada criança e da cultura em que estão imersas. Dessa forma, a pesquisa possibilita que eu afirme o deslocamento de qualquer tipo de essencialidade do brinquedo, que o faça ter sentido inerente.

Pensando como Marques (2013), acredito que as brincadeiras, assim como outras tantas experiências vivenciadas pelas crianças, proporcionar-lhes benefícios e a possibilidade de se experimentar e imaginar. Como afirma a autora (2013, p. 96): “Por fim, digo que são artefatos culturais nada inocentes! Eles fazem as crianças, tanto quanto elas fazem os brinquedos e brincadeiras”.

Ao observar as brincadeiras das crianças na pesquisa, busquei entender o que nos ensina Larrosa (2010, p. 46). Ao experienciar atividades com os bonecos-família, as crianças

tinham uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção, situavam-se nas entrelinhas do ser e do não ser, em uma cuidadosa renovação constante de palavras em que se se preocupou ou se possibilitou o ler suas famílias de outra maneira.

A partir das reflexões apontadas acima, percebo que, ao brincarem com os bonecos-família, as crianças transmutavam-se para sua casa mais interessante e, ao mesmo tempo, mais desconhecida: o brincar na infância.

Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença (LARROSA, 2010, p. 185).

Observei aquilo a que se refere o autor, que a criança ao entrar em contato com o mundo imaginário da brincadeira vira outro, não mais ou apenas um objeto de estudo, de pesquisa, aquele com o qual podemos nomear, mas sim aquele que escapa, que se desvia, brilhar fora dos limites. Alteridade infantil: É nesse ponto que, de algum modo, a pesquisa tocou a mim e às crianças na medida em que as suas brincadeiras com os bonecos-família passaram a ser necessárias à constituição de outras verdades, outros saberes e outros caminhos para, quem sabe, entenderem suas famílias ou outras famílias.

6 SOBRE METODOLOGIA OU OUVINDO AS CRIANÇAS: UM OLHAR SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS

A pesquisa consistiu em fazer emergir o que foi conversado, ouvido e proposto nas brincadeiras em que as crianças utilizavam os bonecos-família, a fim de que, com esses, pudessem compor suas famílias, como reafirmado anteriormente. Para dar seguimento à investigação, foi sugerido em um primeiro momento que estruturassem as suas famílias e as compusessem a seu modo, a partir das brincadeiras com bonecos, ou seja, cada um iria compor uma família.

Para entender o modo como as crianças arranjavam suas famílias de bonecos, busquei o “método” de pesquisar com crianças, em alguns autores dos estudos sobre infâncias, tais como: Almeida (2009), Christensen e James (2005), Sarmiento (2011) e Tomás (2011), entendendo que os mesmos têm muito a acrescentar às pesquisas com crianças, na medida em que em suas metodologias de investigação utilizam as crianças como protagonistas. Nesse sentido, saliento que minha pesquisa se inspira nos estudos sobre infâncias, mas busca referência também nos estudos culturais e na perspectiva pós-crítica de investigação com criança para tal feito. Atento que esse compartilhamento conceitual é de suma importância, visto que minha intenção é também possibilitar que, na pesquisa, as crianças sejam sujeitos ativos e de direitos. Ou seja, alguns autores me ajudam a tratar efetivamente com e não sobre as vozes das crianças pesquisadas e de como possibilitar que elas apareçam de forma ativa nas investigações. Os autores pós-críticos Dornelles e Lima (2014) e Meyer e Paraíso (2013) ajudam-me a entender como essas interações situam-se em meio a relações de poder e saber sobre os modos de ser e ter uma família hoje.

Sobre as relações familiares, Almeida (2009) nos ajuda a pensar colocando que implicitamente se considera que a família representada pelas crianças pode ser deduzida da família dos seus pais, como se elas fossem meros receptores passivos de valores. Como se as representações das crianças não fossem, elas próprias, constitutivos do universo familiar. A autora (2009, p. 116) afirma que “[...] as crianças não só são sujeitos ativos na produção da vida familiar como ainda sujeitos competentes e credíveis, na produção de representações que a retratam e recriam”. Para pensar acerca da representação de família, Foucault (1979) contribui para a busca de um novo olhar sobre essa hoje, quando discute acerca dos regimes de verdade, ou seja, dos discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros e que permitem a cada instante e a cada um enunciar os que serão considerados legítimos. Daí a

necessidade desta dissertação problematizar que representações de família as crianças apresentam-nos na escola hoje, que verdades aparecem em seus conceitos de família.

Contudo, por muito tempo e em muitos lugares, ainda hoje, se estabeleceu que as crianças não teriam verdades a serem constituídas sobre como entendem e veem as coisas ao seu redor, não poderiam ter voz, e por isso seriam seres inocentes, ingênuas e necessitadas de proteção. Mas, ao contrário do que os discursos vigentes em nossa sociedade muitas vezes afirmam, a partir de ferramentas metodológicas construídas a partir de modos de se fazer pesquisa com crianças, apresentados por alguns autores dos estudos da infância, esta pesquisa mostra que as vozes das crianças podem ser tão legítimas quanto as dos adultos nas pesquisas, quando as mesmas têm o direito e a possibilidade de falar sobre si e sobre o mundo que as rodeia.

Tomás (2005) convida-nos a pensar a respeito do quanto adultocêntrica é a nossa sociedade e de como nossas crianças são excluídas de diferentes processos de participação social e cultural. Defende-se neste estudo que se pare de falar pelas crianças, que se lhes pergunte sobre o que entendem – nesse caso, sobre família –, que expliquem seu cotidiano em família, seu modo de ser e ter uma família, naquilo que salientam Christensen e James (2005), ou seja, que o adulto sozinho não pode entender. Como explica Ramos (2011, p. 40):

O projeto da nova sociologia da infância passa a ser o de valorizar as crianças por elas mesmas, afastando-se gradualmente de uma perspectiva adultocêntrica de infância para aproximar-se de uma perspectiva cada vez mais centrada nas próprias crianças, nos seus saberes e nas suas culturas.

Existe um pressuposto de que as crianças constituem “o” grupo da infância e que este é homogêneo, fechado, opaco; porém, entendo não só que as crianças são distintas dos adultos como também entre elas. Pode-se, com isso, pensar acerca de questões relacionadas à alteridade das crianças e o quanto nós, como pesquisadores e professores, precisamos considerar seu ponto de vista em nossas investigações. Ou seja, não as olhar como miniadultos nem adultos imperfeitos, mas como sujeitos em devir¹³.

6.1 Sobre um modo de organizar a pesquisa

¹³ De acordo com Dornelles (2010) partindo de Deleuze (1997), devir, no caso, seria experimentar a alteridade do ser homem. Devir é sempre ação. Nem começo, meio nem final de viagem – é um eterno processo de tornar-se.

Nesta dissertação propus uma investigação qualitativa participativa, como nos sugere Tomás (2011) quando procura métodos e técnicas que permitam conhecer transformando e que possibilitem uma maior aproximação e colaboração entre investigador e os indivíduos da pesquisa.

Para dar conta disso, busquei suporte em uma metodologia etnográfica pós-crítica de pesquisa com crianças em que se pudesse ouvir efetivamente a voz das crianças na pesquisa, percebendo que a verdade é desse tempo e que os discursos hegemônicos de nossa sociedade, considerados legítimos, estão imbricados de relações de poder (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, a escolha de um estudo etnográfico a partir da investigação com crianças se vincula:

[...] à escolha do referencial teórico, à formulação do problema e das questões de estudo, da escolha dos procedimentos e da produção dos dados empíricos, mas, principalmente, da inserção e da realização das análises – cujo foco está nas relações e interações cotidianas que ocorrem nesses espaços (DAMICO; KLEIN, 2012, p. 65).

Ou seja, trata-se de uma preocupação constante tanto em relação às crianças quanto aos investigadores no modo como sentem, narram e trazem significado à pesquisa. A etnografia que nos ensinam Damico e Klein (2012) permite-nos visualizar de forma mais abrangente as vozes das crianças na pesquisa. Junto a isso, se percebe, a partir do estudo etnográfico, a transitoriedade de pensamentos, seus modos de ser e de significar o mundo.

A chamada virada pós-moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento – ela constitui o próprio pensamento. (DAMICO; KLEIN, 2012, p. 67).

Nessa medida, devemos perceber a linguagem como constituidora de uma realidade, como uma construção histórico-cultural e (não) neutra. Dessa forma, o silenciamento das vozes das crianças não faz parte dos estudos etnográficos pós-críticos, em que a criança deixa de ser pensada como sujeito natural e neutro, mas sim que se possa pensar discursivamente sobre o efeito de práticas que as rodeiam e as subjetivam.

Dar voz às crianças na medida em que é constantemente visualizado seu apagamento, seu silenciamento diante de discursos ditos legítimos, ou seja, em comparação à voz do adulto e de seu poder como tal – nesse sentido, dar a voz às crianças seria colocá-las como atores sociais de plenos direitos, analisar a infância como categoria social, não reduzindo-as a um “vir a ser”, entendendo que:

[...] o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no fato de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no fato de que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal [...] (SARMENTO, 2011, p. 28).

Sendo assim, tendo como suporte o que nos aponta o autor, deixo claro que minha pesquisa não visou “escutar” as crianças, mas possibilitar que suas múltiplas linguagens, suas vozes, estivessem presentes de forma ativa, constituindo uma rede entre pesquisador e pesquisado, de modo a colaborar com os desejos e intenções das crianças da pesquisa.

Laws e Mann (2004) indagam que a participação de crianças nas investigações produz, muitas vezes, melhores dados qualitativos, ajuda a focar a pesquisa e a descobrir novos caminhos que são apontados por elas. Assim, ao perguntarmos às crianças, podemos nos “libertar” de amarras fixas, naturais, fechadas e junto a elas questionar e, quem sabe, criar novos modos de investigar com crianças. Ou seja, deixá-las ter o seu próprio pensamento.

A etnografia pós-moderna exige também que seu autor permaneça constante e criticamente atento às questões tais como subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas relacionados às vozes presentes no texto, perguntar-se que jogos de poder estão envolvidos com a produção desse objeto e, nessa medida, também problematizar os limites à autoridade, as asserções de verdade, os desejos inconscientes e assim por diante (DAMICO; KLEIN, 2012, p. 79).

Como ensinam os autores, em muitos momentos da pesquisa observei que as respostas de algumas crianças surpreendiam, desencanaavam, estremeciam. São essas rupturas que foram o foco desta dissertação e, como nos ensina Foucault, tentei buscar descaminhos daquilo que conhecia. E mais, acredito que a pesquisa com crianças possibilitou a experiência modificadora de si no jogo de verdade, pois como diz Agamben (2001, p. 05):

[...] a infância é antes de uma etapa, uma condição da experiência humana: infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. Entre as verdades e as rupturas.

Assim como Agamben (2001), Fernandes (2005) incita-nos a pensar acerca de uma reinvenção de metodologias e de ferramentas investigativas, para que as vozes das crianças possam ser incluídas, havendo assim uma ruptura metodológica em que se possa circular por

diferentes procedimentos e organizar o que Paraíso (2012) conceitua como “bricolagem”, ou seja, que se possa em nossas pesquisas com crianças articular encontros, junções de métodos, invenções de outros percursos.

Assim, esta Dissertação de Mestrado debruçou-se em (re)inventar famílias junto às crianças, possibilitando que essas imaginassem e evidenciassem suas formas de ter famílias hoje. Para isso, utilizei-me de diferentes ferramentas investigativas, como bonecos-família, fotos, imagens, desenhos e o que junto das crianças foi surgindo. Busquei uma metodologia pós-crítica de pesquisa com crianças (DORNELLES, 2014) em que pudesse utilizar diferentes métodos para chegar aos objetivos propostos, ou melhor, durante o processo de investigação fui um pouco observadora, um pouco participante, um pouco investigadora, um pouco investigada, um pouco ouvinte, outro tanto falante, para, por fim, ser a escriba das manifestações das crianças. Nesse sentido, saliento a importância da conversa dos autores da sociologia da infância com autores pós-estruturalistas, permitindo uma maior voz das crianças na investigação.

Em muitos momentos fiz uso daquilo que ensina Alderson (2005), quando propõe uma investigação-lazer, ou melhor, incentiva-nos a usar métodos que utilizem brincadeiras que promovam a imaginação investigativa, com negociação e partilha de poder com as crianças, em que haja promoção de oportunidade e métodos para conversa. Acredito que o uso dos bonecos-família na pesquisa permitiu-nos esse tipo de investigação, pois sua materialidade revelou sua pertença ao mundo das crianças e possibilitou através de atividades lúdicas mostrar representações que muitas vezes a oralidade em si não conseguia transmitir. Além disso, através dos bonecos-família, pude abarcar uma diversidade de possibilidades, tanto no que se referia aos diferentes arranjos familiares, quanto a outras temáticas que muitas vezes o currículo escolar, fechado em si mesmo, não consegue problematizar e pôr em questão. A partir do que foi exposto acima, passo a apresentar os modos como fui organizando a investigação com as crianças.

6.1.1 Instrumento 1 – os bonecos-família

Para dar voz às crianças na pesquisa, levei os bonecos-família que puderam colaborar para que elas compusessem diferentes modos de constituir suas famílias, ou seja, apresentei

para uso em suas brincadeiras bonecos de diferentes raças, etnias e idades¹⁴. Abaixo a imagem dos bonecos utilizados nas brincadeiras das crianças.

Figura 2: Bonecos-família 1



Fonte: Acervo pessoal da autora¹⁵

Os bonecos-família constituiu-se num “conceito” inventado a fim de salientar os seus usos-fins e de tornar visíveis as singularidades dos mesmos, ou seja, bonecos não industrializados, potencializadores de brincadeiras, que possibilitassem composições familiares, que abarcassem uma gama grande de etnias, raças, formas e tipos de corpos. Bonecos-família não como qualquer boneco, mas como esses bonecos, os bonecos utilizados nesta pesquisa em específico e não em outra. Nesse sentido, os bonecos restringiram-se às brincadeiras propostas pelas crianças e pela pesquisadora, não sendo usados para outros fins nas atividades da escola.

6.1.2 Instrumento 2 – a *foto-retrato* e o *álbum-família* das crianças

Outro recurso bastante utilizado durante toda a investigação foi a fotografia, mais especificamente os retratos de famílias. Após a composição das famílias das crianças, as mesmas tiravam fotos-retratos das suas criações. Com esse mesmo intuito, utilizei as fotos tiradas pelas crianças ao longo da investigação para a confecção de um álbum - o *Álbum de Família*, que organizaríamos ao longo da pesquisa.

Silva (2008, p. 38) explica que “a originalidade da observação do álbum é que sua foto existe para ser falada”. O ato, lembra o autor, é rito, marcas e memória. A cada foto

¹⁴ Todos os bonecos utilizados na pesquisa são do acervo pessoal.

¹⁵ As fotos aqui mostradas referentes ao acervo pessoal foram fotos tiradas pela pesquisadora no intuito de apresentar seu o acervo completo e que estarão presentes na pesquisa, bem como nas brincadeiras das crianças.

inventada, há uma nova família a ser construída e um novo modo de olhar para ela, para o álbum e para a foto.

Quando a família abre o álbum para contá-lo, reinstala ali mesmo seu imaginário de eternidade, evocando o tempo passado em um presente contínuo; como se estivesse ocorrendo algo agora, sem intervalo entre o antes e o presente. Quanto o fecha, retorna à máxima irrevogável e à única verdade possível: todo o tempo passado está perdido para sempre (SILVA, 2008, p. 39).

Figura 3: Bonecos-família 2



Fonte: Acervo pessoal da autora

O álbum de fotografia por si só tornou-se uma eterna novidade, na medida em que os retratos tirados pelas crianças possibilitavam múltiplos olhares, significados, relações, vivências, memórias. Uma mescla de criação, imaginação e incertezas de que, mesmo estando em um retrato, cada um que via a foto do colega mostrava que a foto significava algo. Um algo a mais, como, por exemplo, a diversidade das famílias, como aparece na figura 4 que segue.

Figura 4: Bonecos-família: diversidade das famílias



Fonte: Acervo pessoal da autora

Foi fazendo suas fotos de diferentes famílias que vimos acima que as crianças ajudaram a pensar que tipo de família criavam, falavam e discutiam durante sua montagem.

Como vimos acima, em tais fotos aparecem diferentes como os diferentes bonecos da pesquisa tinham seu lugar naquela família e, quanto a isso, concordo com Gobbi (2011), quando nos traz a importância da fotografia no cotidiano da vida das pessoas e – acrescento – das famílias pertencentes a todas as camadas sociais e das formas mais diversas possíveis. Para a autora, isso faz da fotografia algo do ser família, mas também nos alerta para a importância de um olhar curioso ante o que está sendo visto, afirmando:

Não se trata, aqui, de uma perspectiva segundo a qual a fotografia possa ser compreendida como retrato fiel da realidade, equívoco ainda muito cometido, ao se procurarem aspectos fidedignamente da realidade nessa forma expressiva. Procura-se apaziguar olhares, educados para procurar o que representaria fidedignamente determinadas cenas do cotidiano (GOBBI, 2011, p. 143).

7 MÃOS À OBRA: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS

Iniciamos nossos encontros de brincadeiras com os bonecos-família, a tiragem das fotos de famílias, bem como a construção das primeiras páginas de nosso *Álbum das Famílias*. Para cada um desses encontros, eu levava o gravador, uma máquina filmadora e fotográfica para que as crianças tirassem as fotos. Esses materiais também foram fazendo parte do universo das crianças investigadas, ao serem tocadas pela curiosidade da funcionalidade de cada material. Faziam usos dos mesmos com cuidado para que nada estragasse e para que continuassem funcionando. O que lembra Sarmento, Soares e Tomás (2005) quando afirmam que: “Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2005, p. 12).

As fotografias que eram tiradas pelas crianças foram de suma importância para visualização das famílias construídas, deixando claro que o foco não eram os retratos das famílias, mas sim, as brincadeiras das crianças com os bonecos-famílias. Muitas vezes, elas estavam tão entretidas nas brincadeiras que se esqueciam de tirar as fotos. Alguns momentos eu perguntava se não queriam tirar a foto da família ou instigava a tirarem, sendo que nem todas narrativas de brincadeiras foram registradas em fotografias. Nesse sentido, deixo claro que todas as fotos de bonecos-famílias aqui disponibilizadas foram tiradas pelas crianças da pesquisa.

No começo de cada encontro, as crianças e a investigadora gostavam de retomar que cada um só estaria ali, naquele momento, se quisesse e que, a qualquer tempo, poderia sair da brincadeira. Deixava claro que a investigação dependia muito da ajuda deles e de que eu não poderia fazê-la sozinha. Trazia para cada encontro uma surpresa diferente, um material que antes não fazia parte do contexto das brincadeiras com os bonecos, e isso possibilitava que a cada encontro elas se encantassem mais e entrassem, cada vez mais, com detalhes nas suas narrativas, o que enriquecia a cada momento o imaginário das brincadeiras com os bonecos-família. Porém, o que realmente me tocava era a paixão pelos bonecos, o quanto estes passaram a ocupar papel de destaque e interesse independente do que viesse os acompanhando, por exemplo, quando levei uma casa grande feita de madeira, ou mesmo as fotos. Todo o material organizado para que as crianças se colocassem cada vez mais na pesquisa impulsionou bastante a coleta de dados, afinal de contas, as famílias contemporâneas estariam ali representadas.

Em todos os encontros foi disponibilizada para as crianças uma máquina fotográfica, com a qual elas tiraram fotos das famílias que iam construindo ao longo da investigação.

A construção dos nomes fictícios (ou da identificação exigida pelo comitê de ética na pesquisa) foi um momento bastante prazeroso para as crianças. Adoraram dar sugestões para os amigos e, principalmente assumir a identidade do amigo, ou seja, algumas quiseram trocar de nomes entre elas.

As crianças optaram por escolher nomes fictícios para a pesquisa, compondo o grupo pesquisado dessa forma:

- Alice (5 anos) – Menina adotada, com pais separados, com um irmão por parte de pai.
- Michele (5 anos) – Menina adotada, com pai e mãe juntos. Tem mais um irmão, filho biológico de seus pais. Conhece a mãe biológica, pois a mesma é prima de uma prima da sua mãe. Vê a mãe biológica uma vez ao ano nas festas e reconhece que tem “duas mães”.
- Diego (5 anos) – Pai, mãe e irmão.
- Fernando (5 anos) – Pai e mãe juntos, não tem irmãos.
- George (5 anos) – Não conhece o pai biológico. A mãe o teve muito jovem e passou a guarda para avó materna. Considera sua avó e sua mãe como “minhas mães” e chama o avô de “pai”.
- João (4 anos e meio) – Pai e mãe juntos. Mãe está grávida.
- Júlia (5 anos) – Pai e mãe juntos. Não tem irmãos.
- Lucas José (5 anos) - Menino adotado, pais juntos e sem irmãos.
- Mariana (5 anos) – Pai e mãe juntos. Não tem irmãos.
- Nicole (5 anos) – Pai e mãe separados. Uma irmã e um irmão.
- Rafael (4 anos e meio) – Pai e mãe separados. Praticamente não convive com o pai. O contato direto é com seu avô paterno.

Pesquisei com um total de 11 crianças – 6 meninos e 5 meninas.

7.1 Um convite à participação na pesquisa: iniciando a investigação com as crianças

No primeiro momento, levei os bonecos-família ao grupo de crianças do Jardim A, que naquele momento eram doze crianças, deixei que brincassem e interagissem livremente com os mesmos, possibilitando, desse modo, que pudessem atentar para o como em suas

brincadeiras mostrariam o que pensavam sobre os bonecos, bem como eu deveria estar atenta para o como as crianças descreviam o que era para elas uma família. Fui uma observadora-participante. Ao mesmo tempo em que brinquei, interagi e observei, fiquei com o olhar e os ouvidos atentos àquilo que as crianças narravam nas brincadeiras com os bonecos, sobre as famílias.

Figura 5: Família 1



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nesse encontro, conversei sobre o que é pesquisa, sobre o que eu iria investigar e o quanto era importante a participação delas. Li e expliquei o Termo de Consentimento e deixei claro que quem não quisesse participar não precisaria ficar nas brincadeiras, podendo ir à sala com a monitora. No final do primeiro momento de brincadeira, uma criança resolveu sair e as outras ficaram na sala de pesquisa e quiseram assinar o Termo de Consentimento da Criança¹⁶.

Devo dizer que a minha entrada com a bolsa de bonecos não foi bem como eu esperava, pois as crianças estavam mais envolvidas em querer escolher seus próprios bonecos do que escutar sobre o que iríamos brincar e por qual motivo. Houve alguns atritos e disputas por bonecos, principalmente por algumas acharem ter encontrado uma “branca de neve” (Nicole, 5 anos) – ao se referir a uma boneca com as cores do Brasil - e uma “chapeuzinho vermelho”, “[...] é parecida com a chapeuzinho vermelha, mas não é” (Nicole, 5 anos) – ao se referir a uma boneca índia. Isso indica o quanto muitas vezes nossas intenções de pesquisa pretendem ser a máxima do trabalho e nem sempre nos damos conta da situação inovadora que os instrumentos utilizados na investigação estavam possibilitando aquele grupo de crianças.

¹⁶ Termo inspirado e adaptado da tese de Ramos (2011).

Depois de um tempo de as crianças brincarem com os bonecos escolhidos, interagirem entre si, fiz uma roda, em que eu tirava os bonecos da bolsa e ia mostrando às crianças; depois disso/após isso perguntei o que eles achavam ser uma família, e prontamente uma das meninas respondeu: “pai, mãe e filhinha” (Nicole, 5 anos) e outra complementou “e filhinho” (Carol, 5 anos). Outro menino disse que com a família “[...] dá pra se divertir com raquete de tênis” (João, 4 anos), e outro disse: “[...] tem que ter todo mundo, todo mundo é família” (Lucas José, 5 anos), ou seja, para ser uma família tinha que ter pai, mãe e filhos – “todo mundo”. Por fim, uma menina afirmou que: “família é pra ficar junto, cuidar do bebê, da filhinha [...]” (Alice, 5 anos), ao mostrar sua família, conforme figura 6:

Figura 6: Família 2



Fonte: Acervo pessoal da autora

Após nossa conversa, eles voltaram a brincar livremente com os bonecos. Não percebi, nesse primeiro contato, nenhuma rejeição quanto aos bonecos, pois pegaram para brincar bonecos de todos os tipos de corpos, cores e raças. As crianças gostaram muito dos bonecos cadeirantes e um menino assim se manifestou: “Ele tem que ficar na cadeira de rodas, porque ele não consegue caminhar [...] tá com a perna quebrada” (João, 4 anos). Outro menino pegou o bebê negro para brincar e disse: “Esse bebê é negro” (Diego, 5 anos). As brincadeiras consistiram basicamente em brincar de mamãe e filhinha, também tinha avó, muitos tinham tios. Quando perguntei a um menino de que eles estavam brincando ele disse: “[...] de família e de papai” (Diego, 5 anos) e complementou: “[...] o papai, o filho e uma amiga Neymara, uma amiga da escola”.

Passado um tempo, pedi que eles se juntassem na roda para montarem famílias com os bonecos. Quando perguntei para Diego quem eram os bonecos que ele selecionou para família ele responde: “Tu vai ver depois, depois que a gente brincar”. Mariana (5 anos) mostrou sua família: “Pai, mãe, vó e o bebê”. Uma das meninas, ao pegar um bebê negro disse: “Vou pegar o bebê negrinho” (Nicole, 5 anos) e, prontamente, a amiga respondeu: “E daí, vou pegar

o branquinho, que é da cor da minha pele” (Mariana, 5 anos). Como mostra Mariana, na figura 7:

Figura 7: Família 3



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após a primeira aproximação das crianças com os materiais da pesquisa, percebi que ainda existia uma longa caminhada, mas foi possível entender que as suas brincadeiras iriam contribuir de forma muito significativa para com a investigação. Pude perceber nesse primeiro encontro que as crianças estavam bastante animadas com os bonecos nas suas brincadeiras e que, se dependesse delas, essa atividade de pesquisa poderia ter se estendido por muito mais tempo.

7.2 Pesquisa com crianças: caminhos a serem constantemente traçados

Nesse primeiro encontro, posterior ao convite anunciado no subcapítulo anterior somaram-se o total de onze crianças. Deixei-as brincarem livremente com os bonecos, permitindo que utilizassem de sua autonomia e imaginação para construir as brincadeiras. Tive bastante dificuldade de conseguir captar todas as cenas importantes presentes nesse dia, pois não havia pensado que um número maior de crianças resultaria em mais de um grupo de brincadeiras e que, como investigadora, não poderia estar presente em todos os grupos ao mesmo tempo. Deixei um gravador para um dos grupos e a filmadora para outro, tentando ao máximo ouvir o que as crianças tinham a dizer. Ao final desse encontro, percebi que deveria reformular, reorganizar meu método de investigação, a fim de que eu pudesse estar mais próxima das crianças, fazendo junto a elas as brincadeiras de famílias.

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a cogestão do trabalho investigativo com as crianças (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2005, p. 7).

Ao pensar na criança como parceira, como ensinam os autores, precisava encontrar um local onde sua imaginação e criatividade fossem exploradas ao máximo e que eu pudesse ouvi-las de perto. Assim, ao reorganizar a dinâmica com o grupo, percebi que algumas crianças foram saindo da brincadeira, resultando em um número de três, o que percebi ser o ideal para que juntas pudessem interagir em um mesmo grupo de brincadeira. Essas primeiras atividades aconteceram na sala de aula das crianças, quando o restante dos colegas estava no pátio. Foi um pouco conturbado, em virtude de algumas crianças quererem entrar para pegar seus pertences, ir ao banheiro, etc. Precisava pensar em outro lugar para continuar a pesquisa.

7.3 A busca por um espaço melhor para realizar a pesquisa: a biblioteca da escola

No segundo encontro, resolvi retomar a organização dos grupos, quando cheguei à conclusão de que o número de três crianças em um grupo era o que mais me possibilitaria investigar diretamente junto às crianças e compreender de perto o que elas narravam em suas brincadeiras sobre família. Por se tratarem de 11 crianças investigadas, otimizei cada encontro, dividindo-os em dois, com os mesmos objetivos, mas com crianças diferentes. Ou seja, a metodologia utilizada era a mesma nos dois momentos, mas por se tratar de muitas crianças, dividia-as em dois grupos, aleatoriamente. Nesse sentido, nem todas as crianças participaram de todos os encontros.

Nesse dia uma turma da escola tinha saído para um passeio, então utilizei outra sala de aula para fazer as brincadeiras da pesquisa. Propus para as crianças que montássemos uma casinha de PVC (figura 8) para as brincadeiras com os bonecos e que eles escolhessem a partir de diferentes cores de TNT quais seriam as cores da nossa casa. Eles me ajudaram a montar a casa e escolheram as cores verde, amarela e vermelha para as paredes da mesma. Ficaram entusiasmadíssimos com a casinha, e Alice disse que, na vez seguinte, deveriam

fazer janelas e portas na casa. Também sugeriu colocar internamente colchonetes no chão para os bonecos descansarem.

Figura 8: Casinha de PVC



Fonte: Acervo pessoal da autora

A casa de PVC teve um papel bem importante no sentido de limitar onde as crianças poderiam ir, o que possibilitou brincadeiras entre elas de forma ativa e constante e também que eu pudesse estar por perto e participar desses momentos de trocas.

Ao mesmo tempo, percebi que realizar as atividades em uma sala de aula despertava a atenção das crianças para outras coisas que não as da investigação, principalmente uma sala de aula que não a sua. Então, pensei em utilizar, a partir do encontro seguinte, de outro espaço para investigação: a biblioteca.

Sobre isso, Christensen e James (2005, p. XIX) ensinam: “Os investigadores necessitam, conseqüentemente, de não adotar métodos diferentes *per se*, mas de adotar práticas relacionadas com interesses e rotinas das próprias crianças”.

Nesse caso, reorganizar o modo de pesquisar foi também repensar no espaço de realização dos encontros da pesquisa. Nossa real saída, a biblioteca da escola, que não fugia ao que os autores se referiam acima por ser um espaço que fazia parte da rotina das crianças, pois mesmo que não fosse utilizada diariamente, era um lugar que compunha seu estar na escola.

7.4 Um convite para a brincadeira: o desafio de se pensar em outras famílias

Nesse encontro também foi utilizada a casinha de PVC, em que as crianças puderam brincar no espaço da biblioteca. Elas já estavam se familiarizando com os bonecos, com a

organização dos encontros, bem como sabiam o porquê de estar ali, mostravam isso quando alguns enfatizavam que deveriam “brincar de família”, como relatou Nicole e que os bonecos eram para “fazer famílias”, como afirmou Alice. Gostaram de, ao chegar à sala, explorar o gravador para falar sobre o que estavam fazendo, de poder olhar repetidamente suas fotos bem como seus amigos pela câmera ou filmadora. Durante os encontros, minha participação era bastante solicitada, como quando Lucas José disse: “Tu não vai brincar, Débora?”, oferecendo bonecos e papéis imaginários para eu entrar junto a eles no mundo da brincadeira.

Sobre o convite para participar das brincadeiras, Corsaro (2009) e Filho (2011) nos trazem da quase obrigação de os investigadores de crianças participarem ativamente de suas observações e pesquisas, já que as crianças “estão a todo tempo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (FILHO, 2011, p. 99).

Aos poucos, ao me sentir convidada e autorizada a participar das brincadeiras, iniciei uma constante provocação ao grupo, no sentido de possibilitar ampliar o repertório de famílias contemporâneas e perceber de que forma eles reagiam a essas famílias. As brechas para essas diversidades de famílias aparecerem se fizeram presentes em muitos momentos, o que fez com que as crianças pensassem sobre o que propunham de brincadeira e, por vezes, rissem ou mesmo ficassem extremamente incomodadas com as provocações que surgiam no grupo. Negociações e diálogos eram feitos para que novos tipos de arranjos familiares aparecessem e, muitas vezes, a imposição de famílias nucleares se mantinha bastante forte nas brincadeiras das crianças.

7.5 Brincando com imagens e retratos: “aqui dois pais, aqui duas mães, aqui um pai com os filhos”

Para esse encontro, busquei na internet diferentes retratos de famílias (figura 9) para mostrar às crianças: pais homoafetivos, família monoparental feminina, família monoparental masculina, crianças adotivas, pais negros com filhos brancos, enfim, diferentes composições familiares.

Figura 9: Retratos de Família



Fonte: Pesquisa de imagens da internet.

Levei essas imagens às crianças para que elas pudessem visualizar essas famílias, também para problematizar as fotos que estávamos tirando ao longo dos encontros.

Na investigação participativa com crianças é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou, sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, portadoras de deficiência, etc.). Isso depende, prioritariamente, do grau de implicação da criança nesse processo. Mas depende, igualmente, das técnicas e métodos estrategicamente conduzidos de modo a transformar a ocultação e o silenciamento de crianças no direito consentido à afirmação de opinião. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p. 11).

Desafiá-las não só a perceber que existem hoje diferentes configurações de família, tais como a maioria das famílias que compunham o grupo de pesquisa, mas desejava entender o que elas iriam narrar acerca dos seus retratos, bem como as imagens de família que havia trazido para o grupo naquele encontro. Utilizei-me então das fotos na tentativa de, como nos explicam os autores, multiplicar os recursos metodológicos para tornar audíveis as vozes das crianças. Ao entrarem em contato com os retratos, elas prontamente começaram a dizer qual era a sua família preferida e a comparar os membros das fotos com pessoas que conheciam, principalmente familiares dos seus colegas. A maioria das crianças identificava-se com as famílias nucleares e somente Lucas José escolheu como sua família um pai e seu filho, ou seja, como mostrava: “[...] aqui um pai com os filhos”.

7.6 Outra estratégia: a casinha verde

Nesse dia, disponibilizei uma brincadeira diferente. A cada encontro tentava diversificar as atividades de pesquisa, buscando, ao mesmo tempo, não tirar o foco do uso dos bonecos-família. Para esse momento, utilizei uma casinha de madeira de cor verde tamanho médio (figura 10), que tinha em sua composição: um quarto, um banheiro, uma sala com mesa, cadeiras e sofás, uma cozinha e armários.

Figura 10: Casinha Verde de Madeira



Fonte: Acervo pessoal da autora

As crianças encantaram-se com a casinha em ambos os grupos. Os meninos não se sentiram constrangidos por estarem na brincadeira, gostando muito de poder brincar com os bonecos dentro da casinha.

Utilizaram os diferentes espaços da mesma e foram brincando de atividades consideradas cotidianas da família: comer, dormir, ver televisão, cozinhar, tomar banho. Na maior parte das vezes utilizaram os pais e os filhos para participar da rotina da casa e, em alguns momentos, permitiam visitas. Esse momento foi de grande importância para perceber de que forma as crianças narravam as funções “maternas” e “paternas” dentro da família e se ser mulher-mãe e homem-pai delimitava ou não suas funções, devido ao fato de, por muito tempo em nossa cultura, a mulher ser considerada como aquela que cuida da casa e dos filhos e o homem como aquele que trabalha e sustenta a família. Nessa medida, Meyer (2003, p. 18) propõe-nos:

[...] um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de

masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MEYER, 2003, p. 18).

À medida que as narrativas das crianças investigadas se afastavam desses discursos, como nos traz Meyer (idem.), existia uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem. Abre-se a porta para um novo pensar contemporâneo frente à família e sobre as funções de seus “membros”, diminuindo diferenças e desigualdades de gênero que existiram desde a época que as mulheres eram subordinadas socialmente e possuíam invisibilidade política, o que hoje, depois de tantas transformações, depois da abertura do mercado de trabalho e da mudança do papel da mulher na sociedade, estão aos poucos se diluindo e se desfragmentando, ainda que exista um forte pressuposto histórico-cultural de que as pessoas precisam se casar, ter filhos e constituir família (nuclear) e, para isso, homem e mulher devem se unir para exercer suas funções de mãe e pai.

8 CRIANÇAS, BRINCADEIRAS E FAMÍLIAS

Após pensar e encaminhar os encontros da pesquisa, fui me dando conta do desafio que se colocava no cotidiano da investigação com crianças, e ao mesmo tempo no papel de importância que, como investigadora, estaria ocupando junto a elas. Colocar-me nesse lugar de ouvir as crianças, trouxe-me a responsabilidade de pensar a todo momento como conseguir e garantir que essas participassem da investigação, como garantir que falassem sobre suas famílias, o que envolveria sempre respeito e cuidado. Sobre isso Fernandes (2005, p. X) nos faz refletir:

Aos investigadores que desenvolvem pesquisas com crianças são exigidas competências de reflexividade, no sentido de questionar não somente os seus valores e papéis, mas também os das crianças envolvidas no processo de investigação, bem como as escolhas dos métodos e ferramentas metodológicas e a forma como eles são utilizados.

Afinal de contas, as crianças, como já anteriormente tratado, por muito tempo ocuparam um papel menor nas pesquisas, um lugar de não legitimidade, e fazer pesquisas com crianças significaria romper com discursos hegemônicos sobre elas, permiti-las serem sujeitos ativos e participantes da pesquisa. E, junto a isso, tomar uma postura ética com os sujeitos infantis, o que seria propor investigações flexíveis e adequadas às crianças e permitir-se mudar de estratégias ao longo do percurso para que sua voz seja efetivamente ouvida.

A investigação sociológica dos mundos sociais da infância exige, ainda, também uma práxis ética, que permita atender a um conjunto de valores éticos estratégicos que possibilitem ao investigador a flexibilidade necessária para enfrentar as variadas circunstâncias, que pode descobrir durante a investigação (FERNANDES, 2005, p. X).

Sendo assim, tal como Fernandes, trato dessa questão não como uma pesquisadora detentora de verdades absolutas, muito menos como alguém que encontrou respostas e veio passar alguma mensagem. O que trago aqui foi o que, junto das crianças, foi possível perceber como temáticas de importância para suas vidas e de que as crianças podem e devem compor as discussões da escola, como quando se trata das famílias de hoje.

8.1 “Agora tem que conseguir um pai” — sobre o que já sabemos

Quando iniciei as brincadeiras com os bonecos, abri-me às múltiplas possibilidades para o novo, para que a imaginação infantil pudesse me fazer ver o que estaria para além das verdades absolutas que tratam da família. As crianças na pesquisa ocuparam um papel essencial e, como já anteriormente dito, foram o foco e os atores da investigação. Porém, os estudos pós-críticos nos atentam para as verdades provisórias e sobre o efeito da cultura, da história e das relações de poder constituintes da linguagem da qual falamos, como vimos em Foucault (1979) anteriormente.

Sendo assim, independente da categoria social investigada, não podemos nos valer de suas narrativas como dotadas de verdades, neutralidades e, menos ainda, ingenuidade. O que as crianças dizem está repleto de relações de poder e discursos que elas vão ao longo do tempo capturando, seja pela cultura em que estão inseridas, seja pela sociedade como um todo.

Nessa medida, ao perguntar às crianças sobre a família, sobressaem em suas narrativas o que se entende por famílias nucleares, e essas ainda ocupam um papel de destaque e legitimidade em suas brincadeiras. Ou seja, mostram que suas ações no brincar são também culturais, reafirmando aquilo que encontramos em Hall (1997, p. 16):

Esses sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

As práticas e significados trazidos pelas crianças, como nos aponta o autor, levou a se observar que no grupo pesquisado as crianças apresentaram que a família nuclear ainda é considerada como sendo sinônimo de “família certa”, legítima. Essas estão imersas nessa sociedade, não poderiam estar fora e, mesmo não possuindo em suas casas famílias nucleares, elas as representavam de forma significativa em suas brincadeiras. Isso não quer dizer que outros tipos de famílias tenham aparecido ao longo da investigação apresentadas pelas crianças, mas sim, que pouco foi trazido sobre outro tipo de configuração familiar, como podemos observar na narrativa de Alice ao compor uma família: “- *Olha, fiz uma família*” (Alice). “- *Quem são as pessoas da tua família?*” (Pesquisadora). “- *O filhinho, a filhinha, o papai e a mamãe*” (Alice).

Figura 11: Família de Alice



Fonte: Acervo da autora

A família composta por Alice é a representação da família nuclear moderna branca (ela faz uso dos bonecos brancos para fazer sua família), aquela composta por pais e filhos; contudo, Alice é uma criança adotada, filha de pais separados e com um irmão mais velho por parte de pai. Alice é negra e seus pais brancos. Ela não tem em sua casa uma configuração considerada “convencional” de família, mas mesmo assim ela propõe como família esse tipo de arranjo.

Almeida (2009, p. 116) nos traz que “implicitamente se considera que a família representada pelas crianças pode ser deduzida dos seus pais. Como se as crianças fossem meros receptores passivos de valores”, como Nicole e Alice brincam verbalizando: “- *Essa vai ser a mamãe*” (Nicole). “- *Quem vai ser o papai?*” (Alice).

Figura 12: Família de Nicole



Fonte: Acervo da autora

As narrativas das crianças estão atravessadas por discursos considerados verdadeiros, certos, com as quais elas convivem de tal forma e como tantas vezes veem de tantos lugares (seja na novela infantil, nas imagens de revistas ou da internet, nos desenhos e filmes a que assistem) que ao brincarem, muitas vezes, mesmo não se identificando com os modos familiares apresentados, os colocam como pertencentes no seu faz de conta como arranjo possível, imaginável a ser mostrado ao outro.

Em muitos momentos, pude observar que as crianças não se identificavam com a sua família “real”, na medida em que sentiam um desconforto para apresentar uma família que não fosse a “normal”, como nos aponta Michele, afirmando: “*Vou pegar o papai, a mamãe e duas irmãs. Essa é a mais velha*” (Michele). “*Onde está a foto da família da Michele?*” Michele tem os pais separados, um irmão e uma irmã mais velha. Mesmo assim, na hora da brincadeira, não utiliza seu modelo de família para compor sua família, utilizando os bonecos-família, e sim, mostra uma família que nos lembra a nuclear moderna. Portanto, ao longo da pesquisa, pude observar que nas brincadeiras das crianças, como nas suas narrativas de famílias, estava em muitos momentos, imbricado um modo de ser da família moderna. Ao olhar a historização da família, conforme capítulos anteriores, percebemos o quão recente é essa possibilidade, essa autorização para se mostrar outro tipo de família ao outro, que não a composta por pai, mãe e filhos. Talvez por isso as crianças muitas vezes apresentaram em suas brincadeiras que ser família é ter mãe, pai e filhos.

Isso me lembra Silva (2000, p. 92) quando afirma que “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os(as) jovens

desenvolvessem capacidades críticas e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e do diferente”. Contudo, observei que mesmo trazendo para a discussão diferentes configurações familiares, as representações de diferentes famílias não compunham os arranjos familiares das crianças e, em muitos, como conversavam entre si, mostravam que sair dessa norma não estaria certo, faltaria algum personagem para compô-la.

Nos seus arranjos familiares, observei que personagens como pais, mães, filhos e avôs estavam bastante presentes e, quando estes personagens não compunham as famílias, logo alguma criança oferecia um boneco para “finalizar” a composição ideal, correta e naturalizada de família. Isso me remete a Hall (1997, p. 29), quando afirma que: “O significado surge não das coisas em si – a “realidade” – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”.

Tais fenômenos discursivos como aponta o autor, podem ser percebidos na fala de Lucas José, quando me convida para brincar já me entregando o boneco que seria o pai, a mãe e filho. Lucas José tem pai, mãe e não tem irmãos. Ele é adotado. Seu pai é branco e sua mãe negra. Ele é negro. Lucas sabe a respeito de ser adotado e em nenhum momento fala sobre isso ou coloca isso como uma possibilidade.

As crianças falam sobre a família nuclear como algo natural. Segundo Sayão (2010, p. 15), “geralmente as pessoas parecem falar das relações familiares como se elas devessem se desenrolar segundo um mesmo modelo idealizado”.

Em um momento de brincadeira entre Fernando, Igor e Alice, surge a seguinte conversa:

- Igor – eu tô levando o fogão porque eu vou fazer comida. Eu sou o pai.
 Fernando – eu vou ser a mãe. Vamos tirar esses homens daqui porque eles são feios. Só vai morar na casa eu, o Igor e a Alice. Eu sou a mãe e o Igor é o pai.
 - Eu sou a filha (Alice)
 - Eu tô com sono, vou dormir [mãe] (Fernando)
 - Eu estou arrumando o quarto [pai] (Igor)
 - Mas tu não tava fazendo comida? (Fernando)
 - Eu dou papa pra filhinha e o pai vai comendo. Eu tava dando comida no colo (Fernando)
 - Vamos tirar uma foto da família?
 - A Alice [filha] vai no meu colo [mãe]. (Fernando)
 - É só nós três. (Igor)
 - Não, esse é meu avô. (Alice)
 - Tá. (Igor)
 - Essa é a família da Alice. A Alice nasceu de mim (Fernando)

E juntos eles compõem a seguinte família:

Figura 13: Família de Alice, Fernando e Igor



Fonte: Acervo da autora

Nesse diálogo podemos perceber novamente a ideia da família como pai, mãe, filhos. A mãe (no caso, Fernando) que dá comida para sua filha e o pai que arruma o quarto. Porém, a lógica da funcionalidade da mulher-mãe e do homem-pai já mostra um olhar diferenciado de cuidado, pois agora se pode perceber em algumas configurações familiares que os pais dividem as tarefas e um avô também participa dessa dinâmica.

[...] pais e mães criam situações de interações entre seus pais e seus filhos, fortalecendo essas relações, mesmo quando a distância geográfica se coloca entre eles. Porque as crianças estão vinculadas biológica e afetivamente aos seus avós paternos e maternos, eles tendem a desenhar ambas as linhas em seus desenhos, reconhecendo o estatuto geracional de todos eles (RAMOS, 2011, p. 183).

Conforme salienta a autora, as crianças tendem a desenhar (neste caso, a compor em suas brincadeiras com bonecos-família) os avós em suas configurações familiares, reconhecendo seu papel geracional e os colocando também como alguém que cuida.

Ramos (2011, p. 183), sobre isso, complementa que um aspecto interessante do contato é sua relação com o cuidado, em que “os avós que estão geograficamente perto de seus netos, tendem a vê-los com mais frequência e isso potencializa as relações de cuidado”. É o que acontece com Alice, que tem seus pais separados e, por muitas vezes, fica com seu avô materno quando sua mãe está trabalhando ou não pode buscá-la na Escola.

O pai também passa a ser responsável por fazer a comida de seus filhos e arrumar a casa, o que, em uma lógica de família nuclear moderna, possivelmente não apareceria. Ao

mesmo tempo, Fernando salienta que somente vai morar na casa a mãe, o pai e o filho e que era para tirar qualquer pessoa que pudesse estar por ali. Essa é a família de Fernando: Ele tem um pai e uma mãe e não tem irmãos.

Então, entro na brincadeira:

- Olá, eu vim visitar vocês. Essa sou eu e meu bebê Manuel. (Pesquisadora)
 - Você quer morar com a gente? (Fernando)
 - Eu quero. (Pesquisadora)
 - Mas cadê seu marido? (Fernando)
 - Eu não tenho marido. (Pesquisadora)
- Fernando pega um novo boneco homem e diz:
- Você quer se casar comigo?

Fernando se mostra bem receptivo em me deixar brincar junto a ele e fazer parte da família, diferente do que mostrou no início do diálogo. Porém, ao perceber que eu era uma mãe só com filho, prontamente pergunta onde está meu marido e, percebendo uma “falta”, logo encontro alguém para supri-la, perguntando acerca do casamento. A partir dessa brincadeira, é possível perceber novamente que para algumas crianças da pesquisa está naturalizado que uma família precisa ser composta de mãe, pai e filhos.

O que quero dizer com isso é que, independentemente das crianças aceitarem ou não as novas configurações familiares durante a investigação, essas não estão presentes nas suas brincadeiras ou narrativas e, mais que isso, ao percebê-las, no mesmo momento, elas tentam de alguma forma completá-las, como um quebra-cabeça que está incompleto, faltando uma peça. Como um problema com fácil solução (colocar o boneco que deverá representá-lo).

As provocações feitas durante as brincadeiras com os bonecos-família remetem-me a Martins (2007, p. 152), quando nos explica que: “nem sempre nos damos conta das culturas plurais que nos habitam, das pequenas marcas que vão arquitetando nossas memórias singulares”. Nesse sentido, devemos como pesquisadores muitas vezes interferir, provocar e fazer com que os investigados pensem a respeito, na medida em que percebemos que as diferenças culturais não são visibilizadas por eles naquele momento. E, complementando isso, seria nesse ponto que a possibilidade de invenção abrir-se-ia, ou seja, “a invenção parece ser gerada quando a proposição implica em pensar sobre algo que não tem uma resposta na ponta da língua, ou do lápis” (MARTINS, 2007, p. 153).

Isso também se mostra na brincadeira abaixo, quando tento provocá-los ao mostrar que não necessariamente uma avó precisa de um avô para ser uma família feliz e completa:

- A minha família vai ser essa: A vovó e... (Pesquisadora)
- [...] o Vovô.(Fernando)
- Não. E o netinho. (Pesquisadora)
- E o vovô? (Nicole)
- Não. Não tem vovô. É só vovó, essa é a minha família. Tem problema ter só vovó? (Pesquisadora)
- Não. (Nicole)
- Tem! Tem que ter vovô. (Alice)
- Por que precisa ter vovô? (Pesquisadora)
- Porque é legal ter vovô. (Nicole)
- Mas essa vovó é tão legal que nem precisa ter vovô. (Pesquisadora)
- Ó!, tá aqui o vovô. O vovô tem até bolsinho. (Nicole)

Nessa discussão, mesmo Nicole dizendo que não tem problema ter só vovó, ao perceber a indignação de sua colega Alice, volta atrás e oferece à vovó, mesmo ela não querendo, um vovô e, mais que isso, ainda faz uma “propaganda” do vovô, dizendo que o mesmo tinha até um bolsinho (detalhe do casaco que usava), ou seja, a vovó precisa dele! Para Nicole e Alice não interessou se a vovó queria ou não um vovô, mas sim, que a vovó está associada, ligada à figura do vovô.

Sobre Alice ter incluído seu avô na família, Ramos (2011, p, 161) a partir de Peixoto (2000) ensina que: “Os avós passaram a se tornar uma rede de suporte importante para seus filhos e netos, oferecendo cuidado aos pequenos por meio turno, enquanto os pais trabalham, ou integralmente, quando os pais não têm condições de cuidar dos mesmos”.

Neste próximo diálogo de uma brincadeira percebo novamente uma criança reforçando a lógica de que a família nuclear é aquela que não somente é legítima como a única forma de ser uma família feliz.

- [Papai Igor estava brigando muito com a mamãe, então Fernando diz:]
- Ele vai se casar com outra esposa.
 - Ele e a mamãe vão se divorciar, com quem ele vai ficar agora? (Pesquisadora)
 - O Igor vai procurar uma né? (Fernando)
 - Eu que não. (Alice)
 - Daí o Igor achou o cabelo dessa bem bonita. [Fernando pega uma nova boneca para ser "mulher" do papai Igor]
 - Eu não vou mais brincar assim desse jeito!!! Eu vou embora!! (Igor)
 - O que houve? (Pesquisadora)
 - Ninguém nunca quis ficar comigo! Eu não quero mais essa brincadeira, quero a com todo mundo. (Igor)

, Ao perceber que estava se “divorciando”, e que os amigos estavam propondo uma nova esposa para ele, Igor fica extremamente brabo a ponto de sair da brincadeira. Primeiramente, por a brincadeira não sair do modo como ele esperava, e segundo, pela então necessidade de os pais manterem-se casados, apesar de infelizes. Igor, por ter em sua família seus pais morando juntos e por sua mãe estar grávida, não aceita a proposta da brincadeira e,

conforme sua mãe, ele não tem lidado muito bem com a chegada de uma irmã. Já Fernando mostra-se bastante aberto à possibilidade de novas escolhas, mas frisa que “*ele vai casar com uma nova esposa*”, como se papai Igor não pudesse ficar sozinho e, mesmo assim, ser feliz.

Ao nos depararmos com as narrativas das brincadeiras acima, é bastante visível a ausência de novas alternativas que não aquelas que se remetam à família nuclear. Ou seja, embora algumas vezes as crianças autorizem que se tenha uma ruptura na família ou que a família esteja com “parte dos membros”, rapidamente uma criança normaliza o que estaria fora da “norma”. Isso nos atenta a perceber que, mesmo com tantos divórcios, mesmo com tantas pessoas optando por uma vida “solteira”, sem filhos, isso não entra nas brincadeiras de família dessas crianças, de forma a permiti-las deixar assim, sem acrescentar ou tirar ninguém das configurações diversificadas propostas. Sobre isso, Silva (2006, p. 83) nos ensina:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Nesse sentido, as crianças da pesquisa, como nos traz o autor, arbitrariamente vão identificando-se com a família nuclear – não por tê-la em suas casas (até porque a maioria não tem esse tipo de configuração, como já referendi), mas sim por discursos em circulação na mídia, na escola, na literatura infantil etc., que afirmam que o certo de se ter uma família é tê-los juntos pai, mãe e filhos.

Por conhecer as famílias das crianças investigadas e saber que das onze crianças, três são adotadas, tentei abrir um diálogo que possibilitasse que as mesmas falassem sobre isso:

-Pessoal, essa aqui quer ter um bebê e não consegue, o que podemos fazer?
(Pesquisadora)
- Vou te dar um, ó. (Michele)
- Como tu conseguiu essa menina? (Pesquisadora)
- Ela tava sozinha, os pais morreram. (Michele)
- Agora tem que conseguir um pai. (Igor)

Michele, a menina que é adotada, me oferece um bebê menina e diz que os pais morreram, por isso eu poderia ficar com a menina. Em sua história real, Michele foi adotada em virtude de sua mãe biológica não ter condições financeiras para ficar com ela. Além disso, ela conhece sua mãe biológica. O interessante nessa parte da brincadeira é que em nenhum momento Michele tenta me dar um marido para que eu possa ter um filho, mas parece fazer uso da estratégia utilizada por sua mãe biológica, no caso uma adoção.

Já Igor, entra na brincadeira oferecendo um pai. Não permite que a mãe fique sozinha com sua nova filha e prontamente afirma que tem que conseguir um pai. O que nos remete a Xavier (2012, p. 315) ao explicar que:

Esta representação dominante, contudo, coexiste com outras, como as de pai ou mãe com filhos(as), as chamadas de monoparentais, as famílias extensas, as famílias homoafetivas, entre outras. No entanto, o que serve de parâmetro é o que se descreve como "família ideal". A família que não segue tais modelos é considerada "desestruturada", por se afastar do que se convencionou histórica e culturalmente determinada como a "correta" ou a "normal". As outras configurações familiares serão definidas com base nessa referência. Ao classificar os tipos de família e os sujeitos que as compõem, a sociedade rotula, distingue, discrimina e estabelece divisões.

Daí se entender a estratégia das crianças quando falta um personagem em sua brincadeira de família é que *"Agora tem que conseguir um pai"*.

8.2 "Menino não pode casar com menino, só com menina" – sobre o que nos contam

Ao longo dos encontros, ao me deparar com as famílias que as crianças iam produzindo em suas brincadeiras, me vi impulsionada cada vez mais a provocar e incluir outros tipos de configurações familiares. Percebi que as famílias contemporâneas, por mais que estivessem presentes na vida das crianças, por mais que a cada dia estivessem aparecendo com maior força na mídia, ainda não se faziam suficientemente visíveis, a ponto de entrarem em suas brincadeiras. Nesse sentido, comecei a inserir famílias homoafetivas nas brincadeiras, a fim de perceber de que forma as crianças reagiriam.

Abaixo uma parte do diálogo que acontece, quando sugiro que duas mulheres se casem.

Pesquisadora: Essa daqui vai casar com essa daqui. [referindo-se a duas mulheres]

[Risos] - Duas mulheres não podem casar. (Nicole)

- Mas será que duas mulheres não podem casar? (Pesquisadora)

- Não. Ai, pelo amor de Deus. Mulher casando com mulher! (Nicole)

- Pode. (Fernando)

[Nicole pega uma boneca e brinca de ser a vovó:]

- Deixa que eu falo com elas. Vocês não podem casar mulher com mulher porque vocês têm que casar com homem! (Nicole)

[Nicole pega outra boneca na mão e diz ser a mamãe:]

- Mamãe, me dá um gravador e um papel. Vou tirar o nome delas desse casamento. (Nicole)

- Mas por que filhinha? (Pesquisadora)

- Elas duas têm que sair do casamento [referindo-se a duas mulheres que estavam se casando] (Nicole)

- Mas por quê? Daí elas vão ficar tristes. (Pesquisadora)

- Mas eu arrumo um homem pra elas. (Nicole)
- [Percebendo a situação e já não se sentindo confortável, Alice entra na brincadeira com duas sugestões:]
- Eu arrumo um homem. (Alice)
- Mas elas se gostam. Elas não querem outro homem. (Pesquisadora)
- Me dá o meu caderno. Vovó, que absurdo! (Nicole)
- Não querem deixar a gente casar, me ajuda amiga, o que faço? [Uma mulher referindo-se a outra] (Pesquisadora)
- Então vai para um lugar bem longe que você sabe, mas bem longe. Pra floresta. (Alice)

Tal diálogo surgido na brincadeira fez-me pensar acerca das discussões sobre a heteronormatividade, ou seja, sobre a família heterossexual ser a norma, de modo que Ferrari (2005, p. 64) traz-nos que:

[...] pode ser traduzida pela obsessão com a sexualidade normalizante, ou seja, evidenciada por uma proliferação de conselhos sobre como “curar” ou evitar a homossexualidade, considerando a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural[...].

Diferentes artefatos vão ensinando as crianças o que é correto e o que é errado, o que é legítimo e o que não é. Nesse sentido, ser um casal homoafetivo, como no caso da brincadeira acima, seria um *absurdo*, um *horror*. Os discursos midiáticos, da escola e, muitas vezes, da família da criança, vão fabricando modos autorizados ou não de serem sujeitos e para isso são utilizados diferentes argumentos para garantir e referendar essa legitimidade, essa norma.

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí porque a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se “naturalizar” (LOURO, 2008, p. 22).

Segundo a autora, ser heterossexual é constantemente naturalizado nas instâncias sociais e nos ambientes de convívio das crianças, a ponto de elas não só desconhecerem a homossexualidade como a repudiar, diminuir e mandar para “*bem longe*”. Não se questionada, não se aceita, não se autoriza ser outro que não o heterossexual, afinal “*menino tem que se casar com menina*”.

Na brincadeira abaixo, George mostra conhecer outras formas de família através dos meios de comunicação e Michele aparenta receptividade frente às diferenças.

- [Procurando alguém para casar com um homem:]
- Quem sabe esse [mostro um homem] (Pesquisadora)
- Não, menino não pode casar com menino, só com menina. (Igor)
- Será que homem não pode casar com homem? (Pesquisadora)
- Não pode, tem que ser menina. (Igor)

- Mas se ele gosta desse aqui! [mostro o boneco] (Pesquisadora)
- Não, eu quero que ele case com menina. (Igor)
- Eu vi na televisão duas mulheres se beijando. (George)
- Ah, então se duas mulheres podem ficar juntas, dois homens também podem casar, não? (Pesquisadora)
- Pode ser. (Michele)
- Não, ele vai casar com uma menina! (Igor).

Sobre o que George aponta ao se deparar com famílias homoparentais, Guizzo e Gomes (2013, p. 06) salientam:

[...] nas últimas décadas tem havido uma maior produção e veiculação de imagens e reportagens cuja centralidade é voltada para as homossexualidades, para as conjugalidades homossexuais e, também, para as homoparentalidades. Essa circulação tem uma função política, o que pode produzir outros significados culturais que possam se contrapor aos significados hegemônicos produzidos pela heteronormatividade.

Nesse sentido, é notório o crescimento de artefatos culturais e veículos midiáticos que trazem casais homoafetivos como personagens ou mesmo como famílias, assim como tratei anteriormente em outra parte da dissertação quando discutia *família e mídia*. Porém, ainda causa um estranhamento e mais que isso, uma negação por parte das crianças acerca do assunto.

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios. (LOURO, 1997, p. 76-77).

Sendo assim, ao estudarmos Louro (1997), podemos entender que na conversa das crianças acima, quando Igor insiste que *o* menino case com *a* menina que outros modos de constituir um casamento não se enquadrariam dentro do que seria considerado o “normal”, para Igor, mesmo que George salientasse que viu duas mulheres se beijando na novela, isso não podia acontecer.

Na sequência da brincadeira, os meninos vão decidindo que bonecas serão “permitidas” a ficar com o boneco-homem:

- Quem vai ficar com esse? [Igor se referindo ao cadeirante]
- Já sei, pode ser essa. [Pego uma boneca ruiva] (Pesquisadora)
- Não, essa não, pode ser essa. Pega uma boneca loira. (Igor)

- Por que não pode ser essa? (Pesquisadora)
- Por que ela tem cabelo feio. Eu só gosto de loira. (Igor)
- Eu só gosto das que têm vestido. Essa tem calça. (George)

Figura 14: Boneca ruiva



Fonte: Acervo da autora

A boneca ruiva não pode fazer parte da família por ser diferente e, como afirma Igor, *Por que ela tem cabelo feio. Eu só gosto de loira*”.

Ainda sobre a mulher ter cabelo vermelho e usar calças, Igor e George, na conversa acima, utilizam-se do que é muitas vezes considerado como “ideal”, como “belo”, a mulher ser loira e ainda usar vestido, fala de um modo que parece minimizar, menosprezar a ruiva de calças, como se usar calça a fizesse mais masculina ou ter cabelo ruiva a fizesse “feia”.

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas (LOURO, 1997, p. 29).

Nessa medida, diferentes artefatos, imagens em revistas, livros, jornais, bem como a cultura e a sociedade em que estão inseridos vão fazendo as crianças delimitarem o que é feminino e o que é masculino, bem como o que é belo e o que é feio. Vale então salientar o distanciamento de discursos homogenizadores que colocam as crianças como inocentes e ingênuas. Como podemos observar, as suas narrativas estão repletas de saberes constituídos pelos discursos hegemônicos à cultura em que estão inseridas, as dizendo, repetidamente, os modos corretos de ser sujeito.

No diálogo a seguir, também George nos traz pistas do que ele considera ser a mulher “ideal”, quando fala:

- Ui, que boneca feia. Muito feia. (George)
- Por que é feia? (Pesquisadora)
- O cabelo dela é muito feio. Ela tem cabelo de homem. (George)
- Só por que ela tem cabelo curto? (Pesquisadora)
- Já sei. [Michele pega uma nova boneca e diz para a que George chama de “feia”]: Tu é linda!

Figura 15: Boneca de cabelo curto



Fonte: Acervo da autora

E como nos explica Xavier (2013, p. 39), “apesar das várias mudanças sociais das últimas décadas, que imprimiram novas possibilidades ao ser homem e ao ser mulher, ainda há artefatos que imprimem fortemente o que se pensa como feminilidade ou masculinidade ‘normal’ e, portanto, hegemônica”. Elas vão se constituindo identitariamente diante de diferentes artefatos culturais que vão indicando o que é ser de menina e o que é ser de menino, como usar calça, ter cabelo curto e usar azul.

De diferentes lugares as crianças aprendem sobre a necessidade de modificarem seus corpos, com o objetivo de parecer o mais possível com os tidos como normais e bonitos. Assim, ao serem consumidas as imagens e os discursos da mídia sobre corpos “bonitos” se consome, também, os seus significados a sua pedagogia da beleza e os modos de ser um tipo de sujeito (DORNELLES, 2010, p. 1).

Nesse sentido, as crianças vão colocando no outro – no caso os bonecos-família – aquilo que elas consideram, como nos traz a autora, como o normal e o bonito. Para existir o casamento, não somente precisaria ser mulher com homem, como ambos precisariam ter

determinados tipos de características consideradas “normais”. No próximo diálogo, as crianças da pesquisa continuam nos dizendo o que é e o que não é legítimo para elas, quando afirmam:

- Ai que horror, um homem casando com mulher tão feia. (Nicole)
- Por que ela é feia? (Pesquisadora)
- É que o cabelo dela não pode ser vermelho. Todos os cabelos são preto. (Nicole)
- Mas tu sabia que tem gente que pinta o cabelo de vermelho? (Pesquisadora)
- A Teca [monitora da turma] disse que vai pintar o cabelo de azul. (Fernando)
- Quando a Teca fizer ela vai ser menino. (Nicole)

Nesse caso, o homem estaria casando com uma mulher “feia”, pois ela não teria o cabelo considerado válido para Nicole. Nicole é negra e tem o cabelo bem preto. Ela mostra em mais de uma narrativa sua preferência por pessoas negras, bem como pelo cabelo preto. Para ela, por mais que soubesse que sua monitora era mulher e que ela teria pensado na possibilidade de pintar o cabelo de azul, continua com a forte ideia de que, se pintar de azul, virará menino.

Nas duas próximas conversas, Igor e Nicole relutam em deixar que um casal branco e negro se case ou fique junto.

- Vou procurar uma mãe para casar com esse. (Igor)
- Já sei. Essa. [Michele mostra uma boneca negra]
- Essa não pode. Tem que ser essa. [Igor entrega uma boneca branca e loira]
- Por que essa não pode? (Pesquisadora)
- Porque ela tem cabelo escuro e ele claro, tem que ser os dois iguais. (Igor)
- Mas será que todos os pais que se casam são iguais? (Pesquisadora)
- Não!!! (Michele)
- Tem que ser essa, loirinha de cabelo cacheadinho! (Igor)

Figura 16: Família do Igor



Fonte: Acervo da autora

Em sua dissertação Moraes (2010) traz-nos que uma das marcas de beleza está atrelada ao tipo de cabelo. Muitas crianças procuravam bonecas que se aproximam dos “padrões” e com “marcas” de uma normalidade sugerida como bela para esta parte do corpo. “Estas marcas estão atreladas à cor e ao tipo de cabelos (liso e loiro), pois, como se pode verificar no discurso das crianças, o cabelo serve também para delimitar o feio e o belo” (MORAIS, 2010, p. 78). No caso, o cabelo, os olhos, a cor da pele seriam, como nos traz Andrade (2004):

[...] um construto social e cultural e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. É por meio destes múltiplos discursos que marcas/símbolos culturais são inscritos nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc. (ANDRADE, 2004, p. 110).

Seguindo, Nicole mostra sua preferência por pessoas negras, como ela, e no final permite que o “branco” se aproxime:

- Agora eu me separei do vovô de vocês e estou com esse. (Pesquisadora)
- Então você precisa de um padre. (Nicole)
- Vocês não podem ser casar, vocês não são iguais. (Nicole)
- Como assim? (Pesquisadora)
- Você é preta e ele é branco. (Nicole)
- Mas preto não pode casar com branco? (Pesquisadora)
- Sim, pode, eu vi uma mulher casando com um branco, e daí? (Lucas José)
- Deixa eu colocar meus óculos para ver [pausa...] o branquinho derretido não tava na lista, mas eu posso colocar, pronto, vocês podem se casar. (Nicole)

Ao permitir no final da conversa que o “branquinho derretido” se casasse com o preto, Nicole parece começar a pensar diferente do que pensava no início da brincadeira frente ao

outro. Depois de diversas brincadeiras, conversas e intervenções da pesquisadora sobre olhar para o diferente de si, Nicole começa a fazer um exercício de “autorização” de que esse outro – que não aquele considerado legítimo por ela – se insira e faça parte da brincadeira, do casamento.

Observa-se também que, ao se tentar desconstruir com as crianças os modos de se brincar com bonecos diferentes, pode-se problematizar, examinar, olhar de modo diferente àqueles que delas se diferem, olhar de modo mais respeitoso as crianças negras, as deficientes, o seu relacionamento com idosos, aquele que tem cabelo crespo, os que perderam uma perna, os que fazem quimio e ficaram careca. Desconstruir o modo de ver e tratar com o corpo diferente do seu, esteve e está relacionada à continuada elaboração de um discurso sobre raça, sobre corpo, geração, etc. (DORNELLES, 2010, p. 2).

Nesse sentido, o que nos traz Dornelles (2010) faz-me refletir sobre a importância dos bonecos na pesquisa, de se utilizar das provocações para conversar com as crianças e de como é essencial essa partilha de brincadeira entre as crianças e entre as crianças e a investigadora no sentido em que tanto algumas crianças como a própria pesquisadora podem possibilitar uma abertura de olhar no que se refere à multiplicidade, à diversidade, ao diferente de si. Contudo, muitas vezes as crianças mostravam que *na verdade*, “menino não pode casar com menino, só com menina” – e de preferência que branco case com branco.

8.3 “Ô Mel, tu sabe que minha família é muito grande?” – sobre o que conhecemos

Em muitos momentos, as crianças trouxeram suas vivências, seu cotidiano e, principalmente, o modo de ver a sua família. Michele gostava de salientar o quão grande era sua família em várias atividades e brincadeiras da pesquisa.

- Ô Mel, tu sabe que minha família é muito grande? (Michele)
- Vamos tirar a foto da família? (Pesquisadora)
- A minha vai ser bem grande, eu tenho vários amigos. (Michele)
- Eu também quero uma família grande que nem a tua. (Melissa)

Figura 17: Família da Michele



Fonte: Acervo da autora

Figura 18: Família da Melissa



Fonte: Acervo da autora

Sarti (2010, p. 09) explica-nos que: “A família ultrapassa os limites da casa, envolvendo a rede de parentesco mais ampla”. Michele é adotada e negra. Gosta de enfatizar sobre sua família ser bem grande. A mãe de Michele é delegada de polícia e trabalha bastante. Sendo assim, outros familiares necessitam estar presente no cuidado de Michele, tendo em vista que ambos os pais trabalham fora de casa.

Michele falava com tanto entusiasmo de sua família que Melissa também ficou com vontade de ter uma família grande [mesmo sendo filha única]. Complementou o diálogo explicando o motivo de ela não ter irmãos: “*minha mãe não tem dinheiro. Ela trabalha como política e ela sempre diz que não tem dinheiro.*”

A mãe de Melissa estava trabalhando na campanha de governador, distribuindo folhetos e mostrando a bandeira. Melissa assim compreendeu que ela trabalhava como “política”. O que nos mostra que “Somos aquilo que somos – ou somos aquilo que pensamos ser – graças a intrincados processos de autoidentificação aprendidos numa existência que ‘se dá no tempo’. Tal ‘se dá no tempo’ é pensado num presente” (VEIGA-NETO, 2006, p. 116).

, Ao nos propor que aquilo que somos é aquilo que pensamos que somos, Veiga-Neto faz com que as narrativas das crianças sobre o seu ser família não sejam verdades absolutas, naturais, visíveis de apenas um ângulo, mas sim representações temporárias do que elas veem junto daquilo que se identificam. Mostra que as verdades são desse mundo e que falar sobre o cotidiano em família também o é.

Quando pergunto para Michele quem, então, eram as pessoas da família dela, prontamente responde:

- A minha dinda, a Gi (minha prima), o dindo, eu [pega uma boneca branca], meu pai [homem branco], minha mãe [negra], o irmão Pedro Henrique [branco], a vó e a minha prima Micaela
- [E complementa:]
- O papai vai dormir longe da mamãe. (Michele)
- O papai vai dormir longe da mamãe? (Pesquisadora)
- Sim, um pouco. É que ele tá tomando conta dos filhos. (Michele)

Figura 19: Família da Michele 2



Fonte: Acervo da autora

Toda a discussão das meninas acerca de suas famílias corrobora com aquilo que estudamos em Sarti (2010), quando afirma que a sobrevivência dos grupos domésticos das mulheres “chefes de família” é possibilitada pela mobilização cotidiana de uma rede familiar que ultrapassa os limites da casa.

, Quando fala sobre sua família, Melissa amplia o repertório do que seria considerado família nuclear e coloca: “- Esse é o meu pai, essa é eu, o meu tio, o meu primo” (*Melissa*)

Logo após, Melissa faz outra família: “- Essa é a minha avó com o nenê e essa é a minha tia que tem bebê”.

Figura 20: Família da Melissa 2



Fonte: Acervo da autora

Desse modo, Melissa vai trazendo à baila seu enredo familiar, os diferentes personagens que colaboram para compor um determinado tipo de arranjo familiar de hoje. No entanto, George ao perceber que a tia é uma boneca grávida diz: “- *Olha, ela tem nenê na barriga. Quem tem bebê na barriga fica no médico... Então ela foi no médico e daí nasceu*”.

Isso me faz lembrar que George tem duas mães: a mãe biológica e a avó. Pelo fato da mãe ser muito jovem, a avó que tem a guarda do menino. Sua mãe biológica está grávida e acabou de ter um filho. A avó gosta de salientar sobre seu papel de mãe e sobre George viver com ela e seu avô.

Sobre isso, Sarti (2010, p. 81) assim se refere:

São particularmente marcantes os casos de avós que criam os filhos de suas filhas solteiras, em que o sangue se sobrepõe à criação, conferindo à avó um poder de manipulação singular, porque se inscreve na relação hierárquica entre mãe e filha. A pertinência ao mesmo grupo de sangue, pela linhagem, e seu estatuto de poder sobre a filha levam a avó a "se apropriar" da criança, que a chama de mãe [...].

George cria uma cena que pode nos fazer pensar o que aconteceu com sua mãe biológica com o que viu na boneca grávida. Ou seja, mesmo sua mãe biológica não sendo aquela que o “cria”, ela está presente e faz parte da vida de George.

Ao perceber o que as crianças contam de suas famílias, as contemporâneas começam a aparecer, seja na forma de os pais dormirem em camas separadas, ou de o pai que cuida dos filhos, seja na ampliação do que seria a família, pois como nos fala Michele, “*ter muitos amigos*” também compõe o que seria para ela uma família. Ou como nos traz Melissa, a avó, a tia, o tio também seriam família. Na sua composição familiar, Melissa não traz um personagem que seja a mãe. As crianças assim vão narrando o ser família, seu cotidiano e suas experiências. Porém, não podemos esquecer o que nos salienta Veiga-Neto (2006, p. 122) sobre a experiência e acontecimento:

É preciso entender tal experiência humana como experiência partilhada; portanto, uma experiência sempre constituída social e culturalmente, isto é, sempre imanente ao social. E, por isso mesmo, trata-se de uma experiência sempre ensinada e apreendida, ativada, historicamente. Mesmo a experiência do si para consigo – essa forma mais íntima de vivermos o que nos passa e de pensarmos o que somos e fazemos de nós mesmo – está necessariamente e em muitos pontos, conectada com uma instância social mais ampla. O eu não é algo intuitivo, naturalmente dado, centrado no âmago de cada um de nós.

Nesse sentido, estar inseridas nessa sociedade, nessa cultura, faz com que as crianças vejam seu cotidiano e experimentem-no a partir do mundo em que vivem.

Ao tratar sobre suas famílias, por exemplo, o mundo da imaginação nas brincadeiras também se torna presente. Esse mundo da invenção não é intuitivo ou natural. As crianças, a partir de diferentes modos de brincar com os bonecos-família, mostram-nos o quanto vão sendo capturadas por diferentes instâncias, como escola, televisão e a própria família e constituindo seus modos de ser e de se narrar também nas brincadeiras.

8.4 “Débora, dá pra fazer de conta que esse é o homem aranha?” – sobre o que assistimos no cotidiano

Muitas vezes, as crianças inventaram personagens para complementar sua família. No caso desta pesquisa, super-heróis da Disney estiveram bastante presentes em suas narrativas ao brincar. Giroux (2004, p. 91) coloca que:

As crianças experimentam a influência cultural da Disney através de uma confusão de representações e de produtos encontrados em vídeos domésticos, *shoppings*, filmes educacionais, bilheterias, programas populares de TV e restaurantes familiares. Através da propaganda, espetáculos e uso de espaço visual público, a Disney se insere numa rede de produtos que lhe permite construir um mundo de encantamento total e fechado em si mesmo.

Podemos observar o que apresenta o autor quando, por meio da brincadeira abaixo, Nicole, no meio dos bonecos-família, encontra bonecas que, por algum motivo estético, lhe faz parecer com a Branca de Neve: “- *Essa é a branca de neve com cabelo rosa...um bebê branca de neve*”. Melissa, ao perceber Nicole juntando várias “brancas de neve”, também pega uma e diz: “- Olha, uma branca de neve! [Pega outra boneca similar].

Figura 21: Bonecas Brancas de Neve



Fonte: Acervo da autora

A conversa das meninas remete ao que Giroux (2004) afirma quando analisa a infância e sua relação com os personagens da Disney, mostrando que não só ela proporciona a fantasia na vida das crianças, como produz modos de serem um tipo de sujeito na escola, na família, assim como identidades, comunidades, etc. As bonecas são artesanais e usam roupas das cores amarela e azul, contudo as meninas vão nomeando qual tipo de Branca de Neve cada uma seria: uma bebê, uma com cabelo rosa, etc. Sobre isso Costa (2009, p. 27-28) reflete que:

Meninas pobres são induzidas a desejar uma boneca com a qual sequer sabem brincar, tal a distância entre os traços culturais que esta carrega e o universo cotidiano de crianças brasileiras que habitam as superpovoadas periferias urbanas [...], esgotam-se as possibilidades imaginativas, e as meninas deixam a boneca de lado retornando a suas brincadeiras improvisadas povoados por bebês, comidinhas, casinhas e conversas de comadres, em versões contemporâneas, é claro.

E o que acontece na brincadeira das meninas é exatamente o que Costa comenta. Nicole é uma menina negra, com pais negros e vem de uma família de classe baixa. Ela deseja que aquela boneca seja a Branca de Neve, apesar de ela não o ser. Mas, rapidamente, depois

de nomeá-la como tal, volta para sua brincadeira “improvisada” e a Branca de Neve passa a ser a mãe que procura um homem para casar, e que esse não é príncipe. Branca de Neve faz uma comida e conversa com suas amigas. Observo também sobre a história da Branca de Neve, que, para as crianças, não aparece como uma “princesa”. Sobre as bonecas comercializadas, principalmente as princesas e também as “Barbies”, Del Priori (2001) traz-nos sobre o cuidado que devemos ter nesse tipo de brinquedo e no quanto ele traz imbricado valores de consumo, futilidade, competição e, principalmente, o quanto estão afastados do universo da criança e, particularmente, das crianças desta pesquisa.

É interessante pensar que ao transformar bonecos artesanais em bonecos apresentados pela mídia, nesse caso uma das princesas Disney, faço uso de Fischer (1976), que nos faz lembrar sobre como a mídia constrói, reforça e multiplica os enunciados que deveriam ser seus, em sintonia ou não com outros discursos e instâncias de poder. Nessa medida, os personagens midiáticos estão inseridos na lógica familiar, devido a esse “poder” da mídia de colocá-los em ação em qualquer tipo de encontro, em qualquer lugar, a qualquer momento. As crianças estão tão inseridas nessa rede midiática e de consumo que mesmo onde não lhes caberia, conseguem, de algum modo, trazer componentes da mesma para a brincadeira, para a família. O que também se observa quando muitos desses brinquedos eram transformados em bonecos super-heróis e o quanto esses e as princesas estariam enquadrados nessa lógica, onde ao lado de uma função objetiva de informar e divertir espectadores, por exemplo, haveria na mídia uma função explícita e implícita de “formá-los”. Ou seja, “nossos modos de pensar, sentir, agir se propagam, são mediados e, o que é principal, são profundamente transformados pelos meios de comunicação e informação num determinado momento histórico cultural” (FISCHER, 1976, p. 67).

Ao perceber que a Branca de Neve estaria na composição familiar das meninas, Rafael também se autoriza a encontrar algum personagem midiático. Pega um boneco-família com roupa vermelha e diz: “- *Débora, dá pra fazer de conta que esse é o Homem-Aranha?*”.

Contudo, para refletir o quanto as crianças estavam me incomodando quando tiravam do foco os bonecos-família e os personagens do seu cotidiano vinham com mais força para brincadeira, agora entendo porque conversando com as crianças, tentei tirar o foco das brincadeiras com personagens heróis ou de conto de fadas, fui dizendo:

- Mas a gente não tá brincando de super-herói agora, estamos brincando de família. (Pesquisadora)
 - Mas eu quero fazer de conta que esse é o Homem-Aranha da família. (Rafael)
 - Ó, o Homem-Aranha pegou seu filho (Rafael)
- [Passado um tempo, pergunto:]

- Qual a tua família Rafael?
- Esse é o papai, esse é o filho, esse é o Homem-Aranha da família, o bebê, o filho e a mamãe.

Em um diálogo seguinte, a família resolve sair para passear e ir ao cinema, porém, não somente vão assistir a um filme de super-herói, como uma das crianças também o insere na brincadeira da família: “- *Nós vamos no cinema ver Batman*” (Nicole). “- *Eu sou o Batman, meu nome vai ser Batman-Matheus*” (Lucas José).

Figura 22: Boneco Batman



Fonte: Acervo da autora

Penso o quanto a mídia em muitos momentos captura as crianças e faz com que transformem qualquer personagem em um personagem-herói, sobre o que Momo (2012, p. 36) conclui:

A rede midiática e de consumo, em que as crianças das escolas estudadas vivem, mobiliza o desejo, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência, significados, capital simbólico e práticas que são compartilhadas por elas. A sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive crianças pobres do estudo por mim realizado, para que sejam consumidores. Parece que eles desenvolvem “prontidão para o consumo”.

Nesse sentido, a mídia e o consumo estariam ligados de tal forma nas crianças que, mesmo que a Branca de Neve, o Homem Aranha e o Batman não estivessem ali apresentados, as crianças não só os visualizam como também os colocavam em suas brincadeiras, para comporem sua família, para irem ao cinema, ou mesmo que “*Débora, dá pra fazer de conta que esse é o homem aranha?*”.

As crianças conseguem perceber, devido à minha insistência em provocar seus modos de olhar para família que, em suas brincadeiras, famílias deveriam aparecer. Para isso, ao colocar personagens que não são considerados tradicionalmente “membros da família”, como é o caso dos super-heróis ou das princesas, elas misturam personagens: Homem-Aranha da família, pai, Branca de neve, mãe, etc.

Nessa medida, volto a citar Foucault¹⁷, quando o mesmo fala sobre o exercício filosófico “sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar a própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (p. 154) Sendo assim, ao fazer as crianças da pesquisa pensar de outra forma sobre as configurações familiares, foi possível que diferentes configurações se permitissem e, mais que isso, que elas mesclassem personagens, por perceberem que os mesmos não estariam contemplados nas famílias propostas.

8.5 “Ué, Igor, qual o problema, ela pode ser mãe solteira” – sobre novas possibilidades

Para as crianças narrarem as famílias que constituíam ao longo das brincadeiras, fui aguçando meus ouvidos e olhos de pesquisadora e ficando cada vez mais atenta a como as crianças brincavam. Contudo, ainda me incomodava o fato de que em suas narrativas as crianças somente em algum momento se autorizavam, sugeriam ou mesmo se conformavam com as famílias ditas diversificadas. Digo isso porque muitas crianças, mesmo no final da investigação, estavam bastante resistentes a permitir a composição contemporânea de família e outras, mesmo ao final, ainda não deixavam que essas famílias estivessem presentes nas brincadeiras. Entretanto, e ao mesmo tempo, algumas crianças da investigação não só autorizavam como também gostavam de poder brincar de compor outros tipos de famílias que não aquelas que elas estavam “acostumadas”, o que era observado mesmo quando os colegas afirmavam que sua família não estava certa.

Gostaria de salientar que, mesmo as crianças que tratavam sobre as famílias diversificadas, que não as nucleares, ou que se sentiram bastante à vontade em compô-las, em nenhum momento a compuseram também como uma família “certa”. De algum modo, esse jeito de ser família sempre precisou que eu, enquanto pesquisadora, provocasse e possibilitasse esse desafio às crianças, como nos mostram alguns diálogos a seguir.

- Agora ela precisa de um pai. (Igor)

¹⁷ Capítulo 2 - Traços que me levaram a pesquisar sobre família, como aponto na p. 11.

- *Ué, Igor, qual o problema, ela pode ser mãe solteira. (Michele)*
- *Será que tem gente que tem família sem pai? (Pesquisadora)*
- *A minha vizinha... É que minha vizinha não tem pai. (Michele)*

Em ambos os casos acima, Michele mostra saber a respeito de famílias que não aquelas formadas por mãe, pai e filhos, ao reconhecer que sua vizinha não tem pai, e ao declarar para Igor que uma família não precisa de pai, porque a mãe pode ser solteira.

José Luis Pardo (1996, p. 154) nos confabula que:

[...] deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Unindo-me ao pensamento do autor, desloco sua fala às identidades disseminadas na escola que fazem com que poucas crianças tragam as famílias diversificadas em suas narrativas. Parece-me que esses outros (o outro-homossexual, o outro-negro, o outro-não pertencente à lógica da família nuclear), estão tão distantes, são tão silenciados que não se pode os nomear sem os diminuir, pois grande parte das vezes, em meu entendimento, as crianças da pesquisa desses supostos “outros” os veem como diferentes de si, portanto, menores e menos legítimos. As crianças, em alguns momentos de suas brincadeiras, rompiam com essa forma de constituir uma família, conseguiam, em sua narrativa, tratar dos outros como outro que não sou eu, mas que também pode existir, como por exemplo, o ser “mãe solteira” – família monoparental feminina.

Na brincadeira abaixo sugiro que Fernando componha uma família monoparental com mãe solteira. Ele reconhece a existência desse tipo de configuração familiar, lembra que George, seu colega, possui esse tipo de família, porém, no final afirma e resolve: o pai morreu! George reafirma que uma família monoparental só pode ser dessa forma, se tivesse acontecido uma fatalidade, não por opção ou vontade de a mulher não se casar.

- E qual vai ser a tua família, Fernando? (Pesquisadora)
- É que eu não tô achando um pai. (Fernando)
- Mas será que não pode ser uma mãe e um filinho? (Pesquisadora)
- É que nem a mãe do George [colega que não tem pai] (Fernando)
- Ah, então não tem problema uma família sem pai, né? (Pesquisadora)
- Não tem, é que o pai morreu. (Fernando)

Figura 23: Família do Fernando



Fonte: Acervo da autora

Como nos sugere Louro (1997, p. 70), “a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. Partindo do que observei na pesquisa, para algumas crianças, existem sim diferentes famílias, mas elas não são diferentes em si e sim porque aconteceu algo maior / drástico para tê-las tornado assim: um acidente, uma morte.

Volto novamente a provocar as crianças, agora propondo a celebração de um casamento¹⁸, dessa vez, de dois homens:

- Vamos fazer um casamento? Esse aqui, com esse? Mostro dois bonecos homens. (Pesquisadora)
- Não (Melissa)
- Pega uma mulher, daí vai ser mais bonito (Michele)
- É feio, pega uma mulher (Michele)
- Eu já sei, vou encontrar uma mulher (Michele)
- Mas eles não querem uma mulher (Pesquisadora)
- [Michele pega o boneco e finge estar falando por ele]: A gente quer uma mulher
- [Melissa pensa, dá uma risada e diz:]
- Pode ser, pode ser dois homens casa. Ó, vou colocar o bebê aqui no bolso dele...eu gosto!

Lembro que no subcapítulo intitulado: “Menino não pode casar com menino, só com menina” – sobre o que nos contam, relato sobre uma brincadeira em que realizo o casamento de duas mulheres e que as crianças Michele e Alice não só não aceitam como mandam as duas para um lugar bem longe.

¹⁸ Utilizo-me da palavra “casamento”, por se tratar da expressão de uma união, usualmente utilizada e conhecida pelas crianças.

Pensar estratégias e viabilizar modos de produção de um olhar que possa ao mesmo tempo ser provocador e provocado, surpreendido e que surpreender, mobilizador e mobilizado e acima de tudo sensível ao mundo, aos outros e a múltiplas possibilidades de se imaginar imagens [...] (DORNELLES, 2007, p. 15).

Tentando ser mobilizadora de outros olhares, empreendi constantes provocações e estratégias que fui adotando enquanto pesquisadora na investigação com as crianças, de algum modo, puderam provocar em alguns momentos, outro pensar das crianças frente aos modos de ser família e de se ver uma família.

O diálogo que segue mostra as duas mulheres voltando da suposta “floresta” depois de algum tempo de brincadeira.

- Estou montando minha família: Papai, filhinho, filhinho, filhinha, filhinha e mamãe. (Nicole)
- Olha, nós voltamos [referindo-se às duas mulheres que tinham casado no início da brincadeira] (Pesquisadora)
- Você assustou os meus bebês. Mulheres não se casam. (Nicole)
- Mas você me permite ter casado com ela? (Pesquisadora)
- Ah, está bem. (Nicole)

Nicole finalmente autoriza as duas mulheres a se casarem, o que se confirma em um próximo encontro, quando Lucas José lembra, a partir das brincadeiras que estamos fazendo ao longo da pesquisa sobre o namoro homossexual e na brincadeira, fala: “- *Mulher pode namorar mulher também*”, ao que Nicole responde: “- Tu não viu homem casando com homem? Então mulher com mulher pode também”.

Nessa conversa, os dois tratam sobre a possibilidade de um casamento que se assiste hoje, quando colocam que mulher pode casar com mulher, assim como homem pode casar com homem e nesse sentido colocam em questão a família nuclear e autorizam novas possibilidades, ampliando o ser família e suas conceitualizações.

Como se vê, apesar de um discurso que preconiza a família socialmente considerada ideal – a “estruturada” – há inúmeras outras possibilidades. A questão da consanguinidade foi uma das poucas possibilidades de se construir família. Hoje, a família já pode ser considerada um grupo de pessoas que vivem sob laços de afeto e de cuidado, o que não significa que não seja um espaço de conflitos, negociações, dúvidas, disputas ou até violências (XAVIER, 2012, p. 316).

O que a autora nos traz é de suma importância na medida em que não estamos invertendo o que é colocado como legítimo nos conceitos de família, ou seja, que a família nuclear passa a ser uma família problemática e antiquada e as novas configurações familiares as “ideais”, as do nosso tempo. Mas sim, quero mostrar que independente da configuração

familiar que exista, elas são múltiplas. Não melhores, nem piores. Afinal, como nos ensina Xavier, família também é local de conflito, não importa qual constituição familiar esteja envolvida. Barbosa e Carvalho (2009, p. 94) explicam sobre isso quando afirmam que

As crianças, ao chegarem à escola, já estão posicionadas por diferentes discursos, o que caracteriza a multiplicidade das identidades que se reconfiguram a cada novo jogo, boneco/a, desenho animado, entre outros estratégias da sociedade contemporânea. Apesar das tentativas de controle engendradas nos currículos escolares, os alunos demonstram, cotidianamente, outras formas de pensar e vivenciar os tempos e os espaços.

A escola, assim como diferentes instâncias de nossa sociedade vão ensinando às crianças modos legítimos de ser sujeitos, e, nesse caso, ser família. As crianças, como salientam os autores, conseguem reconfigurar a todo momento o que pensam sobre o mundo, como mostraram ao longo das brincadeiras com os bonecos-família. Assim, as crianças vão explicando que “ué Igor, qual o problema, ela pode ser mãe solteira” e “homem pode casar com homem e mulher namorar com mulher”.

8.6 “A gente fica se lembrando. A gente fica sonhando com tudo isso” - rota final

Em nosso último encontro de pesquisa produzimos um álbum de fotos com todos os retratos tirados pelas crianças de suas famílias e conversamos acerca do que fizemos e se elas haviam gostado de participar da investigação. Michele abre os comentários finais e fala: “- *A gente fica se lembrando. A gente fica sonhando com tudo isso*”.

Para Michele, as brincadeiras com os bonecos-família tiveram esse significado, o de não esquecer e sonhar com tudo que brincou.

Como protagonistas, as crianças, juntamente com as professoras, são as que entram em cena em um tempo e em um espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, festivas, afetivas, observadores, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas [...] (PRADO, 2011, p.112).

Quando começamos a lembrar de todas as atividades que realizamos a partir das fotos que íamos vendo, logo Nicole percebe que não esteve presente em todos os momentos, devido à catapora. Com lágrimas nos olhos diz: “- *Eu não quero mais desenhar [...] porque eu não queria ter ficado com catapora, queria brincar com a casinha [verde, de madeira] também [começa a chorar]*”.

As crianças estavam naquele momento desenhando suas famílias, sugestão delas próprias para compor o álbum. Michele não tinha mais vontade de desenhar em virtude de não ter tido oportunidade de participar de todas as brincadeiras.

Reconhecer o lugar singular e único que a criança ocupa na pesquisa não significa atribuir a ela uma autonomia essencial nem delegar a ela a autoridade da condução dos rumos da pesquisa. Significa entender que o pesquisador, ao propor uma pesquisa com crianças, está propondo um compromisso que só pode ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças. Por isso, a concordância primeira da participação precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela. (PEREIRA, 2012, p. 80).

Um convite às crianças que compuseram a pesquisa foi o de pensarem acerca de sua participação e de seu envolvimento ao longo da investigação. Um compromisso que existe não somente no início da pesquisa, como também, e principalmente, na finalização, que é quando percebemos se o envolvimento foi realmente positivo e efetivo. O que se pode observar nas narrativas das crianças ao falarem sobre os encontros ou sobre algum momento que perderam. Afinal, como nos mostra Pereira (2012, p. 102), “trata-se de um entendimento, enfim, de que a ação da pesquisa não começa nem se encerra nela mesma, dissociada de um contexto maior”. Mas sim, que ela teve um real significado para as crianças investigadas.

Quanto aos desenhos das famílias afirmavam colocar o desenho ao lado da conversa com as crianças:

- A gente pode desenhar a família que brincou (Michele)
- Eu tô fazendo o corpo da minha mãe (Igor)
- Eu não tô fazendo a minha mãe (Melissa)
- Nem eu (Michele)
- Tô fazendo minha mãe melecada, ela tá grávida (Igor)
- Mas a gente não tá fazendo as nossas mães, a gente ta fazendo outras famílias, famílias de mentirinha. (Michele)

Figura 24: Desenho da família do Igor



Fonte: Acervo da autora

Figura 25: Desenho da família da Nicole



Fonte: Acervo da autora

Durante a realização da pesquisa, em muitos momentos as crianças ficavam divididas entre aquelas que gostariam de fazer suas próprias famílias ou que fariam como nas brincadeiras com bonecos, “famílias de mentirinha”. As crianças tinham a oportunidade de efetivamente serem ouvidas e de tomarem suas próprias decisões na pesquisa.

Trata-se de construir uma escuta sensível às crianças num lugar de saber tão habituado a falar sobre elas. Isso implica que falemos menos delas, sobre elas ou para elas, e mais com elas. Ou seja, coloca-se como desafio buscar estratégias de pesquisa que escapem às armadilhas da subalternização. (FLORES; MACEDO; PEREIRA; SANTOS, 2012, p. 102).

Na pesquisa foi importante construir práticas que compartilhassem sentidos, vontades e desejos, em que as crianças pudessem sentir-se “à vontade” para narrar sobre as famílias que criavam, desenhá-las e interpretá-las como achavam mais pertinente. E, como nos ressaltam os autores, sair de qualquer armadilha que as subalternizem, que as coloquem em uma posição menor. Desse modo, ao poder conversar no grupo, com o grupo e problematizar o que colocariam no álbum, elas conseguiram falar sobre si na pesquisa e nas decisões tomadas na investigação, mostrando que a pesquisa também faz parte delas.

Decidem, então, desenhar suas próprias famílias no álbum.

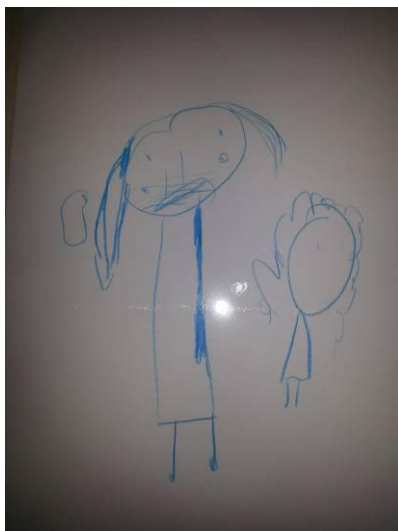
- Tô fazendo minha mãe, minha mãe de novo. É que eu tenho duas mães (Michele)
- Tu tens duas mães? (Pesquisadora)
- É que eu tenho duas. (Michele)
- E dois pais? (Nicole)
- Não! Só duas mães. (Michele).
- E eu tenho uma irmã (Michele)
- Fiz a barba da minha outra mãe. (Michele)
- Eu nunca vi! (Lucas José)
- Mas a minha tem, a minha é diferente. (Michele)

Figura 26: Desenho da família da Michele 1



Fonte: Acervo da autora

Figura 27: Desenho da família da Michele 2



Fonte: Acervo da autora

Na conversa acima, Michele desenha sua família, onde aparecem duas mães, um pai e, inclusive, uma de suas mães diz ser diferente porque tem barba. Lucas José não acredita, mas Michele explica que a família dela é assim. Lucas José se contenta e não fala mais sobre isso, nos levando a novos modos de ver e se permitir ser família, afinal Lucas percebe que a mãe de Michele é daquele modo e não há nada que ele diga que vai fazê-la mudar. Aqui está situada uma intenção da pesquisa como também ponto de questionamento, onde “instaura uma discursividade ao longo do processo de pesquisa, convocando os sujeitos envolvidos, pesquisador e crianças, a uma atitude reflexiva e questionadora.” (FLORES; MACEDO; PEREIRA; SANTOS, 2012, p. 102). Uma intenção de pesquisa na medida em que Lucas José mostra-se aberto à configuração familiar de Michele, tendo uma atitude reflexiva e também por Michele perceber sua mãe como diferente e sentir-se autorizada a falar sobre isso

de forma aberta e ao mesmo tempo questionadora, quando diz que sua família é assim e pronto.

Nesse último encontro participaram cinco crianças que compuseram a pesquisa. Acredito ser importante mencionar que os últimos encontros foram um pouco difíceis de serem realizados devido a uma infestação de catapora na turma. A maior parte das crianças pegou a doença e, por esse motivo, algumas delas não puderam participar de todos os encontros. Fiquei na espera de que aumentasse o número de crianças para a finalização da investigação, mas isso não aconteceu. Muitas crianças ficaram ausentes por mais de quinze dias da escola e algumas não retornaram com medo de pegar a doença.

É importante no trabalho de pesquisa com crianças estarmos atentas para as modificações e reorganizações necessárias a cada momento da investigação, visto que por mais que se planejem os encontros, esses nunca ocorrem de modo linear. Corsaro (2009) ensina-nos acerca da flexibilidade da pesquisa etnográfica com crianças, onde “questões iniciais talvez mudem no decorrer da pesquisa” (GASKINS; MILLER; CORSARO, 1992, p. 16). Assim, devemos estar preparados, afinal, imprevistos acontecem e fazem parte da pesquisa etnográfica com crianças pequenas.

A finalização da pesquisa com a construção do álbum foi um momento importante para as crianças, bem como para a pesquisadora. Em um primeiro momento, mostrei todas as fotos que eu havia revelado das famílias compostas durante nossos encontros. Elas foram selecionando, quais cada um usaria no álbum. Uma das crianças sugeriu que elas pudessem fazer também um desenho de suas famílias para compor o álbum junto com os retratos.

No que se refere à capa do álbum, nessa vinha marcado um tipo de família. Mostrei para elas sobre a família que ali estava contemplada, questionando o que achavam de toda família ter uma cor só. Eles me sugeriram que cada um pintasse o rosto dos familiares de outras cores que não somente o da família de cor branca. Sugeri que trouxéssemos desenhos deles sobre a capa, salientando que os personagens das famílias possuem outras cores que não somente a branca e que essa capa era para servir de ideia. Porém, as crianças não quiseram mudar, disseram que iriam trocar a cor com canetinha.

Figura 28: Álbum de família modificado



Fonte: Acervo da autora

Fazer a atividade final da pesquisa foi um momento muito significativo para o grupo. Eles relataram o quanto estiveram felizes em participar das atividades da investigação, sendo que uma das meninas até se emocionou. Também disseram que gostariam de continuar brincando com os bonecos e com as casinhas em outros momentos e que os outros amigos que não participaram da pesquisa também deveriam conhecer esse material e brincar com ele.

No final do último encontro, Nicole, bate na porta e diz: “Prof. Dé, abre aqui pra mim um pouquinho. Eu esqueci de te dar um beijo de obrigada”. Ao ouvir as palavras de Nicole, fiquei imensamente satisfeita com o andamento da pesquisa, pois muito mais que conseguir responder objetivos, seu intuito era de trazer as crianças para junto dela, como atores, como protagonistas, como participantes ativos. Depois do beijo, Melissa também fala muito obrigada e as crianças começam a bater palmas: “palmas para Débora” – eles dizem. Acredito que não somente a fala, mas o olhar de Nicole me possibilitou perceber que não era somente mais eu que me encantava com o que estava fazendo, com o material metodológico que possuí, mas que de tal forma, consegui sensibilizar as crianças a fazerem parte desse encantamento. Os bonecos já não eram minha paixão, eram *nossa* paixão. O envolvimento era do grupo de pesquisa, do pesquisador e dos pesquisados. Obrigada, digo eu, Nicole!

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma perspectiva de análise como a apresentada nesta dissertação, acredito que ouvir as narrativas das crianças acerca da família faz sentido quando se trata de considerá-las como construções culturais, sociais e históricas. Narrativas que não são neutras nem mesmo naturais em que diversas forças estão envolvidas para que hoje se pense de determinada forma a respeito do ser e ter uma família, o que não é diferente, como se pôde observar com as crianças que compuseram esta pesquisa nos diferentes momentos das brincadeiras com os bonecos na pesquisa.

Foi possível perceber, a partir dessa dissertação, que as narrativas das crianças junto às brincadeiras com os bonecos-família mostraram-nos, na maior parte das vezes, representações de famílias nucleares e heterossexuais, muito embora, na maioria, essas não constituam o arranjo familiar vivenciado em suas casas ou em seu meio de convívio social. Em muitos momentos, para as crianças investigadas, as configurações que saíssem dessa suposta normatividade seriam ilegítimas, menores, depreciadas ou invisíveis às crianças. Ao longo da investigação também pude observar que as minhas intervenções como investigadora participante possibilitaram um “inquietamento” nas crianças, bem como as mobilizaram a pensarem sobre outra forma de olhar para as famílias contemporâneas, para as famílias de seu entorno, de sua casa, de seus colegas. Houve um constante provocar em minhas narrativas frente às crianças, para que elas pudessem, pelo menos, permitir que outras configurações familiares existissem nas brincadeiras.

De acordo com Fernandes (2009), essa concepção de família nuclear continua sendo referenciada sobretudo nos campos da Educação, da Saúde e da Psicologia do Desenvolvimento como a melhor forma de organização familiar para as crianças. O que se confirma em muitos momentos da pesquisa com as crianças é que, apesar das importantes e profundas transformações desta instituição ao longo do século XX, ela ainda é veiculada dentro de muitos espaços como a escola, os meios de comunicação e grande parte das políticas públicas, e embasa o trabalho exercido em tais locais.

Torna-se urgente integrar, no currículo e na escola, aprendizagens sobre os outros, muito além das semanas da diferença ou das semanas culturais, onde se corre o risco de uma eventual folclorização dos costumes [...]trata-se ainda, segundo Sarmiento (2006), da construção de uma pedagogia da interculturalidade que assente na construção de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais. (TOMÁS, 2011, p. 192).

Creio que esta dissertação de mestrado tem a possibilidade de contribuir para que se pense a respeito da diversidade das famílias e para que se possa pensar diferente. Como professora-pesquisadora, propus-me a pensar quais alternativas que as instituições como a escola fornecem para que as crianças vejam-se em suas famílias como um grupo múltiplo e diverso. A partir de instrumentos desafiadores e não comuns às crianças (bonecos-família, imagens etc.) tentei desafiá-las a pensar diferente sobre o ser e ter uma família, ou mesmo a pensar sobre a sua família, para que suas narrativas se multiplicassem, para que pudessem constituir outros olhares a respeito dos arranjos familiares da contemporaneidade.

A dissertação também pode vir a colaborar para que se interroge a respeito dos efeitos de “verdades” postos em circulação, como o de que a família “ideal” deva ser a família nuclear. Mais que isso, penso que os bonecos puderam ser utilizados não só como um instrumento metodológico de análise, mas também como uma ferramenta para as crianças pensarem sobre outras formas de estar no mundo.

A dissertação aponta que diferentes possibilidades existirão nas brincadeiras das crianças de forma a inventarem modos de ser e ter uma família. Entendo que isso foi também uma maneira de levá-las a refletir sobre a sua pertença em determinado tipo de configuração familiar. As crianças puderam vivenciar práticas investigativas que, pelo menos naquele momento, lhes possibilitaram ampliar seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos e adquirir alteridade (TOMAZ, 2011). Ao propor a temática família e, mais que isso, ao possibilitar multiplicação de significados sobre ser e ter uma família na contemporaneidade, atento que isso só foi possível quando passei a ouvir as narrativas das crianças de forma que as mesmas pudessem pensar sobre o que diziam, faziam e sentiam, nas suas brincadeiras com bonecos-família.

Diferentes questionamentos foram apontados ao longo da dissertação e objetivos de pesquisa foram produzidos, que, com as brincadeiras das crianças com os bonecos-família, puderam ser viabilizados e atingidos, por exemplo, ao tratar da historicização das famílias para explicar de que forma a história, cultura e sociedade contribuem para o modo como as crianças narram, representam e brincam sobre a família ou mesmo como reagem quando provocadas em nossa tentativa de mostrar outras formas de família que não aquelas que elas consideram legítimas.

Acredito que a investigação possibilitou que as crianças reconhecessem outras configurações familiares que não aquelas que elas tinham como únicas possíveis de serem representadas em suas brincadeiras, mas aquelas que lhes permitissem entender que essas famílias podiam circular no seu brincar. Porém, penso que ainda existe um longo percurso

pela frente e que devemos como professores e pesquisadores continuar a instigar, provocar e questionar as crianças. Fazê-las participar e ser ativas também é criar condições de problematizar acerca das temáticas contemporâneas que lhes dizem respeito, como no caso desta pesquisa: a família. Talvez a pesquisa possa ensinar que um antídoto contra nossa inóxia de experiência, seja o de aprender com as crianças, e que essas possam constituir-se como sujeitos de múltiplas famílias, pois *“a minha tem, a minha é diferente”* como afirmava Michele ao querer que seu amigo aceitasse o modo de ser da sua família.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- ALDERSON, Priscilla. Crianças como Investigadoras. In: **Investigação com crianças - perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: ICS, 2009.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.107-120.
- AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely. **Família: Modos de Usar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **A História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- AZEVEDO, Francisco. **Arroz de Palma**. São Paulo: Record. 2011.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o Mito do amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas Ecolas em Espaços-tempos Contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BASTOS, Eliene Ferreira; DIAS, Maria Berenice. **A Família além dos mitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica**, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. Brasília, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 12.010, artigo 25, de 2009. Índice elaborado por Edson Seda. Brasília, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

CÂNDIDO, João Batista de Oliveira. Do casamento. In: TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado e RIBEIRO, Gustavo Pereira Leite (Coord.). **Manual de Direito das Famílias e das sucessões**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995.

CARVALHO, Maria E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda (org). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Gley. A Nova Família vai à Escola. **Pátio**. Ano XI, n. 41, p.20-24, fev./abril. 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Para meninas pobre, colonizaram até seus sonhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e praticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

DAMICO, José; KLEIN, Carin. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DEL PRIORE. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto/Editora UNESP, 2001.

DeMAUSE, Lloyd. **Historia de la infância**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Porto Alegre: Vozes, 2005.

_____. **Infancias que se nos escapan: Del niño de la calle al cyber-niño**. México D.F: Palabra Ediciones, 2009.

_____. **Meninas de papel**. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2002 [Tese de Doutorado].

_____. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2007.

_____. Saberes e Fazeres. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de Brincar**, V.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

_____. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DU GAY, Paul et al. **Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman**. Londres: Sage, 1997.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3(42), p. 119-132, set./dez. 2003.

FERNANDES, Letícia. **Quem é da Tua família?** Gênero, relações familiares e situação de rua. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Natália. Nota introdutória. In: **Investigação com crianças** - perspectivas e práticas. Porto: Ediliber, 2005.

FERRARI, Anderson. "**Quem sou eu? Que lugar ocupo?**" Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Campinas, SP, 2005.

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO Patricia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FLORES, Renata Lucia Baptista; MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Nubia de Oliveira. Encontrar, Compartilhar e Transformar: Reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes(orgs.) **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FONSECA, Claudia. **Concepções de família e praticas de intervenção:** uma contribuição antropológica. Revista Saúde e Sociedade, São Paulo, Saúde e Sociedade, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.

_____. **Família, Fofoca e Honra:** Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. São Paulo: Relógio d'água, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GASKINS, S., MILLER, P., & CORSARO, W. (1992). Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretative Study of Children. In: W. CORSARO, & P. MILLER

(Eds.), **Interpretative Approach to Children's Socialization** (pp. 5-23). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para meus filhos? In: KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patricia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, João Carlos Amilibia, GUIZZO, Bianca Salazar. Representações de homoparentalidade na mídia: configurações familiares contemporâneas. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 37(05), p. 15-44, jul/dez., 1997.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. A incessante travessia dos tempos e renovação dos paradigmas: a família, seu status e seu enquadramento na pós-modernidade. In: BASTOS, Eliene Ferreira; DIAS, Maria Berenice(orgs.). **A Família Além dos Mitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAWS, S.; MANN, G. **So you want to involve children in research**. Estocolmo: Save The Children, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2(56) – maio/ago., 2008

MARQUES, Circe Mara. **Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação.

MARTINS, Maria Celeste. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira(org). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Porto Alegre: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Felipe; VILODRE, Silvana. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família e assistência social: subsídios para o debate do Trabalho dos assistentes sociais. In: DUARTE, Marco José de Oliveira; ALENCAR, Monica Maria Torres (org.). **Famílias & Famílias: práticas e conversações contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lumenjuris, 2010.

MOMO, Mariangela. Mídia, Consumo e os Desafios de Educar uma Infância Pós-Moderna. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; DORNELLES, Leni Vieira. **Educação e Infância na era da Informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAIS, Fernanda Souza. **Revirando Malas**: entre historias de bonecas e crianças. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação.

NOBREGA, Miriam Medre; LENARDÃO, Edmilson. **A Contribuição da família no contexto escolar pautado na pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Marília, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempo de Subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.) **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PRADO, Patricia Dias. "Agora ele é meu amigo": pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO Patricia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu**: As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2011 [Tese de Doutorado].

RÍOS, Jose Antonio. **El malestar en la familia**. Madrid: Centro de Estudios Ramón, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, L. H. **Século XXI**: Qual Conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Investigação Da Infância E Crianças Como Investigadoras: Metodologias Participativas Dos Mundos Sociais Das Crianças. In: **Nuances, estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n.13, jan/dez 2005.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2010.

SHORTER, Edward. **A Formação da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.

SILVA, Alberto Nidio. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: Trajectos intergeracionais. Vila Verde: ATAHCA, 2011.

SILVA, Armando. **Álbum de família**: A imagem de nós mesmos. São Paulo: Senac, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Fernanda Morais de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecos e crianças. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. ; SCHLUZEN, K. (Orgs). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, Tempos e Cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e Diferentes Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; & CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

WINICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

XAVIER, Constantina. **Sexualidades, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento

Termo de Consentimento Informado da Criança

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos, tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fica preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das conversas e brincadeiras com bonecos-família.

O que será feito?

A gente vai se encontrar uma vez algumas semanas para fazer algumas brincadeiras em grupo ou conversas. Tu não estarás sozinho(a). Seremos eu, tu e mais quatro colegas da tua sala.

Nós ficaremos em uma sala separada, em algum lugar da sala ou do pátio.

Enquanto estivermos conversando e brincando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.

Durante a conversa e as brincadeiras faremos atividades como desenhar, ouvir histórias, brincar com bonecos-família e fotografar.

Vamos nos encontrar seis vezes.

Caso não queiras fazer alguma das atividades poderás não realizá-la.

Caso não gostes dos encontros, poderás deixar de vir.

Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.

As tuas falas, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.

Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares nas nossas conversas, durante as histórias ou nas brincadeiras com os bonecos-família.

Não sou eu quem vai te ensinar, mas és tu que vais me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca de tua convivência com teus colegas nas brincadeiras com bonecos família.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,
..... (teu nome completo) aceito participar.



(Assinatura da professora responsável Dr^a. Leni Vieira Dornelles)

(assinatura da pesquisadora Débora Engelman)

Porto Alegre, de de 2014.

Anexo B: Termo de consentimento da escola

1) A professora participará da pesquisa através dos registros escritos, entregues e discutidos durante as orientações, relativos às experiências das crianças e que as mesmas dizem sobre ser/ter uma família fazendo uso de brincadeiras com bonecos-famílias;

2) Caso haja necessidade ou dúvidas sobre os registros feitos pela pesquisadora, serão agendados encontros para elucidação de detalhes.

Sobre os Cuidados Éticos:

1) Na divulgação da pesquisa serão preservados os dados de identificação da escola onde a pesquisadora desenvolverá suas práticas com as crianças;

3) Para uso de fotos das atividades com as crianças participantes da pesquisa, a escola entregará à pesquisadora cópia da autorização para uso de imagens das crianças emitida pela escola onde desenvolveu sua investigação.

4) A participação e a continuidade nesta pesquisa ficam totalmente a critério da direção que, a qualquer momento, poderá comunicar a desistência do envolvimento com o projeto, sem que lhe cause qualquer prejuízo.

A professora responsável por essa pesquisa, Prof^a Dr^a Leni Vieira Dornelles (FACED/UFRGS) e a investigadora Debora Engelman comprometem-se em esclarecer devida e adequadamente dúvidas ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou mesmo posteriormente, através do telefone (51)98060388 ou do e-mail lvdornelles@yahoo.com.br. Débora Engeman através do telefone (51)96471494 ou email debora_engelman@yahoo.com.br.

Informado/a de todos os aspectos desta pesquisa, notadamente no que se refere a minha participação, aceito participar desta pesquisa e opto que o nome da escola () seja () não seja divulgado.

(assinatura do responsável pela escola)

Porto Alegre, de 2014.