

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GISELE RODRIGUES SOARES

**Narrativas vivas de memórias de/na infância:
as crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família**

PORTO ALEGRE

2021

GISELE RODRIGUES SOARES

**Narrativas vivas de memórias de/na infância:
as crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a: Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Gisele Rodrigues
Narrativas vivas de memórias de/na infância: as
crianças que (se) narram e suas experiências sociais
em família / Gisele Rodrigues Soares. -- 2021.
222 f.
Orientadora: Fabiana de Amorim Marcello.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Memória. 2. Narrativa. 3. Pesquisa com Crianças.
4. Família. 5. Foto-elicitación. I. Marcello, Fabiana
de Amorim, orient. II. Título.

GISELE RODRIGUES SOARES

**Narrativas vivas de memórias de/na infância:
as crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 27 de julho de 2021.

Prof. Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello – Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – UFRGS

Prof. Dr.^a Núbia Oliveira dos Santos – UFRJ

Prof. Dr.^a Suzana Feldens Schwertner - UNIVATES

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não andamos sozinhos.
É valorizar as pessoas que mais ou menos fazem parte da nossa história,
da nossa memória, da nossa vida.
Como narrar a minha jornada no Mestrado, sem narrar essas pessoas?

Eva e Expedito são meus pais.
E são pais que transpiram amor. Transbordam amor.
Obrigada por serem vocês.
Por serem assim pra mim. Simples assim.
Prometo que agora vou estender as visitas, estender as
videochamadas, estender a escuta.
Vocês merecem e agora estou aqui, pra vocês:
transpirando e transbordando amor.

Lucas é o meu namorado.
Quando chegou na minha vida
já me conheceu imersa em trabalho, estudo, trabalho, estudo.
Cuidou da casa, da janta, das compras, de mim.
Cuidou que não deixasse de tomar água.
Cuidou para que não me sentisse culpada por não querer estudar.
Cuidou em todos os detalhes.
Prometo que a partir de agora vou desacelerar e cuidar, junto
contigo, da vidinha que estamos construindo.

Família.
A minha é pequena e ainda assim cheia de desafios.
Sei que meus irmãos, *Rodrigo e Silvana*,
e também a minha sobrinha fofa, *Lis Hannah*,
sentiram minha falta nos últimos tempos.
Agradeço por compreenderem
(mesmo sem compreenderem o porquê)
a maninha e a titia não podia falar agora.
Que a gente continue se apoiando nos caminhos e escolhas tão
diferentes de cada um, apenas porque isso nos faz feliz.

Eu tenho uma orientadora que tomo como amiga.
Daquelas amigadas que servem tanto para levantar a autoestima
como para puxar a orelha.

Se isso não é amizade sincera, não sei o que dizer.

Fabiana: Fabi.

Te considerar como amiga é te elevar a uma consideração ainda
maior de respeito, admiração e gratidão.

É te elevar para uma memória carregada de afeto e carinho.

E você já sabe o que isso significa:

a orientação termina aqui, a amizade não.

Eu posso dizer que sou privilegiada
e trabalho junto de muitas pessoas incríveis.
Além disso, eu tenho muita certeza do carinho, da admiração, do
respeito, da confiança e do apoio
que todas essas pessoas sentem por mim.
Obrigada, vocês me fortalecem para continuar!
Em especial, essas palavras são para os colegas da
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre,
com quem aprendi tanto.
Vocês me fizeram crescer!

E ainda mais especial as meninas de olhos encantados
da Equipe da Educação Infantil:

Fernanda, Jaqueline, Fabiana, Lutiane, Bárbara!

Que alegria e honra ter coordenado
e acompanhado o trabalho de vocês.

Nunca percam a leveza e a delicadeza.

Nunca percam o brilho no olho.

Sonhem alto.

E para os momentos difíceis:

serenidade, paciência e sabedoria

(para saber o que vocês podem ou não podem modificar).

Minha dupla: *Fernanda Guimarães*.
Você acompanhou meus voos e eu acompanhei os seus.
Muitas vezes batemos as asas juntas,
mas agora vamos pegar ventos diferentes.
Minha amiga, minha parceira: obrigada por fazer parte das minhas
memórias de maneira tão intensa e tão significativa.
Eu nunca vou te esquecer
(e nunca vou deixar você esquecer de mim!)

Sheyla.

Ela foi a pessoa que me convenceu a fazer Mestrado.

Ela é a culpada!

Sheyla é uma amiga que vejo e falo pouco,
mas que quando eu vejo e falo, muda toda a minha vida.

Muda minhas opiniões, muda meus sentimentos.

É uma amizade de qualidade!

Amiga, você me inspira!

Que um dia eu possa retribuir o tanto que você significa
para a história de vida que escrevo.

As famílias e as crianças desta pesquisa.

Vou falar muito de vocês nas próximas páginas.

Aqui só quero agradecer pela disponibilidade em conversar comigo!

Espero, do fundo do meu coração,
ter honrado as histórias de vida narradas por vocês.

Que as memórias de vocês, confiadas a mim,
tenham sido merecidamente valorizadas neste trabalho.

Deus.

Eu vivi o Mestrado em um momento tão triste e tão difícil.

Então não me sinto no direito de vir aqui agradecer por ter
conseguido escrever uma dissertação.

Isso seria muito pouco, ainda que não tenha sido fácil.

Apenas, não é só isso.

Agradeço por estar viva.

Agradeço que meus amigos e familiares estejam todos vivos.

E esse é o maior de todos os privilégios e bênçãos que poderia ter!

Obrigada!

A todas as famílias que sofreram perdas tão dolorosas.

A todas as crianças que sofreram perdas tão dolorosas.

A todas as memórias de infância em família que deixarão se ser narradas.

À memória das vítimas da Covid-19.

Meus sentimentos.

Lembro e Esqueço

Gisele Rodrigues Soares
com 10 anos

Foi esquecendo de lembrar
que lembrei de você
Foi esquecendo de lembrar
Que lembrei de você
E nesse esquece-esquece
que esqueci de esquecer
Se eu lembrasse de lembrar
Talvez não esqueceria de te amar.
Quando, de repente, lembrei
Que havia esquecido de lembrar,
de estudar, do ar, até do meu lar.
Foi então, que brincando de lembrar,
que lembrei de te falar que
lembrei de te amar.
Agora lembrei de te notar
e te acariciar.
Acabei de lembrar que
sem você não sei viver.
Bem, lembrei agora
que tenho que estudar.
Vê se não esquece depois
de me abraçar e me beijar.
Esqueci de te falar que acabei de te amar.

Poesia selecionada no Concurso Habitasul Revelação
Literária na Feira na categoria "Dando a Letra" durante a 46ª
Feira do Livro de Porto Alegre, em novembro de 2000.

RESUMO

A partir de narrativas das memórias de/na infância, na medida em que relacionadas a seus contextos familiares, o objetivo desta pesquisa foi o de problematizar os conceitos de memória e de narrativa nas crianças a partir de suas experiências em família – valendo-se, para isso, de diálogos tecidos com elas a partir de fotografias, na qualidade de “suportes de memória”. A fundamentação teórico-metodológica foi baseada, centralmente, nos conceitos de memória e de família, bem como em discussões sobre pesquisa com crianças e fotografia. Metodologicamente, foram realizados quatro encontros individuais com um conjunto de nove crianças entre 6 a 11 anos, valendo-se, para tanto, da estratégia da foto-elicitación (CLARK-IBÁÑEZ, 2004). Para os encontros foram consideradas fotografias em família do acervo da pesquisadora, do acervo das crianças e aquelas derivadas da produção de fotos por meio do empréstimo de câmeras analógicas. A concepção de memória é trazida a partir de Walter Benjamin e de seus comentadores. Nela, destaca-se a importância dada ao ato de narrar para a produção de memórias e para o reconhecimento identitário individual e coletivo dos sujeitos. Por sua vez, o conceito social de família se organizou, na pesquisa, a partir de dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010 e, ainda, com algumas projeções populacionais de anos mais recentes, a fim de contextualizar o cenário das famílias brasileiras, estatisticamente. Além disso, alguns conceitos como dinâmicas familiares (FONSECA, 2005) e parentescos do cotidiano (FONSECA, 2004) foram usados para definir um contexto atual de família que reconheça a diversidade das formas de a família se configurar hoje. Ao trabalho de transcrição/composição da fala da criança em texto operou-se com um processo aqui chamado de “transcriançar” – numa tentativa teórico-metodológica de apresentar uma relação inventiva que se dá entre o processo de escrita e de tradução das memórias das crianças na pesquisa. As análises que emergiram a partir das conversas com as crianças tratam especificamente sobre os modos de narrar memórias de infância na infância, considerando: 1) as interlocuções com o outro, durante (e também anteriormente) ao próprio ato de narrar, sendo esse outro um adulto ou até mesmo outra criança; e 2) o processo da imaginação vinculado à memória, em que as emoções e os devaneios infantis (BACHELARD, 1996) conduzem, de certa forma, o fio rememorativo. Também analiticamente, as descobertas da pesquisa entendem as narrativas das crianças sobre as relações familiares e sobre os processos de socialização, fruto das experiências compartilhadas, como estando ligadas, de modo inseparável, às dimensões de aprender, estar junto e ensinar. Além disso, as narrativas das crianças revelaram agrupamentos vinculados às redes de parentesco que elas mantêm. A partir desses elementos analíticos, compreende-se, em suma, que as memórias de infância na infância emergem a partir de uma história coletiva, vivida e narrada com emoção e imaginação, em que crianças e adultos compartilham olhares, experiências, linguagens e aprendizagens, por toda a vida, sem que se possa estabelecer uma forma única e atemporal de narrar.

Palavras-Chaves: Memória. Narrativa. Pesquisa com Crianças. Família. Foto-Elicitación.

ABSTRACT

Based on narratives from/in childhood memories, as far as related to their family contexts, the objective of this research is to problematize the concepts of memory and narrative in children from their family experiences - using, for this, dialogues woven with them from photographs (understood, themselves, in this research, as memory supports). To this end, the theoretical-methodological foundation is based, centrally, on the concepts of memory and family, as well as on discussions about research with children and photography, as a mediating element of meetings (here, held with a group of nine children between 6 and 11 years old). The methodology used is that of photo-elicitation (CLARK-IBAÑEZ, 2004). For the meetings, family photographs from the researcher's collection, from the children's collection, and those derived from their production of photos through the loan of analog cameras were considered. The conception of memory is brought from Walter Benjamin and his commentators. In it, the importance given to the act of narrating for the production of memories and for the individual and collective identity recognition of the subjects (infant or not) is highlighted. In turn, the social concept of family is organized based on data from the IBGE's Demographic Census of 2010 and, also, with some population projections from more recent years in order to contextualize the scenario and context of Brazilian families, statistically. In addition, some concepts such as family dynamics (FONSECA, 2005) and everyday kinship (FONSECA, 2004) emerge and are used to define a current family context that recognizes diversity as a participating public in the study. The process of transcribing/composing the child's speech into text was called, in the research, "transcriançar" [joining of the words "transcrever" and "criança", turned into a verb] - in a theoretical-methodological attempt to present an inventive relationship that takes place between the process of writing and translating the children's memories in the research. The analyses that emerged from the conversations with the children deals specifically with the ways of narrating memories *of* childhood *in* childhood, considering 1) the interlocutions with the other, during (and also before) the actual act of narrating, being this other an adult or even another child, and 2) the process of imagination linked to memory, where emotions and child's daydreams (BACHELARD, 1996) lead, in a certain way, the rememorative thread. Also analytically, the research findings weave the children's narratives about family relationships and socialization processes that are the fruit of shared experiences, themselves gathered in the dimensions of learning, being together, and teaching. In addition, the children's narratives were able to reveal groupings linked to their kinship networks. And, after all, memories *of* childhood *in* childhood emerge from a collective story, lived and narrated with emotion and imagination, in which children and adults share looks, experiences, languages, and learning, throughout their whole lives, and there is not only one way to narrate these memories.

Key-words: Memory. Narrative. Research with children. Family. Photo-elicitation.

RESUMEN

A partir de narrativas de memorias de/en la infancia, en la medida en que se relacionan con sus contextos familiares, el objetivo de esta investigación es problematizar los conceptos de memoria y narrativa en los niños a partir de sus vivencias familiares, a partir de diálogos tejidos con ellos a partir de fotografías, en la calidad de soportes de la memoria. Por lo tanto, el fundamento teórico-metodológico se basa centralmente en los conceptos de memoria y familia, así como en discusiones sobre la investigación con niños y la fotografía. Metodológicamente, fueron realizados cuatro encuentros individuales con un conjunto de nuevo niños entre 6 a 11 años, utilizando la estrategia de foto-elicitación (CLARK-IBAÑEZ, 2004). Para los encuentros se consideraron fotografías familiares de la colección del investigador, de la colección de los niños y las derivadas de su producción de fotografías mediante el préstamo de cámaras analógicas. El concepto de memoria proviene de Walter Benjamin y sus comentaristas. En él se destaca la importancia que se le da al acto de narrar para la producción de memorias y para el reconocimiento de la identidad individual y colectiva de los sujetos. A su vez, el concepto social de familia se organiza a partir de datos del Censo Demográfico del IBGE 2010, y también con algunas proyecciones de población de años más recientes para contextualizar estadísticamente el escenario de las familias brasileñas. Además, algunos conceptos como dinámica familiar (FONSECA, 2005) y parentesco cotidiano (FONSECA, 2004) surgen y se utilizan para definir un contexto familiar actual que reconoce la diversidad de formas de las familias configurarse hoy. El proceso de transcripción/composición de los dichos de los niños en texto se denominó, en la investigación, "transcriançar", en un intento teórico-metodológico de presentar una relación inventiva que tiene lugar entre el proceso de escribir y traducir las memorias de los niños en la investigación. Los análisis que surgieron de las conversaciones con los niños tratan específicamente de las formas de narrar las memorias de la infancia en la infancia, considerando 1) las interlocuciones con el otro, durante (y también antes) del acto de narrar, siendo el otro un adulto o incluso otro niño, y 2) el proceso de imaginación ligado a la memoria, donde las emociones y los devaneos de los niños (BACHELARD, 1996) conducen, en cierto modo, el hilo de la rememoración. También analíticamente, los descubrimientos de la investigación tejen las narrativas de los niños sobre las relaciones familiares y los procesos de socialización resultantes de experiencias compartidas, ligadas de modo inseparable a las dimensiones de aprendizaje, estar juntos y enseñar. Además, las narrativas de los niños revelaron agrupaciones vinculadas a las redes de parentesco que mantienen. Y, al fin y al cabo, las memorias de infancia en la infancia surgen de una historia colectiva, vivida y narrada con emoción e imaginación, en la que niños y adultos comparten miradas, vivencias, lenguajes y aprendizajes a lo largo de su vida, y no solo hay una forma de narrarlas.

Descripción: Memoria. Narrativa. Investigación con niños. Familia. Foto-Elicitación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção “La Famille” de Alain Laboile 1	20
Figura 2 – Quadro “Família” de Ronaldo Mendes	27
Figura 3 – Meu aniversário com meus avós	30
Figura 4 – Quadro “The Family” de Cornelis de Vos	36
Figura 5 – Quadro “Cenas de Família” de Adolfo A. Pinto	39
Figura 6 – Quadro “A família Monet em seu jardim” de Edouar Manet	41
Figura 7 – Quadro “Uma família” de Fernando Botero	42
Figura 8 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 2	49
Figura 9 – Quadro “Segunda Classe” de Tarsila do Amaral	53
Figura 10 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 3	56
Figura 11 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 4	61
Figura 12 – Eu e a minha irmã fazendo pose	63
Figura 13 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 5	68
Figura 14 – Assoprando a vela com a minha irmã	70
Figura 15 – Foto antiga de família 1 (fonte desconhecida)	75
Figura 16 – Técnica da Fotopintura do Acervo Centro Dragão do Mar	75
Figura 17 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 6	76
Figura 18 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 7	99
Figura 19 – Eu e minha mãe na praia	112
Figura 20 – Quadro “Retratos de família” de Gustav Klimt	114
Figura 21 – Eu e meu irmão	118
Figura 22 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 1	119
Figura 23 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 2	132
Figura 24 – Foto antiga de família 2 (fonte desconhecida)	133
Figura 25 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 8	136
Figura 26 – Eu e minha irmã nos seus quinze anos	153
Figura 27 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 3	157
Figura 28 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 9	158
Figura 29 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 10	164
Figura 30 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 11	164
Figura 31 – Eu e os balões	167
Figura 32 – Meu aniversário de seis anos	168
Figura 33 – Eu e o Papai Noel	172
Figura 34 – Quadro “Retratos de família” de Lula Cardoso Ayres	177
Figura 35 – Foto Família Duarte Albuquerque e Rodrigues Delgado	183
Figura 36 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 12	185
Figura 37 - Quadro “Família” de Tarsila do Amaral	190
Figura 38 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 13	193
Figura 39 – Eu e meu pai na Feira do Livro de Porto Alegre	195
Figura 40 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 14	202

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO: "FOI ALI QUE COMECEI A ME TORNAR UMA ESCUTADEIRA QUE CONTA. E CONTA PRA CONTAR"	14
2.	ARGUMENTOS TEÓRICOS: "O PODER DA HISTÓRIA CONTADA: AS DELICADEZAS DOS DESACONTECIMENTOS, A GRANDEZA DO PEQUENO"	20
2.1.	MEMÓRIA: O PASSADO NO PRESENTE	20
2.1.1	As gavetas, os pincéis e o tempo: a rememoração e a maleabilidade das memórias	21
2.1.2	O obelisco e o artesão: a imortalidade a partir da narração	27
2.2	FAMÍLIA: HISTÓRIA, DADOS E DINÂMICAS	35
2.2.1	Das possibilidades de se discutir a noção de "família"	37
2.2.2	Famílias brasileiras: cenários e contextos atuais	42
2.2.3	Dinâmicas familiares e as relações com as crianças	49
2.3	A PESQUISA COM CRIANÇAS: DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS ...	56
2.3.1	Na escuta das vozes das crianças: narrativas das memórias de/das/nas infância(s)	58
2.3.2	Atitude responsiva e a ética de pesquisa	63
2.4	FOTOGRAFIA: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS	69
2.4.1	Suportes da memória e as fotografias em família	70
2.4.2	Autoria e os significados atribuídos às fotografias	76
3.	METODOLOGIA: "CONTADORA DE HISTÓRIAS REAIS: TODA HISTÓRIA CONTADA É UM CORPO QUE PODE EXISTIR"	83
3.1	NARRANDO AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS DA PESQUISA	83
3.2	"TRANSCRIBIR": TRANSCRIÇÕES A PARTIR DE UM CORPO E UMA NARRATIVA PERFORMER	95
3.2.1	Corpo performer	97

3.2.2	Transcrição	101
3.2.3	Transcriançar	108
3.3	FOTO-ELICITAÇÃO E IMAGENS EM PESQUISA COM CRIANÇAS	118
3.3.1	Dos nomes e contornos das metodologias com imagens em pesquisa com crianças	121
3.3.2	Das possibilidades na metodologia da foto-elicitacão	128
3.3.3	Potencialidades e desafios da foto-elicitacão	136
4.	ANÁLISES: "COMO CADA UM INVENTA UMA VIDA. COMO CADA UM HABITA-SE".....	147
4.1	CRIANÇAS QUE (SE) NARRAM: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NA INFÂNCIA	147
4.1.1	Narrativas com e a partir do outro	149
4.1.2	Memória e imaginação: as emoções da experiência e da narrativa	158
4.2	MEMÓRIAS DE INFÂNCIA EM FAMÍLIA	174
4.2.1	As famílias do ponto de vista das crianças	176
4.2.2	Experiências em família: processos de socialização e a infância	190
5.	CONCLUSÕES: "SER CONTADORA DE HISTÓRIAS REAIS É ACOLHER A VIDA PARA TRANSFORMÁ-LA EM NARRATIVA DA VIDA".....	203
	REFERÊNCIAS	210
	ANEXOS	222
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	222
	ANEXO B - Termo de Assentimento	224

1. INTRODUÇÃO:

"FOI ALI QUE COMECEI A ME TORNAR UMA ESCUTADEIRA QUE CONTA. E CONTA PRA CONTAR"

Vocês dizem:

*- Cansa-nos ter de privar com as crianças.
Têm razão.*

Vocês dizem ainda:

*- Cansa-nos, porque precisamos descer
ao seu nível de compreensão.*

*Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
Estão equivocados.*

*Não é isso o que nos cansa, e sim,
o fato de termos de elevar-nos até alcançar
o nível dos sentimentos das crianças.*

*Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.
Para não machucá-las.*

Janusz Korczak, 1925.

Esta pesquisa nasceu do desejo de estar com as crianças. Mais do que isso, nasceu da intenção de escutá-las a partir de narrativas das suas próprias memórias de/da/na infância, na medida em que relacionadas a seus contextos familiares. Assim, de modo mais direto, posso dizer que o objetivo desta pesquisa foi o de *problematizar os conceitos de memória e de narrativa nas crianças a partir de suas experiências em família – valendo-se, para isso, de diálogos tecidos com elas a partir de fotografias (compreendidas, elas mesmas, nesta pesquisa, como suportes de memória)*. Para tanto, esta investigação apresenta uma fundamentação teórico-metodológica baseada, centralmente, nos conceitos de memória, de família, bem como em discussões sobre pesquisa com crianças e fotografia, na qualidade de elemento mediador de encontros (aqui, realizados com um conjunto de nove crianças entre 6 a 11 anos).

Dentro do universo de possibilidades que um curso de mestrado em Educação pode oferecer, a escolha por fazer pesquisa com crianças está vinculada, mais diretamente, à minha formação (como pedagoga e especialista em Docência da Educação Infantil, ambas por esta Universidade) e também à minha atuação profissional como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre há uma década, atuando por um período de três anos e meio na Coordenação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do município e, mais recentemente, iniciando na direção de uma escola municipal de Educação Infantil, na mesma cidade. Com isso, afirmo que a pesquisa com crianças, precisamente dentro do tema da memória e da

narrativa, me move, inicialmente, devido a um histórico de práticas docentes mobilizadas pelas narrativas infantis quando, já em meus planejamentos como professora, realizava um processo de, com as crianças, criar hipóteses, formular perguntas e histórias (e, ainda, registrar e retomar com elas o vivido cotidianamente) – o que implicava uma disponibilidade de escuta e postura atentas em momentos diversos, inclusive naqueles, mais espontâneos, de brincadeira. Pesquisar as narrativas infantis é também uma oportunidade de fundamentar e multiplicar, portanto, certa concepção pedagógica (baseada nisto, na atenção, na escuta, no diálogo) e sobretudo, oportunizar espaços de discussão e formação pedagógica tão fundamentais para a qualificação do trabalho docente (algo que emerge como elemento de trabalho para uma coordenação pedagógica e, ainda, para a gestão em educação infantil).

Tais elementos permitem demarcar um importante pressuposto deste trabalho: aquele que parte de uma concepção de criança contemporânea que se posiciona, argumenta, contra-argumenta, indaga, mostra seu saber e é potente. Considero que a narrativa se mostra como uma forma privilegiada de oferecer ao outro uma experiência singular, oportunizando um olhar sobre si mesmo, a partir das memórias. Segundo Cohn (2005), a pesquisa com crianças significa entender o mundo delas a partir do seu próprio ponto de vista, considerando, também, seus contextos sócio-culturais. No interior desses contextos, as famílias se constituem como um grupo de socialização importante na educação das crianças, articulado com outros espaços, como a escola. Deste modo, também são nas diferentes configurações familiares em que as crianças estão inseridas que elas reinterpretam o contexto social em que vivem. A narrativa das crianças sobre as suas memórias em família, neste sentido, emerge como uma opção teórico-metodológica comprometida com a legitimação de seus pontos de vista sobre suas experiências, como sujeitos ativos.

No processo de compor os encontros com as crianças (quatro encontros de pesquisa individualmente com cada uma das nove crianças participantes deste estudo), percebi a necessidade de investir em um processo mais amplo de escuta das suas falas. Nesse processo percebi que as narrativas infantis são potentes em uma linguagem singular que transborda em detalhes; percebi também que precisava ampliar a minha própria forma de leitura e de escrita dessas memórias, buscando na literatura uma forma de relaxar da leitura aca-

dêmica e me abrir pra uma outra forma de narrar. É por isso que alguns desses livros de poesias, crônicas e contos emergem ao longo dos textos, ora em forma de epígrafes, ora como forma de citações, compondo a tessitura de escrever com e sobre narrativas. É o caso da obra *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak (1925), que abre esta introdução pontuando o que as crianças nos dizem em um nível de compreensão que nos é superior. O autor, já no começo do século XX, e portanto contextualizando à época em que o livro foi escrito, nos provoca a perceber que as crianças sentem e vivem (e narram) suas experiências de um jeito muito específico.

É também o caso do livro de Eliane Brum (2014), *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras* que, embora não tenha relação com a infância, diz muito sobre memória e narração. Escolhi alguns trechos deste livro para tornarem-se títulos dos capítulos da introdução, dos argumentos teóricos, da metodologia, das análises e das conclusões. Trata-se do que chamo, de algum modo, de *títulos narrativos* – isso porque acredito que, em grande medida, tudo aqui neste trabalho conta uma história: a minha, a das crianças, a das famílias, sem considerar tantas outras histórias, de tantos outros sujeitos implicados ao longo de um texto que se abastece das discussões teóricas para narrar vidas. Precisamente, o título narrativo da introdução ("*Foi ali que comecei a me tornar uma escutadeira que conta. E conta pra contar*") apresenta uma pesquisadora que precisou se reaprender na tarefa de ser uma "escutadeira" para tornar-se uma contadora de memórias de crianças. E para aprender a escutar e para aprender a contar o que escutei, precisei desenhar caminhos metodológicos e analíticos específicos que buscassem responder ao objetivo da pesquisa.

Assim, feitas essas considerações iniciais, indico o modo como esta pesquisa está organizada: no capítulo em que faço os apontamentos sobre os argumentos teóricos (*O poder da história contada: as delicadezas dos desacontecimentos, a grandeza do pequeno*), indico como os conceitos de *memória, família, pesquisa com crianças e fotografia* serviram como alicerces neste trabalho que conta sobre histórias "pequenas". Histórias pequenas se referem a memórias cotidianas – esses "desacontecimentos" (BRUM, 2014),

que, a partir de Walter Benjamin, são tomados aqui como parte de uma “historiografia não oficial”, sobretudo considerando as vozes e narrativas daqueles que pouco são escutados, como, por exemplo, as crianças.

O capítulo inicial está organizado em quatro partes: numa primeira seção, trago a concepção de memória que sustentará as discussões teórico-analíticas da pesquisa. Na busca em situar o conceito de modo mais amplo, valho-me de discussões trazidas por Walter Benjamin e de seus comentadores, bem como de alguns materiais da cultura que colocam a criança como sujeito de memórias, tal como a literatura. A defesa que se instala é manifestada pela importância dada ao ato de narrar para a produção de memórias e para o reconhecimento identitário individual e coletivo dos sujeitos (infantis ou não).

Em seguida, na segunda parte, apresento os conceitos sociais de família partindo tanto de estudos mais tradicionais do campo, como daqueles que, hoje, não se furtam de pôr em relevo questões mais atuais e contemporâneas sobre esse debate. Ao mesmo tempo, trago, ainda, dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010 e algumas projeções populacionais de anos mais recentes a fim de contextualizar o cenário e o contexto das famílias brasileiras, estatisticamente. Alguns conceitos como “dinâmicas familiares” (FONSECA, 2005, p. 54), “parentescos do cotidiano” (FONSECA, 2004, p. 58) e “circulação de crianças” (FONSECA, 2004, p. 53), emergem, então, para definir um contexto atual de família que reconheça a diversidade e supere, em alguma medida, a lógica da culpabilização das famílias pelas suas próprias vulnerabilidades.

Na terceira e quarta partes, estabeleço debates que se organizam, no limite, como teórico-metodológicos, na medida em que, na terceira seção, abordo o campo da pesquisa com crianças a partir de suas discussões eminentemente teóricas. Assim, trago elementos sobre essa escolha de pesquisa, considerando outros estudos semelhantes relativos às produções publicadas, nos últimos anos, sobre memória e infância a partir do ponto de vista das crianças. E, na quarta e última seção deste capítulo, apresento a fotografia (como suporte, como imagem específica) como elemento provocador das narrativas das crianças sobre suas memórias, a partir de um levantamento de estudos e pesquisas que se utilizaram de semelhante estratégia/recurso.

No segundo capítulo apresento mais precisamente o caminho percorrido para as abordagens metodológicas do trabalho (*Contadora de histórias reais: toda história contada é um corpo que pode existir*). Para tanto, inicio *narrando* quem são as crianças que participaram da pesquisa. E justamente por tomar a narração como elemento tão central à pesquisa que, na segunda seção deste capítulo, apresento a escolha de escrita analítica, operada de maneira a, tanto quanto possível, tornar o corpo-vivo das memórias das crianças em um corpo-texto; apresento, portanto, o que chamei de “transcriançar”, em sua relação com o processo de escrita e tradução das memórias das crianças na pesquisa. Na terceira seção apresento a metodologia da pesquisa, qual seja, a foto-elicitación faço isso tanto a partir de um levantamento sobre os estudos que, no campo dos estudos da infância, utilizaram essa abordagem, como por meio da apresentação de cada uma das etapas de organização e mesmo realização dos encontros com as crianças.

Esta é, portanto, uma produção acadêmica que faz uso de imagens como elemento de pesquisa, enquanto uma escolha teórica e metodológica. Assim sendo, algumas imagens compõe, juntamente com a escrita, a narrativa dessa dissertação. As fotografias utilizadas nas entrevistas com as crianças foram trazidas para o trabalho, de forma intencionalmente articulada ao texto, ao mesmo tempo em que busca garantir uma liberdade interpretativa para o leitor, como mais uma forma de evidenciar e validar as imagens enquanto produtoras de memórias.

No terceiro capítulo (*Como cada um inventa uma vida. Como cada um habita-se*) estão as análises que emergiram a partir das conversas com as crianças. A primeira seção de análise trata especificamente sobre os modos de narrar memórias *de* infância *na* infância, considerando as interlocuções com o outro e com o processo da imaginação; na segunda seção trago, também analiticamente, as narrativas das crianças sobre as relações familiares e os processos de socialização fruto das experiências compartilhadas com a rede de parentesco que elas mantêm. Ao final, em *Ser contadora de histórias reais é acolher a vida para transformá-la em narrativa da vida*, retomo o caminho percorrido nesta pesquisa buscando resgatar o objetivo do estudo e a forma como consegui chegar a algumas das conclusões sobre o tema abordado.

Acredito que não seria possível ignorar que as crianças e as famílias deste estudo, no momento da pesquisa, passavam por experiências muito peculiares: as experiências da vida familiar em contexto de uma pandemia provocada pela Covid-19¹. Entretanto, devido aos limites impostos pelo tempo da pesquisa – que se voltava a um tema específico central já organizado –, não foi possível analisar com profundidade este assunto. Devido a sua atualidade, e certamente deixo à intensidade com que acometeu a todos/as nós, o tema específico da pandemia acabou atravessando algumas narrativas, seja para comentar sobre o distanciamento imposto entre alguns familiares ou seja para relatar alguma mudança na rotina no grupo em função vida em quarentena. Deste modo, as narrativas das crianças sobre o contexto pandêmico foram selecionadas para comporem futuras escritas e desdobramentos dessa pesquisa e por isso não terão o merecido destaque nessa dissertação. Se anuncio essa questão desde a introdução é para não deixar de mencionar que as crianças podem e precisam ser (e serão) consideradas e escutadas em estudos sobre as consequências sociais da pandemia da Covid- 19.

¹ Os primeiros casos de contaminação pelo vírus Covid 19 ocorreram na China, em dezembro de 2019, espalhando-se pelo mundo rapidamente e chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Em março daquele ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a situação como pandemia mundial, com alto contágio via transmissão aérea. Os sintomas são variados, mas se aproximam aos comuns da gripe, como febre e dificuldades respiratórias. Em junho de 2021 já alcançamos a marca de 179 milhões de casos no mundo, com quase 4 milhões de mortes. No Brasil o número de pessoas que foram contaminadas, neste mesmo período, está em 18 milhões, sendo que já atingimos a marca de 505 mil mortes. A vacinação contra o vírus Covid-19 teve início, no Brasil, em 19 de janeiro de 2021 e já imunizou 24 milhões de pessoas, considerando a imunização completa de duas doses, o que representa pouco mais de apenas 11% da população brasileira.

2. ARGUMENTOS TEÓRICOS:

"O PODER DA HISTÓRIA CONTADA: AS DELICADEZAS DOS DESACONTECIMENTOS, A GRANDEZA DO PEQUENO"

2.1 MEMÓRIA: O PASSADO NO PRESENTE

Esta seção tem como objetivo apresentar um dos conceitos centrais da pesquisa: o de memória. Para isso, buscou-se autores e pesquisas que pudessem auxiliar na trama dessa discussão. Assim, inicialmente, parto do conceito de rememoração de Walter Benjamin (1980 [1936]) e seus comentadores, como Jeanne Marie Gagnebin (1998, 1999), Aleida Assmann (2011), Solange Jobim e Souza (2014), Eliana de Cássia Martins Lisboa e Maria Silvia Pinto de Moura Rocha (2016) e Cecília de Miranda Schubsky (2018). Ou seja, busco situar questões mais gerais e amplas sobre “memória”, a fim de mostrar, de algum modo, alguns dos pressupostos que nortearam esta pesquisa. Finalizo esta seção destacando, também a partir de Benjamin (1980 [1936]), o elo decisivo entre memória e narração, buscando pensar, a partir dessa articulação, formas específicas de dinamizar a pesquisa com crianças e o uso que fazemos, como pesquisadoras/es, daquilo que com elas produzimos em espaços de investigação.



Figura 1 – Coleção “La Famille” de Alain Laboile 1

2.1.1 As gavetas, os pincéis e o tempo: a rememoração e a maleabilidade das memórias

O tempo é como o rio
 Onde banhei o cabelo
 De minha amada
 Água limpa
 Que não volta
 Como não volta aquela antiga madrugada
 [...]

Mas o tempo é como um rio
 Que caminha para o mar
 Passa, como passa o passarinho
 Passa o vento e o desespero
 Passa como passa a agonia
 Passa a noite, passa o dia
 Mesmo o dia derradeiro
 Ah, todo o tempo há de passar
 Como passa a mão e o rio
 Que lavaram teu cabelo
 Edu Lobo – O tempo e o rio

Possivelmente uma metáfora que grande parte de nós já ouviu e conhece seja aquela de Heráclito, relativa ao tempo e sua constante renovação e transformação – daí a célebre frase do filósofo de que nunca nos banhamos no mesmo rio, já que nem o rio e nem mesmo o homem serão os mesmos. Nesse rio, a correnteza nos leva a navegar do passado ao futuro, enquanto, por meio de nossas lembranças, estamos embarcados no presente. Se o rio é composto de águas que se fundem, não há como entender o conceito de memória sem perceber que o tempo (passado, presente e futuro) flui, nela e de alguma maneira, em (des)harmonia.

Se a memória tem a função de preservar, armazenar e também revelar (queiramos ou não) informações e experiências, ela pode ser ainda mais multifacetada, dependendo da matriz teórica com que a abordamos: orienta os passos do nosso dia-a-dia, é responsável pela demarcação da nossa identidade, é uma espécie de guia comportamental e um recurso cognitivo para aprendizados.

As experiências vividas resultam em lembranças que poderão ser extraídas a partir de diversas narrativas. E, a cada ação de recordar, a experiência *rememorada* ganha novos sentidos. Assim como nos constituímos sujeitos a partir das linguagens, olhares, movimentos, expressões, signos e símbolos que recolhemos ao longo das nossas vivências sociais, o significado

das nossas lembranças também vai ganhando novas perspectivas, de acordo com uma elaboração individual, e também coletiva, dos acontecimentos vividos. Ou seja, nossas memórias são também responsáveis por produzir nossas identidades conforme ampliamos nosso “repertório de conteúdos memoráveis” e selecionamos, voluntária ou involuntariamente, quais delas deverão ser *rememoradas*.

O conceito de *rememoração* que menciono aqui se baseia nas discussões de Walter Benjamin (1980 [1936]) e, como tal, sustenta a ideia de que a memória se dá no tempo presente, constituindo-se como uma releitura dinâmica do passado que potencializa as possibilidades de intervir nos acontecimentos do futuro (SOUZA, 2014). Ao lançar o olhar para o passado, entende-se que o processo de rememoração não ocorre somente de maneira individual, mas sim e na medida em que muitas vezes compartilhado com outros olhares e experiências que também fizeram parte de dado acontecimento. Ou seja, cada memória individual funciona como um ponto de vista relacional sobre uma memória que, de algum modo, é também coletiva. Condiçionadas ao tempo e ao espaço históricos, enraizadas a um contexto, as memórias não se apresentam como um retrato fiel da realidade tal como necessariamente ocorreu, mas, antes:

[...] depende dos valores culturais, da conjuntura política e econômica, das permissões e silenciamentos impostos, em relações de poder estabelecidas socialmente; é afetad[a] pela perspectiva e posição da pessoa que se dispõe a contar algo, rememorar e narrar, que, por sua vez, sempre leva em consideração a perspectiva e posição da pessoa que se dispõe a ouvir (LISBOA e ROCHA, 2016, p. 2).

A rememoração, portanto, não é uma simples restauração do passado. Ela implica sua transformação no presente, conforme novas “pontes” e outros rios que deságuam ao longo do nosso tempo, estabelecendo novas interpretações e percepções.

Não é um espaço neutro e homogêneo de uma acumulação contínua e progressiva em vista da salvação. A rememoração não preexiste à história, numa atemporalidade paradisíaca, mas, pelo seu surgimento, inscreve no e pelo histórico a recordação e a promessa de um tempo redimido. É na densidade do histórico que surge o ordinário, intensidade destrutora das continuidades e das ordens pretensamente naturais, intensidade salvadora também, pois reúne os elementos temporais díspares em uma outra figura possível, a de sua verdade (GAGNEBIN, 1999, p. 19).

Não inventamos memórias a partir do nada, elas são frutos do que algum momento percebemos ou sentimos, guardamos, evocamos e reinterpretemos. E essas ações acontecem no tempo presente, em relação ao passado e ao futuro. Navegar pelas memórias exige a percepção de que elas são inteiramente flexíveis e vulneráveis. A passagem entre passado e futuro, uma viagem projetiva ou rememorativa, não se dá em águas cristalinas. Muitas vezes, as memórias nos levam a correntezas ou por caminhos mais difíceis. A boa notícia é que em algumas vezes temos o remo em mãos e conseguimos conduzir o trajeto.

Estou triste
 Ao pensar nos êxtases que não voltam mais;
 Lágrimas vêm banhar minha tristeza
 Quando penso em páginas que li,
 Poemas famosos que jamais falharam
 Em enlevar meu espírito, e ora jazem
 Nos meus olhos, mortos como um teatro
 De que o público acaba de partir.
 (William Wordsworth apud ASSMANN, 2011, p. 113)

Quantos de nós não desejaríamos reviver alguns eventos prazerosos, viagens, encontros, momentos de conquistas, instantes com entes queridos que já não estão mais entre nós? Ou, ainda, visitar aquelas situações desagradáveis e embaraçosas, a fim de ter novas chances de pensar, sentir e fazer diferente? E esquecer aquela cena traumática que presenciamos e que fica permanentemente sendo revista como lembrança ou até mesmo como pesadelo? O poeta inglês traduz esses sentimentos em verso, em que teatro e público nos conduzem a uma alusão ao ato de assistir à própria vida que já passou, na forma de memórias.

Assmann (2011) interpreta o poema afirmando que não é possível resgatar sentimentos por meio da recordação, pois, na verdade, eles seriam substituídos por outros.

Os signos estão disponíveis, as páginas no livro podem ser viradas e relidas, os lugares podem ser revisitados, mas as emoções relacionadas a isso no passado não se reapresentam de maneira automática. A recordação não é mais que um resquício tênue da experiência originária para a qual não há mais caminho de volta (ASSMANN, 2011, p. 113).

Assim, seria possível entender que cada vez que se volta a uma experiência feliz de outrora, por exemplo, sofre-se uma certa decepção na exata medida da expectativa sobre ela, já que o passado não retorna e só fica a vontade de revivê-lo. Gagnebin (1999) denomina de “grande cemitério” quando as recordações nos conduzem de túmulo em túmulo dos nossos “eus”. Segundo a autora, nossa identidade é, de algum modo, destruída a cada vez que se revive uma recordação – o que faz disso um processo altamente doloroso, permeado de decepções e desilusões que as projeções nos impõem, sejam elas as desejadas que não voltam ou as indesejadas que perduram.

Para Benjamin (1980 [1936]), fazer uma “escavação do passado” não significa o seu conhecimento como ele, de fato, aconteceu, mas sim a apropriação de alguns vestígios e de como eles lampejam em cada um de nós, hoje. Escavar o solo das memórias se constitui como uma exploração cuidadosa e cautelosa, podendo daí derivar achados preciosos. Trata-se de um trabalho em camadas de terra escura, aquelas mesmas que vamos encontrando na medida em que nossos entendimentos vão se modificando. Conforme o tempo passa, podemos cavar mais ou menos fundo ou revirarmos a mesma terra várias vezes: o fato é que nunca deixamos de interpretar e de reinterpretar a nossa vida.

Para Schubsky (2018), a rememoração é também uma forma de suportar o presente, sobretudo, por meio da ilusão de que o passado não está definitivamente inacessível – e isso graças justamente à memória. A partir da retrospectão, é possível juntar os pedaços do que passou e transformá-lo em uma nova imagem, um novo ponto de vista, uma nova interpretação de nossas experiências. A autora também coloca na memória um papel ativo, trabalhoso, assim como na analogia da escavação, mencionada acima. Nesse processo, temos como ferramentas do presente, sob a mina do passado, nossas novas percepções, representações, ideias, juízos de realidade e de valor, entendendo que há identidades diferentes entre as imagens da experiência vivida outrora e da reconstruída no tempo atual (SCHUBSKY, 2018).

Nesta perspectiva, entende-se algo fundamental em relação ao conceito: a memória se apresenta como única e original, a cada instante em que é rememorada – seja ela provocada por mudanças dos sujeitos, contextos, sentimentos, representações sociais e culturais, ideias novas ou mudanças de

ordem pessoal. Ou, dizendo de outra forma, a releitura do passado é sempre nova e se altera constantemente.

Partes da vida que parecem ter afundado no esquecimento reaparecem, enquanto, por outro lado, outras afundam por serem menos importantes. O presente conduz o passado como se este fosse membro de uma orquestra. [...] Assim, o passado parece às vezes curto, às vezes longo, às vezes soa, às vezes cala (SVEVO apud ASSMANN, 2011, p. 21).

Trata-se de uma orquestra que ressoa releituras do passado, tendo o presente como maestro; de rios que navegamos no presente, indo e vindo em direção ao passado e ao futuro; de túneis subterrâneos para escavação do passado; um teatro que já se acabou, aos olhos do público. Faço uso dessas analogias para mostrar, de outra forma, os caminhos percorridos pela memória, como conceito ao qual esta seção se dedica. O poema a seguir, nessa mesma direção, permite ampliar, de alguma forma, a discussão conceitual, na medida em que faz alusão a dois objetos que nos servem de metáfora na construção deste estudo sobre memória – *gavetas* e *pincéis* - os quais serão explorados em seguida.

Uma pena – para anotar; uma chave –
 Que abre gavetas ocultas;
 Eis o inventário alegórico
 Que poetas sensatos associam à memória.

Com igual direito cabe dar à memória
 Um pincel em sua mão;
 Que às vezes atenua os contornos,
 Supera os desejos do coração.

Que ameniza sofrimentos passados,
 Aplana ranhuras de um rancor pertinaz,
 Refina a felicidade há muito perdida
 E lhe confere cor ainda mais vivaz.

Que como ferramenta da fantasia
 Também faz crescer os fantasmas
 Que atormentam a Consciência,
 Solitários, em tocais, à espreita.

Oh!, quem dera nossas vidas, tão efêmeras,
 fossem tais em sua pureza
 Que imagem alguma do passado
 Precisasse temer o toque do pincel!
 [...]

(William Wordsworth apud ASSMANN, 2011, p. 103)

Guardadas em *gavetas*, e podendo ser encontradas mais “escancaradas” ou supostamente “lacradas”, nossas memórias lidam com o perigo do esquecimento: podem ficar desbotadas na luta contra o tempo, se tornarem desinteressantes, irem pro fundo da gaveta e serem substituídas por outras. Podem ainda ficar bloqueadas, devido a traumas ou repressões, e se mostrarem de maneira turva, borrada, mas fortemente latentes.

Ao mesmo tempo, a figura do *pincel* ajuda a dar a potência ativa com a qual a memória permite (ou suscita) “atenuar contornos, superar desejos, amenizar sofrimentos e refinar felicidades”, como diz o poeta. Assim entendido, o tempo não é mais um inimigo da memória, mas, antes, um aliado da rememoração, dando novas cores às experiências vividas no passado, no momento das suas recordações. É claro que esse pincel também pode dar tons mais dolorosos ou mesmo “manchar a tela”, como menciona o poema.

É possível constatar, portanto, que as memórias têm sua fragilidade e maleabilidade; que são flexíveis e vulneráveis. Somos espectadoras/es (mais ou menos ativos) de um passado que não podemos reviver. As escavações provocam decepções sobre o que nos tornamos ou sobre aquilo que não é possível modificar, mas também permitem que enxerguemos os acontecimentos a partir de novos pontos de vista, a cada ato de recordar e reinterpretar, e isso dependendo de como *pintamos* o que está guardado em nossas *gavetas* de lembranças.

Se falo aqui de gavetas e pincéis é porque encontro, nesses objetos, imagens preciosas sobre como *guardamos* e *pintamos* nossas memórias, especialmente aquelas ligadas à infância. Se consideramos que as memórias, sobretudo porque carregadas de histórias, projeções e promessas, são passíveis de transformações, como foi apresentado até aqui, cabe perguntar: é possível (re)mexer nas gavetas, pincelar paisagens em outras tonalidades, cavar novos túneis e ditar outras melodias? De que modo lidamos com essas mortes, ao mesmo tempo que ajudamos a compor uma identidade para chamar de nossa? E como legitimamos certas memórias como nossas? É o que se pretende discutir a seguir.

2.1.2 O obelisco e o artesanato: a imortalidade a partir da narração

Muitos poetas e escritores voltam-se a delinear o período da infância movidos pela nostalgia – e até mesmo por uma visão romantizada – sobre “a



aurora da minha vida, da minha infância querida, que os anos não trazem mais”², como Casimiro de Abreu; ou criam outras relações com as memórias de infância, como Manoel de Barros, que diz: “inventei um menino levado da breca para me ser”³.

Figura 2 – Quadro “Família” de Ronaldo Mendes

Não são poucos os livros de histórias que retratam as aventuras e travessuras de ser criança, as brincadeiras e locais preferidos, os amigos imaginários ou as dificuldades enfrentadas por aquelas que se sentem, muitas vezes, subestimadas pelo “mundo dos adultos”. Ana Maria Machado, autora do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), brinca com a relação do passado, presente e futuro ao criar uma personagem infantil (Bel) que estabelece conversas imaginárias com as memórias da sua bisavó quando criança – que a menina conhece apenas a partir de um retrato em preto e branco e também de sua própria futura possível bisneta, mesclando os conselhos que cada uma delas se trocariam de acordo com seus tempos de vida e memórias de seus modos de viver a infância.

Como viver eternamente por meio da memória? Essa pergunta é o título de um livro escrito por Sally Nicholls (2008), uma criança de onze anos que luta contra a leucemia. Longe de imaginar memórias como a personagem fictícia Bel, o menino buscou compor suas memórias por meio de diversas listas do que gostaria de fazer. Ao longo de uma narrativa autobiográfica, as memórias vão

² O poema “Meus oito anos” faz parte do Livro I da coletânea *As primaveras*, publicadas por Casimiro de Abreu em 1859.

³ Trecho do poema “Invenção”, que compõe o livro *Memórias inventadas: a terceira infância*, de Manoel de Barros, publicado em 2008.

sendo produzidas de forma intencional, de acordo com os sonhos e as vontades do Sally, com sua família, amigos e profissionais que o apoiam. A última delas, presente na lista nº 11, se refere a coisas que ele gostaria que acontecesse depois que ele morresse; nesta lista o menino afirma que as pessoas “até podem ficar tristes, mas não muito”, pois, interroga, “se cada vez que pensassem nele houvesse tristeza, que lembranças restariam”?

Considerando apenas estas obras (e relacionando-as, mais amplamente, a obras que relacionam infância e memória), podemos perceber algumas recorrências. Aqui, as imagens de memória que estas narrativas trazem nos remetem a uma imagem autoral de que somos nós que as produzimos. Talvez esse sentimento esteja mais fortemente presente na infância, quando pode ser que tenhamos a sensação de que estamos começando a criar as nossas vidas e, portanto, seria fácil imaginar o que ser quando crescer, quantos filhos vamos ter e que aparência pretendemos ter. Trata-se de projeções que almejamos sem compromisso, ainda, de realização, mas que parecem ser absolutamente alcançáveis. Será que, na fase adulta, seguimos planejando as memórias que desejamos construir para o nosso futuro? Quais seriam as nossas listas de coisas para fazer antes de morreremos? Qual a relação da nossa “pressa” entre o presente e futuro planejado? Qual o limite do nosso poder em construir as nossas próprias memórias?

Ainda seguindo os exemplos literários, e ainda no caso das crianças, o poder de decisão sobre as lembranças nem sempre parece estar ao alcance delas (nem em nosso, por certo) – e refiro-me aqui, assim, a uma segunda recorrência em materiais que, como referido, relacionam infância e memória. Livros como *Crenshaw*, de Katherine Applegate (2016), *Extraordinário*, de R. J. Palacio (2012), *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcellos (1968) e *Pollyana*, de Eleanor H. Porter (1913) também retratam personagens infantis que narram as suas próprias memórias. Ainda que em diferentes contextos (e temporalidades), as crianças dessas obras não parecem ter, em alguns momentos, a opção de produzir suas memórias: doenças, *bullying*, pobreza, fome, abandono ou conflitos familiares e sociais compõem o cenário desses enredos e mostram, desta forma, a condição das crianças diante do papel dos adultos de tomarem as decisões por elas. Ainda assim, é possível perceber que,

como narradoras de suas memórias, elas são entendidas, elaboradas, interpretadas e narradas conforme seus pontos de vista.

Outro exemplo literário possível de ser mencionado é o livro, já brevemente citado na introdução, *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak (1925), que conta a história de um professor que, cansado dos seus problemas da vida adulta, deseja voltar a ser criança – desejo que é atendido na obra. Sem perder suas memórias de adulto, ele passa pelas experiências de voltar e redescobrir o que é ser criança – e, com isso, sentimentos como incompreensões, injustiças, medos e tristezas são revividos, tanto quanto os encantamentos e a própria energia infantil, ocasionando uma maior compreensão por parte do personagem (e do/a leitor/a) de como é ser criança, dos seus problemas e dificuldades nas relações com os adultos e sobre como lidar com sensações tão intensas nessa fase da vida. Na mistura entre as memórias de infância e da sua vida adulta, a maneira como o professor interpreta as experiências vividas também se confundem, pois, mesmo que ele tenha uma “maturidade” advinda da sua idade, seus sentimentos são sentidos enquanto um menino.

Embora não seja um autor literário infanto-juvenil, Benjamin também procurou em sua produção comunicar-se com a memória da infância. Em *A hora das crianças* (BENJAMIN, 2015) temos uma obra que reúne os textos que serviram de base para uma programação da rádio alemã na década de 30 voltada para as crianças, elaborados e apresentados por ele. É possível perceber o papel ativo com que Benjamin coloca as crianças em relação à temática cultural.

Na opinião do autor, não havia nada que não pudesse ser conversado com as crianças, desde que lhe tocasse sincera e diretamente o coração, porque, segundo ele, também não há nada existente na esfera social que não afete as crianças. Mas essa era uma verdade que cabia às crianças ensinarem os adultos (PEREIRA, 2012, p. 51).

É no célebre ensaio *Infância em Berlim* (BENJAMIN, 2011 [1987]), no entanto, que a escrita benjaminiana nos remete às imagens de um (o seu) passado infantil que iluminam o presente, na própria constituição detalhada do ato de lembrar. Embora narrado em terceira pessoa, é na mensagem de que a experiência é comunicável que Benjamin coloca em cena a singularidade do olhar, da ação e da linguagem infantil diante dos detalhes do cotidiano. Para

Pereira (2012), em Benjamin, “o ‘vivido’ se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44).

Gagnebin (1999) afirma, sobre o mesmo ensaio, que o texto foge de colocar o lugar da infância como um espaço-tempo de felicidade inocente e imaculada – lugares a partir dos quais os adultos costumam descrevê-la ao se lembrarem dela. Pelo contrário, segundo a autora, trata-se de lugares “plenos de um futuro desconhecido, mas pressentido”, pois são, como diz Benjamin, “cantos proféticos” (GAGNEBIN, 1999, p. 89). Segundo a autora, ao recordar, como adultos que somos, o que na infância se pensava, sonhava, acreditava, projetava, as memórias se chocam com duas mortes: com aquela das percepções infantis, que já não são mais as mesmas à medida que crescemos; e com aquela dos desejos e expectativas que tínhamos sobre nosso próprio futuro, e que nos damos conta de que não foram realizados.

A memória relacionada à imortalidade e à demarcação de uma existência é outra ideia benjaminiana. Para o autor, um objeto só se torna histórico e ganha sentido com aquilo que ele representa na medida em que é narrado. Tal como um obelisco – que está presente em uma praça, mas que as pessoas só passam a enxergar sua existência a partir do ato de narrá-lo e atribuir a ele um significado e um valor histórico –, as pequenas (e mesmo grandes) lembranças que nos



Figura 3 – Meu aniversário com meus avós

constituem necessitam ser, de algum modo, criadas a partir de uma ou várias narrativas. Na medida em que tais lembranças são tramadas, afirmadas (ou contestadas) e olhadas, tornam-se importantes monumentos históricos recheados de memórias valiosas.

A história do Ocidente é repleta de ficções que envolvem a memória: na luta contra o esquecimento, os gregos acreditavam que estariam na poesia, no canto, na comédia, na astronomia, na escrita e na dança as “musas” da inspiração artística e científica. As musas eram as filhas de Zeus com a deusa

Mnemósine, ela a própria personificação da memória, na mitologia grega. Assim, se acreditava que quem invocasse e fosse atendido pelas “musas” se tornaria imortal, sendo eternamente lembrado pelas pessoas a partir das suas histórias e descobertas.

A narrativa, vista deste modo, é um poderoso artefato para manter vivos uma história e o próprio narrador, assim como na história épica de *Sherazade*, das *Mil e Uma Noites*, em que sua morte é adiada, e por fim vencida, na medida em que a sua capacidade de narrar atrai o sultão, a cada noite, e permite a prolongação da sua própria existência.

De acordo com Benjamin (1980 [1936]), estaríamos perdendo a capacidade de “narrar alguma coisa direito” (p. 57), bem como, como consequência, perdendo também o desejo de ouvir uma história e de trocar experiências. Segundo o autor, que escreve sobre este tema já no início do século passado, estaríamos vivendo na “era da informação” (p.62), em que o que atrairia audiência seriam as notícias possíveis de verificabilidade, de verdade, impregnadas de explicações e sem a necessidade de interpretações (e, sobretudo, de reflexão). Estaríamos, para o filósofo, pobres de histórias notáveis, extraordinárias, maravilhosas (BENJAMIN, 1980 [1936]).

O mérito da informação reduz-se ao instante em que era nova. Vive apenas nesse instante, precisa entregar-se inteiramente a ele, e, sem perda de tempo, comprometer-se com ele. Com a narrativa é diferente: ela não se exaure. Conserva coesa a sua força e é capaz de desdobramento mesmo depois de passado muito tempo. [...] Perde-se com isso o dom de escutar e desaparece a comunidade dos que escutam. Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. (BENJAMIN, 1980 [1936], p. 62).

Benjamin (1980 [1936]) afirma que o ponto chave da relação entre ouvinte e narrador é justamente a possibilidade da reprodução. Por isso, a importância da memória como uma corrente de transmissão de um acontecido de geração a geração, por meio de uma tessitura de histórias. Em cada grande narrador vive uma *Sherazade*, pronta a mostrar uma nova história, com gosto, transformando uma experiência em outra para os que a ouvem (BENJAMIN, 1980 [1936]). Assim, o autor argumenta que o ato de narrar é uma ação, no limite, tal como aquela de um artesão, que molda a história vivida, de acordo com seu relato:

A narrativa [...] é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro (BENJAMIN, 1980 [1936], p. 63).

Segundo Benjamin (1980 [1936], p. 74), o narrador seria digno de estar na categoria dos sábios, daquele que “dá conselhos”, a partir do que compartilha de suas experiências, daquelas que ouviu, abarcou e acrescentou a sua própria narração. Em poucas palavras, ele teria o “talento de saber narrar a vida” (BENJAMIN, 1980 [1936], p. 74).

Ao propor narrações de experiências de uma criança a partir de um método de escrita fragmentada, no já mencionado “Infância em Berlim”, Benjamin combina anotações de lembranças, descrições de cenas e lugares, relatos de sonhos e reflexões, e os compõe a partir de detalhes do cotidiano. Naquilo que pode ser entendido como um “método”, o autor aposta na ideia de descontinuidade, de fragmentação, narrando pequenos quadros autônomos nos quais episódios da infância, imobilizados no instante da rememoração, são justapostos em uma estrutura não sequencial, libertados da cronologia (GAGNEBIN, 1999). É, pois, nessa aposta (de escrita, de pensamento, de *narrativa*) que se erige, de algum modo, seu próprio conceito de memória e de sujeito, que se constitui a partir de como pensamos, contamos e agimos sobre a nossa própria história.

Estas considerações nos permitem assumir a relação entre a narração e um princípio de “autoria”. Ao contar algo que se viveu, impõe-se nesta lembrança uma autoria daquilo que se é e de como aquilo faz parte do que se é hoje. Trata-se de uma autoria que não remete necessariamente a uma ideia de soberania (do sujeito sobre suas memórias); ao contrário, a autoria aqui mencionada é, sobretudo, colaborativa na medida em que nela se sustenta um elo de histórias compartilhadas (GIRARDELLO, 2015).

[..] a memória sempre vai estar imbricada de diversos pontos de vista, de olhares que os outros constituem sobre mim. [...] Nesse sentido, os fios de nossas memórias não estão sozinhos, eles estão repletos de outros que fizeram e ainda fazem parte da minha narrativa. À medida que meu processo de rememoração vai avançando, outras vozes vão se somando à minha. Portanto, uma narrativa de memórias nunca se

dá de maneira monológica, ela é sempre dotada de uma polissemia de vozes que constituíram e ainda constituem essa narrativa (SCHUBSKY, 2018, p. 80).

Para Benjamin, o efeito de uma concepção que expande a memória para além de uma dimensão individual permite, com efeito, tramar uma concepção de sujeito que, da mesma forma, se amplia na dimensão social, sendo atravessado pelas percepções coletivas. Como referido, o modo como contamos a nossa história e como agimos sobre ela não é uma prática isoladamente individual. Para Gagnebin (1999), isso implica considerar que, invariavelmente, uma narração, nessa perspectiva, não tem nem um começo e nem um fim absoluto, pois a forma como contamos a nossa história depende de narrações de outros.

A autora, ainda baseada em Benjamin, estabelece uma importante analogia entre esta perspectiva de uma narração individual-coletiva e aquela instaurada pela *tradução*. Mais precisamente, para a autora, as histórias são, antes de mais nada, um confronto entre o original e suas diversas traduções, numa dinâmica essencial entre o vivo, sua pré e pós-história. Segundo ela, as traduções são um processo violento imposto ao original, porém necessário para a sua sobrevivência: a narração, é, portanto, o encontro paradoxal entre salvação e necessidade de destruição (GAGNEBIN, 1999).

Nesta dinâmica, o original acaba por ser o “outro”, enquanto que a tradução se transforma em uma língua própria que se utiliza (mas também se diferencia) daquela primeira. Gagnebin (1999) mostra, porém, que é justamente nessa multiplicidade linguística que se encontra a compreensão humana. Segundo a autora, o tradutor vive da diferença das línguas. Só se percebe a verdade do original na medida em que se afasta dele pelas diversas transformações e traduções possíveis.

A forma de uma língua, o que ela visa na sua especificidade, só pode se mostrar na passagem – tradução – para uma outra língua: só na diferença entre as línguas, neste intervalo doloroso que o tradutor pretende, à primeira vista, preencher, mas que, de verdade, ele revela na sua profundidade, só neste intervalo então pode se expor a verdade das línguas (GAGNEBIN, 1999, p. 21).

O que seria essa multiplicidade de línguas a que os autores (Benjamin e Gagnebin) se referem? Se elas se encontram na potência das traduções, significa que, a cada ato de narrar uma experiência ou história original, novas

línguas são produzidas? A complexidade de tais questões aponta para o fato de que devemos entender que essas diferenças vão muito além de idiomas; essas diferenças residem na escolha das palavras, das entonações, na (in)formalidade do discurso. A multiplicidade transita no desejo do tradutor em comunicar ou transmitir algo a alguém. E é nessas várias “maneiras de querer dizer” que se encontra a incompletude da tradução.

Entre o ouvinte e o narrador, ou o receptor e o tradutor, existe uma certa distância que revela uma pluralidade de línguas que começa no original, percorre a tradução e perpassa as possibilidades de escuta, interpretação e reprodução narrativa. Nesse caminho estão dois ou mais sujeitos que ocupam esses papéis, entre o falar e o ouvir, num vai-e-vem permeado de escolhas e decisões que perpassam a multiplicidade linguística. Para o que importa a esta pesquisa, poderíamos perguntar: e o que acontece quando, nessa dinâmica, colocamos frente à frente as diferenças comunicativas de uma criança e de um adulto?

Benjamin, ainda no ensaio em “Infância em Berlim”, expõe alguns exemplos de “mal-entendidos” entre as verdades infantis e as verdades adultas, bem como fala sobre a incapacidade de comunicação entre gerações. No entanto, é no desafio de pensar um fio tradutor entre essas duas compreensões que esta pesquisa se propõe a desenhar uma metodologia e uma escrita possível em que pesquisadora e criança traduzam, contínua e articuladamente, suas narrativas e memórias.

2.2 FAMÍLIA: HISTÓRIA, DADOS E DINÂMICAS

Há na memória – e no ato de produzi-la – uma riqueza de elementos e constituições próprias, fruto de construções históricas, relacionais, culturais e temporais. Há, nela, igualmente, uma fragilidade maleável, sempre possível de ser carregada de interpretações e perspectivas. Em outras palavras, nós inventamos nossas memórias, o que é o mesmo que dizer que nós inventamos a nós mesmos (GAGNEBIN, 1998). E o fazemos em relação às experiências vivenciadas com grupos sociais pelos quais nos identificamos e que, por isso, nos constituem enquanto sujeitos no mundo. Nesse sentido, a família é um núcleo social significativo para a construção de nossas primeiras memórias e, sobretudo, àquelas que subsidiam a nossa própria identidade.

Nesta seção, portanto, discuto os conceitos sociais de família, partindo das contribuições de pesquisadores da área da antropologia e da sociologia, bem como da educação. Sabemos que, hoje em dia, é cada vez mais delicado definir as fronteiras entre quem são (e quem não são) indivíduos de uma mesma família. Apresentar a complexidade em definir os diferentes modos de ser e estar “família” é o objetivo deste texto.

Assim, esta seção inicia-se com um levantamento de autores, como Danda Prado (1981), Cynthia Andersen Sarti (1996) e Elisabeth Roudinesco (2003), que, em linhas gerais, apresentam alguns conceitos históricos e sociais do termo e da organização familiar que, ainda que representem vertentes mais “tradicionais” no campo, balizam, de algum modo, muitas das concepções de família ainda hoje vigentes e circulantes no social. Junto a essas discussões, busco trazer aquelas, mais contemporâneas, que se dedicam a pensar sobre os novos arranjos familiares – e, para tanto, trago autoras como Cláudia Fonseca (2004), Elisabeth Zambrano (2006), Dagmar Estermann Meyer, Carin Klein e Letícia Prezzi Fernandes (2012), Fernanda Müller (2014), Élica Fluck Pereira Neto, Márcia Ziebell Ramos e Esalva Maria Carvalho Silveira (2016) e Mariana Ferreira Pombo (2019).

Na segunda parte desta seção, sistematizo alguns dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e algumas projeções populacionais de anos mais recentes, a fim de contextualizar o cenário e o contexto das famílias brasileiras, estatisticamente.

O objetivo é identificar, em nosso país, algumas mudanças percebidas nas composições familiares, numa série histórica dos últimos anos. Esse retrato ajudará a mapear as possibilidades de contextos que serão foco da pesquisa e das crianças que participam desta pesquisa, neste caso, compondo famílias com os seguintes contornos: família nuclear composta pelo casal com filhos; família monoparental feminina; família reconstituída, na qual há a presença de filhos de apenas um dos cônjuges; família em que há a homoparentalidade por adoção; família composta por uma unidade doméstica com mais de duas famílias conviventes.

Por fim, a seção se encerra ampliando a discussão sobre família a partir de conceitos como “dinâmicas familiares” (FONSECA, 2005, p. 54), “parentescos do cotidiano” (FONSECA, 2004, p. 58) e “circulação de crianças” (FONSECA, 2004, p. 53), que dão conta de melhor entender alguns dos contextos atuais de família, reconhecendo minimamente essa diversidade, a partir de autoras como Cláudia Fonseca (2005), Cláudia Fonseca, Chantal Medaets e Fernanda Bittencourt Ribeiro (2018) e Simone dos Santos Albuquerque (2009, 2010, 2018), superando as lógicas de culpabilização das famílias e reconhecendo sua potência na educação das crianças e, para além disso, demarcando a importância e a necessidade de inserir as crianças como sujeitos que podem e devem dar os seus pontos de vista sobre o que é família.



Figura 4 – Quadro “The Family” de Cornelis de Vos

2.2.1 Das possibilidades de se discutir a noção de família

Família:
Lugar onde tem muita discussão e se amam.
(Alejandra Giraldo, 10 anos)⁴
(NARANJO, 2013, p. 57)

Família é uma categoria estrutural e cultural da vida em sociedade que, embora tão conhecida por todos, mostra-se também imprecisa devido a tantas maneiras possíveis de organização. Do latim *famulus*, “família” significa conjunto de servos dependentes de um chefe ou senhor, segundo Danda Prado (1981), na conhecida obra *O que é família*, publicada em 1981. Nesta obra, e considerando o contexto em que foi escrita e publicada, Prado (1981) apresenta várias questões norteadoras sobre a acepção do termo, inclusive sugerindo quais são os papéis masculinos e femininos dentro de um casamento e na sociedade como um todo. Para a autora, ainda que apresentando-se de diversas formas e com distintas finalidades, não haveria, na história, grupos que desconhecem alguma noção de família. Segundo Prado (1981), isso não implica o reconhecimento de família em apenas uma noção biológica e natural de sobrevivência: ela se constrói, se adapta e resiste sob múltiplas formas, conforme as exigências sociais e históricas.

Uma noção tão genérica, por certo, torna mais difícil definir o que *não* é família. Sabe-se o quanto é comum encontrarmos pessoas que dizem considerar “da família” aqueles com os quais não possuem relação sanguínea, mas sim pelo convívio ou afinidade – muitas vezes, inclusive, constituindo uma relação mais afetiva e próxima do que com pessoas de dentro do círculo sanguíneo.

Para Roudinesco (2003), trata-se de um grupo que se organiza em torno de uma estrutura hierarquizada, indispensável à vida em sociedade. Mais do que isso, a autora afirma que uma cidade sem famílias estaria à beira da anarquia. Partindo de uma acepção mais tradicional de família, pode-se dizer que a relação de dependência e necessidade entre pais e filhos é temporária e por isso uma família é também uma organização de conveniências:

⁴ Excerto extraído da obra *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*, de Javier Naranjo, publicado em 2013. As demais descrições sobre família, feitas por crianças, presente ao longo desta seção, são deste mesmo livro.

Ainda hoje os filhos não ficam ligados ao pai senão o tempo que precisam dele para se preservarem a si próprios. Mal cessa essa necessidade, o laço natural se desmancha. Os filhos, isentos da obediência que deviam ao pai, o pai, isento dos cuidados que devia aos filhos, ingressam todos igualmente na independência. Embora continuem unidos, não é mais naturalmente, é voluntariamente, e a própria família só se mantém por convenção... A família é, portanto, se quisermos, o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo é a imagem dos filhos, e todos, tendo nascido iguais e livres, não alienam sua liberdade senão por necessidade pessoal (ROUDINESCO, 2003, p. 18).

Numa abordagem psicanalítica, para Roudinesco (2003), este agrupamento é o que nos afasta do estado animal de nossos ancestrais, pois alinhavando a razão e o afeto e considerando as leis da civilização acima das leis da natureza, a humanidade se organiza e se protege, podendo ter suas funções complementadas por outras instâncias – como o Estado, sobretudo quando ela falhar.

Para Alejandra, de 10 anos, *a família é o lugar onde tem muita discussão, mas também há amor* (NARANJO, 2013). Sua fala sugere uma perspectiva em que, no sentido popular, não há perfeição ou harmonia permanente na instituição familiar, afinal, ali é um espaço de socialização, disputa, aprendizado, defesa de interesses, produção de uma identidade individual e também coletiva – e, ainda assim, “[...] amada, sonhada e desejada por homens, mulheres e crianças de todas as idades, orientações sexuais e de todas as condições” (ROUDINESCO, 2003, p. 91). Na visão da autora, por certo passível de questionamento e opiniões divergentes, mesmo que a ordem familiar imponha valores tradicionais de autoridade, paternidade, sexualidade e normalidade na nossa cultura, os mesmos grupos que contestam e rejeitam esses padrões reivindicam seu direito de dela fazer parte. Ou seja, Roudinesco afirma que, mesmo a família sendo uma instância carregada de opressões, histórica e tradicionalmente, ela ainda é desejada pelos que dela estão excluídos e sofrem com tais normalizações – o que, por exemplo, motivaria as lutas pelo direito ao casamento, adoção e liberdade sexual de homossexuais (ROUDINESCO, 2003).

Não sem disputas, as lutas por reconhecimento, aceitação e integração no seio familiar de grupos variados incomoda os mais conservadores – algo, de fato, visível hoje, de maneira contundente em nosso país. A autora, cujas discussões remontam ao início do século XXI, levanta pontos fundamentais sobre o debate:

[...] o grande desejo de normatividade das antigas minorias perseguidas semeia problemas na sociedade. Todos temem, com efeito, que não passe do sinal de uma decadência dos valores tradicionais da família, escola, nação, pátria e, sobretudo, da paternidade, do pai, da lei do pai e da autoridade sob todas as formas. Como consequência, não é mais a contestação do modelo familiar que incomoda os conservadores de todos os lados, mas, ao contrário, a vontade de a ele se submeter (ROUDINESCO, 2003, p. 8).

O que a visão conservadora sustenta, portanto, é que a família, na qualidade de célula base da sociedade, “mutilada” dentro das suas próprias leis, não estaria sendo mais capaz de transmitir seus valores. Isso se tornaria visível por meio de múltiplas possibilidades de se constituir, tais como em formato “[...] monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, clonada, gerada artificialmente, atacada do interior por pretensos negadores da diferença entre os sexos [...]” (ROUDINESCO, 2003, p. 8).



Figura 5 – Quadro “Cenas de Família” de Adolfo A. Pinto

Em momentos de tensões e disputas políticas no Brasil, argumentos de que é preciso conservar as concepções “tradicionais” de família em nome do resgate dos valores morais e também religiosos (amplamente utilizados na campanha e nos discursos do atual presidente da república, e por consequência, de seus apoiadores), não é difícil ouvir o argumento popular de que a instituição familiar está “se perdendo”. O medo de uma suposta “perda” vem se consolidando e se fortalecendo na população já há algum tempo – e hoje ganha força frente ao cenário que se impõe. Roudinesco, ainda que falando sobre

contextos distintos ao nosso, já mostrava como as mudanças sociais e históricas em relação aos contornos familiares podem ser tomadas como “desordens” (enquanto que os modelos tradicionais como “seguros”):

[...] para os pessimistas que pensam que a civilização corre o risco de ser engolida por clones, bárbaros bissexuais ou delinquentes da periferia, concebidos por pais desvairados e mães errantes, observamos que essas desordens não são novas – mesmo que se manifestem de forma inédita –, e sobretudo que não impedem que a família seja atualmente reivindicada como o único valor seguro ao qual ninguém quer renunciar (ROUDINESCO, 2003, p. 91).

Autores como Fonseca (2004), Zambrano (2006), Meyer, Klein e Fernandes (2012), Müller (2014), Neto, Ramos e Silveira (2016) e Pombo (2019) apontam que as dinâmicas familiares alternativas, que desviam do modelo nuclear, são consideradas “problemáticas”, “patológicas” e são vistas com preconceito sobretudo por grupos conservadores. Segundo esses autores, uma família é chamada de “desestruturada” por não seguir os padrões nucleares ou por apresentar uma organização não esperada; é apontada como a responsável pela ruína moral dos seus membros, como a causa da violência social e do fracasso escolar. Embora já devêssemos reconhecer que a própria classe média brasileira também não se enquadra mais no padrão nuclear (MÜLLER, 2014), trata-se de concepções socialmente construídas que tendem a responsabilizar as famílias pobres pela sua própria situação de vulnerabilidade, sobretudo as figuras femininas (primeiramente a mãe e, na sua ausência, avós ou tias) (NETO, RAMOS e SILVEIRA, 2016) – algo frequente em um sistema político e social que ainda é “matrifocal” (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012).

Apesar do avanço da democracia liberal e do desenvolvimento de diferentes tipos de movimentos populares, as famílias biológicas não encontraram sua voz como atores políticos. Elas permanecem, na melhor das hipóteses, as beneficiárias passivas de organizações não governamentais (ONGs) e serviços de assistência social que, nos últimos anos, têm dado atenção crescente à convivência familiar (FONSECA, 2015, p. 23).

Ainda sobre este aspecto, Zambrano (2006) e Pombo (2019) analisam especificamente as reações conservadoras em relação à união homoafetiva e à homoparentalidade, inclusive de travestis e transexuais. As famílias homoparentais nos obrigam a repensar as relações entre os sexos e a presença

do feminino e do masculino nas figuras da mãe e do pai e nas concepções de filiação. Nesse embate, segundo os autores, circulam tanto noções que defendem a parentalidade com dois sexos como “necessária” ao desenvolvimento infantil e a uma ordem simbólica social; como aquelas que entendem que as representatividades do masculino e do feminino podem se dar de diferentes maneiras em um casal homoafetivo ou ainda por terceiros que convivem com a criança, assim como ocorre em famílias monoparentais (ZAMBRANO, 2006; POMBO, 2019).

Sob a ótica dos parâmetros de família “pós-moderna”, não é incomum encontrarmos conotações pejorativas, mesmo em pesquisas da área, como mostra Claudia Fonseca (2005). Nelas, muitas vezes, sustentam-se rótulos diferentes dependendo da classe social. No tratamento dos dados, pesquisadores podem falar de “produção independente”, “descasamento” e “família de escolha” para referir-se às camadas abastadas; e de “mães solteiras”, “famílias desestruturadas” e “filhos abandonados” para setores mais pobres da sociedade (FONSECA, 2005). A autora identifica que esses conceitos analíticos erguem um tipo familiar de modelo, avaliando todos os outros em função dele.

Noções de famílias limitadas contribuem para a produção, aumento e manutenção de vulnerabilidade social, que justamente políticas e programas de inclusão social estariam comprometidos em modificar e romper (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012). É preciso olhar as famílias nos seus movimentos de organização-reorganização, superando a generalização do termo “família” que oculta as diferenças das relações e reforça estigmas. Desse modo, é justamente a “[...] variabilidade histórica, social e cultural [que] desafia qualquer conceito geral de família” (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012, p. 447).



Figura 6 – Quadro “A família Monet em seu jardim” de Edouard Manet

2.2.2 Famílias brasileiras: cenários e contextos atuais

Família:
É uma união de várias pessoas que se acham familiares.
(Mary Luz Arbeláez, 11 anos)
(NARANJO, 2013, p. 57)

Definir o que é família não é um procedimento simples, como discutido no texto até aqui, diante de tantas variações e atribuições possíveis, dependendo do contexto histórico e social. Se é uma *união de pessoas que se acham familiares*, como afirma a Mary de 11 anos (NARANJO, 2013), as definições de quais pessoas são essas e dos motivos pelos quais elas se unem também se modificam social e historicamente.

Roudinesco (2003) distingue três grandes períodos: aquele ligado à ideia da “família tradicional”, submetida a uma autoridade patriarcal e que funcionava com o objetivo de assegurar a transmissão de um patrimônio, inclusive com casamentos arranjados; aquele da “família moderna”, fundada no amor romântico e na reciprocidade dos sentimentos, que valorizava a divisão (e diferenciação) de tarefas entre homens e mulheres e a educação dos filhos com a colaboração do Estado; e aquele da “família contemporânea”, que tem uma união temporária e relativa de indivíduos em busca de um objetivo comum e das suas realizações sexuais, ocasionando uma transmissão de autoridade “problemática”, diante dos divórcios e recomposições constantes (ROUDINESCO, 2003, p. 12). Embora trate-se aqui de representações específicas de famílias e de como determinada configuração se acentuou e se acentua mais em uma época ou outra, os três “modelos” se atravessam, não podendo ser entendidos como processos meramente evolutivos, já que são encontrados em diferentes tempos e lugares.



Figura 7 – Quadro “Uma família” de Fernando Botero

Mudanças nas configurações familiares no Brasil também são apontadas pelos dados do Censo Populacional do IBGE (2010). Mais tradicionais, modernas ou contemporâneas, os números, quando assumidos pelas bases estatísticas, sugerem que as transformações podem ter sido ocasionadas por fatores como: expectativa de vida aumentada e maior evidência das relações entre avós e netos; taxa de fecundidade diminuída ou postergada pelas mulheres ou por uma decisão do casal em se estabelecer no mercado de trabalho antes de ter filhos; maior número de uniões consensuais e o aumento dos divórcios, promovendo um aumento de famílias reconstituídas ou de famílias monoparentais (IBGE, 2010). Anunciadas essas mudanças no último Censo Demográfico de 2010, o *site* do IBGE fornece ainda outros dados mais recentes⁵ que nos permitem entender melhor a série histórica do país e problematizar se as análises anunciadas em 2010 permaneceram nos anos seguintes.

Usando cálculos de projeção da população, estima-se que, de 2000 para 2015 – portanto em apenas 15 anos –, a esperança de vida ao nascer aumentou de 69,83 anos de idade para 75,44 anos de idade (IBGE, 2013). Para as discussões que nos interessam nesta pesquisa, tais dados apontam para os impactos de uma população idosa mais presente nas famílias, com avôs e avós que ultrapassam os 70 anos de idade em número cada vez maior.

Sobre outro apontamento do IBGE, em 2010, e que acarreta mudanças diretamente na composição familiar, seria de uma taxa de fecundidade diminuída. Os dados no Brasil, conforme projeção da população, mostram que, entre os anos de 2000 a 2015, de uma média de 2,39 filhos por mulher em 2000 o número caiu para uma média de 1,72 filhos por mulher em 2015 (IBGE, 2013). Neste caso, os impactos familiares desses dados nos remetem a pensar sobre os motivos que fazem com que as mulheres tenham escolhido – considerando aquelas a quem lhes permite o direito de escolha – ter menos filhos nos últimos 15 anos e, por consequência, diminuído o número de parentescos possíveis em uma composição na família: menos irmãos e, fora do núcleo, menos tios e primos.

⁵ Dados extraídos das projeções da população do “Brasil em Síntese”, das estatísticas de registro civil e da série histórica do “SIDRA” (Sistema do IBGE de Recuperação Automática), no banco de tabelas estatísticas. Pelo fato de as informações estarem disponíveis em banco de dados diferentes do IBGE, cada série histórica mostra uma evolução com cortes temporais distintos que variam entre os anos de 2009 a 2017, conforme disponibilizado pelo IBGE.

Ainda sobre os nascimentos, outro argumento usado pelo IBGE é o de que as mulheres ou casais têm optado por ter filhos com idade mais avançada, preferindo se estabelecer no mercado de trabalho, estudar ou fazer carreira antes da paternidade ou da maternidade. Essas mudanças podem estar sendo impactadas pelo controle da natalidade efetivado pelos Sistemas de Saúde, garantido pela disseminação de informações e meios de prevenção da gravidez não desejada e planejada, por meio de métodos contraceptivos. Embora os nascimentos totais oscilem entre os anos de 2005 e 2015, não evidenciando nem um aumento e nem uma diminuição significativa dos nascidos vivos nessa série histórica, notamos que o número de mães entre menos de 15 a 29 anos de idade reduziu entre os anos de 2005 até 2015 – e isso gradativamente, para todos os grupos de idade dentro dessa faixa etária. Tal movimento já não é observado entre as mães entre 30 e 44 anos de idade, em que os números se ampliaram (IBGE, 2019). Podemos confirmar, portanto, que a maternidade permanece sendo prevista para depois dos 30 anos, considerando apenas os anos mais recentes da história familiar brasileira. Possivelmente, se ampliarmos a análise histórica para anos anteriores a 2000, essa redução ficaria ainda mais evidente e progressiva.

Com isso, talvez se possa afirmar que a tendência de composições familiares em que haverá cada vez mais avôs e avós, menos filhos e irmãos e com mães mais velhas, é um cenário que se desenha estatisticamente no Brasil. Apresentamos a seguir as séries históricas mais recentes produzidas com os dados do IBGE sobre casamentos e divórcios para verificar as afirmativas feitas no Censo de 2010 sobre essas questões.

O aumento de casamentos entre homens e mulheres foi de 748.981 matrimônios realizados em 2003 para 1.064.489 realizados em 2017. Como esses não dizem respeito exclusivamente ao primeiro casamento de ambos os cônjuges, uma hipótese é a de que aumentou o número de divórcios no país no mesmo período – o que comprovamos logo adiante. O número maior de casamentos pode representar as famílias reconstituídas e formadas pelo segundo casamento de um ou dos dois cônjuges.

A ampliação no número de casamentos também se percebe entre os casamentos homoafetivos, realizados entre cônjuges masculinos ou cônjuges femininos – embora os números ainda sejam infinitamente menores. Os dados

disponíveis são apenas a partir de 2013 para esse tipo de casamento. Entre os anos de 2013 a 2017, os casamentos homoafetivos aumentaram no Brasil de 1.774 matrimônios entre cônjuges masculinos para 2.500, e de 1.926 para 3.387 entre cônjuges femininos. Não foram encontrados dados no IBGE sobre uniões estáveis, modalidade em que é possível encontrarmos muitos relacionamentos, tanto heterossexuais, como homossexuais. Também em relação ao último recenseamento do Censo Demográfico de 2010, e considerando as famílias e domicílios em que há casais, não foram encontrados dados em que se discriminasse a sua opção sexual – algo que, em termos estatísticos, poderia nos fornecer informações para uma percepção mais ampla da realidade brasileira.

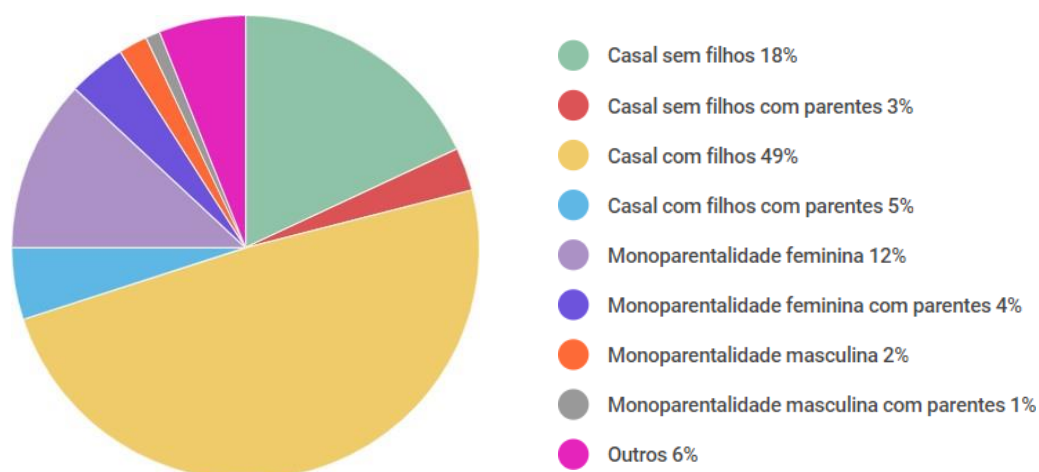
Simultaneamente ao crescimento do número de casamentos no país, o aumento do número de divórcios também é evidente: ocorreram mais de 174 mil divórcios no Brasil em 2009; oito anos depois, em 2017, o número de divórcios duplicou, passando dos 373 mil. As famílias brasileiras, diante desse cenário, permanecem se constituindo por primeiros casamentos, mas também possivelmente também se reconstituindo por novos matrimônios.

De acordo com o último Censo Demográfico do IBGE (2010, p. 36) no Brasil, considera-se “família” o “conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco na unidade doméstica” e a “unidade doméstica”, por sua vez, como o local estruturalmente separado e independente⁶ que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas. A partir do Censo do IBGE de 2010, os questionários passaram a incluir as “famílias conviventes” (núcleos familiares em uma mesma unidade doméstica com laços de parentesco), para além das “famílias únicas” (núcleo familiar da pessoa responsável pela unidade doméstica, também responsável pelo domicílio, com apenas uma família). Os núcleos formados por agregados, pensionistas, empregados ou parentes de empregados aparecem separados em outra categoria temática.

⁶ “[...] uma habitação limitada por paredes, muros ou cercas e coberto por um teto, permitindo a uma ou mais pessoas, que nele habitam, isolar-se das demais, com a finalidade de dormir, preparar e/ou consumir seus alimentos e proteger-se do meio ambiente, arcando, total ou parcialmente, com suas despesas de alimentação ou moradia. A independência fica caracterizada quando o local de habitação tem acesso direto, permitindo a seus moradores entrar e sair sem necessidade de passar por locais de moradia de outras pessoas” (IBGE, 2010, p. 24).

Pelo IBGE, as famílias únicas e conviventes são classificadas da seguinte maneira: casal sem filho(s); casal sem filho(s) e com parente(s); casal com filho(s); casal com filho(s) e com parente(s); mulher sem cônjuge com filho(s); mulher sem cônjuge com filho(s) e com parente(s); homem sem cônjuge com filho(s); homem sem cônjuge com filho(s) e com parente(s); e outros (quando constituídas de forma distinta das anteriores) (IBGE, 2010). Das cerca de 57 milhões de unidades domésticas recenseadas em 2010, 6,9 milhões eram unidades unipessoais, ou seja, pessoas que viviam sozinhas (12,1%) e quase 50 milhões eram ocupadas por duas ou mais pessoas com parentesco (87,2%), com diferentes configurações. Cerca de 400 mil unidades domésticas não contavam com pessoas aparentadas entre si (0,7%). Nas unidades domésticas com parentesco, viviam as famílias únicas e as famílias conviventes (IBGE, 2010). No gráfico a seguir apresentamos a configuração brasileira de composições familiares em 2010, de acordo com as classificações utilizadas pelo IBGE e de acordo com as respostas censitárias presentes nas unidades domésticas, tanto entre famílias únicas como famílias conviventes.

Gráfico 1 – Distribuição percentual conforme composições familiares únicas e conviventes – Brasil 2010



Fonte: Gráfico da autora. Dados do IBGE, 2010.

Proporcionalmente, a família composta de um casal com filhos (incluindo os casais hetero ou homossexuais, existindo ou não vínculo matrimonial) corresponde a quase metade das composições familiares no país, tendo,

portanto, a maior representatividade. Se incluirmos a essa família nuclear outros parentes, como avós ou tios, o número chega a 54% do total de famílias. Ainda assim, a outra metade corresponde aos demais modos de organização. Nessa fatia, os casais sem filhos, com ou sem parentes convivendo na mesma casa, representam a segunda maior parcela do total, chegando a 21%. Em terceiro lugar no que diz respeito à representatividade das famílias brasileiras, após casais com filhos e casais sem filhos, encontra-se a monoparentalidade feminina, chegando a 16% (considerando-se aqui as composições que, junto a outros parentes, se agregam a essa porcentagem). A monoparentalidade masculina, pelo contrário, mesmo considerando a convivialidade com outros parentes, corresponde a apenas 3% das famílias brasileiras. Diante do alto índice de divórcios, em que muitos desses são com filhos, a guarda das crianças é uma realidade ainda muito mais materna do que paterna – além dos casos de crianças que não apresentam o nome do pai em seu registro civil e, ainda, daquelas cuja presença dessa figura na convivência cotidiana é diminuta ou inexistente. Essa característica sexista familiar será discutida adiante.

Na série histórica destas categorias familiares, entre os anos de 2000 a 2010, se observa o aumento do percentual de casais sem filhos, com ou sem parentes: de 14,9% para 20,2% do total de famílias. Segundo o próprio IBGE, as mudanças na estrutura da família, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, as baixas taxas de fecundidade e o envelhecimento da população impactaram a população, promovendo essas alterações. As famílias mais numerosas em termos estatísticos já eram as mononucleares (casais com filhos), embora a porcentagem delas tenha sofrido uma queda neste período (2000-2010): de 56,4% para 49,4%, considerando aquelas sem outros parentes nesta convivência. A monoparentalidade, feminina ou masculina, manteve índices semelhantes durante o período histórico de dez anos.

Outro dado que é importante mencionar diz respeito ao número de famílias reconstituídas, ou seja, aquelas com núcleo familiar organizado depois da separação ou da morte de um dos cônjuges. No Brasil, em 2010, 16,3% das famílias únicas e conviventes eram formadas por casais com filhos de apenas um dos cônjuges, sendo que ainda haveria a possibilidade da união de casais com filhos de cada um dos cônjuges (algo que não fica explicitado na divulgação dos números) (IBGE, 2010).

Usando o IBGE como fonte censitária e estatística da população e das famílias, não foram encontrados dados mais específicos sobre adoção e sobre homoparentalidade no Brasil. No entanto, algumas pesquisas nos oferecem ferramentas importantes para este debate. Um exemplo disso é a pesquisa antropológica realizada em Porto Alegre por Elizabeth Zambrano (2006, p. 133), que investigou os projetos de parentalidade de um grupo específico “indivíduos nascidos homens biológicos (homens homossexuais, homens travestis e transexuais homem para mulher)”⁷ e revelou, em relação a eles, a preferência pela adoção. Segundo a autora, a parentalidade social, como algo que pode ser exercido “por pessoa sem vínculo legal ou de consanguinidade com a criança” (p. 126) é, para os sujeitos da pesquisa, mais importante do que os laços biológicos. Mais do que isso, a autora mostra que o próprio termo “homoparentalidade” não se efetiva como suficiente para dar conta de transexuais e de algumas travestis que se entendem, sim, como mulheres (inclusive legalmente) – como pode ocorrer, talvez, com mais frequência entre as mulheres, que têm mais autonomia para engravidar e dar seguimento à gestação sem necessidade de um homem, em que se verifica, em alguma medida, “a valorização da parentalidade biológica” (ZAMBRANO, 2006, p. 133).

As famílias brasileiras, portanto, e de acordo com as possibilidades e limites apresentados pelos dados estatísticos, são representadas por uma grande parcela de famílias nucleares, composta por um casal com seus filhos (sem que haja caracterização mais precisa sobre a proporção entre casais homoparentais ou heteroparentais). No cenário do contexto familiar brasileiro, é grande também o número de composições monoparentais femininas. As evidências de um aumento no número de divórcios e de famílias reconstituídas por filhos de apenas um dos cônjuges pressupõe que estas configurações também fazem parte do cenário atual. Além disso, e como já referido, diante do envelhecimento da população brasileira, outros parentes como os avós vêm compondo a unidade doméstica cada vez mais, além da circulação de outras famílias conviventes na mesma casa. São essas as representações a partir dos

⁷ Tomamos aqui de modo literal a citação da autora, mas hoje entendemos que à expressão “indivíduos nascidos homens biológicos” preferiríamos tomar “indivíduos designados como homem em seu nascimento” e, neste caso, à “homem travesti”, tomaríamos “mulher travesti” ou simplesmente “travesti”.

dados censitários brasileiros que farão parte dos contextos familiares da pesquisa, ainda que se considere a presença de outras dinâmicas nas configurações familiares, como abordo a seguir.

2.2.3 Dinâmicas familiares e as relações com as crianças



*Família:
É dormir, se encontrar.
(Leonardo Fabio Duque, 5 anos)
Papai e mamãe estão me esperando.
(Jonatan Norbey Román, 9 anos)
(NARANJO, 2013, p. 57)*

Figura 8 – Coleção “La Famille” de Alain Laboile 2

Recuperando ainda algumas acepções mais tradicionais de família, é Danda Prado (1981) que identificava, há quase 40 anos, apenas duas categorizações: a família de *origem*, aquela que remete aos pais, de modo mais imediato, e a de *reprodução*, formada quando um filho compõe outro núcleo familiar com outro adulto e os filhos recorrentes dessa união. Roudinesco (2003), embora mais atual, reforçava, de algum modo, essa ideia ao salientar que cada família provém do “estilhaçamento” de outras duas famílias, ou seja, as que são *de reprodução* se unem a partir de dois indivíduos que deixarão de compor as suas *de origem*, sendo, portanto, segundo a autora, a família de origem determinada mais como relações de parentesco do que propriamente como “família”. Já Fonseca (2005) apresenta três fases de um núcleo familiar (partindo da antropologia clássica) que corresponderia a uma formação *inicial* (em geral, por casamento), sua *expansão* (com nascimento dos filhos) e *declínio* (quando os filhos adultos saem para estabelecer seus próprios núcleos, e a velha geração é deixada com “o ninho vazio”). No entanto, longe de simplificações, é essa mesma autora que destaca, especialmente nas últimas décadas, que a trajetória

de qualquer família tem se mostrado bem mais complexa e variada do que essas três fases e tão pouco vêm assumindo uma linearidade.

Mais precisamente, segundo Fonseca (2005), é difícil definir quem são os membros relevantes de uma rede familiar; podendo ou não incluir membros consanguíneos, parentes por casamento (sogros, cunhados, concunhados, padrastos, enteados, etc.), padrinhos ou simplesmente amigos que podem se sentir membros de uma família após compartilharem experiências e moradia. Para a autora, diante dessas possibilidades, ainda que se referindo à fragilidade dos dados de censos demográficos de anos anteriores no que se refere aos limites impostos pelos levantamentos estatísticos sobre as famílias, o melhor seria reconhecer a existência de uma “dinâmica familiar” ao invés de considerarmos apenas a “unidade familiar”. Por “dinâmica familiar” entende-se

[...] uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos. Essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo) (FONSECA, 2005, p. 54).

Sarti (1996) e Fonseca (2005), em estudos específicos sobre famílias com grande vulnerabilidade social, defendem a coexistência das categorias “de sangue” e “de criação” como parte de um sistema de parentescos. Observa-se, no entanto, que os dados sobre as famílias, muitas vezes, acabam por ignorar outros sujeitos que compõem certos núcleos familiares e que, nesta condição, participam da criação das crianças sem que estejam ligadas a elas biológica ou juridicamente. Trata-se de variáveis difíceis de mensurar, mas que trago aqui dada a importância que assumem nas redes familiares, tal como discutido pelas autoras (SARTI, 1996; FONSECA, 2005). Tais relações mais parecem se identificar com um “parentesco cotidiano” (FONSECA, 2004, p. 58) e indicam laços criados a partir do compartilhamento da vida cotidiana e da economia doméstica, em suas dimensões materiais e afetivas. Esse tipo de parentesco vem ganhando maior visibilidade em estudos e pesquisas – e, conseqüentemente, maior visibilidade também o que as crianças pensam sobre esse processo ativo de socialização e quem são as pessoas dessa (que é a sua) rede familiar (FONSECA, MEDAETS e RIBEIRO, 2018; ALBUQUERQUE, 2018).

Com isso, além de o Censo Demográfico 2010 não apresentar os dados sobre famílias constituídas por adoção e casais homoparentais – e assim não nos fornecendo estatística e oficialmente a representatividade dessas constituições familiares no Brasil –, outra fragilidade dos dados do IBGE, como percebe Fonseca (2005), ainda que se referindo a dados anteriores ao Censo utilizado nesta seção, é a visão de família vinculada à unidade doméstica, já que essa acepção não considera a dinâmica das relações familiares que, em geral, extrapolam o espaço físico denominado “casa”. As pesquisas de Fonseca (2005) com moradores de bairros e comunidades em situação de pobreza e vulnerabilidade da cidade de Porto Alegre evidenciam que as famílias, neste contexto, não costumam usar o termo “casa”, mas sim “pátio” para designar o espaço compartilhado de convivência familiar.

Em um terreno, por menor que seja, sempre tem lugar para construir mais uma “puxada”, isto é, uma peça para receber um amigo ou parente. A primeira moradia da maioria de jovens casais é uma peça construída no quintal dos pais ou sogros. Com filhos casando e descasando, pessoas mudando atrás de um novo emprego, ou simplesmente com a incorporação de algum inquilino, a composição do pátio muda. Mas, seja qual for a relação formal, é comum que haja uma troca intensiva entre essas “casinhas” para a realização de tarefas domésticas. Quando uma mulher trabalha fora, por exemplo, as outras do pátio tendem a suprir sua parte na organização doméstica – fornecendo almoço quente para os sobrinhos, e supervisionando as brincadeiras dos filhos pequenos. A parte mais visível desse processo é o cuidar de crianças – o que leva a uma intensa “circulação de crianças” e a situação não é tão incomum de um indivíduo ser criado por o que ele próprio considera suas duas ou três “mães” (FONSECA, 2005, p. 53).

Para Leonardo, que tem 5 anos, *família é dormir e se encontrar* (NARANJO, 2013), o que se aproxima do entendimento de que família são as pessoas que moram juntas e se encontram diariamente, pela manhã, ao despertar – talvez, valendo-se do termo cunhado por Fonseca (2004) e há pouco referido, a algo que se aproximaria de um “parentesco cotidiano”. No entanto, entendendo que os limites da casa extrapolam uma rede de parentesco mais ampla, Sarti (1996) afirma que é comum que as crianças não sejam uma responsabilidade exclusiva da mãe ou do pai. Há, portanto, uma coletivização das responsabilidades e uma “circulação das crianças” (FONSECA, 2004, p. 53) dentro de uma rede de sociabilidade envolvendo as famílias.

Caracterizada como uma rede com ramificações, e não como um núcleo, a família, segundo Sarti (1996), diz respeito à organização social que viabiliza o apoio e a sustentação básica, compreendendo que “[...] dispor-se às obrigações morais é o que define a pertinência no grupo familiar. [...] a noção de obrigação torna-se central à ideia de parentesco, sobrepondo-se aos laços de sangue. [...] Não há relações com parentes de sangue, se com eles não for possível dar, receber, retribuir” (SARTI, 1996, p. 63).

Tais considerações ganham relevo particular quando sabemos que a família se constitui como alvo preferencial de políticas e programas direcionados à inclusão social – e, muitas vezes, tanto posicionada como a “origem” quanto como a “solução” dos problemas sociais e econômicos do país (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2002). No glossário do IBGE (2010) tem-se:

1 (Censo Demográfico)
1950-1991

Define-se como família: a) conjunto de pessoas ligadas por laço de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência que morem no mesmo domicílio. (Entende-se por dependência doméstica a situação de subordinação dos empregados domésticos e agregados em relação ao chefe da família. Entende-se por norma de convivência o cumprimento de regras estabelecidas para convivência de pessoas que residem no mesmo domicílio e não estão ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica); b) pessoa sozinha que more em domicílio particular; c) conjunto de, no máximo, 5 pessoas que morem em domicílio particular, embora não estejam ligadas por laços de parentesco e/ou dependência doméstica.

2. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)
1968-1999

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que more só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica.

3. (Pesquisa de Orçamentos Familiares)
1987/88; 1995/96

Unidade constituída por um único morador ou conjunto de moradores que compartilham da mesma fonte de alimentação, isto é, que utilizam um mesmo estoque de alimentos e/ ou realizam um conjunto de despesas alimentares comuns (IBGE, 2010, p. 30).

No Brasil, existem, historicamente, programas sociais desenvolvidos para melhorar economicamente a vida das famílias, mas também para acompanhar principalmente a educação das crianças e o cuidado com as mulheres grávidas,

visando a garantia de direitos das crianças – e, com efeito, atuando no monitoramento e na orientação nos modos de ser "família". O principal programa social hoje em curso no país é o Bolsa Família: um programa de transferência direta de renda direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, voltado para a garantia de direito à alimentação e do acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, quase 14 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família⁸.



Figura 9 – Quadro “Segundo classe” de Tarsila do Amaral

Outros programas do governo federal como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), existente desde 1996, e o Programa Criança Feliz, lançado em 2016, visam impactar a vida e o controle das famílias de baixa renda. Cada um a seu modo, tais programas estão apoiados na concepção de que neste tipo de investimento nas famílias reside a possibilidade de melhoria dos problemas sociais do país. Dada a importância desses investimentos, é necessário entender que se crenças, por vezes institucionalizadas, como as de que as famílias de classes populares estão vinculadas à ideia de desestruturação, que são omissas e negligentes para com as crianças se

⁸ Dados atuais indicam que, no mês de setembro de 2019, 13.537.137 famílias receberam benefícios com valor médio de R\$ 189,21 por meio do Programa Bolsa Família (PBF). Em março de 2021, passado um ano de pandemia no país, o número de famílias beneficiadas pelo Programa foi para 14.524.150, mantendo o valor médio mensal da Bolsa. Informação extraída do site: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio.php#Vis%C3%A3o%20Geral%20Brasil>.

fortalecem, na prática, os espaços que deveriam oferecer assistência e proteção justamente a essas famílias, muitas vezes, as responsabilizam pela situação de miserabilidade em que se encontram. Como resultado, escondem-se as razões estruturais da problemática social e da falta de estratégias da rede de políticas públicas para seu enfrentamento (MÜLLER, 2014).

Com a monoparentalidade feminina como uma incidência tão alta no país, tanto em famílias únicas como conviventes, tem-se, como uma das consequências, que práticas educativo-assistenciais posicionam a mãe como responsável e capaz de resolver muito dos problemas e conflitos familiares ou como culpada quando não consegue fazê-lo, até mesmo em situações em que a presença paterna existe. A pesquisa de Meyer, Klein e Fernandes (2012) evidencia o envolvimento, treinamento e monitoramento constantes das mulheres-mães nas áreas da saúde e da educação, sobretudo em programas e políticas públicas que a colocam como foco. Espera-se delas que sejam dotadas de “tranquilidade, sensibilidade, criatividade, cuidados, atenção e vontade de aprender” (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012, p. 442). Segundo as autoras, ocorre nesses programas e políticas uma “naturalização” da ausência de homem-pai nos núcleos familiares (sobretudo naqueles mais pobres) ou, ainda, sua “desresponsabilização” pela vida dos filhos. Como referido, a monoparentalidade aqui em questão não pressupõe a ausência física de um pai, mas sim o coloca como incapaz ou inapto a cuidar e educar as crianças: “Mesmo que haja pai e mãe, é a mulher-mãe que será chamada, acionada e legitimada a educar os/as filhos/as do casal” (MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012, p. 445).

É possível afirmar que o nascimento de uma criança possibilita o nascer de pais, mães, tios, irmãos, padrinhos, de uma família. O nascimento de uma criança estabelece novas relações e interações sociais, afetivas e familiares (ALBUQUERQUE, 2018). No processo de iniciar as socializações, segundo a autora, se entende que a compreensão de normas e valores serão adquiridas, interpretadas, trocadas e comunicadas, numa evolução contínua da relação com o outro e vice-versa. A socialização das crianças que acontece nas famílias se efetiva na maneira de falar com elas, nas brincadeiras, nos hábitos de alimentação e de higiene, nas divisões de gênero nas atividades domésticas e nas formas com que as autoridades se exercem. Em certos momentos, a

educação das crianças se dará, simultaneamente, com as ocupações das tarefas dos adultos e suas falas, hábitos, brincadeiras; em suma, trata-se de relações que, em seu conjunto, se darão não de forma sistemática, mas sim em eventos cotidianos nem sempre com intenção educativa (ALBUQUERQUE, 2018).

Para a autora, é necessário abandonar uma visão sobre as famílias, sobretudo a de classes populares, que as caracterizam como incoerentes, negligentes ou anormais. Pesquisas mais recentes envolvendo os contextos familiares vêm deslocando a lógica dos discursos de carência e culpabilização para reconhecer, isto sim, as potências das famílias, sobretudo na responsabilidade pela educação das crianças, junto com a sociedade e o Estado (ALBUQUERQUE, 2010), incluindo, nesse entendimento, todas as possibilidades de dinâmicas familiares e das redes de parentesco. As relações estabelecidas entre adultos e crianças nos contextos familiares, segundo a autora, acontecem no cotidiano, mas também estão implicadas pelas demais experiências sociais, sendo, portanto, heterogêneas para cada integrante. Desse modo, é importante considerar que a família, embora carregada de um papel fundamental, não tem o monopólio da educação legítima das crianças (ALBUQUERQUE, 2009).

Frequentemente, os estudos e pesquisas sobre famílias e crianças enfatizam as ações e métodos educativos adotados na interação com os filhos numa visão adultocêntrica, considerando as crianças numa posição vertical de pesquisa com famílias (ibidem).

Cada um ocupa seu lugar no grupo social, mas em contextos de igualdade, sendo possível afirmar que, se as crianças são atores nos atos cotidianos das famílias, a pesquisa é mais um lugar desse protagonismo. Acredito que, quando se trata de pesquisa com famílias, não é mais possível desconsiderar as crianças. Pelo contrário, é preciso considerar o lugar ocupado na família, o lugar de criança, filho, neto, irmão, etc. Considerando as crianças como sujeitos sócio-históricos, elas têm muito a dizer, expressar sobre si, sobre os outros e sobre seu entorno. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 44)

É disto, pois, que trata esta pesquisa: de reconhecer a importância das crianças nos contextos familiares, especialmente aqui naquilo que delas emerge como saber singular sobre as noções e dinâmicas familiares, por meio de suas memórias.

2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS: DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

ESPAÇO:

O espaço é o que sobra para se colocar.
(Juan Rafael Trelles, 10 anos)
 (NARANJO, 2013, p. 51)

TEMPO:

Algo que acontece para lembrar. (Jorge Armando, 8 anos)
O que corre sobre a vida. (Lina María Murillo, 10 anos)
 (NARANJO, 2013, p. 113)

CRIANÇA:

O que estou vivendo é criança. (Johanna López, 10 anos)
Humano em tamanho pequeno. (Alejandro López, 9 anos)
É um humano que todos temos de apreciar. (Johanna Villa, 8 anos)
 (NARANJO, 2013, p. 39)

ADULTO:

Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.
(Andrés Felipe Bedoya, 8 anos)
 (NARANJO, 2013, p. 20)

INSTANTE:

É a única coisa que alguém pede a uma pessoa.
(Leidy Johana García, 10 anos)
 (NARANJO, 2013, p. 65)



Figura 10 – Coleção “La Famille” de Alain Laboile 3

Início esta seção, mais uma vez, com falas de crianças extraídas de uma espécie de dicionário infantil e presentes no livro *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*, de Javier Naranjo (2013), já utilizado na seção anterior. O autor da obra é um professor colombiano que, ao longo de alguns anos trabalhando com crianças e abrindo um espaço de escuta aos alunos nas suas aulas, coletou algumas acepções dadas por elas para conceitos aparentemente simples de nosso vocabulário cotidiano, porém dotados de grande complexidade. Trago esses excertos por, pelo menos, dois motivos: primeiro por uma certa concepção de infância implicada na obra, derivada de um espaço de escuta e de aposta de uma construção coletiva de conhecimento e cultura a partir dos saberes das próprias crianças; segundo justamente pela capacidade apresentada pelas crianças de entendimento do que são “espaço”, “tempo”, “criança”, “adulto” e “instante”, categorias importante e caras a este trabalho.

A partir das definições elaboradas por elas, pergunto (até mesmo para que, em seguida, tente encontrar as respostas para as discussões que emergem nesta seção, no caso, *sobre pesquisa com crianças*): estamos dando *espaço* para as crianças (de acordo com o Juan) nas pesquisas acadêmicas? Quais os tempos de infância vividos e lembrados pelas próprias crianças, considerando a definição do Jorge e da Lina? As crianças estão, de fato, sendo “apreciadas”, em sua existência mesma, como dizem as duas Johanna e Alejandro? De que maneira os adultos (e, no meu caso, sujeito adulto-pesquisadora), de acordo com Andrés, mobilizam e escutam as falas e narrativas das crianças? Quais os instantes “guardados” nas suas memórias, por exemplo, e a partir do que entende a Leidy, são a elas solicitados? Que instantes familiares poderão estar registrados em fotos das crianças e serem rememorados por meio de suas narrativas?

Inspirada nas questões mobilizadas pelas crianças do livro, e na medida em que implicada com o tema da pesquisa *com* crianças, esta seção está assim organizada: num primeiro momento apresento elementos que apontam para a importância deste campo metodológico (pesquisa *com* crianças) como uma escolha de investigativa. Para tanto, utilizo autores como Walter Benjamin (1980 [1936]), Clarice Cohn (2005), e pesquisadores como Núbia de Oliveira Santos (2012), Cecília Miranda Schubsky (2018), Rita Marisa Pereira, Lisandra Ogg Gomes e Conceição Firmina Seixas Silva (2018), Rita Marisa Pereira, Fernanda

Milanez e Juliana Botelho Viegas (2019.). Num segundo momento, apresento, de modo mais preciso, o conceito de narrativa, buscando mostrar os caminhos que ajudaram a compor os encontros/conversas com as crianças sobre o tema das suas memórias. Por fim, trago o debate sobre a ética de pesquisa com crianças – e aqui baseando-se nos estudos de autoras como Núbia de Oliveira Santos (2013, 2018), Fernanda Müller (2007), Taila Suian Idzi (2016), Caroline Queiroz e Fernanda Milanez (2018) e Karin Cozer de Campos (2010).

2.3.1 A escuta das vozes das crianças: narrativas das memórias de/das/nas infância(s)

Um tema que atravessa decisivamente não apenas o campo da pesquisa como, mais amplamente, da própria história social é aquele relativo à ausência de algumas vozes – no caso do campo desta pesquisa e do campo no qual ela está inscrita, salienta-se para a ausência das vozes das crianças. Sobre isso, Benjamin (1980 [1936]) denuncia que a história é geralmente contada pelos grandes e vitoriosos, livre de contradições. Assim, ela estaria desconsiderando as minúcias, as pequenas lutas e gestos, tratando-as como restos. Como resultado, o autor aposta na defesa de contar a história a partir dos silenciados, portanto, a partir de outros pontos de vista e fazendo emergir daí a pluralidade das interpretações possíveis. Nessa perspectiva, talvez sejam as crianças e os idosos alguns dos sujeitos que acabam sendo os mais calados (SCHUBSKY, 2018), já que, perante a sociedade, uns não acumularam memória suficiente e os outros, apesar de serem depositários de uma vasta gama de memória, não interessariam a uma sociedade presentificada (BENJAMIN apud SCHUBSKY, 2018).

Na obra *Antropologia da criança no Brasil*, Cohn (2005), após uma discussão sobre o percurso histórico-temático das pesquisas com crianças nas áreas da sociologia, defende que precisamos entender as crianças por elas mesmas, a partir do que elas têm a dizer sobre o seu mundo: o que é ser criança para as crianças? O que é ser criança neste lugar? Essas questões implicam não a existência de uma infância universal (já que a experiência da infância e seu valor é diversa para cada sociedade); e nem uma normalidade e padro-

nização da infância (assentadas em pressupostos do que as crianças “devem”: ter amigos, brincar, ser organizadas, obedientes, atentas, felizes, bem-humoradas e dispostas, etc.). Segundo Cohn (2005), as pesquisas com crianças não devem estar envolvidas com a definição de uma infância mais (ou menos) feliz. Antes disso, importa operar na (e com a) singularidade *desta* ou *daquela* infância. Para tanto, Cohn (2005) aposta em uma pergunta importante: estamos realmente prontos para ouvir das crianças, o que quer que seja que elas venham nos contar? (COHN, 2005).

O campo das pesquisas com crianças é cada vez mais discutido, estudado e defendido, principalmente nas áreas da psicologia, da educação e da sociologia. Pode-se dizer que, em alguma medida, parte-se do pressuposto de que é necessário abrir cada vez mais possibilidades de fala e escuta das crianças como indivíduos que participam do mundo e, portanto, também devem participar das teorias que se produzem sobre elas. Pereira, Gomes e Silva (2018) afirmam que essa escuta e essa fala não se dão de forma tranquila e fácil. Numa situação de pesquisa, nem sempre o que as crianças nos dizem é aquilo que queremos e esperamos ouvir. Para que as nossas pesquisas não se tornem um “mudo diálogo a partir do que supomos que é a infância”, há que se abrir para as singularidades das experiências das crianças (PEREIRA, GOMES e SILVA, 2018, p. 776); e, ainda,

Onde o pesquisador passa a ocupar o lugar de quem precisa mesmo é aprender a perceber, mais do que intervir ou inaugurar uma conversa. [...] Que infâncias se mostram pra nós no movimento da vida? O que nos dão a ver as crianças sem que nos afoitemos a interrogá-las? (PEREIRA, MILANEZ e VIEGAS, 2019, p. 191).

Um número crescente de pesquisas realizadas com crianças vem sendo observado, em diversas áreas do conhecimento – sendo a psicologia, a medicina, o direito, a sociologia e a educação, principalmente aquelas que mais desenvolvem tais pesquisas. De um lado, claro, nem todas elas envolvem, de fato, crianças; de outro, sabemos, contudo, que muitas delas não são *com* crianças e sim *sobre* crianças – e nas quais, muitas vezes, elas são testadas, avaliadas e observadas para que, na qualidade de objetos, a partir delas se produzam alguns dados. Isso ocorre principalmente nas áreas da saúde e da psicologia, mas também se faz visível na área da educação,

especialmente, quando o interesse é medir ou escalonar desempenhos ou entender melhor sobre os problemas de aprendizagens.

Interessa, entretanto, ampliar as discussões sobre as pesquisas *com* crianças. Existem pontos de vista que apenas elas (as crianças) podem nos dar, seja sobre sua história, seja sobre as suas próprias experiências ou sobre os meios sociais e culturais em que vivem. Na contramão do que pode, muitas vezes, ser observado entre as pesquisas e mesmo sobre a literatura sobre as memórias de infância, narradas por adultos que traduzem e interpretam a sua própria vida ou a de outras crianças, acredito que são elas as que se situam em uma posição privilegiada no ato mesmo de narrar as memórias que estão se constituindo como suas próprias lembranças (SCHUBSKY, 2018). Para Schubsky (2018), há toda uma vida de distância entre o narrar a infância enquanto memória de um adulto e aquele feito pelas próprias crianças, na condição de crianças. Segundo ela, os modos de perceber, selecionar, valorar e enunciar o vivido são qualitativamente diferentes. Portanto,

Colher as narrativas das crianças é escutar uma classe oprimida que só existe como consumidora, como expectativa de um “vir a ser”, uma centelha do futuro ou um ser a ser protegido no presente. Por ser dotada de pouco passado, a criança não tem voz no que diz respeito a esse assunto. Ela só vai ser dotada de sentido quando atingir a expectativa que a sociedade espera dela e, finalmente, atingir o plano do futuro. Nesse momento, então, lhe é permitido ter memória, voltar ao passado, como se esse fosse dado por um acúmulo de anos ao final do qual fosse garantido o direito de narrar. O resultado é que não vemos narrativas de memória produzidas por crianças (SCHUBSKY, 2018, p. 23).

A pesquisadora destaca, ainda, que, geralmente, a criança é a receptora de uma memória, sendo permitido que ela se torne narradora somente quando for adulta. Além disso, quando um adulto fala de sua própria infância, costuma reporta-se a sua experiência como sendo a de um outro – e, portanto, muitas vezes, não se reconhecendo em sua própria história como criança (SCHUBSKY, 2018).

Em sua pesquisa, Hartmann (2016) analisa as relações entre a história, a memória e a performance em narrativas orais de crianças. A história, em sua perspectiva, é tudo que se conta, dentro do universo do “real” ou da “ficção” (ibidem, p. 107). Segundo ela, tratando-se de tradição oral, há sempre um componente de verdade naquilo que é contado, já que a verdade é ne-

cessariamente atravessada pelo imaginário social. Na busca de entender como as crianças contam suas histórias, o objetivo da pesquisa de Hartmann foi de “compreender como o passado e o presente são organizados, transformados, imaginados e transmitidos pelas crianças” – uma categoria que não vem sendo reconhecida pela sua “potencialidade narrativa” (HARTMANN, 2016, p. 107).



Figura 11 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 4

A autora defende o conceito de performance como uma “metodologia de abordagem eficiente como uma ferramenta analítica operativa para abordar as narrativas orais” (p. 108). Nela, “a oralidade, o diálogo e as histórias de vida” se expressam em uma “história viva” (p. 109). Assim, a história oral, vinculada a depoimentos pessoais, se articula com o conceito de memória, ela mesma considerada uma “reconstrução que evoca um passado pelas lentes do presente” (HARTMANN, 2016, p. 110). No debate sobre o conceito de história oral, a autora destaca os cuidados e sobre as importantes discussões acerca das formas de registro, em que a textualização do sistema oral – que geralmente substitui as performances das narrativas orais em uma escrita mais rígida – nem sempre dá conta de considerar as entonações, pausas, gestos e expressões faciais, sendo um desafio no âmbito da legitimação da história oral como fonte histórica. Para ela, os registros das narrativas orais devem ser chamados de “transcrições”, e sua composição implica em o pesquisador fazer escolhas “ao adequar no texto escrito o que lhe foi contado oralmente” (p. 113). Esse conceito será ampliado no capítulo sobre as abordagens metodológicas e analíticas.

As histórias que narramos e que foram vividas na nossa infância, por vezes, podem se misturar com as histórias que foram narradas sobre as nossas infâncias por outras pessoas que conviveram conosco naquele período, principalmente vinda de familiares próximos. Em outras palavras, o que ouvimos sobre as nossas infâncias podem acabar compondo o nosso repertório de lembranças. Como já discutido, a memória individual sempre estará, na perspectiva aqui assumida, carregada de memórias de outros sujeitos com os quais nos relacionamos e que narraram por nós, em algum momento, aquela experiência comum, de acordo com o seu ponto de vista. Na dimensão das memórias da infância não será diferente: entre as histórias do sujeito que as rememora e as ressignificações do coletivo dos adultos que com ele partilharam sua existência, transitarão narrações entrelaçadas, indissociavelmente, pelos enunciados dos outros (outro-adulto; outro-criança).

Gilka Girardello lembra-nos de que, quando um adulto conta histórias para as crianças, muitas vezes recorre à memória das histórias que ouvia quando ele próprio era criança. dessa forma, seriam as crianças de uma geração que contam histórias às crianças da geração seguinte. Nesse processo, história, memória, tradição e performance constituem-se mutuamente (HARTMANN, 2016, p. 121).

Girardello, por meio de Hartmann (2016), reforça as relações entre memória, performance e experiência e mostra que, no ato mesmo de produzirem e transmitirem narrativas, as crianças vão se constituindo como sujeitos culturais.

As pesquisas com crianças, no âmbito da educação e das ciências sociais, adotam o conceito de “culturas da infância”, como um modo legítimo de pesquisa que estuda como as crianças vivem e pensam sobre elas mesmas e sobre o mundo que as cerca, buscando, categoricamente, não assumi-las como “objetos”, mas sim como sujeitos de pesquisa. Essa abordagem relativa à participação das crianças na produção de uma “cultura” (no caso, da infância),

segundo Hartmann (2016), não sugere que as crianças agiriam como se estivessem isoladas do mundo adulto, tamanha a particularidade e singularidade do que produziram. Ao contrário, com base nas discussões propostas por Manoel Sarmiento, a autora afirma que “é nas interações comunicativas com os pares e com os adultos que as crianças refletem e constituem modos de vida e de relacionamento” (HARTMANN, 2016, p. 116).

Da mesma forma, a escolha de trazer as crianças como narradoras de suas memórias nesta pesquisa se dá em razão de assumirmos a concepção de criança como produtora de conhecimento e cultura. Ao pretender escutar narrativas *da* infância *na* infância, acredito que se permita com que as experiências das crianças sejam captadas com as emoções e significados da rememoração que elas dão a suas histórias ao contá-las. Afirma-se, assim, que as crianças são também produtoras de memórias e que, ao narrá-las, existe a possibilidade de que o vivido passe novamente por elas, de forma ressignificada e reconhecida como parte de suas histórias de vida. Segundo Girardello (2015), ainda, “criar histórias é uma necessidade humana, tanto assim que há quem diga que nossa espécie bem poderia se chamar *homo narrans*” (GIRARDELLO, 2015, p. 16), pois é a partir dessa marca comunicativa que compartilhamos experiências, entendemos e elaboramos os fatos e emoções.

2.3.2 Atitude responsiva e a ética de pesquisa

O desafio da pesquisa a que me propus é justamente o de ouvir das crianças as suas “narrativas pessoais”, na medida em que relacionadas a suas experiências, às “coisas da vida” (CAMPOS, 2010, p. 49). Segundo a autora, essas narrativas são compostas de experiências íntimas, carregadas de lembranças (boas ou ruins). Dentro da escolha de assumir as narrativas das crianças como uma fonte de pesquisa sobre memórias da infância, vale destacar a importância da existência de uma *atitude responsiva* enquanto ouvinte (BAHKTIN, 2016).



Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAHKTIN, 2016, p. 26).

Figura 12 – Eu e a minha irmã fazendo pose

Na relação entre o adulto e a criança, e considerando uma atitude responsiva durante uma comunicação discursiva, diálogo ou narrativa, Campos (2010, p 34) afirma que, geralmente, nos colocamos diante das crianças como adultos “seres de palavras”, entendendo que temos, de fato, um papel importante de enriquecer a suas experiências, dentre elas as de linguagem, das interações humanas e de imaginação. Em sua pesquisa com crianças, Campos (2010) relata a preocupação em mediar o processo do diálogo, como pesquisadora, indicando que ele é feito de múltiplas linguagens (fundamentais para a análise e discussão na pesquisa): por meio de suas expressões faciais/corporais, de perguntas que faziam para demonstrar interesse, da curiosidade, respeito e valorização do que as crianças diziam.

Ainda na perspectiva das relações estabelecidas entre o pesquisador e a criança, Santos (2012) afirma que a posição de quem pesquisa nunca é de neutralidade científica, pois ela sempre implica um grau de familiaridade com seu estudo. Desse modo, os pressupostos já clássicos de “estranhar o familiar”, “familiarizar-se com o estranho” e “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (SANTOS, 2012, p. 144) são processos que transbordam o campo da etnografia e se tornam ferramentas importantes no ato mesmo de conversar com crianças – sobretudo porque permitem o confronto intelectual e emocional de diferentes versões e interpretações sobre fatos ou situações impostos em um espaço investigativo. A pesquisa de Santos (2012) se deu com crianças, no dia exato de seus aniversários; algumas delas, inclusive, conhecidas pela pesquisadora (por exemplo, porque filhas/os de amigos, vizinhas/os, ex-alunas/os), de modo que, entre elas, havia uma intimidade e familiaridade estabelecidas. Em função disso, um distanciamento era necessário para provocar o estranhamento. Já outras crianças eram desconhecidas da pesquisadora e foram apresentadas a ela por terceiros. Nesse caso, então, o movimento necessário era o de aproximação para o estabelecimento de uma familiaridade com a criança, que assim permitisse o estudo. Nas palavras da autora:

O estranhamento, seria assim uma condição de princípio de todo o procedimento, sendo, portanto, necessário construí-lo. A familiaridade pode cegar o pesquisador em sua imersão em determinado cotidiano. “Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar

ao estranho e vice-versa sucessivamente [AMORIM, 2014, p. 26]" (SANTOS, 2012, p. 147).

A abordagem metodológica da pesquisa de Santos (2013) se assemelha àquela que aqui adoto, especialmente, no que diz respeito à escolha de fazer a pesquisa com crianças com as quais já mantinha certo grau de familiaridade e que já pertenciam a meu círculo social e também com outras, cujo contato e apresentação foi mediado por outras pessoas, sendo, pois, neste caso, necessária a conquista de alguma proximidade e familiaridade.

Sobre a postura do pesquisador, Müller (2007) entende que, na condição desigual de adultos, precisamos adequar a linguagem e posição frente à criança, de maneira respeitosa. Pesquisar com as crianças exige planejamento, mas também flexibilidade do tempo, além de empatia, por parte do pesquisador, sobre as vontades e demandas delas. No caso desta pesquisa, entendo que, sobre este tempo, existiram as próprias organizações da criança e da família da qual ela faz parte (por exemplo, quanto aos horários de escola e outros compromissos). Essas situações, portanto, exigem uma disponibilidade do pesquisador para que os encontros possam ser combinados e recombinaos, tanto com as crianças como com os seus responsáveis (MÜLLER, 2007).

A pesquisa com crianças abre um universo de possibilidades: envolve problematizar diversos temas a partir da conversa com as crianças sobre os olhares para si mesmas, nossos sobre elas, delas sobre o mundo, delas sobre nós; e envolve também propor olhares compartilhados sobre as coisas, sobre outras crianças, sobre a família e comunidade ou sobre a vida e o cotidiano (IDZI, 2016). Ainda que as estratégias possam ser cambiantes à medida que a pesquisa vai ocorrendo e os sujeitos principais (as crianças) forem mobilizando os olhares e atitudes, mesmo assim, essas estratégias precisam partir de algumas escolhas – e seria, no mínimo, ingênuo afirmar que partiríamos, adultos e crianças, no mesmo lugar de proposição.

As crianças não partem do mesmo lugar que nós ao iniciar a pesquisa, uma vez que são nossas a iniciativa e as delimitações iniciais do trabalho. Problematizar esses papéis nos ajuda a desenhar a investigação, delimitar suas bordas, as formas de trabalho, as direções e decisões a serem tomadas (IDZI, 2016, p. 60).

Com isso, entendo que a pesquisa é feita, sim e inicialmente, pelo pesquisador. A criança é co-autora considerando uma relação de respeito e de um pacto de responsabilidade diante da confiança depositada ao longo de toda a pesquisa. Afinal, mesmo que o pesquisador seja o adulto, quem observa também é observado, ou seja, no encontro se estabelece uma relação mútua de (re)conhecimento e vínculo com o outro, importantes para uma interlocução durante uma conversa. Santos (2018), na qualidade de pesquisadora com crianças, foi se percebendo como alguém que também era observada, escutada e indagada, e o quanto isso trazia efeitos: “Foi nesse exercício de olhar e ser olhada que passei também a me olhar” (SANTOS, 2018, p. 6). Ou seja, uma pesquisa que envolve o encontro entre pessoas faz com que os elementos geralmente encarados como os “bastidores da pesquisa” sejam incorporados como um relato importante de um roteiro de investigação: estranhamentos, desencontros, desconfortos e afetos (SANTOS, 2018). Os “bastidores” incluem a escolha de um tema e as recusas envolvidas, o recorte e a centralidade de um ou de mais aspectos, a exclusão de outros recortes possíveis, as vozes que autorizamos ou calamos e as formas como olhamos e analisamos o tema (PEREIRA, GOMES e SILVA, 2018).

As escolhas aqui mencionadas, dentre outras elementares ao longo de um processo de uma investigação, dizem respeito à ética na pesquisa (especialmente com crianças), que implica uma posição e postura responsiva do pesquisador. De acordo com Santos (2018), mesmo quando negamos algum posicionamento, estamos nos posicionando diante do mundo e, portanto, o pesquisador nunca será isento.

Para Queiroz e Milanez (2018), a ética no campo da pesquisa se evidencia em quatro momentos: na expectativa do encontro, na pesquisa compartilhada, na ética da voz e na ética do retorno. Segundo as autoras, o primeiro momento da ética no campo da pesquisa começa antes mesmo de a investigação ter início efetivo, ou seja, é na “expectativa do encontro” que consideramos o outro, que fazemos decisões metodológicas, que pensamos e preparamos o campo, que escolhemos perguntas, atividades e materiais. Fazer tudo isso antes mesmo de conhecer as crianças, partindo de uma pretensa segurança de que elas irão aceitar participar da pesquisa – o que se constitui como um paradoxo, sobretudo porque nos prepararmos para a pesquisa é tão importante quanto permitirmos

que o imprevisível venha à tona diante da chegada do outro enquanto sujeito. O pesquisador, assim, embora preparado e organizado metodologicamente, deve exercitar a postura do desapego ao planejado, especialmente quando se considera uma concepção de pesquisa que compreende a construção com o outro, no caso deste trabalho, as crianças. É importante que tenhamos um caminho e uma rota planejada para que, a partir deles, as crianças nos mostrem outros caminhos possíveis e delineáveis (QUEIROZ e MILANEZ, 2018).

O segundo momento da ética no campo da pesquisa diz respeito à pesquisa compartilhada, ou seja, quando os novos caminhos tomam forma a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos. Assim, a construção do campo, mais precisamente, os encontros devem servir também para nos convocar a repensar as práticas, as ações que vamos percorrer com as crianças. A postura diante do outro e a abertura para uma flexibilização do que estava organizado não devem ser confundidas como uma negligência em relação às decisões tomadas antes do encontro, mas devem, antes, permitir com que se possa se desprender das perguntas e planos em função do diálogo e dos acontecimentos (algo impossível de prever em sua totalidade) (QUEIROZ e MILANEZ, 2018).

Já em relação ao terceiro momento, as autoras salientam que a ética da pesquisa diz respeito ao momento da escrita do texto, produzindo e fazendo circular discursos e ideias. Trata-se de um momento de prestar contas à ciência, à academia – na medida em que entendendo por isso a divulgação do conhecimento e, aqui, a inscrição das crianças como partícipes na produção do conhecimento. As experiências vividas na pesquisa ganham (outras) significações no ato da escrita e criam relações que não estavam imediatamente perceptíveis durante os encontros. Na apresentação do que foi falado (ou mesmo, eventualmente, silenciado) nos encontros, atenta-se para os lugares que daremos para os sujeitos que confiaram as suas palavras para nós, a partir das relações teórico-metodológicas estabelecidas.

Por fim, o quarto momento do campo da pesquisa se refere à ética do retorno, no qual se defende a necessidade de pensarmos formas de comunicar os achados da pesquisa aos sujeitos que viveram os encontros e processos conosco, numa atitude respeitosa e responsiva com o que produzimos na qualidade de diálogo.

Percebe-se, assim, que toda a pesquisa envolve um compromisso social com aquilo que estamos produzindo e analisando e, em se tratando de crianças, esse compromisso sugere ainda outras questões éticas: aquelas relativas à autorização dos responsáveis para que elas possam participar do estudo e, especialmente, da concordância delas mesmas, também a ser prevista e formalizada. Entendo, como tenho demonstrado até aqui, que a ética da pesquisa vai muito além dos termos de autorização de imagem e uso dos dados e compreende o planejamento, as escolhas envolvidas, a sensibilidade e flexibilidade ao longo do processo e a responsabilidade da escrita perante as próprias crianças, mas também aos seus familiares.



Figura 13 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 5

2.4 FOTOGRAFIA: PRESENCAS E AUSÊNCIAS

*Olhar fotografias guardadas
é abrir um livro de memórias
que pede para ser lido.*

Joana Sanches Justo, 2008

Fotografia e memória: se pudéssemos relacionar essas duas palavras, independente dos seus aspectos e conceitos mais ou menos concretos, poderíamos fazê-lo a partir das suas conexões com o passado no presente. Enquanto a memória se produz no agora sobre eventos que já aconteceram, a fotografia reproduz uma imagem de um momento que já aconteceu e que será lido no presente. A cada rememoração, uma nova possibilidade de interpretação ou de perspectiva sobre o que ocorreu; a cada novo manuseio de uma fotografia, outras recordações podem vir à tona. Assim, é no contato do passado com o presente que se encontra não uma atemporalidade da fotografia: “A imagem faz reviver os mortos e mostra o tempo passado não como passado, mas como sempre presente” (WOLFF apud JUSTO, 2008, p. 26).

Se a fotografia pudesse ser considerada como um “livro de memórias”, como afirma Justo (2008) na epígrafe acima, trago, nesta seção, algumas discussões sobre como as imagens fotográficas se relacionam com os conceitos teóricos principais desta investigação (quais sejam: memória e família). Para tanto, faço uso de autores como Walter Benjamin (2011 [1931]), Vilém Flusser (1985), Jeanne Marie Gagnebin (1998), Ecléa Bosi (2003), Fernanda Müller (2007), Joana Sanches Justo (2008), Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro (2008), Aleida Assmann (2011), Eliana de Cássia Martins Lisboa e Maria Silvia Pinto de Moura Rocha (2016), Cecília de Miranda Schubsky (2018) e Fabiana Bruno (2003). Faço isso uma vez que a fotografia se efetivou, nesta pesquisa, como materialidade privilegiada para os encontros com as crianças nesta pesquisa, na medida em que tomada como elemento provocador das narrativas das crianças sobre suas memórias.

Assim, inicio o texto mostrando a vinculação entre a memória e os objetos que nos circulam; mais precisamente, discuto sobre os “suportes de memória” (SCHUBSKY, 2018, p. 74) na busca de pensar sobre as materialidades que participam do processo de produção das lembranças. Em seguida, articulo a

noção de fotografia, com a ideia de pertencimento e identidade para com um grupo e uma história coletiva (e aqui, de modo especial, abordo o gênero das fotografias entendidas como “de família”). Além disso, entendendo que há um recorte temporal e espacial da realidade no quadro fotográfico que precisa ser compreendido, busco mostrar as relações afetivas que podemos estabelecer com esses recortes, na qualidade de “reliquias”. Por fim, concluo a seção debatendo aspectos relativos à autoria e aos significados atribuídos às fotografias e mesmo aqueles construídos com elas e a partir delas. Como se pode observar, o objetivo desta seção se volta para trazer alguns debates fundamentais que alimentaram encontros na medida em que assumindo a fotografia menos como mero objeto/instrumento de pesquisa e mais como materialidade singular, linguagem específica, também ela merecedora de debate.



Figura 14 – Assoprando a vela com a minha irmã

2.4.1 Suportes de memória e a fotografia em família

Em pesquisas que assumem a memória como conceito principal, frequentemente encontramos aquelas que se valem de objetos, imagens ou registros como suporte para conversas e intervenções. Na mediação encontra-se o pressuposto de que as lembranças possam vir à tona e de que a memória possa ser provocada a partir do contato com esses instrumentos (em sua capacidade de estimular sentidos e emoções), detonando algumas recordações.

Falamos aqui, portanto, da existência de recursos concretos para a mediação com o trabalho sobre a memória. Assmann (2011, p. 161) também opera com tais suportes e os denomina de *medium* ou meios de recordação: *o espaço, o tempo, o corpo, os locais, a escrita e a imagem*. Segundo a autora, não se pode recordar algo que esteja presente; em outras palavras, para que a recordação seja possível, é preciso que haja o desaparecimento temporário e que ela (a recordação) esteja depositada em outro lugar. Desse modo, a memória não é nem presença e nem ausência permanentes, mas, antes, presença e ausência que se alternam.

Tais considerações permitem assumir os meios de recordação não apenas como meios de “eternização” (ASSMANN (2011), mas também como “suportes de memória” (SCHUBSKY, 2018, p. 74). Na obra em que debate sobre o tema, Assmann (2011) constrói o conceito de memória a partir de metáforas dos *medium* ou meios de recordação de espaço e de tempo. Nas metáforas de *espaço* estariam os templos (com estátuas que eternizam obras e monumentos de valores atemporais), as bibliotecas (que conservam os livros como grandes armazenadores de dados da memória coletiva) e os sótãos (como espaços que guardam de maneira desordenada as lembranças que estão acessíveis, mas que não são constantemente revisitadas, como uma espécie de sombra da consciência). Ainda quanto à metáfora do *espaço*, a autora menciona Freud e o trabalho de escavar (sobretudo o inconsciente), e, com isso, faz uma analogia entre o trabalho dos psicanalistas àquele dos arqueólogos.

Nas metáforas de *tempo*, Assmann (2011) relaciona os meios de recordação com as ações de “engolir, ruminar e digerir” (p. 178) ao relacionar as memórias com o estômago da alma, na digestão de diversos sabores, doces ou amargos, que podem ser as nossas lembranças, quando agradáveis ou não. Ainda nas metáforas do *tempo*, a autora também faz a relação da memória com as ações de “congelar e descongelar” (p. 181), aludindo aqui ao esquecimento temporário de lembranças que ficam aparentemente inacessíveis, mas, permanecendo no inconsciente, poderiam ainda ser acessadas ou “descongeladas” (p. 181). Nessa mesma lógica de “despertar” memórias, Assmann (2011) também faz relação com o ato de “acordar e dormir” (p. 182) ou ainda como uma “evocação de espíritos” (p. 184).

A autora segue descrevendo sobre os *medium* ou meios de recordação: corpo, locais, escrita e imagem. No *corpo* se destaca o entendimento do trauma e das cicatrizes como espécies de feridas abertas por acontecimentos violentos que se transformam em meios de recordação do que os causaram. Nos *locais* estão os locais sagrados, as paisagens míticas, locais de honra e homenagens, locais simbólicos e religiosos, ruínas, sepulturas e lápides e locais traumáticos. Na *escrita*, a autora levanta uma discussão sobre o seu papel de “responsabilidade” pela memória, na qualidade de registro narrativo, fazendo com que o ser humano, muitas vezes, deixasse de exercitar e praticar a memorização e cultivar a rememoração, confiando apenas no que já está escrito nos livros. Tensionando essa ideia, a autora argumenta que a escrita não destruiria o ato de memorar, mas, ao contrário, permitiria um diálogo complexo que, atravessado pelo tempo, faria com que cada novo contato com o escrito implicasse novas releituras possíveis, ocupando, assim, uma função estimuladora.

Segundo nos estudos de Assmann (2011), para se referir à memória, Benjamin teria substituído o *medium* da escrita pelo da fotografia ao afirmar que “a história é como um texto no qual se armazenam imagens como sobre uma chapa fotossensível. Somente o futuro possui os produtos químicos necessários para revelar essa imagem com toda a acuidade” (BENJAMIN apud ASSMANN, 2011, p. 169). Assim, para Benjamin, conforme afirma a autora, a *foto-grafia*, ou a “escrita da luz”, assumiria a função de registro, na medida em que ela também se constituiria em um processo de escrita.

O último *medium* ou meio de recordação descrito seria a *imagem*, usada como uma fonte do passado da Antiguidade pelos historiadores. Nesse caso, a autora sugere que, mais do que na escrita, a imagem teria uma força porque estaria mais carregada de afeto e de possibilidades de expressão. Ou seja,

Enquanto a tradição transmitida pelos textos era clara como a luz do dia, aquela transmitida por imagens e vestígios era obscura e enigmática. Ao contrário dos textos, imagens são mudas e sobredeterminadas; elas podem fechar-se em si ou ser mais eloquentes que qualquer texto (ASSMANN, 2011, p. 236).

Ainda que partindo de referenciais teóricos distintos, vale ressaltar que também Vigotski assume em seus experimentos o uso de recursos externos no auxílio no processo de memorização, sobretudo em seus estudos comparativos

entre a “memória natural” e a “memória cultural” (apud LISBOA e ROCHA, 2016, p. 4). Nas investigações empreendidas por Vigotski, a partir do uso mediado desses elementos, situava-se uma tentativa de dominar a memória, defendendo a ideia de que haveria um percurso ativo no ato de recordar (ibidem). Os trabalhos do autor serviram como base para a pesquisa realizada por Lisboa e Rocha (2016), que buscou entender como, por exemplo, filmes em Windows Movie Maker⁹ realizados por várias escolas a partir de fotografias de projetos e momentos escolares, serviam para as crianças como uma memória daquele ano letivo. A proposta metodológica das autoras provocou uma discussão sobre as capacidades narrativas das crianças a partir de eventos ocorridos na escola, com e sem o uso do recurso do filme fotográfico como suporte auxiliar de suas lembranças. As autoras concluem algo decisivo para este trabalho: que as fotos se fizeram elementos potentes para desencadear recordações nas crianças, mas que as memórias não se esgotavam no que era visível, transitando para lembranças que emergiam para além do registrado.

Um outro exemplo de pesquisa que se vale destes objetos para o diálogo sobre memória com crianças é a de Schubsky (2018), já referida. Nela, duas turmas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 10 a 11 anos de idade, foram convidadas a construir, cada uma, sua “caixa de memórias”, carregando ali uma seleção de objetos e imagens com o objetivo de narrar ao outro suas próprias experiências, de acordo com o que foi escolhido para compor aquele conjunto. A partir daí, e com base nas falas das crianças, a pesquisadora mostra como a nossa memória também é seletiva, sobretudo quando relacionamos a rememoração à necessidade de recontar uma história vivida para outrem – o que, no caso dela, se relacionava diretamente às escolhas feitas durante a confecção individual das caixas de memórias pelas crianças (e até mesmo pela pesquisadora, como parte da investigação).

Já na pesquisa de Justo (2008) se apresentam os olhares e narrativas dos sujeitos a partir de álbuns de família e se percebe que as fotografias, como fragmentos do real, convocam à narrativa oral, ao ato de falar. A pesquisadora, num primeiro momento da sua proposta metodológica, não havia percebido que

⁹ Windows Movie Maker é um *software* de edição de vídeos da Microsoft. É um programa de computador gratuito e de fácil utilização, que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.

a narração dos álbuns de fotografia seria necessária – algo que, no decorrer do estudo, se mostrou fundamental para que as lembranças fossem mobilizadas e que a comunicação da própria existência fosse evocada. Em especial nesse caso, os álbuns de família muitas vezes contavam histórias que não haviam sido vividas por aqueles que narravam, embora fossem rememoradas quase que como experiências pessoais. Com isso, foi possível à autora concluir que uma produção de memórias a partir das fotografias de família não é solitário, afinal, ele conta com as edições que o narrador faz a cada relato, de acordo com os ouvintes, e com outras narrativas que são ouvidas pelos demais familiares (JUSTO, 2008).

Bosi (2003, p. 5) denomina de *objetos biográficos*, essas materialidades que ocupam um lugar singular na história de um indivíduo, configurando-se como uma relíquia – seja dele mesmo, seja do grupo ao qual pertence. Mais do que isso, baseada em Benjamin, a autora descreve que, no ambiente familiar, estão presentes muitos desses objetos – relógios, álbuns, medalhas – e cada um representa uma experiência vivida e uma aventura afetiva de um morador. Ao descrever sobre os objetos que compõem os ambientes familiares, a autora faz uma distinção entre os objetos biográficos e os de *status*, os quais muitas vezes permanecem na família como decoração, como sinal de distinção e mesmo como parte de modismos. Quando os objetos biográficos adquirem essa intimidade afetiva com seus respectivos proprietários, segundo a autora, mais do que objetos de memória para os membros de uma família, eles podem se converter em peças de *status* que garantem certa exposição que é desejável àqueles sujeitos – o que ela chama de uma “intimidade publicável”. Sobre os objetos biográficos, por sua vez, eles teriam um caráter insubstituível uma vez que, ao envelhecerem com os seus proprietários e passando por demais gerações, oferecem uma sensação de continuidade (BOSI, 2003).

A pesquisa de Rendeiro (2008) é realizada com álbuns de família e traz análises não apenas sobre as fotografias selecionadas e narradas, mas também sobre a tradição e a composição de um álbum fotográfico nos anos 50, sobre a importância deste objeto como memória coletiva daquelas gerações – o que a autora denomina de “museu da família” (p. 99). Para Rendeiro (2008), a fotografia adquire um valor testemunhal ou documental – e um exemplo disso é quando mostramos as fotos de viagens ou de eventos importantes para “atestar”

que estivemos lá, junto àquelas pessoas, naqueles lugares. As fotos poderiam ser provas de que viajamos, nos formamos, casamos, nos divertimos e estivemos presentes. Assim entendida, a fotografia adquire um potencial para tornar-se um “objeto documento” (RENDEIRO, 2008, p. 7).



Figura 15 – Foto antiga de família 1 (fonte desconhecida)

Dialogando com a pesquisa de Justo (2008), que também revisita álbuns de fotografias de duas famílias com o objetivo de explorar a relação entre os entrevistados e seus acervos, Rendeiro (2008) concluiu que as fotos guardadas possibilitam reencontrar-se e re-significar as experiências, durante a criação de narrativas, com imagens que podem ser também disparadoras de afetos e

sentimentos. Além disso, no manuseio desse tipo de acervo específico, ela percebeu que o sujeito se reconhece como parte de uma história construída coletivamente, sendo o álbum de família um importante acervo documental iconográfico e patrimônio do grupo familiar (RENDEIRO, 2008).



Figura 16 – Técnica da Fotopintura do Acervo Centro Dragão do Mar (Fortaleza)

Justo (2008), assim como Rendeiro (2008), identificam o valor documental das fotografias de família na qualidade de registro de sua história. Além de *documento*, a fotografia também pode ser tomada como um *monumento*, como um símbolo de algo que é eternizado socialmente e de uma única forma, de acordo com o recorte dado pelo sujeito que fotografou (JUSTO, 2008). Ambas as autoras afirmam que a fotografia acaba tendo um importante

papel social na família, no modo como as histórias são produzidas ou mesmo fortalecidas. Seus estudos sugerem que os grupos familiares constroem suas memórias coletivas e individuais utilizando as fotografias com uma estampa identitária. Nesse contexto, atribui-se valor à coleção de fotografias de família que retrata, socialmente, os membros daquele grupo. Esse conjunto de imagens que conta a história de uma família acaba se constituindo como uma memória em comum. Ao organizar a trajetória familiar de maneira seriada, como são os álbuns pesquisados por essas autoras, existe uma espécie de “recado” deixado para os próximos: é preciso cuidar para que os princípios familiares não se percam, “para que a ‘síntese’ do grupo possa ser compreendida e eternizada” (RENDEIRO, 2008, p. 7). Existe, portanto, uma ideia de memória afetiva ligada às fotografias de família, já que elas podem retratar pessoas e lembranças caras a nós. E essa ideia legítima, ainda mais, a proposta de trazer as fotografias em família para a conversa com as crianças sobre as suas memórias, vinculadas às suas experiências em relação a esse contexto social.



Figura 17 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 6

2.4.2 Autoria e os significados atribuídos às fotografias

Existe um fluxo entre a narração do visível e do invisível diante de fotografias, destacado na pesquisa realizada por Bruno (2003), a partir de uma investigação sobre o resgate das memórias da velhice com um grupo de idosos. A autora desenvolveu uma metodologia a que chamou de “percurso da memória visual” (ibidem, p. 111). Nessa metodologia constata-se que os relatos narrativos

elaborados a partir de fotografias percorrem um movimento de “vaivém” (ibidem, p. 113) entre o que a imagem mostra, o que ela provoca como memórias de instantes que não estão visíveis naquela fotografia e as recordações que de fato estão dentro do campo visual do retrato. A autora acredita que o percurso da memória visual se apresenta como a maneira pela qual organizamos o nosso pensamento.

Percursos de uma memória que se move dentro do quadro da fotografia, estimulada por este ou aquele sinal, incitada por detalhes e que, de repente, “se põe a falar”, ganha voz. Percursos de uma memória, ainda, que efetua um movimento de vaivém, quando sai da fotografia para além de sua moldura, se desloca e viaja fora do campo visual, para instantes depois, reintegrar o seu quadro e partir para novas evocações e recordações (BRUNO, 2003, p. 113).

Ao movimento do percurso da memória visual, criado por Bruno (2003), podemos relacionar aquele de *scanning*, mencionado por Flusser (1985), em que o observador “vagueia o olhar” pela superfície da imagem de maneira circular mas “tende a voltar para contemplar elementos já vistos” (p. 7): “O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno” (FLUSSER, 1985, p. 7). Para o autor, o olhar se volta para elementos preferenciais e centrais, que assim o são por estabelecerem relações significativas ao sujeito que olha. Ainda que Bruno (2003) esteja especificamente falando de movimentos do olhar que transcendem o espaço e tempo da fotografia, o conceito de Flusser (1985) aponta para os movimentos do olhar dentro da própria imagem e permite pensar que sua leitura também se dará conforme projetamos nosso olhar para distintos elementos, estabelecendo hierarquias e prioridades.

Benjamin (2011 [1931]), argumenta que, ao mergulhar em uma fotografia, o observador busca as “centelhas do acaso, do aqui e agora” (2011 [1931], p. 94), por mais planejada e técnica que a foto seja. Isso pode significar a compreensão de que uma câmera fotográfica e o nosso olhar captam imagens diferentes de uma mesma cena e que essas interpretações ou visões são tão subjetivas ao observador da fotografia, quanto ao fotógrafo. As pesquisas até aqui mencionadas, realizadas com diferentes sujeitos no contato com fotografias, apontam para essa ideia trazida por Benjamin, ao proporem a importância das narrativas provocadas pelas imagens no que tange às relações estabelecidas entre elas e as possíveis rememorações.

Benjamin afirma, ainda, que a fotografia “suga a aura da realidade como uma bomba suga a água de um navio que afunda” (2011 [1931], p. 101), entendendo por “aura” a “aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (2011 [1931], p. 101). Se nos é irresistível a necessidade de possuir um objeto tão perto quanto possível, conforme defende o autor, ou ainda cenários, lugares, momentos, mesmo que seja por meio de uma imagem, como no caso de um registro fotográfico, a “aura” estaria presente nas fotos e estabeleceria em nós uma sensação de aproximação com a experiência vivida outrora – sobretudo na medida em que poderia ser recordada na qualidade de uma materialidade concreta, que se encontraria em nossas mãos, sempre que desejarmos revivê-la.

Ao mesmo tempo, Justo (2008) reconhece que as experiências vividas ganham outra materialidade ao serem traduzidas/produzidas em imagens. Desse modo, diante das múltiplas leituras, as imagens fotografadas não seriam manifestações diretas do mundo real, mas sim pedaços dele, ou seja, recortes e perspectivas da realidade (SONTAG apud JUSTO, 2008). Se uma imagem pode eternizar uma experiência real e despertar o que já está ausente, no que diz respeito a fotografias familiares, as ausências podem ser percebidas de várias maneiras:

Existe aquilo que um dia estava presente, mas agora está inacessível, distante, como os imigrantes que retornam, através das fotografias, aos familiares deixados em sua pátria natal. Ter em mãos a fotografia destes entes queridos, separados por países ou continentes, faz o pensamento ultrapassar distâncias e esta sensação de proximidade pode diminuir a saudade. Por outro lado, a ausência pode se manifestar, na imagem, de uma forma menos afável, lembrando-nos daqueles que não podem mais voltar: o passado e os mortos. Este elemento pode causar o efeito oposto ao primeiro, intensificando a nostalgia daquilo que se perdeu e não pode ser revivido. Reconhecemos que, no momento capturado pela fotografia, éramos jovens, o que imediatamente nos lembra que esta juventude foi perdida. É como olhar em um espelho de uma máquina do tempo imaginária: de repente percebemos que a imagem refletida não nos acompanhou ao longo do tempo (JUSTO, 2008, p. 26-27).

Essa ideia de tornar presente o que está ausente (familiares ou a própria juventude) pode causar a ilusão de eternização do passado, por meio das fotografias. Para Flusser (1985), porém, as imagens não “eternizam” os eventos, e sim os substituem, já que o contato com as fotografias (assim como acontece

no processo de rememorar) se dá sempre no tempo presente e é mediado por recortes específicos de lembranças. Entendo, portanto, que a fotografia é um recorte da realidade, um quadro de uma cena, e que está justamente no “percurso da imagem visual” (BRUNO, 2003, p. 111) o poder de desafiar esta limitação espacial e temporal, permitindo que outras memórias venham à tona.

A fotografia revela não apenas o *corte da realidade*, como também a ideia de passagem e de transformação do tempo. Há que se considerar, igualmente, porém, outro tipo de corte: o *corte espacial*. Ao congelar uma ação do tempo, necessariamente se captura e se escolhe parte do espaço em que a cena ocorre. As informações visuais presentes no entorno daquele espaço capturado se perderão justamente por terem ficado de fora do quadro, excluídas do olhar. Irremediavelmente, a imagem fotográfica é uma escolha, a um só tempo, temporal e espacial do ato fotografado. Talvez caiba aqui uma questão: a quem cabe essas escolhas?

As possíveis respostas a esta pergunta nos levam a pensar sobre a autoria das imagens produzidas. Qual o poder dado àquele que fotografa? Quais as limitações das cenas retratadas, considerando as escolhas do sujeito por trás da câmera (ou do celular), sobre o que será retratado e documentado? Queremos que uma experiência ou evento se constitua em uma “prova” a ser revisitada posteriormente, a partir de uma imagem que não é escolhida por nós ao ser enquadrada? De quem são os olhares com o poder de produzir a representação das nossas realidades e que ficarão para sempre nos nossos álbuns? Diante dessas indagações, talvez se possa dizer que as fotografias têm uma autoria compartilhada: de quem as produziu, no sentido de escolhas e enquadramentos espaciais e temporais; de quem esteve presente na cena e que, de alguma forma, e em algumas situações, também fez escolhas sobre como está sendo retratado; dos sujeitos que guardam as fotografias, as preservam, editam e acabam estabelecendo sentidos e significados com aquelas imagens e suas possibilidades de interpretação; e daqueles que a olham posteriormente, as interpelam e também atribuem sentidos a elas.

Outro aspecto relevante na discussão sobre autoria diz respeito ao que o fotógrafo pode fotografar. Segundo Flusser (1985), embora o fotógrafo pense que pode registrar tudo e que escolhe livremente, este só consegue, em realidade, “fotografar o que é fotografável” (p. 19), o que pode ser transcodificado

em cena, e isso exclui o poder de fotografar processos: “uma viagem para Itália, documentada fotograficamente, não registra as vivências, os conhecimentos, os valores do viajante. Registra os lugares onde o aparelho o seduziu para apertar o gatilho” (FLUSSER, 1985, p. 30). Os processos, não sendo registrados em imagens, porém, constituem a riqueza das memórias, que podem ser rememoradas a partir do contato com esses meios de recordação. É possível que eu me lembre de um conhecimento adquirido no instante em que olhar uma fotografia de uma viagem para Itália. O que pode não ser possível é que o fotógrafo antecipe, de antemão, ao fotografar o que o aparelho lhe permite, os processos que serão rememorados pelo observador, posteriormente.

Nesta perspectiva, é inevitável mencionar o papel da internet hoje na disseminação de fotografias. Nas redes sociais e nos mais diversos tipos de meios eletrônicos em que elas são publicadas (e atreladas a diferentes sentidos e “legendas”), fica mais claro o entendimento de “autoria” (em sua multiplicidade e mesmo fluidez), sobretudo se pensarmos no sujeito que acessa e dá sua interpretação a esta ou àquela imagem, inclusive alterando-a com edições conforme o sentido que queira dar, intencionalmente¹⁰. É possível afirmar que imagens de outras pessoas possam nos remeter a memórias quando nos identificamos ou reconhecemos àquelas experiências retratadas e vividas com algum traço de semelhança a nossa própria experiência? O “percurso da imagem visual” (BRUNO, 2003, p. 111) também pode ocorrer quando acessamos fotografias que não são nossas?

Principalmente quando falamos das fotos da primeira infância, nossa autoria diante das imagens pode acabar sendo parcial. Adultos recortaram e registraram nossas primeiras cenas e, em muito, deram sentidos e interpretações a elas, também ao manuseá-las e ao narrarem suas próprias memórias sobre aquelas cenas protagonizadas por nós. Quando recorremos, já adultos, a olhar para fotos da nossa infância podemos não lembrar diretamente daqueles acontecimentos retratados, mas podemos lembrar do que nos

¹⁰ Esta é uma discussão delicada e que, por isso, precisa ser mencionada, ainda que não seja objeto de análise desta pesquisa. A reprodução de fotografias não autorizadas – tanto no que diz respeito ao uso de direito de imagens daquele que fotografa, como pela exposição indesejada daqueles que aparecem nas imagens –, é passível de processos judiciais e se caracteriza como crime em muitas situações. Entender aqui o valor autoral nas manipulações das fotografias nas mídias digitais não as valida legalmente, mas sim coloca a problemática no interior de discussão sobre a forma de ressignificar essas imagens e sobre sua proliferação.

contaram sobre eles. As narrativas dos outros sobre fotografias nossas muitas vezes se tornam “memórias inventadas”, já que elas são produzidas por nós de maneira indireta. As memórias inventadas, considerando que todas as nossas memórias são perpassadas por recordações coletivas e passíveis de reinterpretções não são de menor valor ou implicam “menos memória”. Em se tratando de família, muitos relatos verbais sobre o passado, com ou sem o uso de recursos fotográficos, vão nos moldando constantemente sobre momentos, sentimentos, reações, acontecimentos e experiências vividas – e esses relatos também podem vir a ser reproduzidos em nossas próprias narrativas, constituindo-se como nossos.

Se até mesmo a memória da própria história de vida pode ser implantada ou, no mínimo, construída na relação com aqueles de convívio próximo, fica difícil pensar em qualquer produção humana apartada da relação com o outro. Como assinalado anteriormente, tanto a narrativa quanto a memória se apoiam no coletivo, seja na fala que busca um confidente ou na lembrança de um passado socialmente construído. Neste mesmo sentido, as histórias narradas a partir do contato com fotografias também são geralmente direcionadas a um interlocutor (JUSTO, 2008).

Müller (2007) que, em sua pesquisa, convidou crianças a tirarem fotografias sobre a cidade de Porto Alegre a fim de investigar os olhares e relações delas com seu entorno, defende o potencial do uso das fotografias nas pesquisas com crianças. A autora mostra que esse recurso permite às crianças, de algum modo, ter algum controle sobre as informações que querem mostrar ao pesquisador. Além disso, Müller (2007) reconhece também vantagem no fato de as imagens servirem como gatilhos das conversas, na explicação sobre o porquê das escolhas das crianças e pela aproximação do pesquisador com os modos de vida delas.

Embora a fotografia não tenha sentido sozinha, mas somente junto com a interpretação e a explicação das crianças, os dados produzidos propiciam uma primeira aproximação para entender as suas condições de vida. As fotografias não somente produzem dados, mas também são formas bem sucedidas de engajar as crianças (MÜLLER, 2007, p. 41).

Em uma de suas análises, a autora percebe que oferecer uma máquina fotográfica à criança lhe dá um poder de independência que desafia o adulto – até mesmo porque rompe com um pressuposto ainda vigente de que a criança

é incapaz de escolher, enquadrar e obter imagens. Como instrumento de documentação de suas visões de mundo, a máquina fotográfica resultava em uma possibilidade de comunicação das crianças com a pesquisadora em uma linguagem para além da verbal ou gráfica (MÜLLER, 2007).

Entender as memórias das crianças a partir da produção de narrativas construídas no manuseio de fotografias, e assumindo a família como marcador de abordagem, exigia clareza sobre os conceitos que percorreram o trabalho: clareza sobre o conceito mesmo de memória, sobre o diálogo com as crianças em situação de pesquisa e, ainda, sobre o lugar da imagem fotográfica na pesquisa. Diante das discussões apresentadas até aqui, no que diz respeito aos conceitos chave desta pesquisa, passo a indicar, no próximo capítulo e de modo mais preciso, os caminhos trilhados quanto às abordagens metodológicas e as análises propriamente ditas.

3. ABORDAGENS METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS:

“CONTADORA DE HISTÓRIAS REAIS: TODA HISTÓRIA CONTADA É UM CORPO QUE PODE EXISTIR”

3.1 NARRANDO AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS DA PESQUISA

Escutar a criança é não ter pressa, nem querer que ela “diga logo” alguma coisa. Assim, perguntar “e daí?”, no jogo dialógico do contar, não significa forçá-la a chegar a um sentido como quem espreme uma laranja para obter-lhe o suco. Escutar a criança é dar-lhe tempo para divagar, devanear, buscar a palavra certa, tatear suas lembranças, brincar com as imagens mentais, que são matéria-prima das histórias, como a argila na mão do oleiro de que fala Benjamin (2012) ao valorizar o caráter artesanal da narração oral (GIRARDELLO, 2018, p. 83).

O objetivo desta primeira seção do capítulo sobre as abordagens metodológicas e analíticas é apresentar as crianças participantes deste estudo e seus contextos familiares, de modo a situar os marcadores que importam para o tema em questão: as memórias de/na/da infância em família. Essa apresentação só se torna possível na medida em que precisei aprender a escutar as crianças sem pressa e, mais do que isso, precisei aprender a, também no lugar de pesquisadora e no diálogo com elas, “buscar a palavra certa”, quase que artesanalmente, de maneira a tentar, a cada vez, valorizar as histórias contadas pelas crianças. Esta seção, então, caracteriza as crianças e suas famílias, transformando-as em corpo-texto na medida em que as faz existir aqui, nesta pesquisa. Para tanto, inicialmente faço um panorama geral sobre o grupo de crianças, esclarecendo sobre alguns critérios envolvidos em sua escolha e, ainda, sobre a forma que utilizo para descrevê-las individualmente.

O estudo envolveu nove crianças, com idades entre 6 e 11 anos, entrevistadas cada uma ao longo de quatro encontros – algumas delas individualmente e outras em duplas (sendo que, nestas situações, tratava-se de irmãos ou primos). As nove crianças, em seu conjunto, compunham um panorama familiar diverso, de acordo com o objetivo do estudo. Mais precisamente, se viam inscritas em distintas configurações familiares: nucleares, monoparentais femininas, homoparentais e reconstituídas por recasamento. Essas composições são aquelas consideradas nos dados censitários de 2010 e nos dados estatísticos do IBGE, sobre o contexto brasileiro, tema já abordado

em capítulo anterior. Para além desses agrupamentos oficiais, preocupei-me em contemplar ainda outras possibilidades de dinâmicas familiares (FONSECA, 2005), de modo a serem representadas aqui situações como: lares com a convivência de pessoas de parentescos diferentes entre si; adoção; circulação das crianças entre diferentes casas; e a presença e a inexistência de irmãos e primos na convivência domiciliar. Destaco que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em dezembro de 2020¹¹.

Por meio de uma rede de contato da pesquisadora, as crianças foram sendo convidadas a participar, com o consentimento de seus familiares e, claro, delas mesmas. Elas não se conheciam entre si (com exceção do caso de dois irmãos e de dois primos) e faziam parte de diferentes territórios sociais e econômicos da região metropolitana de Porto Alegre. Embora essa diversidade tenha atuado como critério para selecionar e convidar as crianças para as entrevistas, as variações nas organizações familiares (além das diferenças sociais, econômicas, culturais), em nenhum momento, funcionaram para o estabelecimento de algum tipo de quadro comparativo, sugerindo, por exemplo, que tais memórias ou narrativas ocorrem (ou correriam) devido a estes ou aqueles fatores familiares e, por isso, seriam melhores ou piores, de alguma forma. Ainda que reconheça que o modo como as famílias e as crianças se relacionam possa vir a impactar as experiências compartilhadas, e também a forma como as memórias serão narradas e interpretadas, não cabe a esta pesquisa avaliar, confrontar, nivelar ou equiparar tais modos de ser família e de ser infância (o que inclusive nem seria possível, mesmo que me dispusesse a tal tarefa). O contexto familiar em que cada uma dessas crianças vive será apresentado, assim, na descrição individual produzida, de modo a ser identificado e reconhecido de acordo com o modo como elas próprias interpretaram ou narraram sobre si mesmas e sobre suas famílias. Os nomes das crianças são fictícios – estratégia sugerida por por todas elas quando da concordância em participar da pesquisa.

Um aspecto importante a mencionar é que as entrevistas transcorreram em contexto domiciliar, algumas ainda de modo presencial, mas, na maior parte

¹¹ Sob o seguinte n. de protocolo: 40568320.9.0000.5347.

delas, apenas de modo virtual, devido às implicações do isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 em 2020-2021 – período em que a maior parte das atividades de campo da pesquisa se deu. Estar em suas casas, na qualidade de pesquisadora, mesmo que restrita ao campo de visão exposto no quadro da tela de um computador ou de um celular, foi um elemento importante nesta investigação sobre memórias em família, tanto pelos objetos da casa que puderam ser trazidos para complementar a conversa, para além das fotografias, tanto porque as interações dos familiares com as crianças puderam ocorrer durante a entrevista, nos mais diversos ângulos da câmera, com mais ou menos intervenções. Assim, entendo que cada criança e cada família vivenciam um universo particular e que, de algum modo, ele foi apresentado à pesquisadora no momento restrito e limitado daquele instante em que ocorreu cada entrevista; universo que, também ele, se via impactado pela própria dinâmica de cada encontro.

Neste trabalho, a tentativa de produzir uma escrita narrativa sobre os participantes envolve reconhecer a existência de relações tanto de familiaridade, como de estranhamento da pesquisadora para com as crianças (SANTOS, 2012) e, inclusive, para com os modos de ser família que elas traziam. Mais do que isso, se assume os movimentos de “estranhar o familiar” e “familiarizar-se com o estranho” (*ibidem*), que ocorreram em diversos momentos de uma pesquisa: desde a escolha do tema do estudo e a relação dele com conhecimentos e experiências prévios, passando pelas interlocuções com os sujeitos que já tinham (ou precisaram construir) vínculos com a pesquisadora, até chegar ao momento da análise do dito e do não-dito. Assim, embora exista um entendimento tradicional em pesquisa de que o investigador precisa ter “[...] olhos imparciais sobre a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões” (VELHO, 1980, p. 123), a escrita que se apresenta na sequência parte do pressuposto contrário: o de que há, de certa forma e por princípio, algum tipo de envolvimento, inevitável, com o objeto de estudo e com os sujeitos com os quais neste contexto se dialoga.

Ainda que haja cenários e situações sociais cotidianas com os quais estejamos familiarizados, Velho (1980) destaca que existem pontos de vista, visões de mundo e regras sociais específicas que desconhecemos, conforme os diferentes atores que interagem naquele contexto. Dito de outro modo, não

compreendemos todas as lógicas ou relações mesmo estando acostumados com uma certa paisagem social, pois em cada olhar, em maior ou menor grau, se fazem presentes estereótipos, crenças, valores e hábitos que pertencem aos tipos de experiências vividas (VELHO, 1980). Na medida em que as memórias narradas são compartilhadas de alguém para outro alguém – e, por sua vez, também são percebidas e interpretadas por esse outro alguém que as escutou –, entende-se que a relação da pesquisadora com as crianças e, conseqüentemente, as formas como estas se narram no mundo não são nem pode ser neutras.

Indico, ainda, que a escrita narrativa que elaborei sobre as crianças e suas famílias está apoiada em uma concepção de criança protagonista, produtoras de narrativas sobre suas próprias memórias de/na/da infância. Dizendo de outro modo, destaco que se fez aqui uma opção metodológica, qual seja, a de não realizar qualquer levantamento prévio (nem posterior) de informações sobre as crianças com os seus familiares, como se houvesse a necessidade de validar ou confirmar algo que elas disseram sobre si mesmas. Assim, algumas expressões destacadas entre aspas correspondem a palavras delas, no intuito de mostrar que as crianças, ao contar suas histórias de vida, também se narram como sujeitos no mundo.

Murillo (8 anos) é todo corpo que ocupa o espaço. Um corpo que roda, rasteja, rola, bate pernas, levanta, senta, deita, explora brinquedos e tudo que estiver ao alcance e entorno. A concentração, que presumimos que deveria ser exclusiva no ato de conversar e trocar histórias, pode ser compartilhada entre a memória que se narra e a bola de futebol de rodopio com seu pé. Conversar com o Murillo é entender essa dinâmica. Seu corpo explora e extrapola o espaço, os objetos e a própria narrativa. É do seu quarto, rodeado de livros, brinquedos, da cama do irmão mais novo e do videogame que nasceram nossas histórias. Aliás, o videogame: “Depois que a gente conversar, a gente pode jogar?”. Murillo admite que prefere ficar em casa jogando ao invés de sair. Suas interações familiares e com os seus amigos se encaixam nesse estilo de viver a infância. Ah, e por favor, não o peçam para ter que esperar por alguma coisa: é chato

esperar e ele afirma que não é paciente. É assim que se reconhece e é a partir desse seu jeito de ser que dá forma a várias de suas histórias. Também é reflexivo com as questões do cotidiano e se põe a tentar entendê-las: “quando eu era menor, o tempo passava mais rápido e agora que eu cresci tudo demora muito. Se quando a gente se diverte o tempo passa rápido, isso significa que não estou me divertindo mais?”. O Murillo mora com a mãe, com seu irmão mais novo (de 3 anos) e com o pai A. Lembra que já morou em algumas casas antes dessa. Ele tem também o pai E., que já morou com ele, mas agora o vê nos finais de semana. Aliás, acha que é por isso que quase não tem foto com o pai E. Porém, tem foto com várias avós: são cinco e não precisa saber o nome de todas. No seu quarto, comigo, as memórias e reflexões sobre a vida em família e o sobre o tempo que passa, iam e vinham, junto com sua dança corporal. Na sala, no último encontro compartilhado com a mãe, o pai e o irmão, o esquecimento ou a opção por não se manifestar ganharam prevalência. O ato de narrar não nasce apenas da manipulação de fotografias, mas também da paciência e do ambiente propício para o compartilhar histórias. No caso do Murillo, esse ambiente foi o quarto, na relação apenas com a pesquisadora, de forma mais vivaz.

Luiza (6 anos) e **Rafael** (10 anos) são dois irmãos que são muito “grudados”, e é por isso que estão sempre juntos nas fotos. Também são grudados com seus primos “desde sempre”. São cinco primos, retratados numa foto em “escadinha”. Contador de piadas e muito articulado ao contar suas histórias, Rafael tem muitas lembranças. Já Luiza é toda imaginação e fantasia: inventa brincadeiras, amigas imaginárias, idiomas e personagens. Assim, suas memórias não estão descoladas de suas fantasias. O que seriam histórias senão as experiências que vivemos, criamos e decidimos como e o quê delas narrar? Nesta relação entre irmãos é impossível separar de quem é a memória (e por que seria preciso?). Enquanto Rafael traz os acontecimentos com enredo, fatos, Luiza traz a magia, o encantamento e as sensações do vivido. Nessa memória compartilhada, Rafael ajuda Luiza a estruturar sua história, conduzindo-a e se colocando como referência para a irmã no ato de lembrar. Entretanto, Rafael também se permite aprender com ela que o fio condutor de uma história pode se

dar de diversas formas, entre narrativas que se mesclam e que traduzem um pensamento que não é linear. Começamos a conversar sobre a pesquisa olho no olho, presencialmente, mas, com a pandemia, tivemos que migrar para tela e nos experimentar com a conexão via celular. Nos adaptamos a isso, até porque já existia um vínculo entre nós. Descobrimos, juntos, o jeito de fazer uma entrevista virtual. No começo, Rafael e Luiza estavam morando com a mãe e a avó. Veio a pandemia, a mudança de hábitos, a rotina e a casa. Eles passaram a morar na praia, com a mãe e o avô. Morar na cidade, morar na praia. Suas memórias retratam essas possibilidades de experiências na infância. São de pais diferentes, mas de “mãe igual” ou são “irmãos de sangue”. Rafael tem o registro do último aniversário em que viu o pai: comemorava seus 6 anos. Luiza tem a informação de que tem outros irmãos por parte de pai, mas que estes nunca a visitaram. Rafael e Luiza fazem parte de uma “mini-família” que se abraça todos os dias ao acordar.

Léo (9 anos) é do tipo que começa tímido, pois não vai abrir suas histórias a uma desconhecida. É preciso criar um vínculo para que o ambiente se torne seguro e de certa forma divertido, em que compartilhar memórias se torne atrativo. A pesquisadora se torna confiável na medida em que brinca e interage a partir dos brinquedos que ele traz para a cena. Estamos separados por uma tela de computador, mas isso pode ser também muito convidativo: podemos nos esconder para fora da tela, brincar com lanternas e abajures e escolher que personagens em miniatura vão participar da entrevista. E são vários, diferentes e crescentes a cada encontro. Léo convidava seus brinquedos para participar das conversas. E o malabarismo para conduzir a entrevista com ele buscava respeitar sua necessidade. Com o vínculo formado, os combinados de fazer os bonecos esperar já era possível. As memórias de Léo eram econômicas. Assim, cada parte apresentava-se como um fragmento – eram as perguntas (minhas) e respostas (dele) e, mais do que isso, o diálogo entre nós que, em seu conjunto, iam compondo as histórias. Um *jogo de contar*: eu te conto um pedaço, você me pergunta mais detalhes. Tudo aos poucos: o vínculo, as narrativas e os elementos da história. Tudo conquistado, a cada encontro, a cada nova história

que compartilhávamos, um com o outro. O Léo tem três casas: na que conversávamos, sempre nos finais de semana, mora o papai, o titio e a vovó. Na casa em que ele mais fica mora a mamãe, o irmão de 5 anos (presente em muitas das suas histórias) e o outro papai. E há ainda uma terceira casa onde mora a vovó do “mano” e o irmão desse outro papai. O Léo circula por todas elas, mas reconhece que agora, por causa da pandemia, tem ficado mais nesta terceira casa. Nas fotografias tiradas por Léo, há registros de momentos do cotidiano compartilhados com a mamãe, o papai, o outro papai, o “mano”, o titio, o namorado do titio e a namorada do papai. Há registros fotográficos sensíveis realizados a partir de materiais e espaços também. Léo nos desafia a ultrapassar a presença de pessoas nas fotos como motor das conversas: as memórias podem ser narradas a partir de objetos e cenários fotografados, carregados de histórias sobre momentos vividos em família.

Enzo (7 anos), sincero, já se apresentou no primeiro encontro como aquele que tem vergonha de falar e de sair em fotos. Que desafio de pesquisa e, mais ainda, para esta pesquisa! Enzo contava suas histórias com sentenças simples e rápidas, de modo que as perguntas de pesquisa que buscavam mais detalhes nas narrativas eram decisivas para o resgate de tais memórias – isso até que, em certo momento da história, surgia o tom de quem encerra a conversa por meio de “e é só isso que eu me lembro”. Ponto. Dominando as técnicas de reunião via plataformas digitais, fechava e abria o microfone e a câmera, dependendo se era a minha vez ou a dele de falar. Aprendeu nas aulas virtuais durante a pandemia, me contou. A sinceridade de Enzo também se manifestou quando, em duas ocasiões, usufruiu do seu direito de dizer que estava cansado e que queria parar a entrevista, ainda que preocupado se isso não me causaria problemas. Foi esse o ritmo dos três primeiros encontros – até que tivemos a ideia de unir o Enzo e a Catarina, sua prima e também participante da pesquisa, nos dois encontros seguintes. A memória narrada entre e para os pares, então, ganhou aqui outro sentido. Ao ouvir as histórias da sua prima, quando era sua vez, elas já ganharam mais elementos e detalhes, motivado com essa troca,

essa relação com a prima. Já não era apenas para mim que ele contava uma história. Nos dois últimos encontros, com a prima, conseguimos superar os diálogos pergunta-resposta e passamos a manter uma conversa que envolvia as experiências de cada um, deles juntos e da própria pesquisadora. Uma roda (virtual) de troca de memórias. E quando a memória era de uma situação compartilhada entre ambos, Enzo já não era mais aquele que “só lembra isso”, mas aquele que questiona, complementa, interpela e fala de sua memória a partir de outro lugar. Enzo mora apenas com a sua mãe e o seu pai, mas circula com frequência pelas casas da tia e dindo (pais da Catarina) e também dos seus avós (os maternos e paternos). Aliás, eles já viajaram juntos várias vezes. As suas viagens preferidas, as fotos mostram: para a Itália e para o lugar onde viu a neve.

Catarina (9 anos) adora contar histórias, inclusive “história” é sua matéria preferida na escola (além de matemática). Orgulhosa, adora contar histórias sobre seu irmão mais novo de 2 anos: as brincadeiras, as conquistas e as peraltices. Também é a mais velha entre os primos, mas é mesmo no Enzo que está sempre “grudada”. Catarina não precisou de tempo para entender a dinâmica dos nossos encontros. Catarina era uma narradora de memórias de todos os tipos: antigas, recentes, com mais ou menos detalhes, que traziam reflexões, sentimentos ou apenas descrições de fatos. Usava as fotografias, dela ou não, como disparadores de uma nova história com muita facilidade. E se divertia, interessada, ouvindo as minhas, querendo saber mais sobre elas e logo engatando em uma experiência sua, por meio da engrenagem do lembrar. “Eu me impressiono comigo mesma, o tanto que eu falo!”. Catarina mora com o pai, a mãe e o irmão. Já morou em Londres com seus pais durante um ano, quando tinha 4 anos. Lembra e narra sobre a escola que frequentava e sobre o restaurante em que o pai trabalhava, no qual ela tinha seu prato preferido. Lembra e narra sobre lugares e brincadeiras realizadas em meio a essa viagem e inclusive sobre sua volta, no aeroporto brasileiro. Catarina lembra e narra, lembra e narra. Neste processo, é visível que há uma energia em Catarina, compartilhada de forma animada comigo, como pesquisadora. Junto de Catarina e suas memórias de infância, me sentia convidada também a lembrar e narrar.

Nos encontros com Enzo, surge um novo lugar em que ela mesma se coloca: ora de referência para o primo estruturar e detalhar suas histórias e memórias compartilhadas, ora a criança que, na companhia de outra criança, quer simplesmente brincar. Piadas, risadas e graças das memórias um do outro. O clima mantém-se leve e descontraído com a chegada de Enzo, mas a relação de lembrar e narrar, antes compartilhada apenas entre Catarina e eu, se evidencia mais fortemente nas memórias coletivas das duas crianças, desses dois primos, desses pares. Lembrar e narrar: uma brincadeira de criança.

Davi (7 anos) é uma “lenda viva”. Se reconhece assim principalmente por seu lado explorador. Duas características narradas com maior entonação. Medo, mistério, encantamento, conquistas. Quando conseguimos resgatar dele alguma memória envolvendo medo, mistério, encantamento ou conquistas, o teremos mais envolvido no ato de narrar. Sem isso, Davi prefere pedir ajuda da mãe para lembrar dos detalhes das suas memórias. Davi mora com uma de suas duas mães (sendo que cada uma delas é chamada por um apelido carinhoso) e com a avó. Ele também convive com madrasta, com a outra avó, com o avô, o tio e uma irmã de 15 anos. Costuma ficar com a mãe e a avó com quem mora em um sítio, o que lhe proporciona grande parte das suas histórias de descobertas. Às vezes, quando sabia que estava prestes a experimentar algo muito legal depois do nosso encontro, já me antecipava: “eu tiro uma foto para te mostrar depois”. Foi assim na noite em que viu um eclipse e na noite em que fez um piquenique na fogueira. As memórias de Davi não eram tão fáceis de serem produzidas. Era necessário aquele mesmo *jogo de contar* insistente da minha parte, fazendo perguntas que nortearam a história (“quem?”, “quando?”, “como?”, “onde?”), e da parte da mãe, presente no ambiente virtual do encontro, que “soprava” algumas respostas e assim fornecia pistas para que ele pudesse construir sua narrativa. Nos encontros com Davi é que a ansiedade do pensamento adulto ficava mais evidente nas nossas ações, a minha e a da mãe, que tentavam o ajudar. A maneira como as crianças rememoram nem sempre é do jeito que nós, adultos, achamos que é o “certo”. A história não precisa ser narrada com todos os detalhes do quem, quando, como e onde, para ser validada como uma

história. Além disso, a fantasia e a imaginação podem fazer parte do contexto narrativo.

Rafaella (10 anos) é uma criança que demonstra muita empatia no ato de ouvir histórias sobre outra pessoa. Em nossos encontros, seus olhos pareciam brilhar, acompanhados de um largo sorriso, enquanto ouvia minhas histórias de infância. Queria saber mais detalhes e mostrava surpresa, emoção, alegria, tristeza, conforme o enredo. Adora ouvir histórias e diz ser “uma pena” que ninguém goste de ler para ela na sua família. Rafaella, com um olhar encantado e empático, é também muito dinâmica. Parece lidar bem em ter que dar conta de muitas coisas ao mesmo tempo, sobretudo em termos daquilo que requer sua atenção: os sons de conversas da casa *versus* o que a pesquisadora está falando, por exemplo; ou o enredo de sua narrativa *versus* as interrupções dos primos pequenos; a circulação dos familiares *versus* a entrevista através da tela; caminhar pela casa com o celular na mão *versus* as refeições servidas no meio da videochamada. Esse foi o contexto mais amplo da casa e da relação de Rafaella com seu funcionamento para que pudéssemos produzir as suas memórias. E Rafaella tem pressa em contá-las: quer saber qual é a próxima foto, a próxima história, o próximo encontro. Ela tem uma família “grandona”. Mora com sua mãe, mas seus irmãos e sobrinhos vão e voltam para morar com elas. Ainda tem vários tios e primos. Sobre eles, lembra que antes iam todos juntos ao parque, mas que agora não dá mais; com a pandemia, foi preciso diminuir a convivência, agora registrada apenas em fotos. Rafaella é um bom exemplo da dinâmica da vida moderna: se alternam nossos interesses, nossos cenários, nossos familiares, nossa rotina. Nessa lógica, também se alternam as lembranças que tenho ou não. Embora tenha narrado diversas memórias, diz que não é muito boa em lembrar das coisas, principalmente de quando era menor. Para ela, isso se justifica porque “quando a gente é pequeno, a nossa cabeça está recém começando, depois que a gente cresce a gente aprende as coisas e lembra melhor”.

Ágata (11 anos) transformou os encontros de entrevista em uma grande conversa. Interessada, ouvia minhas histórias, fazia perguntas sobre elas e com facilidade dava sequência ao diálogo com uma história sua. Para ela, as fotos eram um objeto de curiosidade ou mesmo de comentários, nem sempre disparadores de narrativas. Suas memórias foram produzidas a partir das histórias que compartilhei, mais do que por meio das imagens em si. Ágata tem uma família grande, com “irmãos de sangue” e “irmãos emprestados”. Se acostumou a chamar os “emprestados”, que são quatro, pelos seus próprios nomes. Já um dos seus irmãos “de sangue”, mais novo que ela, é simplesmente o “mano”, enquanto o outro irmão “de sangue”, mais velho, às vezes é chamado de pai (foi ele, aliás, quem a adotou), às vezes de “mano” e às vezes pelo seu próprio nome. Para Ágata, mãe é a esposa deste irmão mais velho – e às vezes ela a chama de mãe, outras vezes pelo nome. Ágata lembra de quando ela e seu irmão chegaram na casa onde moram depois de saírem de um abrigo e na família que hoje todos compõem. Lembra também da sua “mãe de verdade” e de uma outra irmã. Sobre elas não havia fotos para que pudéssemos produzir alguma história ou narrativa. Eu, conhecendo um pouco da sua história de vida antes dos nossos encontros, optei por não perguntar sobre o tema e esperar, caso ela mesma trouxesse para o diálogo. E Ágata trouxe: em forma de relatos sobre pesadelos recorrentes sobre a sua “mãe de verdade” e sobre a composição de uma música chamada “A razão da saudade”, que fez para a irmã que não vê há muito tempo. Ágata quer ser cantora, toca alguns instrumentos que aprendeu em escolas de contraturno e acha que precisa começar a escrever canções felizes, pois, do contrário, vão achar que sua vida “é só tristeza”. Ágata trouxe para a pesquisa a importância da sensibilidade sobre as histórias de vidas das crianças e suas memórias de infância quando se trata de narrar momentos ou situações que envolvem dor e tristeza – sobretudo quando narrados com alguma “naturalidade”, em situação de pesquisa.

Dando continuidade às escolhas metodológicas, apresento agora o contexto mais amplo sobre os encontros com crianças e sua organização – tanto nos termos daquilo que os mobilizou como estratégia metodológica (ou seja, como campo que se produziu a partir do uso da foto-elicitación), como, mais propriamente, da descrição de cada uma das etapas das conversas/entrevistas com Murillo, Luiza, Rafael, Léo, Enzo, Catarina, Davi, Rafaella e Ágata.

3.2 “TRANSCRANÇAR”: TRANSCRIÇÕES A PARTIR DE UM CORPO E UMA NARRATIVAPERFORMER

*Eu lembro disso!
Eu vi tu e tua irmã [na foto] e me lembrei,
me veio um negócio...
Sabe aquelas coisinhas que fazem “tiiiim!”?
Aqueles “lampadinhas” que vem na cabeça?
Daí eu lembrei!*

Rafaella, encontro 1, 21min

Um dos desafios a que me coloco na escrita desta pesquisa é o de transcrever e conseqüentemente analisar as memórias narradas pelas crianças. Embora elas estivessem cientes de que suas histórias estavam sendo gravadas por mim, e que compunham um conjunto de tantas outras histórias (de outras tantas crianças) que, posteriormente, passariam por uma análise dentro de um estudo, ainda assim, suas memórias me foram confiadas porque estávamos ali, uma criança e eu, uma adulta, compartilhando histórias (divertidas, assustadoras, surpreendentes, tristes) sobre as nossas infâncias. O que quero dizer é que, o fato de ser eu, com as minhas histórias e meu modo de interagir, perguntar, questionar e reagir às narrativas delas, foi o que resultou, de certa forma, entre outros fatores, a que certas “lampadinhas” se acendessem durante as entrevistas-conversas e que viraram memórias narradas.

Além das relações que estabelecemos, de forma tão subjetiva, formando vínculos ao confiarmos umas às outras as nossas histórias de vida, as memórias das crianças, em alguma medida, ao serem narradas por elas transbordaram o que uma simples transcrição literal poderia alcançar. E este foi um ponto-chave para a construção de um pressuposto básico do trabalho: uma memória, contada por uma criança, é uma *memória contada com o corpo inteiro*. É, pois, o corpo da criança, ao produzir memórias e narrá-las, que faz acender “lampadinhas” de modo performático. Assim, essa é uma primeira concepção que entendo ser importante destacar na apresentação desta seção: *a de que existe um corpo performer de uma criança performer numa narrativa performer*. Diante de tais afirmações, alguns questionamentos surgiram: como considerar aqui essas performances, tão características nos modos de contar suas histórias de vida? Como, e assumindo a responsabilidade ética de pesquisadora, traduzir em texto

acadêmico, memórias que são lembradas de corpo inteiro, durante as entrevistas? Como transformar em texto as experiências das crianças, comunicadas por elas e percebidas pela pesquisadora, também com o seu corpo?

O desafio foi, portanto, justamente aquele de “traduzir” as memórias das crianças, narradas performativamente nos encontros e entrevistas – considerando, claro, o objetivo a que se propõe nesta pesquisa. Sobre o ato de traduzir, e para Benjamin ([1923] 2008), a tarefa do tradutor é a de manter um vínculo estreito com o original, enquanto deixa que o mesmo se renove e alcance outros desdobramentos por meio das traduções – uma vez que “as palavras fixadas continuam a *pós-madurar*” (BENJAMIN, [1923] 2008, p. 55, grifos meus). Mais do que isso, para Gagnebin (1999), as traduções se mostram, elas mesmas, em permanente conflito com o original, como um processo violento, mas necessário para a sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, ainda que investida em tensionamento, Benjamin ([1923] 2008) também expõe a tradução como um movimento amoroso em cada detalhe e que, embora comprometido com uma ideia de fidelidade da palavra, encontra na liberdade da reprodução seu verdadeiro sentido.

Assim, parto do pressuposto de que uma narração, que é uma forma de reprodução de histórias, encontra diversas possibilidades de ser traduzida, a partir dos significados que lhes foram atribuídos e que assim serão transmitidos, considerando as ideias de Benjamin acima e, sobretudo, aquelas já abordadas no trabalho. Um narração (que traduz um narrativas em outra) assim como não tem um começo preciso (já que impactada por outras histórias e experiências prévias do narrador), tão pouco tem um fim absoluto, afinal está atrelada à possibilidade de se submeter a uma corrente de transmissão. Dito de outro modo, uma narrativa não se exaure, pois mantém sua capacidade de se desdobrar em outras narrativas, a partir de outras vozes que podem vir a reproduzi-la ou, como já dito, a traduzi-la.

Deste modo, opto, nesta dissertação – e para dar conta da singularidade que é narrar, como pesquisadora, a memória dos sujeitos entrevistados –, pela escolha de algumas histórias das crianças para serem não apenas transcritas, literalmente, mas, sim, para serem *transcriançadas*, assim como um artesão que “[...] adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca

das mãos do oleiro” (BENJAMIN, 1980 [1936], p. 63). Se fiz essa opção é porque entendo ser fundamental reconhecer que existe uma multiplicidade de formas de operar com o que elas nos dizem, especialmente em um contexto em que se admite que não há neutralidade nem na produção nem na análise dos dados – o que permite, com efeito, ampliar as formas de se trazer e compor as vozes das crianças para o campo investigativo.

Neste capítulo, então, primeiramente apresento as discussões acerca do *corpo performer* das crianças, como elemento presente durante os encontros, e sua relação com o que chamo de *transcriançar*, na qualidade de estratégia metodológica básica para a composição escrita realizada nas análises (ou tradução) das memórias das crianças. Entre outras, uma das inspirações para compor a organização deste capítulo está na produção de Pereira, Milanez e Viegas (2019, p. 203), autoras que trazem cenas dos seus cotidianos com crianças e, de certa forma, as *traduzem* em forma de crônicas, com o propósito de convidar o leitor a experimentá-las de outra forma, num movimento de trabalho, estudo e pesquisa em que a escrita se efetiva ética e esteticamente de modo inseparável. Para as autoras, “em termos metodológicos, esse deslocamento [ultrapassar a literalidade em busca da criação] impõe alguns desafios: criar modos de perceber, modos de registrar, modos de analisar e de sistematizar o conhecimento produzido (PEREIRA, MILANEZ e VIEGAS, 2019, p. 193).

Ao fim desta seção, e já anunciando o processo analítico, trago alguns exemplos da escrita dos encontros valendo-me da estratégia de *transcriançar*, originada do processo de transcrever/traduzir/transcriar as narrativas das crianças por meio de seus corpos performer.

3.2.1 Corpo performer

Ao falar sobre a forma como as crianças narram, Hartmann (2016) destaca o quanto as histórias de vida, para elas, são contadas de forma viva, por meio de uma narração que transborda a comunicação oral em direção a uma expressividade na qual todo o corpo é usado. Este corpo, como forma de expressão, também ele, se organiza e se compõe por um conjunto de signifi-

cações vividas e produzidas a partir de diversas situações que se dão durante a vida.

Sayão (2008) afirma que os corpos, em sua possibilidade criar e ter distintas experiências sensoriais, são os primeiros brinquedos das crianças. Entender essa relação se torna ainda mais importante quando se retoma que é por meio das brincadeiras que as crianças dão sentido ao mundo que as cerca, de modo ativo e criativo. A autora aborda o conceito “corporalidade” para relativizar a dimensão material do corpo e indicar, assim, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele. Ao mesmo tempo, Buss-Simão *et al.* (2010), baseados em James, Jenks e Prout (2000), afirmam que não se deveria reduzir as pesquisas sobre o corpo nem a determinações biológicas tão pouco a determinações culturais, entendendo-o, mais do que isso, como uma “unidade biopsicossocial” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 154). Isso significa compreender um processo gradativo nas crianças de “corporificação” (*ibidem*), em que seus corpos internalizam regras e hábitos não apenas na forma de assimilação e reprodução, mas de forma ativa.

Os autores, no entanto, propondo uma superação dos reducionismos e determinismos das dicotomias entre natureza e cultura nas concepções de corpo e infância, propõem esse processo de corporificação como espaços de criação e reinvenção. Nesses espaços, a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstróem a si e seu mundo social (BUSS-SIMÃO *et. al.*, 2010, p.156).

Entretanto, cotidianamente nos deparamos com uma sociedade que aplica a ideia de corpo inacabado nas crianças; um corpo que será concluído após transformações biológicas intensas (AGOSTINHO, 2018). Para a autora, enquanto acompanhamos seu desenvolvimento, projetamos nos corpos das crianças marcas identitárias que carregam expectativas de “juventude, agilidade e desenvoltura” (p. 350), ao mesmo tempo que colocamos, neles, exigências comportamentais, limitações e proibições, produzindo, assim, um paradoxo entre esperar dos corpos infantis a vivacidade jovem juntamente com a domesticação (*ibidem*). Tendo o espaço escolar como local empírico da sua pesquisa, Agostinho (2018) nos apresenta a ideia de uma criança que participa de corpo inteiro: são seus movimentos e expressões corporais potencialmente os meios de comunicação que nos informam seus pontos de vista.

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e, assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte à sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza; enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e dos meninos (AGOSTINHO, 2018, p. 353).

Ainda que considere, em seu estudo, que há crianças cujos movimentos, gestos e expressões sejam contidos ou quase imperceptíveis, se reconhece nelas a necessidade de viver e expressar-se com e por meio do seu corpo. Ou seja, superando o “mito de vivacidade” (AGOSTINHO, 2018, p. 354) dos corpos infantis, mas também na defesa de que as crianças são “atores sociais de corpo inteiro” (ibidem, p. 347), respeita-se que elas são diferentes entre si, tanto quanto as formas pelas quais se expressam com seu corpo (AGOSTINHO, 2018).



Figura 18 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 7

Machado (2010), em sua pesquisa sobre o imaginário infantil, também defende que nós, adultos, precisamos conviver com a ideia de corpos falantes, dançantes, pensantes e que conversam sem desconsiderar a necessidade e livre escolha da criança pela introspecção. Esse corpo que brinca, desenha, fala e se expressa de tantas formas, o faz com qualidade criativa em um tripé que foge do controle do adulto: infância, performance e campo imaginativo

(MACHADO, 2010). Segundo a autora, expressão e realidade não têm uma correspondência direta, pois o “real”, para as crianças, é efeito da interpretação de acontecimentos e situações. Para a autora, estamos diante, portanto, de uma “criança performer” (MACHADO, 2010, p. 115, grifos meus), que, no ato mesmo de imaginar, expressa seu modo de ser e estar do mundo (MACHADO, 2010).

No entanto, frequentemente, os corpos das crianças, por meio das experiências e disciplinamentos a que são submetidos, passam de corpos inteiros, com todos os órgãos, membros, movimentos e sensações, para se concentrar, principalmente, na visão e na audição (SAYÃO, 2008). Para a autora, essas mudanças não são biologicamente naturais, mas sim culturalmente e socialmente reproduzidas: “Passamos a ver e perceber muito e a nos movimentar pouco. Como estátuas pensantes, vemos, mas não podemos andar, nem tocar” (SAYÃO, 2008, p. 102).

Além disso, Buss-Simão *et al.* (2010, p. 155) nos instigam sobre as experiências da infância em pesquisa, em que são considerados os pontos de vista das próprias crianças a partir de suas falas, enquanto seus corpos são uma “presença ausente”. Ou seja, as autoras apontam para estudos que envolvem a observação das experiências das crianças, nos seus mais diversos contextos e formas de interação com o outro e com o meio, mas que pouco mencionam os modos como seus corpos se colocam, se expressam ou que demarcam a existência das performances das crianças ali presentes. Considerar a corporificação das crianças como os modos de participação na vida social parece ser – ou pelo menos era - uma lacuna das pesquisas ou ainda, uma “oportunidade perdida” (*ibidem*).

Reconheço, portanto, os desafios desta pesquisa com crianças no ato de dar sentido aos movimentos corporais das crianças, às suas expressões faciais, aos seus gestos. Algumas das histórias envolveram movimentos e relações entre elementos das cenas; outras revelam emoções contidas durante o ato de narrar, como os risos ou as contrariedades; outras pareciam exigir certa teatralidade ao interpretar outros atores e vozes (já parte das cenas escolhidas).

Um corpo que narra: as crianças da pesquisa levantaram das cadeiras, movimentaram braços, mãos, pernas e cabeça, porque precisavam não apenas contar, mas também mostrar o que estavam lembrando. Aliás, contar era inseparável de mostrar. Elas fizeram todo o tipo de “caretas” e vozes que

representavam o que diziam os personagens envolvidos nas suas histórias. Mais do que isso: as crianças, ao narrarem suas memórias também as sentiam. Lembranças divertidas, tristes, assombrosas ou curiosas se tornavam memórias divertidas, tristes, assombrosas e curiosas, porque essas emoções vividas se refletiam, também, no próprio ato de narrar. Além disso, os corpos das crianças não ficam parados à espera das perguntas, dos diálogos, das interlocuções. Eles também são corpos que ocupam o espaço da pesquisa e interação, ao mesmo tempo, com os objetos ou pessoas que estão em volta: brinquedos em miniatura que conversam junto, abajures que transformam o ambiente, almofadas que as deixam mais confortáveis, ferramentas da videochamada que, acionadas pelas pequenas mãos, permitiam abrir ou fechar câmera, microfones ou mudar o plano de fundo da imagem, lanches servidos que adentraram às entrevistas, visitas que chegavam ou que iram embora do ambiente, conversas paralelas entre as pessoas da casa. Os corpos das crianças, enfim, escutaram, sentiram, lembraram, narraram, brincaram e se movimentaram – e tudo isso, sim, era *narrar*.

Diante disso, refaço a pergunta: como traduzir aqui, em texto acadêmico, as memórias que são lembradas de corpo inteiro, durante as entrevistas? Ainda que não esgotando as possibilidades de responder a essa questão, tão pertinente ao campo da pesquisa com crianças, busquei pensar uma alternativa tomando como base os estudos sobre formas sensíveis, criativas, originais e parciais de transcrição/tradução de entrevistas orais. Para explicar a proposta de escrita analítica ligada ao que chamou de *transcriançar*, é preciso entender como cheguei até ela. Deste modo, apresento a seguir os estudos sobre a concepção de *transcrição*.

3.2.2 Transcrição

Em sua descrição mais absoluta e restrita, a tradução, tradicionalmente, está ligada à ideia de traduzir o que uma linguagem (verbal ou não verbal) significa, o que implicaria a possibilidade de se separar o sentido da palavra (GESSNER, 2016). Há, no entanto, concepções de tradução nas quais que se reconhece, justamente, a discrepância entre o dito e o não dito, em que se destaca a ação de traduzir a “não-linguagem” (ibidem, p. 147). Assim, admitindo

que algo sempre “escapa” da tradução da linguagem, seria, especialmente, na não-linguagem que eles (os “escapes”) se transformariam em tradução a partir da interpretação, em um processo que é, sobretudo, crítico. Esse processo, que além de crítico é criativo, é chamado de *transcrição*, e nele se priorizam os efeitos estéticos (GESSNER, 2016, p. 151).

Como conceito bastante presente no campo da História Oral, “transcrição” convida à criação de formas de adaptar a fala do interlocutor de uma entrevista do oral para o texto escrito. Ao tratar do tema, Caldas (1999) não se restringe em entender o conceito da transcrição como uma possibilidade de releitura de um “original”, mas a identifica como uma concepção que oscila entre memória, fala, transcrição, textualização e interpretação. Para o autor, uma das primeiras ações ao transcrever é a supressão das perguntas do entrevistador, “deixando falar e viver o outro”, criando de maneira a respeitar a dimensão de “sujeito da história” (CALDAS, 1999, s.p.). Neste processo, trata-se de iniciar a escrita a partir dos dados obtidos conversão da oralidade – a tradicional transcrição – para depois transformar esse primeiro texto em um largo processo de identificação “do não-dito, não-pretendido, não-vivido, não-pensado, não-sentido, mas ouvido ou pretendido ser ouvido” (CALDAS, 1999, s.p.).

No processo de transcrição, então, assume-se, sem constrangimentos, uma “ficcionalidade viva”, no lugar da formalidade científica (CALDAS, 1999). Caldas (1999), baseado em Meihy, afirma que o tradutor, ao recriar a atmosfera da entrevista, transcrevendo as sensações provocadas, teatraliza o que foi dito, inclusive fazendo uso de “técnicas literárias”, para além de uma reprodução palavra por palavra, valorizando a narrativa como um elemento comunicativo que não apenas diz, mas também sugere. Este novo texto transcrito deixa de ser tratado como documento (de um passado, de uma sociedade, de um indivíduo, de uma classe, de uma cultura), e passa a representar um momento narrativo na qualidade de “intransitividade viva” (ibidem). O pesquisador, portanto, segundo Caldas (1999), não pode transformar seu texto em um dado científico definitivo, mas sim considerá-lo aberto às múltiplas interpretações. Dito de outra forma, trata-se de textos que, ao resultar de uma “*poética da experiência*”, se tornam tanto uma “*poética da leitura*” quanto uma “*poética da interpretação*” (CALDAS, 1999, grifos do original).

Anterior ao ato da escrita, no processo da transcrição há um elemento balizador: *a arte da escuta* (ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 7). Na obra *Uma pedagogia poética para as crianças*, os autores operam com distintas composições de escritas poéticas envolvendo narrativas de crianças, extraídas de experiências escolares e familiares com elas. Neste livro, eles se referem à arte da escuta como um agir comunicativo com o outro, em que não apenas interpretamos uma linguagem humana, como também, em um “esforço heróico e empático” (p. 7), redimensionamos suas frases, palavras e sons, tais como as escritas citadas a seguir:

CONSIDERAÇÕES
na travessia da serra,
para a praia e o mar sem fim,
sob o céu mais estrelado,
a mãe chamou o caçula
e apontou uma estrela
que era agora a avó
morta uns dias atrás.

a criança olhou a noite,
alumbrada com as galáxias
nunca vistas na cidade,
e considerou baixinho:
quanta gente já morreu...

prosseguiram a viagem,
com o símbolo encarnado,
a presença do ausente,
entre a perda e a beleza.

(ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 105, grifos dos autores)

TRANSMUTAÇÕES
às seis horas da manhã,
a menina está acordada.
mais verticalmente alegre,
quer que todos se levantem.

umas palavras de sono
pedem para que esperem
pelo canto de algum galo.

a menina se concentra
para a escuta do silêncio.
ouve um cantar três vezes,
mas o som era de pássaro.

do modo mais natural,
a criança esclarece:
*é que aquele passarinho,
ele pensa que é um galo.*

na tessitura do mundo,

as coisas todas se chamam,
uma em outra se transforma.
os nomes e os corpos
traduzem o mesmo canto.

(ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 110, grifos dos autores)

Nesses versos dos autores, percebemos uma criança que observa e que narra o mundo a partir de uma interpretação singular. Mais do que isso, no ato de escrita dessas interpretações, percebemos uma forma poética de transcrever as falas das crianças, em que a sensibilidade de escutar e registrar o não-dito ganha relevo. Talvez se trate aí do aprendizado de algo que Rinaldi (2012, p. 124) nomeia de pedagogia da escuta: uma escuta que nos conecta, com todos os sentidos, por meio da sensibilidade do ouvir e do ser ouvido, reconhecendo o valor de outros pontos de vista. A autora, ao descrever essa “pedagogia da escuta”, nos mobiliza a entender que “escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções” (RINALDI, 2012, p. 124) – algo, por certo, envolvido em certas formas de compor e tecer as falas das crianças em texto, tal como visto acima.

Entendo, assim, que é preciso transformar a interpretação de uma comunicação em um processo criador e recriador, por meio do exercício constante e reflexivo da leitura, da compreensão e do diálogo que, por sua vez, se abastecem de sentido estético (ANTÔNIO e TAVARES, 2019). Neste movimento, que é de escuta, de escrita e, portanto, de pensamento, é preciso aprender a ouvir, ainda, aprender a narrar o que se ouve, considerando que “escutar é um verbo ativo” que produz também dúvidas e perguntas ao invés de respostas e certezas (RINALDI, 2012, p. 125).

Ainda que não diretamente inscritas numa metodologia de transcrição, Pereira, Milanez e Viegas (2019) se aproximam desse procedimento que envolve criação-interpretação ao se desafiarem a transcrever os materiais de pesquisa com crianças em forma de *crônicas*. Aqui, portanto, o ato de escrever do pesquisador assume um lugar ativo, marcado por uma responsabilidade ética e estética, ao mesmo tempo. As autoras sustentam a escolha dessa modalidade de escrita a partir de Benjamin (1987), tanto por meio do conceito de “fisiognomia” (ibidem, p. 4) – esta “arte de escrever a história através de imagens” (ibidem), em que espaço e tempo se efetivam como categorias indissociáveis (ibidem) –, e, com efeito, nas formas pelas quais, justamente por

isso, numa relação entre aquele que narra a história efetiva-se como um “cronista do cotidiano” (ibidem, p. 5). Para Benjamin (apud Pereira, Milanez e Viegas, 2019), longe de dar primazia à história oficial, o narrador das histórias cotidianas convida a um outro olhar (e, portanto, a uma outra forma de se posicionar eticamente no mundo e na relação com o outro) na medida em que são os pequenos acontecimentos prosaicos e mínimos que ganham relevo e que merecem ser descritos (ibidem). Inspiradas e desafiadas, de certa forma, por um processo de “(auto)autorização” a escrever numa linguagem não convencional no campo das ciências humanas e sociais, as autoras admitem a tarefa de produzir uma “historiografia da infância”: “uma historiografia da Infância que, alegoricamente, busca na materialidade dos cacos da vida cotidiana centelhas para pensar as tensões e contradições da história da humanidade” (ibidem, p. 20). Abaixo, um trecho de uma das crônicas, produzida a partir da observação e interação de uma das pesquisadoras com uma criança moradora de rua, a partir de uma escrita que revela as minúcias da vida cotidiana:

Mal o dia começava quando a vi pela primeira vez. Trocava o pijama estrelado com que passara a noite e listava, orgulhosa, os muitos desenhos do vestido que terminava de ajeitar enquanto a mãe penteava os seus cabelos: “tem bola, tem gato, tem cachorro, tem princesa!”. O pai, silencioso e ágil, escutava o telejornal num pequeno celular enquanto desmontava o quarto da família: um colchão de casal posto sobre uma pequena carroça. Foi tudo o que pude ver no breve instante em que passei. Ao retornar, poucos minutos depois, já não estavam lá.

No dia seguinte, já saí de casa desejosa de reencontrá-la. E lá estava ela, no carrinho, arrulhando mais que passarinho, toda arrumada e com uma boneca na mão. O pai desfazia, mais uma vez, o quarto da família; a mãe ajeitava os lençóis numa sacola e guardava sob a carroça. Mais que isso não pude ver, embora tivesse diminuído o passo para expandir o instante. Minha rotina de acompanhar o filho que ia para a escola até o ponto do ônibus passou a marcar os meus encontros com ela, aquela vizinha tão pequena que tinha uma esquina inteira para ser sua casa – uma casa que, como num passe de mágica, se desfazia. [...]

(PEREIRA, MILANEZ e VIEGAS, 2019, p. 211)

As crônicas, como umas das formas de escrita em pesquisa com crianças nos convidam a “reaprender a olhar e a dizer, sabendo serem muitas as formas de olhar e de dizer” (ibidem).

Para essa escrita, os pensamentos precisaram ser responsabilmente lapidados a partir daquilo que foi visto e vivido no campo, e a teoria que vai nascendo e sendo construída em sua forma e conteúdo, na

arquitetônica desse novo (con)texto, visa criar um sentido que é único sobre esse pensar, pois ganha existência a partir de um específico ponto de vista. [...] Isso quer dizer que não há outra pessoa que possa ver o que vimos, pensar o que pensamos, dar sentidos de acordo com a verdade que assumimos (PEREIRA, MILANEZ e VIEGAS, 2019, p. 197).

Na esteira destes processos que envolvem o movimento de pensar sobre os modos de produzir registros e criar metodologias de escrita acerca dos sujeitos com os quais dialogamos em situação de pesquisa, Souza (2020), em um estudo que utilizou imagens sobre violência para debater o tema com jovens em idade escolar no Ensino Médio, explora o conceito de “transcrição fotográfica”. Mais precisamente, a partir dos dados produzidos com um grupo focal de jovens, foram analisadas imagens e, a partir disso, produzidas narrativas, também a partir do processo de transcrição. No entanto, a diferença aqui é que as narrativas elaboradas pelos jovens (e não pela pesquisadora) foram literalmente utilizadas no trabalho:

A leitura é muito importante. É muito bom estar numa praça, porque é um dos melhores lugares para ler. Não foi aqui no bairro que tiramos essa foto, é lá do centro da cidade, porque aqui não temos praça. É um momento de paz ler ao ar livre. Essa imagem transmite tranquilidade, porque a leitura é algo calmo, que te faz viajar no tempo. Ler incentiva a estudar e ajuda muito para o desempenho na escola.

[...]

Desenhos são formas de expressão. Não parece vandalismo, nem pichação, e sim grafite. O grafite é a maneira de muitos jovens se expressarem. Se eles pediram autorização para pintar o muro e escrever o pensamento deles, não é vandalismo.

[...]

Hoje, essa imagem representa a paz, a busca diária pela paz, pelo esquecimento da maior violência que uma mulher pode sofrer [o estupro]. Representa também um olhar para o futuro, porque a violência nos roubou os sonhos de ter um futuro feliz, em paz (SOUZA, 2020, p. 49-52).

Por último, mas não menos importante, também trago como referência para inspiração ao processo de transcrição a que me proponho as experiências derivadas do projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, coordenado por Sandra Corazza, especialmente na medida em que coloca um papel ativo diante da elaboração de uma produção textual, por sua vez caracterizada pela multiplicidade de formas com que pode ser “lida, falada, enunciada e transformada” (NODARI e CORAZZA, 2019, p. 5). O processo da escrita, na qualidade de permanentemente “ato de criação e recriação” (p. 5),

dentro do projeto, era exercitado por meio de oficinas de transcrição, em formações de professores-pesquisadores, em muito considerando manifestações artísticas de diversas ordens, fazendo surgir “novos sentidos, outras paisagens” e “pontos de vista singular” (p. 7) sobre palavras e frases, na relação entre o leitor e o escritor. O projeto destaca, para o processo de escrita, a necessidade de se romper com antigos hábitos que envolvem a repetição de ideias conhecidas para que surja o “pensamento inventivo”, o que não ocorre com facilidade e envolve tempo, “preparação e experimentação”: a transcrição (NODARI e CORAZZA, 2019, p. 16).

Parte-se do pressuposto, portanto, que uma tradução na qualidade de transcrição ou “transpoetização” (CORAZZA, 2015, p. 111), não busca atingir a semelhança com o original, já que tanto as línguas como as originalidades se renovam e se transformam com o tempo (ibidem). No entanto, na tradução se conserva traços dos elementos originais, transformando-os de maneiras inusitadas (CORAZZA, 2013). Ao se traduzir o intraduzível, entre linguagens verbais e não-verbais, transcriar não pode ser menos do que uma questão de arte (CORAZZA, 2015).

Assim, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da “transcrição”, tal como desenvolvidos por Corazza (2015, 2013) e que envolvem a teoria criadora e da poética do traduzir, é preciso textos com potência para uma (re)escrita e uma (re)leitura: “[...] os textos escolhidos e trabalhados são considerados abertos e dispersos, polissêmicos e difusos, experimentais e ambíguos, carregando galáxias de sentidos, tramas de códigos e processos fragmentários” (CORAZZA et al., 2015, p. 323). Provocada e sensibilizada ao movimento de buscar esse papel crítico e criativo ao traduzir/transcrever entrevistas em linguagem escrita, entendo que as memórias de infância, narradas oral e corporalmente pelas crianças, se manifestam, em grande medida, como “textos” potencialmente abertos, dispersos e polissêmicos e, portanto, férteis para serem investidos de um trabalho de elaboração tal como tenho aqui descrito baseada em outros autores e pesquisas. Convido, então, à leitura das escritas produzidas no ato de *transcriançar*.

3.2.3 Transcriançar

1

Ir com a avó ao parquinho de diversões,
no Parque da Redenção.
Lembrança dos netos Rafael e Luiza,
de quando eram pequenininhos.

Rafael: *Me lembro do brinquedo da minhoca,
do carrinho bate-bate, da roda gigante...*

Luiza: *Mas eu não fui na roda gigante!*

Porém, quando os netos voltam agora
ao parquinho de diversões,
parece que alguma coisa mudou:
o que era *assim-grande* (uau!),
agora parece *assim-menor*.
Será que quando a gente muda de tamanho,
as coisas mudam também?

De certo desmontaram e deixaram pequeno, tiraram algumas coisas...

Rafael e Luiza, encontro 1, 12min

2

Medos: de aranha, de formiga venenosa e
do ESCURO!

Para evitar encarar o tal escuro,
é só fechar bem os olhos
(mas *aperta mesmo*)

e caminhar com os braços esticados,
usando as mãos para proteger:
das quedas, dos acidentes e dos monstros!

Um dia, porém, Rafael e Luiza viram um cabide com roupas que, no escuro,
parecia um monstro digno de se deixar louco de medo!

Enfiar-se debaixo das cobertas.

Fechar o olho.

E tentar dormir.

Agora que eles já não têm mais medo de escuro,
dá até pra encará-lo de olhos bem abertos.

Com o tempo,
o olhar se acostuma a enxergar o escuro.

Rafael e Luiza, encontro 1, 25min

3

Davi também tinha medo de escuro.
Davi agora também não tem mais medo de escuro.

*Não mente, Davi! Tem medo até hoje!
Agora eu parei de ter!*

*Agora? Só porque está falando com ela? Tu parece um fantasma atrás de mim,
pra não ficar sozinho no escuro!*
*Minha mãe que tem medo de mim, porque eu dou o maior sustão da vida dela: Venho
por trás, quando ela está de boa, e quase mato ela de susto!*

Davi brinca de dar sustos.
Davi também toma sustos, das brincadeiras com a mãe: *Davi é tri assustadinho.*

Davi, encontro 1, 44min

4

Uma menina que brinca.
Pega a roupa da mãe.
Ela finge que tem seios e coloca um vestido esquisito.
Luiza é adolescente, às vezes adulta e fala com amigos imaginários.
E brincando inventa outras línguas
(naquele mundo é tudo imaginário, afinal!)
Selvi artí, uit naite, oh trends tein! Aobirt, nuitron and tronglaft tuir!

Um menino que brinca.

Eu brinco que sou outra pessoa, não sou eu.

Rafael vira pai. Uma prima vira mãe. Luiza, seus primos gêmeos, primos da prima e mais outro primo: todos filhos. Temos uma família!

E ele sempre é um pai bem grosso!

Em sua defesa: são os filhos que decidem que tipo de pai Rafael será: muito legal, querido, muito querido, normal, chato, super chato, mega chato ou bem brabo.

Em sua defesa: Luiza também não é uma filha fácil, quer fugir de casa, ir para festas e está sempre reclamando que está sem dinheiro.

A gente dá dinheiro pra ti, e tu quer sempre mais!

Irmãos que brincam, juntos.

Na vida real, irmãos.

Nas brincadeiras, o que quiserem ser.

Rafael e Luiza, encontro 3, 53min

5

Catarina tem um maninho, ainda bebê.

Ela que ensinou ele a colocar a língua pra fora:

Faz assim oh: aaaah!

Também ensinou não só a colocar a língua pra fora, mas de um outro jeito em que ele cospe e baba por tudo quanto é lado:

Faz assim oh: brrrr!

O maninho de Catarina até aprendeu a falar *anlaini*, de tanto que a mãe avisa:

Catarina, vai já pra tua aula online!

E são muitas!

Mas às vezes, tentando imitá-la, ele fala tudo errado e ninguém entende:

Nhá, nhã, nhá, nhã!

É mesmo muito estranho essa língua de *bebezeis*!

Catarina, encontro 1, 7min

6

Um parque de diversões.

Um brinquedo *hardcore*:

ele ia pra cima, soltava fumaça...

Tudo certo para brincar tranquilamente.

Até que... o brinquedo delas estava com algum problema.

Uma quase morte.

Quatro diferentes reações.

A Catarina:

segura firme o brinquedo, fica quieta, sem se mexer,
olhos vidrados, concentrada, mas apavorada.

A mãe dela:

grita, reza um “*pelamordeDeus*”, clama para que alguém as ajude ali.

A amiga:

segura o brinquedo, mas está tranquila, não expressa medo.

A mãe da amiga:

grita dizendo que está passando mal, que vai morrer.

Uma história.

Uma narradora.

Quatro performances.

Catarina, encontro 2, 30 min

7

Catarina, enquanto morava em Londres, foi em uma praia com seus amigos de lá (alguns mais velhos, outros mais novos) com os seus pais e os pais de seus amigos. A água estava totalmente gelada. Gelada a ponto de se entrar na água sem querer encostar a barriga, se encolhendo pra cima, daquele jeito que nem os braços e mãos a gente quer molhar, pra fugir da sensação. *Lá em Londres, nunca fazia esse calorão assim como no Brasil.*

Catarina, encontro 2, 38min

Rafaella lembra do dia em que sua tia montou uma piscina redonda. Ela ainda era pequena, não sabia nadar, então, colocava só a cabeça, dizendo que estava mergulhando só encostando o nariz. Ficava muito engraçada! Outro dia, um pouco mais velha, foi sua mãe que comprou uma piscina, quadrada, e a colocou no cantinho da casa. Agora ela já sabia nadar!

Teve uma vez que a água estava muito gelada, e alguém a enganou, colocando só a ponta dos dedos da mão, dizendo que estava bem quentinha. Foi enganada (*que burra, eu!*) e deu um *pulão*. Depois, o jeito foi sair da água morrendo de frio, andando bem devagarinho, encolhida, caminhando que nem um *pinguim*.

Rafaella, encontro 1, 38min

8

Praia:

Lugar de mergulhar no mar e quando levantar da água sentir seu rosto queimado por uma água viva, curado pelo vinagre que os salva-vidas passaram.



Ágata, encontro 1, 33min

Lugar de entrar em um mar ruim, com chuva, sem saber nadar, entrar com o nariz fechado e mesmo assim engolir água, quase se afogar e chamar a mãe para ajudar com a tosse.

Figura 19 - Eu e minha mãe na praia

Rafaella, encontro 1, 35min

Lugar de esperar a onda pequena para pular por cima e a onda grande pra fazer "jacaré".

Ágata, encontro 1, 33min

Lugar de enterrar os pés e pernas na areia e desenhar uma cauda de sereia e encher de conchinhas.

Ágata, encontro 1, 33min

Lugar de ficar chateado quando não pode ir se divertir no mar ou quando precisa brincar em ondas fracas... porque brincar só na areia ou quando não deixam entrar embaixo de ondas grandes não tem graça.

Murillo, encontro 2, 20min

Lugar de ensinar o irmão mais novo a perder o medo do mar, assim como os pais fizeram quando também era pequeno

Murillo, encontro 2, 20min

9

Neve, na Itália.
 Catarina sentia fome.
 Comer ou ver a neve: precisava escolher.
 Que gosto tem a neve?

Montanha de neve,
 Pra descer
 Tri rápido.

Assim oh:
 (segurando objetos do seu alcance)
Essa é a montanha! E essa sou!

A mesma Catarina que brinca de comer gelo
 pra enganar a fome,
 também brinca de contar histórias com objetos,
 e transforma a narração de memórias em materialidade.

Catarina, encontro 2, 58min

10

Neste dia da foto, eles estavam explorando.
 (só parou assim, por cima da madeira que passa pelo rio, pra fazer uma foto)
E não foi no mesmo dia que a mãe caiu na água, hein?!
 Eles exploram muitas coisas.
 Vão encontrar coisas em lugares que nunca ninguém foi, mas só eles vão.
 (na praia, no sítio, em qualquer lugar)
 Um dia eles ainda vão encontrar um tesouro de verdade, embaixo de alguma terra ou
 até mesmo no topo de uma montanha.

Por falar nisso, ontem mesmo Davi achou um morceguinho, no sítio.
 Ele caiu no chão. Então Davi e a mãe levaram ele pra casa e cuidaram dele.
 Agora o morceguinho já está de volta com a mãe dele.
 (melhor não falar mais disso, senão Davi sente vontade de chorar, de saudade)

Davi, encontro 2, 12min

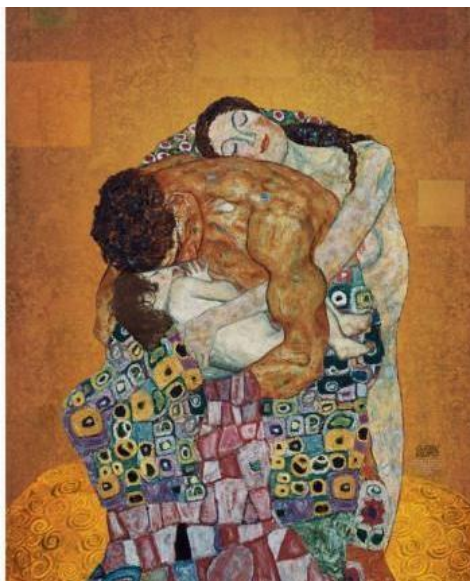


Figura 20 – Quadro “Retratos da Família de Gustavo Klimt

11

Por que nos abraçamos?
Quando há abraços em família?
Quando vocês se abraçam?

Quando as pessoas estão chorando.
Quando as pessoas estão com frio.
Quando as pessoas estão alegres.

Rafaella vai mostrar!
(e chama a prima pra ajudar)

Cena 1: fica uma pessoa de cada lado e dizem “*oi, amiga!*” (abraço)

Cena 2: “*eu consegui um trabalho!*” (abraço)

Cena 3: “*eu vou morar sozinha na minha casa*” (abraço)

Cena 4: “*um nenê nasceu!*” (abraço)

Ou seja, tem vários motivos possíveis para um abraço!

Rafaella, encontro 3, 28min

12

Tubarão!

Os caras gritaram na praia.

Tubarão!

Todos os dias eles corriam e gritavam.

(*Surfista parece refeição de tubarão*)

Um belo dia

De olhos abertos e boca fechada, dentro d’água

Passando por debaixo de um onda

Viram um tubarão.

Só um pedacinho da cauda.

Vai embora!

Gritou a mãe, não se sabe se para o tubarão ou se para o Davi.

De agora em diante, melhor ficar só na beiradinha da praia.

Eu tenho medo de tubarão.

E de lagostas.

Davi, encontro 1, 4min

13

Em dias de muito calor, é convidativo fazer brincadeiras com água. Existem muitas formas de se brincar com água em família, em casa, como, por exemplo, com mangueiras, enchendo de água alguns balões, ou pistolas ou até mesmo com uma garrafa pet que não se usa mais. Todos esses objetos, nas mãos de crianças e de adultos brincantes, se transformam em instrumentos para uma guerra molhada. Após escolhidas as ferramentas e os participantes da brincadeira, é preciso decidir pelo local, longe de qualquer canto da casa, móveis e materialidades que não possam, por ventura e acidentalmente, acabar sendo molhados também. Quem mora em uma casa térrea possivelmente tem mais opções, já que incluem os pátios, garagens e espaços ao ar livre para essa “molhaçada”. Quem mora em apartamento já pode acabar encontrando alguma dificuldade em achar um lugar ideal em que se permita tamanha “bagunça”.

Nossa sorte é que uma das moradias de Léo, mesmo sendo um apartamento, conta com uma pequena cobertura aberta para rua. Nossa sorte maior ainda é que Leo costuma passar os finais de semana ali, junto com o seu papai. A brincadeira com água, portanto, está garantida: há ferramentas (mangueira e garrafas), há adultos brincantes (o papai, a namorada do papai e o titio) e há um local em que se permite o molhar e o molhar-se (este terraço ligado ao apartamento).

Mas e se, por acaso, acabasse caindo água lá embaixo, molhando as pessoas que passam na rua onde está o prédio do Léo?

Na brincadeira com água, como qualquer boa brincadeira que se preze, a gente também pode incorporar mais um elemento: imaginar e fazer de conta.

Oh, não, parece que está chovendo! (uma voz que se surpreende)
Será que tem uma nuvem bem na minha cabeça? (uma voz que indaga)
Está chovendo! Ué, mas já parou a chuva? (uma voz espantada e curiosa)
Foi só impressão! (uma voz que tenta explicar o improvável)
Não foi! Olha, estou todo molhado! (uma voz indignada)

Na brincadeira de narrar memórias, afinal, também há estes elementos que a garantem: ferramentas (fotografias ou outras tantas boas histórias), adultos brincantes (porque estão interessados em ouvir as histórias das crianças) e um local adequado (um espaço-tempo para que narrativas e memórias possam ser produzidas, de forma compartilhada).

Na brincadeira de narrar memórias, enfim, como qualquer boa brincadeira que se preze, a gente também pode incorporar o elemento imaginar e fazer de conta.

Memórias que a gente (re)invental!

Léo, encontro 3, 1h14min

14

Murillo precisou mudar de casa algumas vezes.
 Mas foi mesmo na casa branca que aconteceu uma coisa
 que ele nunca mais vai esquecer!
 Uma noite, choveu muito forte.
 Na manhã seguinte,
 uma árvore
 gigante
 caiu bem na entrada do prédio.

Só valeu a pena porque foi divertido ter que ficar passando por cima dela!

Murillo nunca mais vai se esquecer desse dia.

Murillo, encontro 4, 1h04min

15

Todo mundo queria tirar foto com a câmera!
 A prima pediu e Ágata não sabia se deixava.
 Pediu muito.

Então, ela chamou o irmão pra tirar uma foto com ela, pra prima poder bater.

De novo?

Sim, é outra, não seja preguiçoso!

Só vou tirar se puder ficar todo “maloqueiro”!

Maloqueiro: colocar o boné para trás, ficar sem camisa e fazer uma pose como tal.

Ágata, esperta, impediu a intenção, subiu logo nas costas do irmão e, assim, só restou um sinal com a mão para ele fazer: polegar e indicador apontando para baixo.

Xis! Sorrisos pra foto! *Flash!*

Depois da foto, o irmão começou a girar com a Ágata, ainda em suas costas.

Ela quase caiu, mas foi justamente por isso que foi tão engraçado!

Essa é a história da foto.

Essa é a história antes da foto.

Essa é a história depois da foto.

Ágata, encontro 4, 26min

Essas foram algumas histórias das crianças, narradas a partir do ato de *transcriançar* as memórias de infância. Certamente essa estratégia não começou e nem se encerra aqui, ao final desta seção. Afinal, narrar é uma forma de dar existência a uma determinada experiência vivida; ou ainda, narrar é um modo de imortalizar as memórias (BENJAMIN, 1980 [1936]). A proposta apresentada, portanto, tenta mostrar que há diferentes jeitos de ouvir, interpretar, registrar (e imortalizar) o que nos é comunicado. O exercício dessa escrita presente nas próximas seções e capítulos, portanto, compromete também o leitor (além desta pesquisadora) sobre a sequência interpretativa de memórias, de narrativas, de performances infantis. Quais “lâmpadinhas” acenderam e quais ainda podem acender?

3.3 FOTO-ELICITAÇÃO E IMAGENS EM PESQUISA COM CRIANÇAS¹²

As crianças de “hoje em dia” costumam tirar fotos?
 Catarina e Enzo afirmam que não!
 Ainda assim, sabem que têm muitas fotos, mesmo não
 gostando de tirar ou sair em fotos...
 E mais: reclamam que as mães, quando vão em qualquer
 lugar, tiram três mil fotos. Iguais!
 E por que as crianças não gostam de tirar fotos?
 Catarina explica:
 - Eu gosto, mas ao mesmo tempo não gosto de tirar fotos.
 Eu gosto porque a gente tem lembranças e coisas assim. Mas eu não
 gosto porque tem que ficar assim!
 (*sorrindo, parada em pose para a foto*)
 Enzo e Catarina, encontro 4, 5min

Já há muito tempo, a fotografia, em seus aspectos dinâmicos e mesmo paradoxais, vem compondo o panorama da pesquisa no campo da educação, teórica e metodologicamente. Mais do que isso, pensar a fotografia em sua capacidade criadora (e não como mero registro linear do vivido), bem como o próprio olhar (aquele que fotografa, mas também aquele que olha a imagem produzida) como uma dimensão formativa são, pelo menos, dois processos que vêm erigindo, de diferentes formas, importantes campos de discussão na área.



Figura 21 – Eu e meu irmão

Ao ser assumida como *acontecimento*, justamente por transitar entre a informação e a imaginação, o registro e a invenção (WUNDER, 2006, p. 1), a fotografia se consolida como recurso e conceito, como instrumento e possibilidade. Além disso, e como indica Schwertner (2010), a potência em ser tomada como objeto investigativo na educação se vincula justamente ao fato de

¹² Com as devidas adaptações, este capítulo, como parte dos resultados do trabalho de discussão teórico-metodológica da pesquisa, foi recentemente publicado na Revista Práxis Educativa: MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitação e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18030.063>

a fotografia se situar ali, *entre* a ficção e a realidade – e por aquilo que esse *entre* pode sugerir (como debate, como problemática) nos termos de uma construção subjetiva. Como objeto (quase) inseparável de sua enunciação (ou seja, como objeto quase inseparável de um sujeito que olha e diz dela), o uso da fotografia na pesquisa supõe e mesmo implica um sujeito em processo (ibidem), na medida em que suscita, em maior ou menor grau, a produção de pensamento, de diálogo e, com efeito, o convite à narração e à *criação*.



Figura 22 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 1

É, pois, essa dimensão de inseparabilidade entre o visível e o narrável que faz da fotografia um objeto de tamanha potência investigativa – já que, por meio dessa associação sugerida, emergem condições de possibilidade para a produção de conhecimento (PINHEIRO, FISCHER e CARGNIN, 2017); emergem espaços para que seja contada a própria história – sabendo-se que a fotografia é, também ela, constituída de historicidade (ABRAHÃO, 2014; GOBBI, 2011, 2012; ABRAMOWICZ, 2011); dessa associação erige-se políticas do tempo, mas, igualmente, políticas do espaço (QUEIROZ FILHO, 2010); emergem possibilidades de constituição de uma “rede documental” (SILVA e FREITAS, 2020) a partir da qual aquilo a que chamamos “realidade” ganha relevo e espessura – rede sobre a qual, como pesquisadores e pesquisadoras, cabe-nos debruçar, em suas múltiplas possibilidades.

Considerando, então, a relação entre fotografia e a narração – e as pistas que os debates do campo educacional vêm oferecendo em torno desse par –, toma-se como alvo de discussão nesta seção um desdobramento metodológico particular do uso da fotografia na pesquisa. De modo mais preciso, esta seção tem como objetivo discutir a fotografia (e, igualmente, as imagens) na qualidade de elemento decisivo de uma metodologia particular, a *foto-elicitação*; mais: tratar da foto-elicitação na medida em que dinamizada no diálogo com um grupo particular de sujeitos, *as crianças*.

Ao eleger um tipo de metodologia com fotografia (a foto-elicitação) e, ainda, as crianças como sujeitos prioritários desse recorte, assume-se, a um só

tempo, uma justificativa e o pressuposto de uma necessidade (que é também ética e política) para sua realização: aquela de ouvir as crianças a partir do que elas têm a dizer sobre o mundo (COHN, 2005). Trata-se de assumir essa justificativa e esse pressuposto na medida em que eles convocam a pensar em outras e novas modalidades de fala e de escuta das crianças como indivíduos que participam do mundo e, portanto, a quem cabe também participar das teorias que se produzem sobre ele (e certamente sobre elas mesmas). Ao fazer isso, afirma-se que investigar os modos pelos quais as crianças leem e se relacionam com as imagens (das mais diversas) nos diz, e muito, sobre como as culturas da infância são produzidas.

Para dar conta dessas questões, esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um levantamento bibliográfico sobre pesquisas com/sobre crianças que, metodologicamente, valeram-se de imagens para estabelecer diálogos singulares com elas (as crianças) – com especial atenção àquelas pesquisas que fazem uso declarado do método da foto-elicitación. Em seguida, com base na análise dos resultados desse mapeamento e, junto a ele, ao contexto das experiências de pesquisa com crianças, sistematiza-se um conjunto de vantagens, mas também de desafios que se impõem a essa forma específica de compor o campo de investigação e suas estratégias de produção de dados – especialmente na medida em que inserindo entre os sujeitos (pesquisadores/as e crianças), um terceiro elemento, a *imagem*, com todas as implicações aí colocadas. Como se pode observar desde já, longe de pretender caracterizar o método da foto-elicitación em si, tal como já abordado por outros trabalhos (CLARK-IBAÑEZ, 2004; HARPER, 2002; BANKS, 2009; MEO, 2010; TORRE e MURPHY, 2015; PROSSER, 2008), busca-se aqui desdobrar o debate e mostrar como os diferentes modos de pensar a imagem na pesquisa com crianças podem sugerir perguntas e enfrentamentos mais amplos àqueles e àquelas que buscam compor campos, estruturar encontros e, mais do que isso, percorrer limites epistemológicos que se tecem entre os sentidos das imagens e a participação infantil.

3.3.1 Dos nomes e contornos das metodologias com imagens na pesquisa com crianças

Se há algum dado mais imediato sobre a metodologia da foto-elicitación (*Photo-Elicitation Interview* ou PEI), pode-se dizer que é o fato de ela envolver o uso de fotografias ou mesmo, mais amplamente, de imagens para suscitar comentários, memórias e discussões no decorrer de uma entrevista (BANKS, 2009). O termo “elicitación” (traduzido do inglês *elicitation*) foi empregado pela primeira vez nos estudos antropológicos do fotógrafo de John Collier (1957). Naquele momento, tratava-se de uma associação direta entre pesquisa visual e métodos etnográficos, proposta no seio de um debate efervescente sobre modos de fazer pesquisa (SCHWERTNER, 2010; HARPER, 2002). Em sua investigação, Collier (apud HARPER, 2002) observou, junto a uma equipe multidisciplinar, a saúde mental de comunidades estrangeiras em processo de mudança no Canadá e concluiu que o uso de fotografias permitiu a realização de entrevistas mais abrangentes, bem como ajudou os indivíduos a superar, por exemplo, certa previsibilidade dos métodos convencionais (muitas vezes ligados a conversas e entrevistas realizadas de forma exclusivamente oral e cujas falas se mostravam, em muito, conduzidas por jogos de pergunta-resposta). Mais do que isso, com a ajuda das fotografias (devidamente selecionadas), foi possível construir outra modalidade de diálogo, no qual memórias, vivências e pontos de vista se apresentavam como efeitos da criação de vínculos mais consistentes entre pesquisador e sujeitos da pesquisa (HARPER, 2002). Ao apresentar tais peculiaridades, o autor não sugere nenhuma superioridade metodológica, mas, antes, disposições profícuas passíveis de serem exploradas.

Ainda que a expressão foto-elicitación aluda mais direta e literalmente à fotografia, Prosser (2008) destaca que, ao contrário, a PEI *não é restrita à fotografia* (nem aquelas selecionadas, nem aquelas capturadas pelos próprios sujeitos envolvidos, por exemplo); o método pode ser potente, inclusive, para uma eventual exploração de outros materiais da cultura visual. Assim, o uso de vídeos, filmes, desenhos e *charges*, entre outros, viriam a caracterizar a técnica de *elicitación visual por meio de imagens*, como propõe também Schwertner (2010), sugerindo um uso mais amplo do método – e, por certo, também mais

coerente com a amplitude de materiais/artefatos hoje à disposição dos sujeitos (diferente daqueles de meados do século XX, quando o termo foi cunhado).

Ao mesmo tempo, Harper (2002) destaca que pesquisas que se utilizam de fotografias não necessariamente se identificariam com a proposta metodológica da foto-elicitación, já que não é o fato de ter fotografia (ou imagens) como disparador de debate, em si, que torna uma pesquisa metodologicamente comprometida com a foto-elicitación – por mais que tais métodos ou estratégias (foto-elicitación e diálogo com/a partir da imagem) possam guardar semelhanças e afinidades. Da mesma forma, e como outro desdobramento dos limites e possibilidades da foto-elicitación, nem toda pesquisa de foto-elicitación vale-se das imagens *exclusivamente* para o debate com os sujeitos: a proposta pode contemplar também a *análise* dessas mesmas imagens (sejam elas quais forem) como uma alternativa para obter uma compreensão mais ampliada das percepções dos/as participantes, em associação ao exame das entrevistas (TORRE e MURPHY, 2015). No caso dos objetivos desta pesquisa, a foto-elicitación se mostra como um método particularmente apropriado para o debate com crianças pelo fato de as fotografias (ou imagens diversas) fornecerem uma espécie de “aviso claro e tangível” na zona do diálogo entre criança e pesquisador/a (CLARK-IBÁÑEZ, 2004, p. 7), ou seja, por ajudarem a conferir certa materialidade e relevo a ideias e pensamentos das crianças e mesmo dos adultos em suas proposições (TORRE e MURPHY, 2015).

As indicações acima (sobre a imagem e sua função na pesquisa) dizem muito mais de uma abertura do que de limites intransponíveis em termos metodológicos. Assim, e como primeiro elemento importante desse debate, afirma-se que o que caracteriza a foto-elicitación diz respeito a algo fundamental de ser pensado na definição do campo, neste caso, o *estatuto da imagem na pesquisa*. Ora, tornar a imagem como elemento de diálogo com os sujeitos pressupõe um entendimento sobre o que é, de fato, *imagem*: seria uma representação mais real e plausível de determinado fato ou experiência? Ou seria, antes, materialidade passível de leituras diversas, conflitantes até, por parte do sujeito que olha? Seria a imagem elemento que recobra um real que lhe é exterior ou superfície visível na qual outras histórias, outras narrativas se encontram em estado virtual, *em potência*? Ou seja, a imagem é entendida como elemento capaz de fazer tensionar uma suposta neutralidade da ciência e forjar,

justamente a partir disso, sua força, tornando subjetividade, sentimentos, emoções, pontos expressivos na produção de conhecimento – princípios que, de fato, percorrem a foto-elicitção e suas práticas desde sua emergência, nos campos da antropologia visual e da sociologia visual [*Visual Sociology*] (HARPER, 2002).

Além disso, e mesmo considerando os aspectos conceituais acima levantados, a combinação fotografia/imagem-diálogo não é de modo algum suficiente para que se possa afirmar que determinada pesquisa se apoia na foto-elicitção. Há algo que se passa precisamente *entre* fotografia/imagem e diálogo que sustenta um processo de fala e de escuta e de como ele se efetiva como *central* na pesquisa – logo, não secundário, substituível ou auxiliar – no fazer investigativo. Ao dizer *central* se afirma, assim, a marca de uma relação basilar que sustenta a produção mesma dos dados: o fato de a imagem e aquilo que é dito sobre ela constituírem-se como algo inseparável e, fundamentalmente, como uma dimensão primeira na organização de toda a tessitura metodológica; ou, mais precisamente, algo que acena para a ideia de que as imagens, mesmo em toda sua potência, não falam “por si”.

Como forma de aprofundar essas discussões e desenvolver os pressupostos que a foto-elicitção nos sugere, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no repositório *Scielo Educa*, a fim de organizar um mapeamento do universo de trabalhos que se valeram de imagens para o diálogo com crianças¹³. Assim, fazendo uso do próprio sistema de pesquisa do repositório (*ScieloEduca*), buscou-se, num primeiro momento, artigos que respondessem aos seguintes descritores (isoladamente ou em diferentes combinações [e/ou]) e cuja ocorrência se desse em “todos os itens” (título, resumo, palavras-chave), sem

¹³ A escolha pelo *Scielo Educa* como fonte de busca se deu por dois motivos decisivos: 1) por se tratar de um repositório consolidado na área, que reúne, considerando dados de maio de 2021, um total de 51 periódicos (cujo ingresso e permanência no *Scielo Educa* respondem a critérios de qualidade específicos, analisados sistematicamente pelos pares, na qualidade de avaliadores/as e membros dos comitês executivo e consultivo próprios); 2) por congregar, neste conjunto, periódicos de mais alta qualificação da área (segundo os parâmetros Qualis Capes da Educação) e que atendem, de modo especial, a sólidas exigências e a políticas de admissão e permanência dos periódicos mais coerentes com o panorama dos periódicos vinculados à Educação (ou que se remetem a ela). Apenas a título de esclarecimento: um periódico que figura na Coleção *Scielo Educa* não necessariamente precisa estar inscrito no *Scielo*. Ainda assim, o *Scielo Educa* foi assumido em sua marca de fortalecimento da área nos termos de uma consolidação de critérios minimamente mais singulares – o que não significa, ingenuamente, sugerir uma desvinculação irrestrita e absoluta de sistemas internacionais e mesmo nacionais em suas determinações quanto à avaliação de periódicos.

restrição temporal: “metodologia”/“método”/“metodológico(a)” e “criança”. Deste universo, foram encontrados 101 textos¹⁴. Com o objetivo de tornar, tanto quanto possível, o mapeamento fidedigno em relação aos propósitos, foram analisados os textos completos desse universo (101 artigos) para verificar ali a ocorrência de pesquisas que assumiam como metodologia a foto-elicitación de modo explícito ou, ainda, que se valiam de recursos visuais como elemento disparador ou fomentador de debates com crianças.

Sobre os resultados do mapeamento, importa indicar que, ainda que se tenha encontrado 101 artigos, 68 valeram-se de imagens diversas para fins igualmente diversos considerando o universo da pesquisa sobre crianças ou com crianças¹⁵. Uma primeira análise aponta para conclusões importantes considerando-se apenas o universo de investigações que assumem como um dos eixos de discussão o cruzamento entre *infância* e *imagem*: um primeiro agrupamento, composto por 52 artigos, deriva de trabalhos que não se utilizam da imagem como ponto de ancoragem no encontro direto com as crianças. Nesse primeiro agrupamento, então, estariam, por exemplo, pesquisas que examinam imagens (até mesmo históricas) de crianças, tais como aquelas ligadas à análise de fotografias (ABRAMOWICZ et al., 2011; GOBBI, 2011; 2012; SILVA et al., 2019), ou mesmo pesquisas que debatem ou analisam produtos culturais que tenham a criança como tema, direta ou indiretamente (MARCELLO, 2008; PEREIRA, 2002), sem que ali houvesse crianças como interlocutoras. Num segundo agrupamento, teria as pesquisas em que a imagem produzida pela criança se faz presente (nove) (tais como aquelas em que são solicitados desenhos ou mesmo fotos às crianças), mas no caso desses

¹⁴ Foi preciso, ainda, recorrer a uma outra estratégia de refinamento da pesquisa. Isso porque – e citando apenas algumas das possibilidades de cruzamento das variantes do termo “metodologia” – a busca, por exemplo, por “metodologia” e [and] “criança” nos levou a um total de 53 artigos; “metodológico” e [and] “criança” a 19 artigos; “metodológica” e [and] “criança” 17 artigos; “método” e [and] “criança” 24 artigos. No entanto, muitos dos textos estavam presentes em dois ou mais dos resultados – o que exigiu uma revisão minuciosa de todos os títulos encontrados em todas as buscas a fim de chegar a um resultado seguro quanto às ocorrências.

¹⁵ Os demais textos (total de 33) compõem-se de pesquisas cujos métodos seriam, por exemplo, aqueles ligados à etnografia e/ou observação participante e/ou entrevistas orais; pesquisas de cunho teórico, que desenvolvem debates diversos, ora conceituais-metodológicos, ora fruto de levantamentos bibliográficos sobre o tema mais amplo da infância. Ou, ainda, textos que não apresentavam nenhuma relação entre imagem e metodologia (alguns não chegavam nem mesmo a tratar do tema infância/criança, em maior ou menor grau). A ocorrência destes artigos de escopos diversos se deve à opção pela realização de uma busca de palavras em “todos os índices” (e não apenas em palavras-chave, título, resumo, por exemplo) – o que levou, como consequência, a textos de maior amplitude temática (e por isso, mais uma vez, a exigência do trabalho de leitura de todos os textos completos, como já referido).

trabalhos, para uma análise imediata de cada um desses objetos (ou seja, sem que a análise fosse tecida com falas ou outras formas de expressão infantil) (SCARELLI e GAVA, 2016; PILLAR e EVALDE, 2013, MEDA, 2014; ZERBATO e LACERDA, 2015, apenas para citarmos alguns). Por fim, um terceiro e último agrupamento (aquele que interessa de modo particular), há sete pesquisas que convocaram/convidaram as crianças para dialogar com as imagens – no caso, imagens produzidas ou não por elas (como fotografias, desenhos animados ou vídeos), mas com as quais e a partir das quais foi possível estabelecer conversas com as crianças. Apresentar esses três agrupamentos derivados do mapeamento realizado permite mostrar como em cada um deles se discutem diferentemente as metodologias de pesquisa sobre ou com crianças – ainda que, para pensar sobre a imagem como suporte de entrevistas/conversas, interesse debater, particularmente, os achados metodológicos das investigações que compõem o terceiro agrupamento de levantamento.

Assim, alguns dados sobre a amostra definitiva: do conjunto de sete pesquisas, duas delas envolveram produção de fotografias pelas próprias crianças e posteriormente análise das mesmas com elas, em processo elicitatório (MÜLLER, 2012; FARIAS e MÜLLER, 2017). Ainda desse mesmo conjunto de pesquisas, um dos estudos considerou a análise de fotografias com as crianças, porém sem que as imagens tivessem sido produzidas anteriormente por elas (FERNANDES e PARK, 2006). Dois estudos do agrupamento, embora envolvessem a análise de imagens pelas crianças, não as tomaram (as imagens) como objeto de análise dos/as pesquisadores/as, e sim apenas fizeram das fotografias instrumentos para as entrevistas (PORTILHO e DREHER, 2011; SCHWEDE e ZANELLA, 2013). Outras duas pesquisas valeram-se de vídeos que traziam filmagens sobre as crianças em momentos de interação para serem, em seguida, assistidos e debatidos com as crianças (LOSS-SANT'ANA e GASPARIM, 2012; SALGADO, 2012)

De modo mais preciso, temos, nos trabalhos de Müller (2012) e Schwede e Zanella (2013), e naquele de Farias e Müller (2017), o ponto de vista das crianças sobre a cidade e suas experiências urbanas foram os temas centrais: se, nas duas primeiras pesquisas, as crianças foram convidadas a fotografar e conversar sobre os espaços que costumam frequentar (na cidade de Porto

Alegre/RS e em Joinville/SC, respectivamente), na terceira, as fotografias foram produzidas diretamente a partir de maquetes da cidade de Brasília/DF, feitas pelas próprias crianças no contexto da pesquisa e motivando-as a narrar suas próprias imagens. Ainda que por caminhos diferenciados, pode-se dizer que, nas três pesquisas, as fotografias serviram para estabelecer, com as crianças, debates sobre sua forma de circulação no espaço público (no caso, na cidade). O fato de as crianças fotografarem e posteriormente falarem dos lugares que lhes eram importantes evidenciava, para Müller (2012) e, igualmente, para Schwede e Zanella (2013), o entendimento delas sobre a vida na cidade e sobre os lugares que precisariam ser transformados e planejados, considerando seus pontos de vista. Já na pesquisa de Fernandes e Park (2006, p. 47), as fotografias foram selecionadas pelas próprias crianças de seu acervo pessoal e utilizadas como “suporte de memórias”. No estudo e, especialmente, nas dinâmicas metodológicas envolvidas na forma de analisar, apresentar e mesmo selecionar as fotografias, os conceitos de lembrança e esquecimento foram experienciados pelas crianças; mais do que isso, as fotos, na medida em que recuperavam algo de sua história, das relações afetivas que mantêm, de seus momentos de alegria e, ainda, da forma como dão sentido ao mundo, diziam, sobretudo, sobre si mesmas e sobre quem eram.

Já Portilho e Dreher (2011) tinham como interesse entender como as crianças planejam, supervisionam e avaliam suas próprias tarefas escolares, percebendo ali a importância da metacognição na prática pedagógica. Na pesquisa, o uso das imagens esteve atrelado a alguns exercícios como contar uma história ou relacionar imagens a frases – não havendo detalhamento sobre de que imagens tratava-se (se fotografias, imagens extraídas de revistas, jornais...). Durante os exercícios, as pesquisadoras analisavam as estratégias das crianças (no caso, quanto aos aspectos metacognitivos) e não propriamente as narrativas provocadas pelas imagens e criadas pelas crianças a partir delas. A pesquisa mostrou que as crianças, no trabalho de analisar imagens (tanto aquelas selecionadas pelas próprias crianças, como aquelas selecionadas pelas pesquisadoras), planejam e justificam suas ações, avaliando seus próprios resultados e identificando os pontos em que tiveram mais facilidades ou dificuldades. Ou seja, a partir da abordagem provocada pela pesquisa, entende-

se que a análise feita pelas crianças é realizada de forma consciente e até mesmo autocrítica.

Outras duas pesquisas do conjunto do mapeamento valeram-se de imagens para mobilizar o diálogo com as crianças, nesse caso, de vídeos: Loss-Sant'Ana e Gasparim (2012, p. 201) produziram filmagens de crianças interagindo entre si e também com as professoras em um ambiente escolar tendo como objetivos principais “investigar como a qualidade das interações estabelecidas entre professor e aluno interfere nas situações de aprendizagem no contexto escolar, e pesquisar como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações” (*ibidem*). Na metodologia da pesquisa, outros instrumentos foram utilizados junto às filmagens para o diálogo com as crianças, tais como elaboração de desenhos e jogos. Para as discussões que aqui importam, nos termos do objetivo desta seção, destaco o uso da “autoscopia” (*ibidem*, p. 208), como técnica que permitiu às crianças – algumas delas, escolhidas pelas pesquisadoras no contexto da turma de Educação Infantil selecionada para a investigação –, confrontarem-se consigo mesmas pelas imagens e expressarem comentários ou reflexões sobre si e sobre o que assistiam. De algum modo, entendo que a técnica, ainda que com particularidades, encontra pontos de contato com pressupostos e práticas da elicitación, especialmente em relação aos diálogos estabelecidos e de como as imagens ali funcionaram como disparadores.

Por fim, na última pesquisa do mapeamento, há a utilização de filmes (desenhos animados) para produzir conversas com as crianças sobre questões de gênero e de poder nas relações adulto-criança (SALGADO, 2012). Além da discussão sobre episódios de “Meninas Superpoderosas”, crianças e professoras puderam analisar a si mesmas em filmagens de brincadeiras na turma; ou seja, a pesquisa fez com que a turma fosse convidada a se olhar e a refletir sobre as relações cotidianas e coletivas nos espaços da escola no que diz respeito às relações de gênero e também àquelas hierárquicas. Merece destaque aqui o diálogo com as crianças sobre o desenho animado, algo que se faz decididamente relevante na qualidade de estratégia metodológica: por meio da análise das imagens por parte das crianças, foi possível perceber como, para elas, uma série de sentidos sobre o mundo (sobre mulheres e homens, e particularmente aqui, sobre realidade e ficção) deslizavam e, assim, mostravam-

se instáveis – tanto em relação às expectativas quanto ao que meninos fazem ou não (mesmo quando se tratava de uma personagem feminina, no caso das “superpoderosas”), como em relação ao que os desenhos animados de super-heroínas dizem ou não sobre o mundo “real”, em sua insuficiência e impraticabilidade. Menos que apontar para o modo como as imagens “influenciam”, “enganam”, ao dialogar com as crianças sobre os desenhos, a pesquisa aponta para conclusões que as inscrevem nos marcos de atitudes efetivamente críticas e questionadoras, partícipes das modificações e rupturas contemporâneas – ainda que, em muitos momentos, também manifestassem opiniões sustentadas por estereótipos e sintonizadas com demandas mais amplas do mercado e do consumo.

3.3.2 Das possibilidades na metodologia da foto-elicitación

Como forma de, entre as pesquisas, estabelecer denominadores que se mostrassem úteis às construções metodológicas deste trabalho, foi importante sistematizar alguns procedimentos a serem forçosamente considerados quando da realização do desenho dos encontros, das entrevistas, dos debates, enfim, dos momentos em que a fala da criança é estabelecida junto/a partir das imagens. Neste caso, falo, por exemplo, sobre *os procedimentos de coleta/captura/seleção das fotografias (ou outros materiais visuais) para a pesquisa*. Quanto a isso, Clark-Ibañez (2004) defende que, quando as fotografias são produzidas pelos/as pesquisadores/as, frequentemente há, na própria captura/escolha das imagens, uma apresentação mais precisa de elementos ligados à pesquisa e seus propósitos. Disso deriva que o debate com os sujeitos tenderia a encontrar mais e outras ramificações e desdobramentos. Por outro lado, envolver os/as participantes a tirar suas próprias fotos e/ou a selecionar suas próprias imagens, além de apontar para outros aspectos invisíveis aos olhos do/a pesquisador/a, poderia também gerar uma outra (e importante) forma de convocação dos sujeitos da pesquisa às entrevistas.

Das pesquisas encontradas no mapeamento, observa-se que, em seu conjunto, elas respondem, cada uma a seu modo, às potencialidades dessas premissas: no caso das imagens selecionadas/capturadas pelos/as pesquisadores/as, encontram-se possibilidades variáveis, por exemplo: seleção

de fotos de arquivos históricos, de mídias populares, do acervo cultural da própria sociedade ou dos acervos pessoais das crianças – e especialmente aqui, com aspectos específicos a serem considerados. O estudo de Fernandes e Park (2006) faz-se exemplar dessa alternativa de análise de retratos fotográficos que fazem parte do acervo pessoal dos/as próprios/as entrevistados/as, no caso, as crianças participantes da pesquisa. As pesquisadoras replicaram com crianças uma metodologia da antropologia visual realizada com idosos/as e compararam os resultados. As autoras mostram que, na infância, o foco seria a construção de memórias, enquanto que na velhice haveria um processo constante de reconstrução. Por essa razão, desapegar-se de algumas imagens do acervo, como parte da proposta de simulação entre o lembrar e o esquecer, foi muito “doído e penoso” para as crianças (FERNANDES e PARK, 2006, p. 53). Ao mesmo tempo, utilizar fotografias do acervo pessoal foi apontado no estudo (ibidem, p. 54) como um “porto seguro”; na qualidade de matéria visual de “episódios-chave” de suas infâncias, envoltas de “sentidos, sensações, afetos e sensibilidades” (ibidem), as fotografias se vinculavam a experiências que as crianças revisitavam e que, nessa condição, as constituíam como sujeitos de histórias e de memórias.

Nas pesquisas de Loss-Sant’Ana e Gasparim (2012), Salgado (2012) e Portilho e Dreher (2011) foram produzidas/selecionadas previamente às imagens/vídeos a serem disponibilizadas/os para as crianças, segundo o objetivo de cada um dos estudos: no primeiro, a autoscopia buscava fazê-las debater sobre seus comportamentos na escola quanto às interações (entre as crianças e com seus/suas professores/as); no segundo, as filmagens reuniam cenas de filmes e do cotidiano escolar, apresentadas em forma de “oficina” também com vistas a serem debatidas pelas crianças; e, no terceiro, foram realizadas entrevistas e, nelas, imagens selecionadas pelas crianças e também pelas pesquisadoras foram objeto das perguntas-respostas. Nas três pesquisas, a seleção e a produção de fotografias ou vídeos pelos/as próprios/as pesquisadores/as se apresentou como uma vantagem para a construção do foco dos objetivos do estudo: fossem eles ensinar (a partir de reflexões e debates) ou exercitar (a partir de questionamentos e desafios) algo na relação com as crianças durante as entrevistas com imagens.

Já em Müller (2012), em Farias e Müller (2017) e em Schwede e Zanella (2013) houve a opção por produzir fotografias com as próprias crianças para posterior elicitación, o que tanto favoreceu a “plena participação [delas] no processo de geração e de interpretação dos dados” (FARIAS e MÜLLER, 2017, p. 276), como resultou em narrativas que combinaram elementos relacionados às experiências e à imaginação das crianças. Além disso, a proposta de construção de cidades e de realização de registros fotográficos a partir disso, especialmente Farias e Müller (2017), não pareceu ter sugerido às crianças darem respostas “corretas” ou seguirem “modelo”, ou seja, não pareceu que as crianças tivessem sido convocadas a responder conforme às expectativas do/as adulto/as.

Em seguida, o que as pesquisas encontradas mostram quanto aos *modos de organizar e conduzir os encontros e as entrevistas com as crianças com as fotos/imagens* é que eles transitam entre o convite à interação com um mesmo conjunto de fotos em vários encontros ou com diferentes conjuntos num mesmo encontro ou em diferentes encontros e a estratégia de os/as pesquisadores/as mostrarem fotos específicas para iniciar a conversa ou pedirem para que as crianças escolhessem um ou mais delas, de acordo com critérios de importância, classificação ou agrupamentos temáticos (TORRE e MURPHY, 2015). Em relação à organização dos encontros, Müller (2012) e Farias e Müller (2017) conduziram as entrevistas de modo individualizado, já que cada criança tinha um conjunto de fotos como motivador da conversa. Como as fotografias foram produzidas pelas crianças, e o objetivo do estudo era entender o ponto de vista de cada uma delas sobre a sua vida na cidade, a condução e as conversas sobre as fotografias precisavam garantir essa escuta particular. Fernandes e Park (2006) também tinham um conjunto de fotos individualizado, porém a classificação e o agrupamento foi o principal elemento condutor da entrevista. Assim, as pesquisadoras também asseguravam um espaço privado sobre o tema das lembranças das crianças, ao mesmo tempo que as direcionavam ao debate do estudo, a partir de seus critérios de classificação e de exclusão de suas fotos. A pesquisa de Portilho e Dreher (2011) reunia o mesmo conjunto de imagens em comum para todas as crianças, ainda que apresentado de modo individual. Utilizar o mesmo conjunto, nesse estudo, era necessário para que fosse possível também coletar dados sobre as estratégias das crianças na

interpretação das mesmas imagens. E, nos estudos de Loss-Sant'Ana e Gasparim (2012) e Salgado (2012), as filmagens eram comuns às crianças e foram apresentadas de modo coletivo ao grupo. Essas duas pesquisas trouxeram debates para o ambiente escolar sobre o próprio cotidiano e as relações entre as crianças e professores/as, e por isso a análise compartilhada e simultânea entre as crianças favoreciam essas percepções.

Por fim, o mapeamento também sugere que, quanto às *sistemáticas que conduzem à análise dos dados produzidos, sua organização* – e isso considerando tanto as imagens como as falas das crianças suscitadas nas entrevistas/encontros, as possibilidades entre usar ou não as fotografias em si, na qualidade de instrumentos da pesquisa, variam, e nem sempre se inscrevem como elementos que se compõem junto aos dados das entrevistas com as crianças¹⁶. Entre as pesquisas mapeadas, os estudos de Portilho e Dreher (2011) e de Schwede e Zanella (2013) não consideraram as imagens como objetos de análise. Já nas pesquisas de Loss-Sant'Ana e Gasparim (2012) e Salgado (2012), as próprias cenas filmadas das crianças e suas relações no cotidiano escolar também foram objeto de análise – além, claro, da conversa com as crianças a partir do que essas cenas provocaram. E as pesquisas de Müller (2012), Farias e Müller (2017) e Fernandes e Park (2006), enquanto metodologia em que houve produção/seleção de fotografias pelas crianças, acabavam igualmente por considerá-las como elemento para análise, em conjunto com as narrativas produzidas a partir delas.

¹⁶ Para além desta diferença, relativa ao uso ou não das imagens como elementos do *corpus* analítico, destacamos que, em seu texto sobre a foto-elicitación, Harper (2002) reuniu um vasto apêndice com estudos de foto-elicitación nos Estados Unidos, de 1957 a 2001. Tais estudos, mapeados pelo autor, foram organizados cronologicamente e por temáticas, bem como debatidos segundo estratégias metodológicas específicas (no caso, relacionadas às escolhas dos/as pesquisadores/as sobre a preparação prévia, sobre a condução das entrevistas, bem como sobre os encaminhamentos analíticos dos dados).



Figura 23 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 2

Diante das possibilidades apresentadas, a partir do levantamento sobre e envolvendo foto-elicitación, cabe agora apresentar as escolhas nesta pesquisa com crianças, sobre as memórias de infância em família, envolvendo a elicitación fotográfica como abordagem metodológica nas entrevistas. Assim, primeiramente destaco o fato que de as fotografias utilizadas foram coletadas de quatro diferentes propostas, sendo que cada encontro se dedicou à elicitación de uma delas: no primeiro encontro, tratava-se de conversar sobre as fotos do acervo pessoal da pesquisadora relacionadas à sua infância em família; no segundo encontro fotos do acervo pessoal das crianças, selecionadas por elas e por seus familiares; no terceiro foram utilizados retratos e obras de artes visuais, de diferentes períodos históricos, retratando momentos em famílias; no quarto encontro, as conversas partiram das fotografias feitas pelas próprias crianças após empréstimo de uma câmera analógica (e aqui sob a demanda de que fotografem fotos sobre/com a família) ¹⁷. A escolha pela câmera analógica

se justifica pela sua possibilidade de uma produção restrita e limitada de fotografias, sugerindo uma tomada de decisões mais cuidadosa por parte daquele que fotografa. Além disso, devido à impossibilidade de acompanhar previamente os resultados, como nas câmeras digitais, a rememoração ocorre apenas no contato posterior com a imagem, por meio da revelação, durante a entrevista da pesquisa. Por fim, a escolha pela câmera analógica se justifica também pela possibilidade de oferecer às crianças que participaram da pesquisa uma outra forma de registro, para além daquelas com as quais elas estavam mais familiarizadas.



Figura 24 – Foto antiga de família 2 (fonte desconhecida)

Com isso, foi possível experimentar a PEI nas mais diferentes opções de coleta, e verificar, portanto, a viabilidade de que os processos elicitatórios são aplicáveis tanto com fotos que já são do conhecimento pessoal dos entrevistados como quando se usou retratos que não faziam parte desse repertório conhecido, além do contato inédito com as imagens de autoria das crianças na qualidade de produtoras das fotografias. Mais do que o conhecimento prévio ou não das imagens que compuseram as entrevistas, trata-se de narrativas que emergiram no instante das conversas da pesquisa, a partir de algum elemento de uma ou de outra fotografia, que, por sua vez, mobilizou uma memória narrada, um enunciado, uma outra narrativa.

Os encontros foram individualizados com as crianças, salvo em duas situações em que dois irmãos e, em outra, dois primos compartilharam da mesma conversa. O mesmo conjunto de fotografias do primeiro e do terceiro encontro foi utilizado para todas as crianças, o que não significa que os ele-

¹⁷ As fotos do primeiro encontro (acervo pessoal da pesquisadora) e do terceiro encontro (acervo histórico e artístico-cultural) são apresentadas ao longo desta dissertação. Já as fotos das crianças participantes da pesquisa, coletadas e produzidas com elas nos segundos e quarto encontros, não serão expostas, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP-UFRGS).

mentos que se destacavam e produziam memórias e narrativas tenham sido os mesmos. O roteiro e a orientação inicial se baseavam em um convite para olhar para aquelas fotografias e perceber se elas lembravam de alguma história das crianças – e também minha, como pesquisadora. Durante as entrevistas não havia um roteiro a ser seguido, mas algumas perguntas buscavam auxiliar as crianças em suas construções narrativas, tais como: “algo assim já aconteceu contigo?”; “O que você mais gostou nesse dia?”; “Tem algo que você não gostou?”; “Lembra quem estava contigo e o que disseram/fizeram? E o que aconteceu depois?”; “Isso aconteceu apenas nesse dia, ou em em outro também?”. Em todos os encontros, as crianças compartilhavam dessa condução sobre quais e sobre o quê daquelas fotografias iríamos conversar, a partir daquela orientação inicial. Ou seja, as perguntas que buscavam mais detalhes sobre as lembranças relatadas e as narrativas pessoais da minha infância foram dois elementos principais que mais ajudavam as crianças a contar suas histórias nas entrevistas. Em geral, as crianças manifestaram interesse em querer saber mais sobre as minhas próprias histórias e foram elas que desencadearam algumas das suas memórias, como se pudessem, a partir disso, criar uma rede de identificação mútua de recordações. Foi como se uma história “puxasse” a outra, incluindo aqui também as conversas em que estavam os irmãos ou os primos juntos. Aqui, portanto, um outro elemento a ser considerado: a PEI não se configura como uma abordagem em que apenas as fotografias podem atuar como um estímulo às narrativas, mas sim também as relações e enunciados que se tecem no momento da entrevista, entre todos os sujeitos, adultos e crianças.

Todas as entrevistas foram realizadas com a presença da pesquisadora na casa das crianças: no início de modo presencial e, posteriormente, e em sua maior parte, de modo virtual, como já mencionado. Uma vez que a pesquisa foi vivenciada durante a pandemia mundial provocada pelo vírus Covid-19, que confinou as pessoas em uma orientação para distanciamento e isolamento social, nos anos de 2020-2021, a visita de uma pesquisadora na casa das crianças só pode ser possível por meio de uma plataforma de reunião virtual. Nestes dois anos, o contato das crianças (e dos adultos) com o mundo online foi ampliado de tal forma que talvez ainda seja preciso alguns anos para podermos mensurar sua dimensão e impactos. Embora não seja novidade que nossa

sociedade e parte das infâncias que fazem parte dela estejam cada vez mais mergulhados em um mundo tecnológico, a pandemia nos limitou a fazer desse mundo quase que uma exclusividade para as relações e os contatos sociais, ainda que consideremos a parcela da sociedade que continuou excluída dessas possibilidades. As aulas ficaram online, as reuniões de trabalho se tornaram virtuais, e muitas pessoas se viram habituadas com uma rotina *homeoffice*. Neste contexto, as pesquisas acadêmicas também precisaram se reinventar para serem vividas de modo digital, dentro do possível.

No entanto, antes mesmo de nossas relações e pesquisas precisarem ficar restritas ao modo *online*, alguns estudos já vinham se valendo dos meios digitais para compor, com as crianças, o campo de pesquisa. Esse é o caso do trabalho de Macedo (2014), que utilizou os *chats* das redes sociais da internet para realizar entrevistas com crianças sobre as experiências infantis que se configuram na relação das crianças com esses mesmos *sites*. Para a autora, o advento da cibercultura ressignificou as formas de ser criança e de ser adulto; com isso, é fundamental situar as crianças como produtoras desta cultura contemporânea transformada pelas tecnologias e redes digitais.

[...] as crianças circulam e se deslocam; exercitam a autonomia e a responsabilidade; fazem escolhas, fazem amigos, arquitetam formas de ser, vivem novos relacionamentos, simulam novas experiências, se expõem, fazem perguntas, criam identidades, encurtam distâncias, desafiam os limites do tempo e do espaço, constroem sentidos, compartilham angústias, criam novas formas de pertencimento, novas linguagens, são encorajadas a emitirem opiniões, buscam respostas, produzem vídeos, produzem imagens, traduzem-se no ciberespaço, vivem a cibercultura (MACEDO, 2014, p. 57).

Na discussão sobre as culturas tecnológicas e a sociedade, cabe destacar que as entrevistas com foto-elicitção, na presente pesquisa, tanto de forma presencial ou como virtual, oportunizaram com que as crianças pudessem, na relação com o objeto-fotografia, transitar entre o digital e o analógico, entre a tela e o papel e entre o pincel e tinta, o preto e branco e o colorido como formas de retrato, experimentando a visualização e o manuseio desse objeto com diversas marcas temporais da nossa sociedade.

As entrevistas transcorreram com as crianças conforme planejado, ainda que adaptando a visita da pesquisadora na casa e nos encontros de modo virtual.

Com isso, algumas (novas) limitações se agregaram à pesquisa, tal como a disponibilidade de equipamentos e de conexão com a internet para a entrevista. Entre algumas necessidades de reagendamentos e de suporte técnico para o uso da plataforma virtual, todas as crianças que precisaram conseguiram participar das entrevistas de modo *online*.

Frente ao mapeamento realizado e, mais do que isso, frente à análise das pesquisas dele derivada, gostaria agora de passar para uma segunda etapa de argumentação, neste caso, aquela que conduz a pensar sobre vantagens e desvantagens quanto aos processos de escolhas de metodologias de pesquisa que envolvam crianças e a *foto-elicitação visual por meio de imagens*. Menos do que indicar, de modo preciso, esta ou aquela forma de proceder investigativamente, interessa, antes, dar continuidade a essa espécie de sistematização da *multiplicidade* nos modos de compor o complexo desenho do campo que as pesquisas sugerem.



Figura 25 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 8

3.3.3 Potencialidades e desafios da foto-elicitação

Para além de sistematizar aspectos a serem considerados quanto aos procedimentos propriamente ditos, elegeu-se para o debate, neste momento, algumas vantagens e também limites do uso da foto-elicitação como metodologia de pesquisa. Mais precisamente, nos termos de suas potencialidades, considerou-se: 1) o tensionamento da dinâmica de poder entre o/a pesquisador/a

e a criança; 2) a contribuição das crianças na elaboração do roteiro para as entrevistas; 3) o envolvimento e a participação das crianças nas entrevistas.

Sabe-se que, em situações de pesquisa, existe uma dinâmica de poder que, em grande parte das vezes, privilegia o/a pesquisador/a – e isso na medida em que, no campo, estão em jogo posições bastante distintas e mesmo hierarquicamente desiguais: dele/a, em seu papel de “especialista”, e dos sujeitos da pesquisa, frequentemente tidos como “objetos” de estudo (TORRE e MURPHY, 2015). Para Torre e Murphy (2015), a utilização da PEI pode tensionar essa lógica, sobretudo quando os sujeitos da pesquisa são os próprios autores/as e/ou produtores/as das imagens, uma vez que, de algum modo, a PEI capacita-os, também eles/as, como especialistas, configurando uma atmosfera na qual eles/as participam ativamente sobre a produção e o uso dos dados e, ainda, sobre a própria decisão sobre as informações a serem compartilhadas, oferecidas, apresentadas. Meo (2010, p. 12, tradução nossa) agudiza essa afirmação e indica que, em sua pesquisa, “a foto-elicitação transformou a dinâmica de poder da entrevista para que os alunos pudessem se perguntar sobre suas vidas em seus próprios termos”. Para Harper (2002), por sua vez, as imagens e sua escolha singular (por exemplo, aquelas dos acervos dos sujeitos ou mesmo produzidas por eles) poderiam configurar-se como espécies de “pontes”: “pontes” suscetíveis a encurtar eventuais diferenças de percepção sobre o mundo; “pontes” que podem ligar, de algum modo, mundos culturalmente distintos, por exemplo, como aqueles de crianças e adultos/as.

Assim, a vantagem do uso da PEI sugere que as fotografias atuam não apenas como um facilitador da comunicação (HARPER, 2002; MEO, 2010; CLARK-IBAÑEZ, 2004), mas podem sugerir outras disposições quanto às relações de poder que se estabelecem entre adultos/as e crianças em contexto de pesquisa. Esse primeiro elemento relativo à potencialidade da foto-elicitação se mostrou efetivo também no contexto desta investigação, especialmente quando, em entrevistas com crianças de 6-11 anos, e usando fotografias selecionadas por elas para as entrevistas sobre suas memórias de infância, frequentemente, as crianças pareciam não abrir mão de decidir qual seria a próxima foto a ser analisada e comentada. A decisão sobre a ordem em que as fotos seriam vistas, embora possa parecer singela, surgia como uma ação motivadora para a continuidade da conversa, afinal, eram elas que estavam ali

definindo também (voluntariamente ou não) sobre o percurso da própria entrevista. Falas como “era só isso que eu me lembrava” e “se quiser já pode passar a próxima” foram usadas em muitos momentos em que as crianças sinalizavam que, sim, haviam encerrado os comentários sobre determinada imagem.

A segunda potencialidade percebida no uso da PEI (derivada justamente da primeira) é o fato de que essa metodologia pode auxiliar na construção dos roteiros das entrevistas. Entende-se que, claro, ao se utilizar a foto-elicitación, a organização da própria entrevista pode ser, de algum modo, delineada, uma vez que as fotos – e as narrativas a partir delas – fornecem uma contribuição decisiva para a estrutura das perguntas e mesmo para as intervenções durante a conversa (CLARK-IBÁÑEZ, 2004). No entanto, as imagens podem sugerir tópicos de discussão pertinentes à investigação também no sentido de que, sem elas, sem o diálogo com o outro e sem a leitura feita por este outro, algumas questões sequer poderiam ser previstas pelo/a pesquisador/a (ibidem). Estas então “novas” lentes, cedidas pelo/a entrevistado/a, fornecem elementos para outras perguntas (TORRE e MURPHY, 2015), as quais podem provocar tanto a continuidade de determinada discussão, como a constituição de novos (e impensáveis) rumos da entrevista (MEO, 2010).

Sobre esse aspecto, com base nas discussões sobre memória com as crianças foi possível identificar, inclusive, algo bastante significativo, especialmente considerando a forma como se tecem a linguagem e o pensamento infantil: o fato de na elicitación fotográfica estar fortemente presente não apenas uma narrativa, mas uma *montagem narrativa*. Ou seja, detalhes, fragmentos de uma foto (uma roupa, um lugar, uma pessoa, uma ação ou mesmo um sentimento, ali registrado) que impulsionam a relação com outras roupas, lugares, pessoas, ações ou sentimentos, vividos em outros tempos e espaços – e que, como efeito, acabam por entregar à pesquisa, ainda que indiretamente, outros objetos, outros elementos. Isso significa que a narrativa que emerge da PEI se organiza mediante um permanente deslocamento de dimensões temporais e também espaciais – com as crianças de modo mais contundente.

As roupas que usamos em uma situação que foi registrada na fotografia, nos puxam para outras dimensões das memórias, que já não têm mais relação com a cena, mas sim com a própria roupa:

- Meu primeiro vestido brilhoso de princesa! Tenho ele até agora, só que minha prima colocou ele e rasgou. A gente teve que dar uma “costuradinha”.

Luiza, encontro 1, 34min

- Minha roupa especial para andar na neve! Não era minha: a gente pegou emprestado para subir em umas montanhas. Era uma roupa muito quente.

Enzo, encontro 1, 1min

- Minha saia e minha “blusinha”! Eu amava elas, tenho até hoje de recordação!

Rafaella, encontro 2, 6min

- Meu casaco peludinho vermelho! Teve uma obra lá atrás, para arrumar os fundos da casa, que envolvia cimento e coisas assim. O casaco estava estendido lá e ficou cheio de pedrinhas de cimento grudadas, porque o casaco era peludinho. Eu tive que colocar fora, não consegui tirar.

Ágata, encontro 2, 6min

Uma foto retratando um piquenique, que viraram duas histórias de piqueniques.

Léo procurou a foto do piquenique de aniversário de 8 anos e não encontrou. Então, trouxe outra que era (e não seria diferente, já que estamos falando das escolhas de Léo), a que registrava o seu primeiro piquenique.

Vamos ao que a foto mostra – e o que isso significa para o Léo:

Tá vendo aqueles brinquedos? Ainda tenho eles!

Tá vendo aquela bola? Eu brinquei muito com ela!

Tá vendo aquelas árvores? Eu quase perdi a bola ali, mas consegui encontrar!

Vamos ao que a foto não mostra – e Léo não precisa de suportes visuais para lembrar: o seu piquenique de aniversário.

Foi perto do Gasômetro, e foi um “monte de pessoas”. Brincou de pega-pega com seu irmão, que adorou! E o que o Léo mais gostou? O mesmo que todas as crianças gostam, segundo ele: o parabéns, os presentes e as comidas gostosas.

Léo, encontro 2, 42min

Léo explora os suportes visuais para lembrar.

Algumas fotografias tiradas por ele com a câmera analógica emprestada para a pesquisa, e um resultado que desafiou o olhar analítico de uma pesquisadora:

- Por que ele tirou fotos de *paisagens*, de *muros* e de *vasos de plantas*, se o combinado era que fizesse fotos em família?

Léo fotografou, ele mesmo e para ele, *suportes de memória*:

A *paisagem* revela um morro com algumas casinhas e um monte de árvores, em um canto. Porém, no outro canto da foto, há uma árvore sozinha. *Por*

que ela não vai lá brincar com os amigos? Será que ela não quer se misturar por causa do “corona”? Se todas as árvores estão com o “corona”, é melhor ela ficar ali.

O muro não é apenas um muro. Há um passarinho pousado nele. Na escola de Léo, eles costumavam estudar as aves. iam com a “profe” ver os passarinhos e desenhá-los nos cadernos. *Era bom desenhar pra se lembrar, vai que o passarinho voasse, não daria pra saber como ele era.* Sem tempo de ir buscar um caderno para desenhar, Léo fotografou o passarinho no muro.

O vaso azul com uma florzinha foi o Léo quem deu de presente para a avó. Todo o dia eles cuidam dela, juntos. *Regam com aquela mangueira, deixa um pouco no Sol e assim ela cresce!*

Léo produziu suportes de memória que retratavam outros suportes de memórias.

A fotografia aparece, assim, como um recurso potente para a rememoração, de diversas formas, ângulos e perspectivas.

Léo, encontro 4, 49min

Nesta última narrativa pode ser visto quando uma das crianças, quando solicitada a fazer fotografias sobre sua família, traz imagens bastante diferentes entre si e, a uma primeira vista, aparentemente “aleatórias”: imagens de paisagens, de plantas, de um muro. No entanto, no momento da conversa, foi possível perceber que cada fotografia tirada tinha uma intenção bastante precisa e fora devidamente planejada. Ou seja, há aqui dois movimentos por parte das crianças (ainda que não só): aquele, mais frequente, de olhar uma fotografia e nela ver elementos que aludem a outros (de outras histórias, por vezes até de outros tempos), como também aquele da própria narrativa verbal e visual que se efetiva *no ato* de fotografar; ato que vê, no mundo, apenas pistas de uma história a ser contada durante a entrevista, durante a conversa.

Outro exemplo bastante claro dessa *montagem narrativa* pode ser encontrado em contexto de pesquisa em que as crianças estavam em casa – o que as permitia, por exemplo, mostrar seus brinquedos como uma das principais estratégias usadas por elas para “falar” das fotografias. Mais precisamente, no contexto desta pesquisa sobre infância e memória, o ato de mostrar os brinquedos era usado pelas crianças para compor sentidos junto a alguma memória narrada, seja para exemplificar, dar mais vivacidade à lembrança ou mesmo para torná-la mais presente ou concreta. Ou seja, outros elementos, materiais e imateriais, pareciam compor-se junto às imagens, de maneira quase indissociável de suas narrativas. Sobre isso, trago também o exemplo de uma

situação em que uma criança, ao fim da entrevista com as imagens, desejava cantar uma música que ela mesma havia composto. A canção era sobre a saudade de um familiar que ela não via há anos, algo que acabou se tornando um elemento mais significativo do que as fotografias naquele encontro para o contato com suas memórias, tema da conversa. Assim, assume-se um pressuposto de suma importância metodológica: analisar uma imagem (com crianças) não diz respeito a analisar “somente” a imagem e/ou o que se diz dela, mas a todo um universo que a ela pode se agregar e que também acabam por compor-se como parte da narrativa.

Em uma fotografia há muitos elementos que podem ser vistos ou não, de modo a virarem narrativas: um machucado no olho do irmão ou um lagarto gigante, detalhes da foto posada de um passeio em família.

Sem essas narrativas, vindas de um olhar que escaneou fragmentos de outras memórias na mesma cena, seria apenas a foto posada de um passeio em família.

Com essas narrativas, é mais do que isso: retrata o dia anterior em que o irmão caiu da cama e a mãe chorou mais do que ele; e retrata também alguns instantes seguintes, em que correram para buscar um celular para tirar foto desse lagarto gigante mais de perto, mas ele já havia sumido.

Uma fotografia que, sozinha, pode até contar uma história.

Uma fotografia que, acompanhada de memórias narradas, pode contar muitas outras histórias.

Catarina, encontro 2, 20min

A terceira potencialidade do uso da PEI se relaciona à ampliação da participação dos sujeitos, e isso em diferentes níveis, como já tem sido apontado em várias pesquisas (CLARK-IBÁÑEZ, 2004; HARPER, 2002; BANKS, 2009; MEO, 2010; TORRE e MURPHY, 2015; PROSSER, 2008): desde uma ampliação que se dá no próprio diálogo, como aquela quanto às formas de os sujeitos verem seus próprios mundos (MEO, 2010), especialmente quando as fotografias desencadeiam informações e mesmo conclusões que entrevistas feitas apenas de forma dialogada talvez não pudessem alcançar (CLARK-IBÁÑEZ, 2004). Não por acaso são bastante recorrentes as pesquisas que fazem da foto-elicitação também uma estratégia pedagógica e mesmo alicerce para a organização de uma pesquisa-ação (TORRE e MURPHY, 2015) – ou seja, devido à disposição e ao engajamento que se acredita favorecer por meio do diálogo com as imagens.

Um maior envolvimento dos/as participantes na entrevista pode acontecer, por exemplo, porque as fotos acabam por diminuir possíveis constrangimentos no ato de revelar histórias pessoais (provavelmente porque, de algum modo, se canalize a atenção para materiais já familiares ao/a participante, principalmente quando as fotos foram produzidas por ele/a ou são de seu acervo pessoal) (CLARK-IBÁÑEZ, 2004). Outra hipótese incide no fato de que a foto-elicitación permite pensar que o foco é a fotografia (e não linear ou exclusivamente um sujeito, em si mesmo), fazendo com que os/as participantes se sintam menos como objetos de estudo (TORRES e MURPHY, 2015).

Além disso, percebe-se que há um elemento importante a ser considerado quanto à possibilidade de o método se mostrar mais significativo na pesquisa com crianças: não é o fato de se tratar de fotografias (ou, de modo mais amplo, de imagens) que se configuraria, em si mesmo, elemento de aproximação; não são as imagens que fazem de uma entrevista ou conversa um momento mais atrativo ou prazeroso. Na pesquisa, quando solicitei às crianças que fizessem fotografias com máquinas analógicas, foi a curiosidade para verem o resultado, as conversas produzidas sobre o ato mesmo de fazerem as fotos, bem como a surpresa de ver, em imagens, o que havia sido por elas registrado que se teceram como experiências bastante singulares e que favoreceram, na relação com as crianças, a criação de vínculos mais estreitos. Do mesmo modo, o fato de trazer elementos pessoais para as conversas (seja a partir de narrativas individuais, seja também por meio das nossas próprias fotos pessoais), no lugar de somente perguntar sobre eles para elas, também se mostrou extremamente fértil em nossos diálogos. Ao dizer isso, afirmo, portanto, que há algo da familiaridade (com o universo visual, por exemplo), mas também e especialmente do estranhamento (com um tipo específico de imagem, com determinada forma de se relacionar em pesquisa com as crianças) que permite outros níveis de envolvimento e que merecem ser desenvolvidos.

A fotografia registra uma história, e, por meio de seus detalhes, pode registrar outras tantas mais. Já entendemos.

Porém, além dessas, há também a história sobre a fotografia. As crianças, com o poder nas mãos de fotografar, não analisam apenas a experiência retratada, como também o próprio resultado da ação de sua autoria.

O irmão da Catarina estava dormindo, então, ela deitou ao seu lado e fingiu que estava dormindo também, para que a mãe pudesse tirar uma foto.

Catarina, encontro 2, 41min

A Rafaella estava se divertindo com sua sobrinha e pensou: vamos tirar uma foto brincando e pulando! Aproveitaram que a mãe não estava em casa e fizeram bagunça. Ficou todo mundo bonito na foto! Tiraram mais algumas, para que todos pudessem aparecer (e fariam isso nem que tirassem 20 fotos!).

Rafaella, encontro 4, 10min

Os amigos de Ágata estavam brincando de fazer *looks*; eles adoram se vestir de princesa. Já estava na hora de eles irem embora. Tinham tirado e dobrado as roupas, então ela tirou foto deles assim mesmo, sentados em um colchão, pra lembrar da brincadeira que fizeram antes.

A Ágata também registrou o filho do seu cunhado. Na foto ele está no colo da mãe de Ágata, no pátio da casa, já de noite. Mesmo que distantes na foto, se percebe que ela e o bebê se olham. A história dessa foto é que o bebê estava chorando. Ele recém havia saído do banho; tentaram fazer ele dormir e chorou um pouco. Então a mãe de Ágata levou ele para rua, na tentativa de acalmá-lo. No momento da foto, em que estão se olhando e conversando um com o outro, o bebê começou a rir. Ágata queria registrá-lo assim, rindo. Mas achou melhor não chegar muito perto para o *flash* não assustá-lo. Eu não posso ver ele rindo, na foto. Mas certamente Ágata vê.

Ágata, encontro 4, 16min

Se até aqui conduzi o olhar para as potencialidades da foto-elicitación, passo agora, e para finalizar, a tratar de alguns dos desafios sobre a metodologia da PEI, precisamente aqueles enfrentados nesta, quais sejam: 1) os limites da seleção fotográfica e daqueles do ato de fotografar pelas crianças; 2) quando as fotografias não provocam narrativas.

Considerando as pesquisas realizadas com crianças, mesmo aquelas que partem da seleção da criança com base em seu acervo pessoal, não se pode negar que se trata de uma escolha também limitada. As experiências investigativas permitem afirmar que a própria existência do acervo, em grande medida, está diretamente relacionada com as decisões dos adultos sobre os objetivos/temas das próprias fotografias; em outras palavras, o quê, quem e quando fotografar são resultados de decisões sobre o ato mesmo de capturar as imagens, geralmente feito pelos adultos. Além disso, ainda que possam até mesmo estar aparentemente familiarizadas com o objeto-fotografia e com câmeras digitais, sobretudo de celular, as crianças, geralmente, não estão habituadas com a ação de fotografar sob o pretexto de registrar momentos pré-

definidos por outrem, pensados por outrem, especialmente fora de seu círculo (como é, de fato, o objetivo de muitas pesquisas). A epígrafe deste capítulo com as falas de Catarina e Enzo exemplificam, de certa forma, essa constatação: elas não estão habituadas nem mesmo a manusear e a selecionar fotos de seus acervos para expor a um/a pesquisador/a. Em suma, não há, de fato, escolhas irrestritas; há, antes, camadas de escolhas que pautam o olhar da criança e que levam a relativizar aquilo a que muitas vezes chamamos de “suas” escolhas – o que não invalida, claro, os movimentos criados em direção a que as crianças possam ter margens de participação e mesmo de gerência sobre as imagens que venham a compor os materiais dos encontros.

Para além dos desafios técnicos, financeiros e temporais que também se apresentam quanto ao método (especialmente quando se trata de as crianças fotografarem), e como segundo desafio, posso ressaltar o quanto é complexa, na condução da conversa com elicitación fotográfica, a elaboração de perguntas iniciais que se mostrem às crianças como relevantes e, ainda, que articulem as múltiplas dimensões das imagens e do que elas trazem com os interesses da pesquisa (MEO, 2010). E quando isso não ocorre? Ou seja, e quando as fotografias não provocam narrativas, conforme o esperado? Meo (2010) indica que, em sua pesquisa, houve situações em que as crianças não diziam muito sobre as imagens; geralmente, tratava-se de momentos em que as imagens pareciam ser percebidas pelas crianças como algo que falasse por si, o que não facilitava ou estimulava a conversa. Ou seja, mesmo que crianças estivessem cientes de que a produção dessas fotografias objetivava a narração de histórias à pesquisadora, paradoxalmente, o uso delas dificultou a comunicação.

Conduzir uma pesquisa com crianças exige sensibilidade para entender que entrar e sair do foco do estudo, na conversa, é um movimento fundamental da tarefa do/a pesquisador/a que acolhe e entende a criança como co-participante da entrevista e mesmo da pesquisa. Além dos objetos, brinquedos e outras questões trazidas pelas crianças como efetivamente necessários à conversa (como já referido), as próprias fotografias em alguns momentos não foram mobilizadoras de uma lembrança ou narrativa conforme esperado. Depois de algum tempo de diálogo, dizer que aquela imagem não a fazia lembrar de nada poderia ser interpretado, dentro do universo da entrevista de pesquisa, como a criança já estando cansada de conversar sobre aquela(s) imagem(ns).

Trata-se, portanto, de situações que exigem atenção, mas também sensibilidade para identificar se uma ausência de narrativa pode significar um desejo de encerrar a entrevista ou significar a efetiva ausência de algo a dizer, naquele instante, com aquela imagem.

Nessas situações, algumas perguntas buscavam sugerir detalhes que, por sua vez, poderiam desencadear lembranças: “quem estava com você?”, “o que aconteceu depois?”, “você lembra o que sentiu?”, entre outras. Algumas vezes havia algum sucesso ao fazer perguntas desse tipo, provocando então possibilidades narrativas; outras vezes não, sendo, pois, obtida uma descrição mais direta (e, assim, menos rica do que quando as crianças podem falar e contar a logo a partir do imediatamente visto). Nessa condição, ter uma escuta atenta ao que as crianças estão manifestando, verbalmente ou não, foi decisivo na tomada de decisões sobre de que forma seria adequado insistir na conversa sobre algumas imagens, acolher outros assuntos alheios ao estudo e redirecionar ao encontro, bem como respeitar quando e como uma narração simplesmente não era expressa, não se fazia visível, nem enunciável.

Ainda que se encontrem dificuldades – como, por certo, em qualquer outro contexto investigativo que exija a escolha, a organização, a preparação e a realização de uma pesquisa de campo com sujeitos –, acredito que a foto-elicitación, como metodologia de pesquisa, indica (e indicou aqui) caminhos e opções férteis em relação às possibilidades de diálogo com crianças, mas, sobretudo, e como se buscou mostrar, em relação também a nossas capacidades inventivas e autorais de produzir encontros e, a partir deles, o desejo de pensar junto.

Deste modo, a fotoelicitación, ainda que permitindo um roteiro aberto de entrevista, permeado, muitas vezes, pela “auto-condução” dos/as participantes, não anula o papel do/as pesquisador/as quanto a uma responsabilidade de garantir a participação ativa dos sujeitos – e isso sem perder de vista os objetivos do estudo/pesquisa que estão ali em questão. Para Meo (2010), acompanhar as histórias das crianças abrindo-se para os seus pontos de vista e diante dos interesses delas sobre o que desejavam narrar a partir das fotografias em paralelo aos aspectos sobre suas vidas que ela, como pesquisadora, desejava explorar, foi fonte de uma contínua tensão. Diz a autora que, entre as perguntas

sobre as imagens e aquelas sobre aspectos relevantes à pesquisa, persistiu um “ato de malabarismo” (MEO, 2010, p. 162).

A foto-elicitção, assim como o processo de rememoração, envolve o acontecimento e o instante de um tempo que se dá no presente, e em que se colocam na mesa – ou na tela – as diversas manifestações de presenças e ausências, seja dos sujeitos pesquisadores/as, daqueles/as pesquisados/as, retratados/as ou familiares; e manifesta, sobretudo, os diferentes níveis de participação de todos esses sujeitos na coleta das imagens e na condução dos encontros, ou ainda das cenas que se escolhem ou não registrar e/ou narrar.

4 ANÁLISES:

"COMO CADA UM INVENTA UMA VIDA. COMO CADA UM HABITA-SE"

4.1 CRIANÇAS QUE (SE) NARRAM: AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NA INFÂNCIA

De repente o assunto chegou em cadernos de registros diários (entre outros objetos biográficos que foram trazidos para o encontro). Eles (os diários) podem ser importantes para o futuro, vislumbra o Rafael, principalmente quando eles podem ser "super secretos (se referindo a canetas invisíveis ou cadeados). Luiza concorda e reivindica: - Eu sempre quis ter um diário de segredos, agora que eu já sei ler, eu posso ter... Rafael e Luiza, encontro 1, 17min

A fala desses dois irmãos, Rafael e Luiza, ocorreu no primeiro encontro de entrevista, ainda presencialmente, na sala do apartamento deles. Enquanto conversávamos sobre suas lembranças, pela facilidade de estarem em casa, buscavam diversos brinquedos e outros objetos para mostrar, sempre que esses, de alguma forma, estavam relacionados com a história que relatavam. Entre esses outros *suportes de memória* surgiu um "diário" de Rafael. Um diário é, geralmente, um caderno usado para registrar acontecimentos, sentimentos, experiências ou qualquer evento que se deseje, de alguma forma, "eternizar". Entretanto, segundo ele, não foi dada continuidade à escrita pois não havia como garantir o sigilo que julgava necessário: ter um cadeado para que fosse "super secreto". No mesmo contexto, neste encontro, Luiza contou sobre alguns de seus brinquedos que foram doados para outras crianças, e Rafael expôs sua opinião de que não poderia se desfazer de alguns de objetos pessoais, pois eles são importantes para o futuro, como, por exemplo, os próprios diários.

Esses dois aspectos, materializados no objeto do diário, na fala compartilhada entre essas crianças, remetem a duas questões sobre o próprio conceito de memória: a de que nossas experiências se imortalizam a partir da sua narração (BENJAMIN, 1980 [1936]), seja ela oral ou escrita; e a de que escolhemos, em alguma proporção, quais e de que formas as memórias serão narradas, bem como quais permanecerão em segredo, "cadeadas", assim como nas metáforas do pincel e da gaveta (ASSMANN, 2011), em que nos colocamos

no papel ativo em relação às decisões sobre como guardamos e como pintamos as nossas memórias.

O título desta seção sugere seu objetivo: compor aqui uma escrita implicada em entender as escolhas das crianças que narram suas memórias, no contexto de encontros compartilhados com uma pesquisadora que também assim o fez. Uma memória que, sendo desengavetada e pintada no ato de rememorar para e com alguém, também traz consigo a presença de outros olhares e vozes que nos constituem (SCHUBSKY, 2018). Com isso, ao narrarmos nossas histórias de vida, entende-se também que nos narramos enquanto sujeitos, numa dimensão atravessada por percepções coletivas. Dito de outro modo, considera-se, nesta seção, que uma narrativa eterniza (e por isso dá existência) a uma memória e ao próprio sujeito que a compõe (BENJAMIN, 1980 [1936]).

Se a continuidade e a permanência das nossas lembranças acontecem por meio do ato de relatá-las, garantindo o “futuro” das suas histórias, o que provoca a escolha desta ou daquela memória para ser narrada? O que desencadeia as rememorações sobre a infância nas crianças? Ou ainda: como são acionadas ou como emergem as narrativas sobre as memórias *de* infância *na* infância? São esses os questionamentos que nortearam as análises desta seção.

Analisando as entrevistas realizadas com as crianças, foi possível reunir duas possibilidades de agrupamento sobre o que pode suscitar as rememorações nas crianças, sendo elas: 1) *Da narrativa com e a partir do outro* quando as histórias compartilhadas por outra criança, pela pesquisadora ou por um familiar convidam a narração de histórias em comum, em uma prática dialógica e coletiva; 2) *Memória e imaginação: as emoções da experiência e da narrativa* – quando os sentimentos vividos em determinadas situações protagonizam e desencadeiam lembranças, incluindo elementos imaginários, desejados e fantasiosos que se incorporam às narrativas e revelam um carácter criativo da rememoração. A seguir, apresento mais detalhadamente a análise das narrativas das memórias de infância a partir dessas categorias.

4.1.1 Da narrativa com e a partir do outro

Benjamin (1980 [1936]) define o narrador como aquele que dá conselhos a um ouvinte e por isso insere-se na categoria dos sábios. É preciso a ele, entretanto, dominar a *arte de narrar*, transformando uma experiência (própria ou relatada) em outra experiência, para os que ouvem sua história. O narrador, assim sendo, é aquele que tem a habilidade de narrar a sua vida, acrescentando o que aprendeu ao ouvir sobre outras histórias de vida (*ibidem*). Entretanto, como se aprende a técnica de narrar? Como (e quando) nos tornamos narradores?

Em sua pesquisa com crianças, Perroni (1983) teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças por meio de um acompanhamento longitudinal por um período de três anos de duas crianças, considerando a sua interação com um adulto interlocutor básico (PERRONI, 1983). Destacando a importância dos fatores situacionais e contextuais para a aquisição da linguagem, a autora entendeu que uma das condições necessárias para a construção narrativa, em uma criança, consiste na presença e na articulação com um adulto interessado. Assim, nesse processo e para a autora, existe uma fase da vida em que, de certa forma, começamos a aprender sobre a técnica de narrar. A autora chama essa fase de *precursora narrativa* (*ibidem*, p. 48), na qual o papel do adulto para com a criança é, ainda, significativamente mais ativo e se manifesta, basicamente, de dois modos: por meio do hábito de contar histórias e por meio de um jogo de diálogo baseado em perguntas e respostas. Essas perguntas criam uma estrutura típica de discurso narrativo para que as crianças possam ir compondo e criando sentidos a partir de questionamentos – como, por exemplo, “quem te deu isso?”. Com o passar do tempo, tais processos vão se refinando, especialmente quando questões mais complexas também vão sendo colocadas – neste caso, questões como “e o que você fez lá?”. É então que ainda nessa fase (*precursora narrativa*) prevalece um “jogo de contar” (*ibidem*, p. 51), em que, mais do que obter o relato, a função das perguntas do adulto é levar a criança a organizar suas lembranças durante o ato de narrar, “aprendendo a contar” (PERRONI, 1983, p. 51).

Durante os encontros de pesquisa precisei, em diversos momentos, fazer uso do “jogo de contar” para que as narrativas das crianças incorporassem

outros detalhes que pareciam necessários para a compreensão daquele enredo. Sem um roteiro de entrevista fechado (no caso, sem perguntas prontas), nossos diálogos foram se conduzindo para uma conversa em que, sendo a criança ou a pesquisadora aquelas que podiam ali contar uma história, alguém via-se assumindo esse papel de querer saber mais e, para isso, interpelava o narrador com questionamentos. Entretanto, especificamente para a discussão aqui apresentada, houve uma necessidade ainda maior de perguntas que as auxiliassem a resgatar elementos de suas memórias.

Eu começo contando para vocês que, quando era criança e ia na praia, tinha medo de tatuíras, pois elas ficam entrando e saindo da areia, perto do mar e eu achava que elas iriam “picar” meu pé.

Convido vocês ao ato de narrar, por meio de perguntas sobre medos e animais que encontramos na praia. São perguntas que julgo necessárias, a partir do jogo de contar, para produzir as narrativas sobre as memórias na praia.

*Também tem medo?
E você já viu esse bicho na praia?
Viu dentro do mar ou na areia?
Encostou em você?
Te queimou?
Não deu tempo de fugir?
E que outros bichos você já viu?
Pisou neles?
(E o que mais é possível de ver na praia)
Já viu marisco? Estrelas do mar? E caranguejos? E os peixes? E
conchinhas?
Estavam vivos?*

E assim, temos histórias, temos memórias, temos narrativas:

Léo também tem medo de tatuíras, assim como eu tinha, mesmo que o pai lhe avise que não morde: ele sai e entra correndo do mar. As conchinhas também lhe dão um susto, ao serem pisadas. Também já viu duas vezes uma mãe d’água, uma vez dentro do mar, em que só viu depois que já tinha encostado nele e não deu tempo de fugir. Foi “mordido” pela mãe d’água oito vezes, na praia, no mesmo dia: no braço, no outro braço. Doeu e ardeu bastante, sentiu até uns choques. E na segunda vez que a viu ela estava fora do mar, quando uma criancinha brincava mexendo nela com uma pazinha. Os peixes passando no mar também dão um medo, encostam no Léo e ele leva um susto. Além disso, lembra de já ver peixes mortos fora d’água.

Léo, Encontro 1, 8 min

O Enzo só tem medo mesmo é de tubarões, mesmo sabendo que eles não vão até a beira do mar, e de águas-vivas, porque elas dão choque. Não tem certeza se já foi tocado por uma ou se foi outro bicho... mas lembra que ardeu e que o pai passou no seu braço um líquido verde e estranho, e passou a dor. Sua prima gosta de brincar com as águas vivas que ficam na areia, mas ele não gosta, acha nojento. Enzo já pegou conchinhas e também já pegou estrelas do mar. E lembra também que lá nas rochas de Santa Catarina tinham “plâncton”, aquilo que o Bob Esponja pisa em cima. Ele não gostou: eram várias e ficavam se mexendo.

Enzo, Encontro 1, 27 min

À medida que a criança vai se constituindo nesse papel narrativo, conforme Perroni (1983), ela própria também assume o papel de questionadora das histórias do adulto durante o jogo de contar, favorecendo uma mudança de comportamento de ambos os interlocutores. Quando a criança atinge uma segunda fase da técnica narrativa, ela pode, segundo a análise dos dados do estudo, usar suas habilidades para criar realidades, contra-argumentar o adulto e até o desafiar com o que seria, aos olhos dele, uma “mentira”. Perroni (1983, p. 145) faz uma analogia e considera que, nessa fase, o interlocutor adulto se transforma de “*Bela*” para “*Fera*” na construção narrativa da criança, já que passa agora passa a rejeitar as criações que antes ele mesmo estimulava, a limitar a liberdade de inventar “estórias” que extrapolam as referências tradicionais e a cobrar uma certa veracidade com o fato narrado, utilizando frases como, por exemplo, “eu não acredito”, “não é possível” ou “você havia contado antes que aconteceu de outra forma”.

A maioria dos encontros com as crianças nesta pesquisa contou apenas com a pesquisadora atuando nesse papel do adulto de interpelar as crianças a partir de suas narrativas, com perguntas e comentários que ajudaram (ou não) a conduzir as formas com elas foram produzindo suas memórias. Entretanto, também houve algumas poucas situações com a presença de algum familiar contribuindo com esse diálogo, durante as entrevistas. Nesses casos, foi possível perceber algumas atitudes de “*Fera*” em que esses familiares se colocaram, principalmente, para corrigir as informações que as crianças estavam me dando.

Uma caixa com muitos bichos de pelúcia.
Todos têm uma história, vocês lembram? – convida a mãe.
Rafael, Luiza e a mãe lembram! Juntos!

Tem o macacão, que é irmão do ursinho.
 Tem o cachorro, que o Rafael ganhou quando era pequeno.
 Tem também este que ficava pendurado na porta do hospital, quando o Rafael nasceu.
 Tem este gato. (O gato é da Luiza e parece de verdade!)
 Tem a sapa, que foi pescada (a Luiza queria mesmo a vaca, mas pegaram antes, então pediram pela sapa, a segunda maior).
 Tinha também este, este e este, que iam para debaixo da coberta, dormir junto com o Rafael (e quando ele acordava estava tudo no chão).
 Tem este, que a Luiza ganhou de aniversário. (A mãe pegou ele naquelas máquinas!)
 Tem ainda este, que foi presente do tio; este que a vó que fez, este ganharam do namorado da vó (que já faleceu)...
 E tem o coelho e o pinto, que vieram da China.
 - Esse daqui também é da China!
 - Não, este não, Luiza! (tudo é da China pra ela porque ela sabe que é uma história forte pra mim, então tudo que eu gosto é da China – esclarece a mãe).

Rafael e Luiza, encontro 1, 53min

Era uma foto de quando o sítio estava pegando fogo.

Não, parece fogo, mas isso brilhante é só o Sol, meu filho!

- corrige a mãe.

Era uma foto da onde tinha pegado fogo, outro dia.

Mas eu não sei como pegou fogo!

Nem eu sei!

- confirma a mãe.

Parece que alguém jogou um cigarro,
 acendeu com um isqueiro e jogou lá no mato.

Isso, eu acho que foi um cigarro!

- concorda a mãe.

Foi um fogo inteiro, mas que começou pequenininho.

Correram para buscar água (até com arminha) e voltaram lá.

Sim, apagamos de balde!

Fiquei três dias apagando.

Mas eu não acho que foi nessa parte...

- duvida a mãe.

Foi sim, ficou tudo queimado, horrível a foto.

Não é horrível,

a natureza se reconstitui e já nasceu os verdinhos.

Por que tu achou horrível a foto?

- discorda a mãe.

Bonita, a foto.

Ah, bom. Você só quis registrar o momento?

- convence a mãe.

Isso.

Davi, encontro 4, 18min

Essas alterações nos modos de se estabelecer os diálogos não impedem, claro, a criança de narrar – mais do que isso, pode-se dizer que a própria atitude de enfrentar os limites impostos à sua autoria narrativa, inclusive, faz parte deste processo. Portanto, numa terceira fase de construção narrativa, na medida em que constituindo-se mutuamente como narradores, inicia-se uma etapa que a autora chama de “*ajuste mútuo*” (ibidem, p. 167) entre adultos e crianças: as perguntas que não surtem mais o efeito desejado são substituídas por aquelas que podem produzir respostas mais complexas, como as dos “por quês”. Nesse ajuste, o adulto passa a exigir mais da criança uma vez que ela também rejeita o ato de “narrar por narrar”. Obtém-se aqui a aceitação, por parte do adulto, das criações infantis, inclusive com diversão a partir das realidades criadas, que modificam seus pontos de vista a partir da confiança pelo que as crianças afirmam (PERRONI, 1983). Com isso, as crianças passam a ficar, de certa forma, mais à vontade para explorar os mecanismos da arte de narrar. Esse outro modo de se colocar no diálogo, por parte do adulto, não deixa as crianças em um papel passivo, já que, segundo a autora, foi justamente ela que enfrentou a “Fera” e que foi aprendendo, aos poucos (num processo que certamente percorre toda a vida) a decidir, ainda que com limitações de mais diversas ordens, o quê, quando e para quem narrar, colocando-se, de algum modo, como autora de suas histórias.



Figura 26 – Eu e minha irmã nos seus quinze anos

Como já foi dito, as crianças ao longo dos encontros da pesquisa foram se sentindo à vontade também para questionar, reagir e interpelar a pesquisadora a partir das memórias que compartilhávamos. Manifestavam concordar ou não com alguma opinião, gostar ou não de alguma situação narrada e decidiam qual seria a próxima história (bem como o fim dela). Percebo que para algumas crianças esse foi um processo que ocorreu desde o primeiro encontro, pois elas já dominavam algumas técnicas narrativas. Porém, para

outras, esse processo foi se desenvolvendo na medida que, além de irmos estreitando laços de confiança, também íamos alinhando nossos modos de narrar as memórias um para o outro.

Eu te conto que eu tinha medo de balões quando criança, enquanto olhamos uma foto minha.

Tu me contas outra história. Uma história que é *ao contrário da minha!* Quando tu eras uma criança (menor do que a criança que ainda és hoje) eras uma *arteira*:

Pegava escondido as sobras de balões de aniversário da tua mãe, enchia, pisava no balão (pum!) e depois pulava de medo. Achavas tão engraçado!

Rafaella, encontro 1, 24min

Eu te conto que gostava de pular na cama da minha mãe, enquanto olhamos uma foto de outras crianças em outra família fazendo “bagunça” em casa: sobem em paredes, se penduram em cordas.

Te pergunto sobre quais bagunças fazes em casa.

Tu me diz que não lembras de nenhuma.

Sendo assim, insisto em te narrar as minhas lembranças: um dia pulando na cama, pulei tanto que acabei caindo, batendo a boca e fazendo com que meu dente da frente também caísse.

De repente, sou eu a entrevistada:

Doeu?

Mas era um dente normal?

Era um dente velho ou novo?

E tu botou o dente embaixo do travesseiro?

Veio dinheiro?

De repente, assumo meu lugar de volta: quantos dentes já colocaste embaixo do travesseiro? Todos caíram sozinhos? Tens alguma história sobre dente para me contar?

Tu respondes:

Oito dentes!

As vezes eu fico puxando pra cima e pra baixo, às vezes eu não me lembro como foi.

Nenhuma!

Seguimos,
para outras histórias,
outras entrevistas,
outras perguntas
e outras respostas.
Seguimos, lembrando juntos.

Enzo, encontro 3, 21min

Assim, respondendo à questão sobre como/de onde emergem as memórias de infância nas crianças, uma primeira análise possível seria a de que *a interlocução com o outro-adulto* tem um papel decisivo para o desenvolvimento

das crianças na qualidade de narradoras. Essa relação contribui para a constituição narrativa não apenas em função de uma estruturação das histórias infantis, com base no diálogo e em uma atitude interessada de escuta, como também, e inseparavelmente, em função de o adulto contar histórias para as crianças – e, de maneira especial aqui, sobre suas histórias de infância. Mais precisamente, as “anedotas de infância”, principalmente quando contadas dentro das relações familiares, contribuem para “o processo de identificação e autoconstrução das crianças” (GIRARDELLO, 2014, p. 22). As histórias de infância ultrapassam a dimensão familiar e trazem “coesão, significado e riqueza simbólica a comunidades inteiras” (*ibidem*). Esse caráter identitário e comunitário da narração e da memória, segundo a autora, mobilizam o desenvolvimento do discurso narrativo da criança, contribuindo para que ela se reconheça em um grupo que compartilha histórias sobre si mesmo e sobre todos. Por meio da narração dos outros sobre as suas histórias de vida e até, inclusive, sobre as vidas dos outros, nos constituímos como narradores. Deste modo, também as relações com o outro, anteriores ao momento da narrativa produzida no encontro, foi percebida nas histórias das crianças.

Quando começam as nossas memórias?
 Se nossas primeiras memórias são as da infância,
 qual seria a primeira delas?
 E como saber sobre as nossas memórias que antecedem o que
 lembramos?
 Ninguém melhor do que as próprias crianças
 para explicar suas hipóteses sobre essas questões.

- A gente esquece as coisas de quando a gente era pequenininho porque nossa cabeça está recém começando. Depois que a gente cresce, começa a lembrar das coisas, começa a aprender melhor as coisas.
 Rafaella, encontro 2, 32min
- Ser bebê é bem chato, tu não se lembra de quando tu tinha dois ou três anos. Acho que bebê não tem memória. A gente começa a ter memória com cinco anos, mas eu comecei a ter com quatro anos. Quando a gente é bebê não se lembra de nada, às vezes a família é que fala pra gente sobre quando se era bebê.
 Murillo, encontro 3, 15min50
- Desse dia eu tenho só uma “leve lembrança” e o que eu não lembro, eu sei porque vi em um vídeo.
 (Uma “leve lembrança” significa que a gente não lembra tanto assim. Por

exemplo: ontem eu me lembro que eu comi, purê, arroz e feijão. Só que os ingredientes eu não me lembro bem)

Luiza e Rafael, encontro 2, 1h15

- Quando eu estava na barriga da minha mãe, ela sempre pensava: como será que vai ser meu filho? Será que vai ser um menino ou uma menina? Ela sempre pensava em mim.

Eu lembro nada do que aconteceu, só olhando nas fotos, aí a gente sabe onde a gente foi.

Murillo, encontro 4, 51min

No entanto, uma segunda análise possível (e necessária) sobre o desenvolvimento narrativo na criança consiste no papel da *interlocução com o outro-criança*. Reconhecendo as contribuições dos estudos de Corsaro (2011), evidencia-se que as relações entre as próprias crianças também fazem parte do processo de aprender a narrar(-se). Assim, por meio das experiências desta pesquisa, nas situações de entrevistas em que houve a presença simultânea de duas crianças (irmãos ou primos), observou-se que, entre elas, se construiu uma outra forma singular de o *jogo de contar* se efetivar – o que nos permite compreender os estudos de Perroni (1983) se ampliariam ao considerarmos o fato de que as culturas infantis (CORSARO, 2011), na relação entre pares, também provoca, e de outros modos, a construção de um discurso narrativo. Nesse sentido, ainda que estando entre duas crianças, em alguns momentos os mais velhos ocupavam esse lugar de “Bela” ou de “Fera”: questionavam a história do outro, ora de forma a colaborar com a organização narrativa do mais novo, ora de forma a corrigi-lo. Por sua vez, esse que, daquele par de irmãos ou primos era o mais novo, também reivindicava a veracidade da sua história e, mais do que isso, transformava o ato de narrar em uma brincadeira compartilhada. Resgatar histórias vividas é mais do que relembrar as experiências transformando-as em narrativas, conforme uma estrutura previamente aceita para que o outro compreenda o enredo sobre o que foi vivido: é também revivê-las, de certo modo, por meio do ato de narrar. Uma situação que provocou diversão, medo, tristeza ou angústia pode ser resgatada na narração compartilhada, envolvendo esses sentimentos também na experiência de contar, juntos, a “nossa história”.



Figura 27 – Coleção “Fim da Solidão” de Rochele Zandavalli 3

Uma memória narrada em dupla pode ser muito divertida.

Um lembra que ficava na piscininha (de plástico mesmo) com a cabeça boiando pra fora da água. O outro lembra que, como era menor, ficava do lado de fora da piscina, brincando com brinquedos. E nessa brincadeira de contar histórias engraçadas, às vezes o que é engraçado é a história e outras vezes o engraçado mesmo é o contar.

Ela se achava profissional, com óculos de mergulho, bóia!

Rir de si, rir do outro, rir das memórias, nossas memórias.

Enzo e Catarina, encontro 3, 13min

Todo mundo ri das piadas do Rafael, mas ninguém ri das piadas da Luiza.

- Vocês fingem que riem! - reclama Luiza.

- Mas ela inventa piada, misturando outras piadas, aí fica meio estranho...

- esclarece Rafael.

- Mas às vezes eu conto as mesmas piadas do Rafael, e ninguém ri! - retruca a Luiza.

- Não... às vezes a gente ri sim! - acalma o Rafael.

- Tu tá falando que ri só pra não me deixar triste - constata Luiza.

Às vezes, uma memória narrada em dupla, envolve pontos de vista, opiniões e sentimentos daqueles que viveram juntos aquelas situações.

Às vezes, ao narrar as memórias com e para alguém, importa pintar a lembrança conforme o que o outro quer ouvir.

Rafael e Luiza , encontro 3, 43min

A primeira análise, então, provocada a partir da escuta e da mobilização de memórias nas crianças, é a de que elas são narradas com e a partir da relação dialógica com um outro, seja esse outro um sujeito adulto ou criança. Isso significa afirmar que as narrativas (e aqui digo especificamente daquelas elaboradas sobre as histórias de vida) não ocorrem em uma relação simples de fala-escuta ou na colocação de um sujeito que só narra e o outro que só ouve.

E, nessa relação de rememoração compartilhada, existem conflitos de ideias e lembranças, existe uma atuação receptiva que acolhe ou duvida das memórias narradas e existe, ainda, um efeito divertido sobre o ato de narrar e lembrar com e para o outro. Tornar-se um narrador, deste modo, é possível dentro das relações que adultos e crianças estabelecem, a partir do ato de contar, ouvir e comporem, juntos, suas histórias (memórias) de vida.

4.1.2 Memória e imaginação: as emoções da experiência e da narrativa



Figura 28 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 9

Com as análises apresentadas ao longo das seções deste capítulo buscase resgatar os conceitos de memória e narrativa. Para Benjamin, a criança compreende o mundo a partir de percepções que lhes são próprias; nessas percepções, ela se expressa com palavras que transitam entre vários sentidos, a partir de imagens que “pertencem ao inusitado, ao que o olho traduz em encantamento” (MEDEIROS, 2010, p. 335). Segundo Medeiros (2010), nesse processo, a criança reproduz criativamente aquilo que viveu, viu ou sentiu, aberta a detalhes que o olhar adulto deixaria escapar. Essa potência sobre o ponto de vista da criança marca a categoria da infância como histórica e cultural, tal como defende Benjamin, com um campo de percepções singulares.

Assim, entendemos que outro aspecto decisivo da relação entre crianças, memória e narrativa é aquele relativo à *imaginação*. Como mostram as pesquisas de Medeiros (2010; 2011), Campos (2010) e Machado (2007; 2010), é Gaston Bachelard um dos autores que, junto a Benjamin, dialoga de modo altamente potente com as discussões sobre narrativa e infância. Se trago aqui o autor é por entender que, para ele, a perspectiva de que os diversos sentidos

(re)inventados pelas crianças, a partir das imagens das suas experiências, se encontram na dimensão dos *mundos imaginados* (BACHELARD apud MEDEIROS, 2010).

Reconhecer que há uma peculiaridade própria da infância no ato de compor as narrativas para suas memórias implica entender que, para compreendermos as crianças, precisamos ter um “olhar generoso” (MACHADO, 2007, p. 172) – o que não quer dizer nem paternalista, nem romântico – por meio da ampliação da realidade a partir do exercício da imaginação, na qualidade de capacidade humana (ibidem). Fundamentada em Bachelard, Machado (2007, p. 172) aposta na ideia de que o olhar adulto precisa “desamadurecer”, superando o “realismo simplista” pelo qual tende a impor limites e regras a sua própria imaginação, invenções e sonhos. Ao fazer isso, passamos a enxergar uma criança que rememora a sua infância por meio de uma linguagem autêntica e permeada pelo caráter da novidade. Nesse sentido, as crianças conduzem não apenas suas experiências como algo novo, como também à tarefa de narrá-las, olhando o mundo como se fosse pela primeira vez ao compor novas narrativas sobre ele (MEDEIROS, 2011). Trata-se de compreender o olhar infantil como apurado e atento aos detalhes de determinada experiência e que, por isso, enxerga “grande e belo”, como diria Bachelard, na especificidade dos seus modos de ver e sentir o mundo (MEDEIROS, 2011, p 106). Trata-se, com efeito, de uma criança que é, portanto, “poliforma”: “coexistem nela diversas possibilidades; ela percebe o mundo de maneira própria, não-representacional; ela é a sua experiência” (MACHADO, 2007, p. 173).

Sendo assim, algumas experiências narradas pelas crianças, nesta pesquisa, tiveram como fio condutor justamente algum detalhe presente na narrativa imediatamente anterior. Como se uma história “puxasse” a outra, o olhar das crianças para certas imagens naquelas histórias sobre o passado foram construindo não uma, mas algumas memórias, no plural. Como uma representação do próprio pensamento ou linguagem infantil, a ideia de uma mesma narrativa ser composta, em sequência, de várias memórias, desafia e provoca um olhar adulto que busca alguma linearidade nas narrativas. E é assim que as crianças, transformando em palavras, nos mostram as suas formas de perceber, sentir e experienciar o mundo: por meio dos detalhes.

Catarina estava em Ibiza (tinha ido embora de Londres, depois de ficar um tempo na Itália).

Naquele dia, tinha feito dois amigos lá, já adultos, mas que falavam em espanhol e eram bem engraçados.

Lá também tinha um restaurante de frente pro mar. Eles sempre iam!

Lá, onde o mar lá era cristalino...

Lá, onde Catarina comeu um picolé de melancia com seu pai e adorou.

Catarina, encontro 2, 53min

Léo me mostra um cachorrinho de pelúcia que está em cima do ursão de pelúcia, registrado em uma foto.

Ele e seu irmão enrolaram algo no pescoço pra brincar e parecer uma coleira. Dá pra ver.

- Falando em cachorro...

Léo me conta (e sonha) com o dia que vai ter um cachorro de verdade para brincar. Alguém falou pra alguém que ele ainda vai poder ter um cachorro.

Ele e seu irmão já combinaram até o nome: Floquinho.

Léo, encontro 4, 35min

Um dia...

O Murillo viu uma filha perdida na praia, a mãe procurando, e os outros adultos de pé procurando. Tinha bastante gente procurando e olhando.

Uma amiga de Murillo achou que a criança tinha morrido. Já Murillo estava “de boas”, sabia que só estava perdida.

E em outro dia...

O Murillo estava procurando “Toddyinho” no supermercado e não encontrava. Achou que a mãe estava junto e não estava. Procurou nos corredores e não encontrava. Até que, uma hora, ela voltou e estava na frente do caixa fazendo assim com a mão. Murillo não sentiu medo. Ele sabe que não vai ficar perdido, que sua família sempre lembra e, se não lembra, alguém lembra eles.

Isso porque outro dia...

Murillo estava jogando bola com os amigos e, na hora de ir embora, sua mãe esqueceu do seu irmão. Foi um amigo dele que disse pra família: olha o L.! Aí eles lembraram dele!

Murillo, encontro 4, 45min

A rememoração infantil, deste modo, ocorre a partir de como as crianças interpretam o passado e como o “re-a-presentam” a partir das histórias (MEDEIROS, 2011, p. 106). Catarina, Léo e Murillo, em suas narrativas, rerepresentaram suas experiências por meio de combinações que buscassem dar conta de suas interpretações: as lembranças isoladas sobre um mesmo passeio na praia; o desejo de transformar a brincadeira com o cachorro de pelúcia em realidade; e o tema de perder-se da família em três diferentes momentos vivenciados. Se temos esse caráter não linear das memórias infantis, assim, no plural, nos voltamos novamente ao tema das peculiaridades do

desenvolvimento narrativo nas crianças. Isso porque, em algumas situações, os detalhes narrados por elas também incorporam a imaginação e a fantasia, na qualidade de elementos essenciais para sua rememoração (ibidem). Ou seja, “a criança, quando se dedica ao ato de lembrar, brinca com as lembranças e as transforma em uma nova morada para recriação na linguagem” (MEDEIROS, 2011, p. 145).

Para que as crianças possam se desenvolver em sua capacidade imaginativa também é preciso, por outro lado, oferecer experiências e vivências culturais que se transformem em “base sólida para atividades criadoras” (CAMPOS, 2010, p. 29). Assim, importa afirmar, nesse sentido, que a imaginação é uma habilidade passível de ser exercitada, por toda a vida. Entretanto, nas crianças se encontra uma “espontaneidade e uma simplicidade na fantasia” diferente do que se encontra no adulto (CAMPOS, 2010, p. 29). A autora, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade imaginativa na infância, provoca uma discussão relativa ao fato de que as crianças imaginariam menos coisas que os adultos em função de terem vivido menos experiências ricas em elementos que fomentem a imaginação. Entretanto, as crianças acreditam mais e controlam menos as suas fantasias, o que sustentaria a ideia de que a criança imagina não mais, mas “maior”, qualitativamente (CAMPOS, 2010).

Memória de criança tem imaginação.
(e não são todas as memórias que as têm?)

- Quando a lua tá bem bonita, a gente sobe na escada, pega o binóculo e começa a procurar. É bem bonito, dá até pra ver os astronautas dando “oi” de lá!

Léo, encontro 4, 57min

Memória de criança tem projeção sobre algo que gostaria de lembrar, depois.

Uma memória-futuro.

- Estou pensando no meu aniversário: todos os meus amigos vão dormir no salão, vai ser uma festa do pijama! Eu sempre quis ter uma festa surpresa!

Luiza, encontro 1, 1min

As memórias são nossas,
e por isso nelas cabe o que a gente acreditar!

- Eu já fui pra Redenção e pro parquinho com a minha Bisa. Lá, a gente foi na beira do mar. Lá tem um mar gigantesco, bem reto e bem distante. E sabe por que ninguém nunca entra naquela água? Porque lá existe um tubarão!

Eu nunca vi ali, mas sei que existe. Sempre existe um tubarão pra atrapalhar nossa vida.

Davi, encontro 2, 22 min

Memórias de infância são de agora, e não de um passado distante. Ontem, hoje e amanhã: de quando são as memórias de infância na infância?
 - Ontem a gente queria ter visto o eclipse, mas erramos o dia! É hoje! Ontem subimos no telhado e só vimos morcegos. Foi muito delícia: tinha carne, ovo, tomate, *marshmallows*, fogueiras e cachorros. O *marshmallow* foi o mais divertido (menos os queimadinhos). O eclipse é muito impressionante: é um risquinho em volta de uma coisa preta, é muito bonito. É melhor tu ir ver o eclipse, tá?

Davi, encontro 2, 29min

Um passado rememorado, assim, acontece no encontro entre memória e imaginação; juntos, eles ligam a(s) imagem(ns) da nossa vida (BACHELARD, 1996). Nesse percurso, as narrativas de Léo, Luiza e Davi mostram que há as lembranças que “inventamos”: “um passado imaginário”, caracterizado pelos “restos do que foi, do que não foi, do que poderia ter sido, do que se deseja que seja” (WUNDER, 2006, p. 13) ou na forma de “experiências de memória do futuro, escolhendo objetos, situações, sensações, pessoas... que gostaríamos de lembrar e de esquecer posteriormente” (FERNANDES e PARK, 2006. p. 54). Na relação da memória e da imaginação, deste modo, está implicada uma ação que transita no tempo: os *mundos imaginados* (BACHELARD apud MEDEIROS, 2010) da rememoração infantil encontram raízes por entre o passado, o presente e o futuro.

Afirmar que uma criança imagina de forma tão potente implica ampliar a relação da memória, sobretudo na infância, e da imaginação – especialmente nos termos que coloca Machado (2007), a partir de Bachelard, sobre os limites na tentativa de se definir como e o que são “realidade” e “fantasia”, bem como porque a presença de um ou de outro – afinal, quando se explica demais o que se imagina, se deixa de imaginar (MACHADO, 2007). Isso significa entender a definição da palavra “imaginar” relacionada à liberdade de mudar de imagens (MACHADO, 2010).

Sob tal paradigma, a memória, o tempo e a narrativa se constituem como um amálgama. As crianças, quando se lembram, transformam a lembrança em ação, ou seja, elas podem experienciar o passado

rememorado, modificando os tempos narrados e a história presentificada. A experiência de narrar impele a criação de recursos cognitivos para processar imagens-lembranças. Nesse percurso emerge, para ela, a lembrança de si (MEDEIROS, 2010, p. 336).

Ou seja, ao olhar para as imagens-lembranças, as crianças transformam determinada experiência em outra nova, sendo esse um movimento constante que foge de qualquer estabilidade, pois é a instabilidade que dá asas à imaginação (CAMPOS, 2010).

[...] a lembrança se associa à imagem para se atualizar em relação ao passado, não como um dado-ausente, mas como um dado presente no passado, que se produz na contrapartida do imaginário revestindo como tal o objeto imaginado de uma quase-presença (MEDEIROS, 2011, p. 146).

Trata-se de um mundo de “imagens (re)imaginadas”, com a liberdade do encantamento, comprometido com as contemplações e *devaneios* próprios dessa fase da vida (BACHELARD, 1996). Trata-se, a partir de Bachelard (1996), de uma criança que imagina ou *que tem os privilégios da poética do devaneio (ibidem)*. Na obra “A Poética do Devaneio”, na qual o autor explora vários aspectos sobre o devaneio, Bachelard mostra que um deles se volta para a infância, uma vez que demarca esta como uma fase repleta de imaginação.

Encarar a memória como um devaneio não implica assumir que as crianças dizem qualquer coisa, de qualquer forma, mas sim supor uma relação com as histórias da infância na qualidade de lembranças carregadas de percepções, emoções, sentimentos e também de criatividade e imaginação. No ato de conversar com as crianças houve memórias que, ao serem narradas durante as entrevistas, mais do que produzirem uma história, em si, vieram carregadas das emoções sentidas naquelas situações. Os próprios sentimentos, sentidos no passado, era o que despertava as lembranças e, por isso, inclusive, conduziam a narrativa. São histórias em que elas narraram, efetivamente, como se sentiram, principalmente em relação à atitude de algum familiar ou, de modo mais profundo, sobre algumas situações traumáticas e que se configuram em lembranças por meio de sonhos e pesadelos. São ainda histórias em que as crianças manifestaram o desejo de esquecer de algo justamente por não causarem boas sensações ao lembrar. São, por fim, histórias que abordam sentimentos incomuns, entre eles, sobre um evento tão comum na infância (as

festas de aniversário), mas que podem, e de fato provocam, emoções diferentes ao serem lembradas.



Figura 29 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 10

Figura 30 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 11

Memórias que a gente sente no corpo.
 Memórias que a gente lembra com o corpo.
 O que eu lembro sobre como me senti?

Um belo dia, Luiza estava andando de patinete na casa da dinda e bateu no brinquedo do primo que estava na frente. Ela caiu e quebrou o braço. Só que sua mãe não acreditou, achou que era frescura porque Luiza sempre chora, por nada. Mas na emergência viram que estava quebrado de verdade! Esse ainda não foi o machucado mais feio de todos: Luiza inventou de subiro escorregador ao contrário, caiu e saiu uma cachoeira de sangue. Dessa vez, não teve como duvidar que estava doendo de verdade.

Luiza e Rafael, encontro 1, 1h

Skate, patinete, bicicleta, roller. que saudade de brincar no Gasômetro!

Um dia o Léo caiu.

O pai fingiu que caiu também.

Até a namorada do pai caiu!

(nem tinha machucado tanto assim, mas sabe que caíram só pra fazer ele rir)

Léo, encontro 1, 30min

Quando foi a última vez que você chorou?

Errei

no jogo de letras.

Chorei porque errei.

Todo mundo erra, né!

Um abraço da mãe,

E já me sinto bem.

Davi, encontro 3, 34min

Qual a relação das nossas memórias com os nossos sonhos
(e pesadelos)?

Entre o que aconteceu de “verdade” ou o que imaginamos?

Entre nossos desejos, medos e traumas?

Assim a gente rememora: dormindo ou acordado.

Ágata teve um pesadelo, desses que, depois, não consegue mais dormir. Já faz bastante tempo, mas ela ainda se lembra.

No primeiro dia em que foi morar nesta casa, sonhou com a sua mãe verdadeira, que faleceu quando ela ainda morava no abrigo. Ágata já tinha sonhado outras vezes com ela, mas dessa vez não foi um sonho bom, foi um sonho bem estranho. Foi assim:

Ágata estava tomando banho e viu alguém a chamando pelo ralo do box do banheiro.

Foi ver na tampa e esse alguém começou a puxá-la pelo braço.

Era a sua mãe.

A mãe saiu para fora e parecia uma sereia.

Mas uma sereia que morava no esgoto.

Ela parecia mal, não estava bem...

E de repente a mãe levou Ágata junto com ela pro esgoto.

Nessa hora Ágata acordou, com medo, coração disparando e suada.

Não conseguiu mais dormir e ficou algum tempo com medo de ir tomar banho, depois disso.

Houve outros sonhos da Ágata com a mãe.

Um “sonho de verdade”: - *quando me tiraram dela.*

Ágata tinha quatro anos. Mas esse “sonho-verdade” não dava medo, só fazia sentir falta da mãe.

Quando ainda morava no abrigo, e tinha sonhos ruins, havia uma moça que ajudava Ágata a voltar a dormir.

No abrigo ela não podia dormir com o irmão, pois mesmo sendo o mesmo abrigo e o mesmo pátio, havia um quarto para os meninos e outro para as meninas. Nesse tempo, Ágata tinha cinco anos e seu irmão tinha dez.

Ágata sentia saudades do irmão e chorava, pois queria ir dormir com ele.

- Calma, para de chorar que amanhã você vai ver ele de novo! - diziam as outras meninas do quarto dela.

Ágata chorava até conseguir dormir. Amanhecia e reencontrava o irmão para brincarem, juntos, no pátio.

Hoje em dia, Ágata tem várias pessoas com quem sonhar: entre dois irmãos “verdadeiros” (que moram com ela, sendo que um deles agora também é o “pai”), quatro irmãos “emprestados” (que moram com ela) e mais duas irmãs verdadeiras (uma que faleceu e outra com quem perdeu o contato). Tem também a mãe (que a adotou, esposa do irmão) e a mãe “verdadeira” (que faleceu).

Sonhos em família, memórias em família.

Saudades.

E por falar em saudade, Ágata também sente falta da irmã “verdadeira”, que fez contato recentemente: uma mensagem de voz e uma promessa –“Vou te buscar semana que vem”!

Ficou tão animada que arrumou a mochila, faz quatro anos que não a vê, parece que tem até uma sobrinha!

- A semana que vem já passou!

- O que será que aconteceu com ela? Por que parou de responder?

Ágata conhece um ditado: tudo que a gente pensa com força se realiza.

Desejos, sonhos, sentimentos e memórias. Narrar pode ajudar a entender. Inclusive narrar em forma de canção.

E, com vocês, a música “A razão da saudade” com letra e harmonia de Ágata

*Meu coração chorou,
quando te vi pela última vez.
Tão triste fiquei.
Tudo caiu,
tudo sumiu.
Me levantei
e você estava ali,
perto de mim,
cantando uma bela canção,
com piano e violão.
Quando acordei
tão triste fiquei,
ao não ver você ali do meu lado.
Coração teve impressão
que você estava ali,
dentro de mim, dentro de mim.*

(- Preciso escrever uma música alegre agora porque se não as pessoas vão pensar que minha vida é só tristeza!)

Ágata, encontro 1, 48min

Um dia o Murillo estava com uma amiga, até que o seu balão voou.

Então, a amiga deu o seu balão pra ele, o que o deixou mais ou menos feliz. Até hoje, sempre que Murillo vê um balão de outra criança voar, ele sente muita dó.

“Eu sinto muita dó, quase choro, quero que saia de mim, mas não sai.”

Murillo, encontro 1, 12min

- Filho, lembra por que você chorou, nesse dia, quando chegamos na beira da praia?

Não foi porque o irmão bateu com o boneco na sua cabeça (e doeu).
 Foi porque tinha uma pipa no céu.
 Tinha muito vento e Murillo sentiu que ela iria se soltar.
 Dó!

- Ele chorou, chorou, chorou... tivemos que ir embora da praia!
 Murillo, encontro 4, 33min



Figura 31 – Eu e os balões

Das memórias comuns na infância (nesta pesquisa): os aniversários.
 Mas será que há sentimentos comuns, provocados (e por isso lembrados)
 sobre as memórias das festas vividas?

Para o Enzo, a melhor parte é do parabéns. Ele gosta, mas fica com
 vergonha, muita vergonha.
 Enzo, encontro 1, 6min

A Catarina teve uma festa de seis anos que não foi tão boa quanto
 esperava. Dois de seus amigos, mais novos que ela, entraram em uns
 nichos embaixo de mesas, brincando, e acabaram esmagando os docinhos
 que estavam ali. Ela ficou tão triste, eles estavam muito bons. Ainda bem
 que a mãe dela contratou um palhaço chamado Batata Frita e que ela
 ganhou um monte de presente!
 Catarina, encontro 1, 20min

Já a festa de 9 anos da Catarina foi “top!”. Foi um acampamento no quintal,
 em volta de uma piscina com as luzes ligadas e piscando. Teve música e
 dança. Foram todos os amigos da sua turma, umas 24 crianças dormiram
 lá, em barracas. Foram todos dormir às 3h da madrugada! Foi o melhor
 aniversário que já teve na sua vida!
 Catarina, encontro 1, 22min

Ágata teve a primeira festa de aniversário com sete ou oito anos. Foi uma
 festa surpresa. Ela nem sabia que era o seu aniversário: parecia um dia

normal. A mãe disse para ela experimentar uma fantasia da “Frozen”, só pra ver se serviria. De repente, na sala, uma festa!. Docinhos, feitos pela mãe, bolo e “refri”. Ficou feliz!
 Ágata, encontro 1, 5min

Ágata também tem outra lembrança de aniversário: todos na sala esperando ela para cantar parabéns, e ela não queria ir pois estava terminando de assistir um filme. “Se tu não vir, a gente vai apagar a tua vela e fazer o pedido para nós!”. Foi correndo! Pediu para que “passasse de ano” na escola. Passou!
 Ágata, encontro 2, 27min



Figura 32 – Meu aniversário de seis anos

Benjamin (1980 [1936]), ao utilizar a metáfora da “escavação”, afirmou que o solo das memórias, com suas várias camadas, apresentam aos nossos olhos os achados preciosos. Eventualmente, conforme o tempo passa e revirmos a terra, podemos reinterpretar o que sentimos – o que significa, de alguma forma, manter ou mesmo transformar a lembrança sobre a emoção sentida em outra. As narrativas das crianças, carregadas de emoções e sentimentos, mais uma vez nos lembram que as memórias *de infância na infância* envolvem os modos peculiares de como as crianças vivem e sentem suas experiências. Na obra literária “Quando eu voltar a ser criança”, Korczak

(1925) narra a vida de um personagem que volta à infância e que, assim, percebe o quanto passa a sentir as suas experiências de um outro modo. Em um trecho da obra, o personagem reflete sobre as diferenças:

A criança é que nem primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, vem tempestade, relâmpagos, trovões, raios que caem. Já o adulto é como se estivesse dentro do nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem nem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo é cinzento e sério. Pois não é que me lembro. Nossas alegrias e tristezas correm que nem o vento, e as deles vivem se arrastando. Pois não é que me lembro (KORCZAK, 1925, p. 31).

O trecho citado, desde que contextualizado para a época em que foi escrito e para seu caráter literário, longe de ser trazido aqui para generalizar ou romantizar os sentimentos e as percepções da infância, é indicativo, sobretudo, da especificidade das crianças em viver suas experiências: nos seus tempos próprios e nos seus modos próprios se sentir. Ou seja, para o personagem do livro, estar criança o permitia sentir alegrias ou tristezas de forma mais intensa, se comparado a quando o mesmo personagem estava adulto. E é nesse sentido que Bachelard (1996) especifica a existência da liberdade poética de um olhar infantil que é encantado e que se permite *devanear* a partir de como se sente em relação às suas memórias ou, a partir das imagens-lembranças que se (re)constroem nos mundos infantis imaginados e, assim, narrados.

Para Campos (2010), a melhor forma de exercitar a imaginação está no ato de narrar histórias, pois as crianças podem ampliar suas experiências e suas formas de perceber e sentir o mundo. A narração de histórias, em si, conta com a imaginação, a criatividade e a fantasia como fios condutores, sendo que o processo de criação e imaginação ocorre a partir de alguma realidade já existente (CAMPOS, 2010). Mais uma vez, essa compreensão implica reconhecer os limites e ao mesmo tempo a interdependência do real e o do imaginário, pois “[q]uanto mais a criança conhece os elementos da realidade e deles se apropria em sua experiência, mais importante e rica será a atividade de sua imaginação” (CAMPOS, 2010, p. 35).

Já há muitos anos, Girardello (2014) vem realizando um debate necessário sobre esse tema, ao defender o hábito qualificado sobre a leitura de contos de fadas, clássicos da literatura e diversos outros livros e gêneros literários para as crianças, como potentes para o enriquecimento narrativo das

crianças. Em outras palavras, para o que mobiliza as análises desta pesquisa, a autora traz contribuições de extrema importância relativas à ideia de que as histórias de infância dos adultos, ao serem contadas às crianças, também atuam como potencializadoras das suas competências narrativas. Para a autora

[...] tendemos a transmitir às nossas crianças as histórias, os poemas e as cantigas que mais nos tocaram quando éramos pequenos. E que só nos ficaram na memória aqueles que tinham algo de especial, engenhoso ou profundo, aqueles que melhor atendiam às necessidades das crianças que éramos. Os outros ficaram para trás, esquecidos na poeira de uma estrada de mil anos (GIRARDELLO, 2014, p. 19).

Isso permite a ela mostrar que, de alguma forma, nossas memórias de infância correspondem a momentos que nos foram significativos e, ao serem narradas por esse sujeito já adulto, podem se tornar uma comunicação entre as crianças de ontem e as de hoje. Segundo Girardello (2014, p. 20), eventos como aqueles “da primeira vez” se mostram como efetivamente marcantes na composição das memórias: o primeiro passeio à cavalo, de avião ou de barco; a primeira fratura no braço ou na perna; o primeiro dente de leite que caiu; o primeiro videogame ou outro eletrônico ganhado de presente; o primeiro amor ou o primeiro dia de aula na escola nova. Esses exemplos, que possivelmente muitos de nós, adultos, podem ter facilidade para lembrar, são eventos que, vividos na infância, podem ter sido importantes experiências na medida em que sentidas com todas as emoções que uma “primeira vez” pode causar.

No dia que o Léo trouxe suas fotos para a nossa conversa, um ponto chamou a atenção sobre os critérios usados para a sua seleção.

A foto do dia em que ganhou as suas *primeiras* cartinhas lendárias, do Pokémon. Agora ninguém mais o vence!

A foto do dia em que o seu irmão jogou videogame pela *primeira vez*, e ele que ensinou: faz isso, faz aquilo, essa arma não é boa... Agora o irmão já aprendeu e joga bem, igual a ele.

A foto da *primeira vez* que visitou alguém no médico (a tia, irmã da vovó). Estava com medo porque a tia não estava bem. Ficou feliz depois que viu que ela estava bem!

A foto da *primeira vez* do irmão em uma piscina de bolinhas. Ele estava tão fofinho nesse dia, olha que bonitinho!

A foto dele com o seu *primeiro* ursinho de pelúcia. Trouxe para mostrar!

A foto da *primeira vez* que dormiu com o papai.

Mas se o papai também estava dormindo, quem será que tirou a foto?

Se é ou não a primeira vez daquela experiência, não importa.

De quantas primeiras vezes é feita uma experiência?

Ou

As experiências, sendo únicas, não são sempre, de certa forma, uma primeira vez?

Nossas primeiras experiências podem vir a ser memórias especiais.

E o Léo escolhe as suas memórias especiais para narrar.

Léo, encontro 2, 19min, 26min, 53min, 57min e 1h14min

A narrativa infantil, nesta perspectiva, pode ser composta de “primeiras lembranças misteriosas e distantes como fotos desbotadas” ou como experiências recentes “que se tornam apenas um jeito de contar não o que se foi um dia, mas o que se continua sendo” (GIRARDELLO, 2014, p. 22). E as histórias de infância, “divertidas, assombrosas e emocionadas” (ibidem), contadas pelo sujeito adulto, também e de algum modo, são tocadas por essa ideia da criança que fomos, mas que também continuamos sendo. Desta forma, dizer que as histórias de infância são compostas de experiências importantes para os sujeitos como crianças que foram, por diversos fatores, emoções e sensações vividas, reafirma sobre a potência delas na qualidade de produtoras e contadoras das suas memórias, seja *na* infância, seja quando estiverem *na* vida adulta.

Por fim, segundo Campos (2010), a infância necessita do fantástico e a criança satisfaz essa necessidade por meio de brincadeiras, poesias, contos, desenhos ou pela música. Contar histórias para elas e oferecer experiências para que elas contem suas próprias histórias é potencializar sua capacidade de imaginar, pois, ao fazê-lo, resgata suas memórias e vivências (CAMPOS, 2010). Sendo assim

A narração de histórias pode ser uma das mais importantes respostas da criança a essa demanda profunda pelo mágico e pelo fantástico. No encontro de fantasia, imaginação e realidade, ocorre o vislumbamento de mundos possíveis, coisas realizáveis, onde o mais longe fica mais perto, onde imagens cruzam a memória, tempos congelam ou percorrem distâncias rapidamente (CAMPOS, 2010, p. 36).

Nesse sentido, algumas das crianças, ao narrarem suas experiências cotidianas da vida familiar, trouxeram os eventos comemorativos, entre eles o Natal e principalmente a relação mágica e fantástica de cada uma delas com a figura do Papai Noel. Essas narrativas, portanto, agregam aos elementos das memórias imaginadas às dimensões culturais e às crenças de cada contexto em

que as crianças vivem para compor suas histórias. São memórias que, embora carregadas de fantasias, não são simplesmente inventadas: elas emergem como fruto das imagens-lembranças baseadas na realidade e nas experiências das crianças, em que a imaginação faz parte como um mundo próprio do universo delas a partir das brincadeiras envolvendo essa festividade.



Figura 33 – Eu e o Papai Noel

Quantas histórias cabem nas fantasias sobre o Papai Noel?
Quais as memórias das crianças sobre a “magia” do Natal?

O Papai Noel do Davi tocou na campainha. Ele foi até a porta atender, mas só havia sacolas (com presentes dentro). Davi não viu o Papai Noel, ele saiu rapidamente! Mas deu tempo de ver o trenó sair voando com as renas!

Davi, encontro 1, 25min

Não tem Papai Noel na história de Natal da Ágata. Teve tiros enquanto estavam jantando. Todos correram para o quarto, se escondendo embaixo da cama, com medo. A prima de Ágata chorava, pedindo pela irmã. Esperaram passar o “tiroteio” e continuaram jantando. Já aconteceu de ouvirem tiros em casa. Mas no Natal foi apenas essa vez.

Ágata, encontro 1, 19min

O Papai Noel do Enzo era estranho. Apareceu em um salão de festas onde estavam todos reunidos. Todos começaram a chorar: o Papai Noel usava uma máscara toda feia, um elástico no cabelo, o deixando com uma cara estranha. Aos poucos, Enzo parou de ficar com medo e até ajudou o Papai Noel a entregar os presentes. Enzo sabe quem era esse Papai Noel: era seu dindo/tio, sua prima contou! E ele acha que era mesmo, afinal aquele estava muito esquisito: o Papai Noel não tem essa cara!

Enzo, encontro 1, 16min; encontro 2, 10min

O Papai Noel da Catarina apareceu na sua escola, em Londres. Ela era pequena, ficou morrendo de medo. Dá pra ver na foto. Ela só aceitou tirar uma foto se ficasse do lado da mãe.

Catarina, encontro 2, 4min

O Papai Noel do Murillo apareceu no Natal do condomínio e também na casa da praia. Entregou presentes nas duas casas, naquele ano. “Duas casas, dois Papais Noéis”, disse a sua mãe, afinal, quanto mais casas, mais Papais Noéis. Murillo tem outra teoria: a de que nem todas as casas têm Papai Noel!

Murillo, encontro 4, 6min

As análises e as escritas produzidas a partir do ato de transcriançar, até aqui, retrataram, em alguma medida, esses mundos imaginados da infância, na infância, percebidos simbolicamente por meio de algumas experiências interpretadas pelas crianças (e pela pesquisadora) com elementos da fantasia e da liberdade da criação. Nos devaneios infantis, os fios que conduzem uma narrativa, assim como a expressão do pensamento, do olhar e da linguagem infantil, contemplam e interpretam o cotidiano de modo singular (BENJAMIN, 2011 [1987]) e se permitem transitar entre imagens-lembranças.

4.2 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA EM FAMÍLIA

*Esse foi o meu primeiro do Davi
Ele lembra que montou a árvore, colocou um chapéu de Natal
e sentou para fazer uma foto.
Mas o mais importante pra ele, que ele lembra é:
- Toda a minha família estava lá!
Davi não lembra como eram seus Natais antes desse:
- Porque eu não “tava” nascido nessa família. E nem em outra.
Davi, encontro 2, 5min*

Davi é uma criança que foi adotada por uma família e, por isso, elucida esse marco como um nascimento, de certa forma, já que ele desconhece seu histórico familiar anterior a essa adoção. Mais do que isso, sua fala nos remete à ideia de que, ao nascermos, em termos biológicos, também nascemos socialmente – ou que, geralmente, cedo ou tarde, um dos primeiros núcleos sociais em que somos apresentados e acolhidos é o da família. O nascimento de uma criança, em certa medida, possibilita o nascimento de novas relações, interações sociais e afetivas, gerando novos modos de ser e se constituir família (ALBUQUERQUE, 2018).

E é nesse sentido que o objetivo deste capítulo, ao reunir narrativas das crianças sobre suas memórias em família, buscará compreender as formas como ocorrem os *processos de socialização* (GRIGOROWITSCHS, 2008), de acordo com os momentos compartilhados e os modos de interação entre os membros familiares e as crianças. A partir das memórias produzidas nos encontros foi possível identificar três principais dimensões quanto aos processos de socialização das crianças entrevistadas para com seus familiares: 1) *Aprender*: quando os mais velhos se organizam para, de forma mais ou menos sistemática, compartilhar o que sabem para as crianças; 2) *Estar junto*: quando as interações familiares se dedicam a usufruir da convivência e das atividades vividas uns com os outros; e 3) *Ensinar*: quando as crianças também assumem a função de compartilhar o que sabem com outras crianças (ou adultos) da família. Tais agrupamentos são possíveis na medida em que, ainda que se considere os diferentes contextos sociais e possibilidades de ser família e de ser infância, se reconhecem ações em comum nas relações que adultos e crianças estabelecem uns com os outros, e a função do convívio do grupo familiar. Esses conjuntos de

memórias de infância em família são abordados por meio de escritas produzidas no ato de transcrição, relacionadas ao conceito de socialização da infância.

Entretanto, antes disso, esta mesma seção apresentará algumas definições dadas pelas crianças sobre as suas configurações familiares. Considerando os *parentescos cotidianos* (FONSECA, 2004) e as possibilidades de relações que eles estabelecem com as crianças, esta pesquisa incluiu o estudo de Mason e Tipper (2008), que identificou algumas definições de parentesco atribuídas por elas aos seus membros familiares, a partir de estratégias criativas produzidas conforme a qualidade desses relacionamentos. Deste modo, a primeira parte do texto se dedica a dar visibilidade ao que as crianças pensam, elaboram e interpretam sobre as suas redes familiares, marcadas pela dinamização (FONSECA, 2005).

É importante citar, de modo introdutório a uma seção que se dedica à análise das relações familiares e aos processos de socialização, a partir das memórias narradas, como se caracterizaram, especificamente, essas relações durante os encontros de entrevista. Sobre esse aspecto, em primeiro lugar, algumas crianças se mantiveram conversando comigo em um espaço privado e reservado, com porta fechada e fones de ouvido – e, por isso, a participação de outros familiares durante a entrevista foi muito rara. Destaco que essa configuração da casa e mesmo das entrevistas (em todas elas) foi de escolha das crianças e de seus responsáveis, possivelmente como uma estratégia de garantir uma privacidade para a criança, mas também de garantir um isolamento acústico para nossas conversas, sem que fossemos interrompidos pelas movimentações da casa. Esse foi o caso da Catarina, Murillo, Léo e Ágata, que demonstraram, ao longo dos nossos encontros, confiança no espaço de diálogo que havíamos construído e, inclusive, aborrecimento se havia alguma interferência, aguardando os familiares se retirarem para seguirmos conversando. Um segundo grupo de crianças permaneceu, durante as entrevistas, em espaços comuns da casa, em que havia circulação de pessoas e eventuais participações. É o caso dos irmãos Rafael e Luiza, do Enzo e da Rafaella, que conversaram comigo sem se importarem, diretamente, com interrupções, inclusive fazendo algumas perguntas aos familiares que estavam por perto quando queriam lembrar de algum detalhe específico de alguma das suas histórias. Esses familiares, por sua vez, pareciam estar realizando outras

atividades ao mesmo tempo que acompanhavam e se mostravam disponíveis para a entrevista, se necessário. O terceiro grupo incluiu uma participação mais direta e ativa dos familiares durante a entrevista com a criança e ocorreu apenas em um contexto, o de Davi. Sua mãe, em grande parte das conversas virtuais, se manteve presente e realizando interlocuções participativas com o Davi, narrando junto com ele as memórias provocadas.

Se apresento esses contextos é porque importa destacar que, tanto as “dinâmicas familiares” como os “processos de socialização” podem ser constantemente reinterpretados (pelas crianças e pelos adultos), conforme novas experiências que vão se somando nas interações desses grupos. Além disso, cada memória individual funciona como um ponto de vista sobre uma memória que é também coletiva, e por isso compreendo o processo desta pesquisa como relacional, já que a mesma se deu com crianças sobre e em seus contextos familiares. Não é possível, portanto, “isolar” a criança (e nem era esse o objetivo). Ao discutir os conceitos de família e de socialização, considerou-se assumir a criança como sujeito sócio-histórico, que tem muito o que dizer sobre si e sobre o seu entorno, ao mesmo tempo que se reconheceu que as relações adulto/crianças provocaram e mobilizaram certos pontos de vista, conforme condições interacionais oferecidas.

4.2.1 As famílias do ponto de vista das crianças

Os argumentos teóricos que trago para o debate sobre as relações familiares, a partir do ponto de vista das crianças durante as nossas entrevistas, se sustentam, principalmente, na pesquisa de Mason e Tipper (2008) e sua conclusão de que as definições de parentesco atribuídas por elas aos seus membros familiares ocorrem a partir de estratégias criativas criadas para compreender relações mais ou menos complexas entre pessoas incluídas na família, com destaque à qualidade desses relacionamentos. Na abordagem do estudo, também feito com crianças, foram distribuídas câmeras fotográficas entre as crianças residentes do norte da Inglaterra, solicitando que as mesmas fotografassem “quem importava para elas”, incluindo ainda lugares ou coisas que se associavam a essas pessoas. Por meio da metodologia da foto-elicitación, as crianças definiram suas proximidades e distanciamentos emocionais com os

seus familiares ou parentes, de certa forma “avaliando” as suas relações (MASON e TIPPER, 2008, p. 3).

Com o objetivo de ampliar a noção de família para pessoas com as quais as crianças apontam alguma vinculação, as autoras adotaram o conceito de “parentesco” [*kinship*]. Analisando os critérios e definições das crianças, por meio das fotografias, narrativas e também com desenhos que elas realizaram sobre seus familiares, elas chegaram a algumas categorias em que as crianças situam essas relações, traduzidas literalmente como: 1) parentes “de verdade” [*proper relatives*]; 2) parentes “de verdade” próximos [*enhanced with proper relatives*]; 3) parentes “de verdade” distantes [*distance from proper relatives*]; 4) potenciais parentes “de verdade” [*potential proper relatives*]; 5) parentes como quase igual à família [*like-family kinship*].

Diante de tais categorias, extraídas de Mason e Tipper (2008), e para as entrevistas realizadas com as crianças – valendo-me, portanto, de expressões e termos mais usuais da língua portuguesa –, elaborei uma releitura sobre essas categorias e do que designam: 1) parentes “de sangue”; 2) parentes próximos; 3) parentes distantes; 4) agregados recentes; 5) parentes “emprestados”. A seguir, explico o que seria cada uma delas e de que forma elas se inserem nos contextos das memórias narradas. Longe de reduzir as possibilidades de parentesco a esses agrupamentos, a intenção é que eles ajudem a entender e analisar as relações entre as crianças e seus familiares, nas mais diversas condições.



Figura 34 – Quadro “Retrato de Família” de Lula Cardoso Ayres

Assim, na primeira condição estão os parentes “de sangue”, reconhecidos pelas crianças inglesas da referida pesquisa por fatores genealógicos, mesmo quando elas não têm certeza do *status* daquele sujeito diante da complexidade das relações familiares (MASON e TIPPER, 2008). As autoras mencionam ainda o fato de que geralmente se trata de relações em que as crianças definem um parente independente do vínculo de mais ou menos afeto que estabelecem. A expressão “de sangue” foi usada, nesta pesquisa, pela Luiza e pela Ágata, ao explicarem a relação delas com os seus irmãos:

Rafael e Luiza são irmãos “de sangue”.

São de mãe igual.

São de pais diferentes.

Rafael e Luiza se afirmam: somos irmãos “de sangue”, por parte de mãe.

Luiza, encontro 1, 10min

Ágata, que foi adotada pelo próprio irmão, também foi acolhida em um ninho onde há muitas formas de ser irmão:

irmão “de sangue”, irmão-pai e irmão emprestado.

Na tela da videochamada, uma foto escolhida por ela para representar um momento entre os três irmãos “de sangue”.

Na tela da videochamada, uma outra foto escolhida por ela para representar a mãe (adotiva) com todos os seus filhos: os “de sangue” e os adotados.

Aqui, uma família que se representa para além de definições sanguíneas ou parentescos padronizados.

E como Ágata resolve essas relações fora dos “padrões”?

Chama todos pelos seus nomes:

- Não me acostumei a chamar eles de irmãos.

Só abriu uma exceção: aquele que foi adotado junto com ela. Depois de compartilharem as experiências de morarem em um abrigo, esse é mais simples de definir: esse é o “mano”.

Ágata, encontro 2, 6 min

Nesses exemplos, entende-se que as crianças usaram a expressão parentesco “de sangue” para confirmar uma relação que é mais próxima, mesmo diante das diferenças parentais (no caso de Luiza e Rafael), diante de um apelo a uma vinculação fraternal mais estreita e diante de uma situação de posterior pertencimento na relação entre irmãos. Se as crianças buscam formas de reconhecer semelhanças para com os seus, afirmando por meio dos laços sanguíneos essas conexões, também criam outras estratégias para identificar o

que os torna familiares. É o caso das aparências físicas, que identificam como sendo um dos critérios para uma ligação.

Eu digo que o irmãozinho de Catarina se parece com ela.

Ela discorda: o irmãozinho se parece com a mãe e ela se parece com o pai.

Todos dizem que Catarina se parece com o pai, pelo menos.

E talvez seja verdade, de acordo com um aplicativo de celular¹⁸ que transforma rostos por meio de fotografias em versões femininas (no caso de meninos) ou masculinas (no caso de meninas).

Catarina, se fosse um menino, seria igualzinha ao pai dela quando era criança (e que ela também viu em uma fotografia).

Catarina, encontro 2, 22 min

Analogico, digital e tecnologias fotográficas.

Traços masculinos ou femininos.

Fotografias reais ou inventadas.

Passado ou presente.

Realidade e imaginação.

O que une esses campos é a possibilidade de se reconhecer um como parte do outro, o outro familiar.

E o que nos torna familiares?

Rafael também entende que família se parece por causa dos olhos, boca e cabelo. Luiza já discorda:

- A gente é igual porque pensa e gosta das mesmas coisas.

Rafael e Luiza, encontro 3, 32 min

Este comentário final de Luiza revela, assim, um segundo possível critério para a familiaridade, para além da aparência: a afinidade. Assim, na segunda categoria estão os parentes próximos, que embora possam ser também um subgrupo dentro do agrupamento dos “de sangue”, são aqueles que de alguma forma têm uma relação particularmente especial e com um forte vínculo emocional com as crianças. Na pesquisa de Mason e Tipper (2008), por exemplo, a alguns primos das crianças entrevistadas havia disso adicionado à designação “irmão”, apontando que, devido à afinidade e proximidade, eles eram, na verdade, “primos-irmãos”. De fato, a relação entre primos foi muito

¹⁸ O FaceApp é um aplicativo de edição de fotos por Inteligência Artificial (IA). Transforma retratos faciais a partir de um conjunto de filtros, planos de fundo e efeitos de IA, além de outras ferramentas, para criar uma edição realística rapidamente. É possível mudar a cor ou estilo de cabelo, barba, maquiagens ou suavizar linhas de expressão ou outras marcas do rosto. Além disso, o aplicativo também possibilita uma edição fictícia facial de troca de gênero ou até mesmo de idade, entre outros. Essas edições, popularmente, costumam ser compartilhadas em redes sociais pelos próprios usuários.

citada nesta pesquisa: Rafael, Luiza, Enzo, Catarina, Rafaella e Ágata, todos mencionaram uma relação próxima aos primos, principalmente aqueles que tinham idades parecidas à deles e por isso se constituíram presentes em algumas histórias sobre brincadeiras, aniversários, festas e momentos em família. Assim como na pesquisa de Mason e Tipper (2008), em que apareceu o termo “primos-irmãos” para expandir a relação desse parentesco, aqui, surgiu a diferença entre “primos” e “não tão primos”, incluindo neste segundo grupo aqueles que, aparentemente, seriam primos de segundo ou terceiro grau ou, ainda, de outros níveis de parentesco não reconhecidos pelas crianças.

Rafael escolheu para o encontro uma foto em que seus avós estão cercados por todos os seus netos, sentados em uma escada, que fica na casa do avô. Que ele se lembre, acha que era aniversário do seu avô. Nesse dia, cada tia levou alguma coisa para comer!

Rafael e Luiza estão na foto, sentados no meio dos seus primos.

Entretanto, além desses primos, Rafael tem outros primos.

- Só que eles não são tão primos como esses: são os filhos dos primos da nossa mãe.

Os primos mesmo que aparecem na foto da escada são filhos dos tios e tias.

Quantos são? São seis.

Rafael e Luiza, encontro 2, 20 min

Nesse caso, Rafael já sabe que existem diferentes graus do parentesco “primo” e que essa diferença está relacionada com quem são os pais de cada um deles. De qualquer modo, é preciso evidenciar o poder de escolha da criança, em muitos casos, a partir de critérios e estratégias criativas que justificassem alguém ser mais ou menos parente delas (MASON e TIPPER, 2008) (“primos-irmãos”). E, assim como existem os parentes de sangue com uma proximidade afetiva apontada pelas crianças, também existem aqueles em que há um distanciamento emocional, como identificou a pesquisa de Mason e Tipper (2008) – e nos leva à terceira categoria. As autoras destacam que a escolha sobre os “parentes distantes” nem sempre depende dos adultos unicamente, como nos casos em que desacordos entre eles (adultos) acabam tendo por consequência um afastamento também com as crianças. Em algumas situações, os critérios das crianças pelo distanciamento estão relacionados a fatores geracionais (se vincular aos parentes de idade mais semelhante, por exemplo).

A partir das narrativas das crianças, é possível citar como exemplo dessa categoria a relação delas com os seus “dindos” e “dindas” (padrinhos e madrinhas), como sendo aqueles mencionados como os mais distantes. Ainda que esse não seja imediatamente um parentesco com laços sanguíneos, especialmente no Brasil, padrinhos e madrinhas são tradicionalmente escolhidos pelos pais da criança para acompanhar seu crescimento ou por uma certa afinidade afetiva de amizade quando do nascimento/batizado de uma criança – o que, como é sabido, situa o vínculo, em grande medida, ao âmbito religioso. Nesse sentido, Léo recorda que faz muito tempo que não vê seu “dindo” e que “ainda gosta muito dele” e Luiza se confunde em saber quem é o seu “dindo”, já que acaba tendo uma relação mais próxima com o padrinho de seu irmão. Além disso, em meio a fotografias de famílias mais antigas, as crianças também reencontraram alguns parentes que não viam há certo tempo, como um tio, avós e até mesmo o pai.

Léo tem um dindo e não lembra o nome dele: nunca perguntou!
Faz um tempão que não o vê, mas lembra que brincava e jogava bastante com ele. Enquanto tenta resgatar memórias com o dindo, vai se dando conta de que está com saudade dele. O dindo sem nome e sem muitas lembranças não é esquecido por Léo – ainda que faça mais de um ano que Léo não o vê:

- Ainda gosto bastante dele.

Léo, encontro 1, 27 min

Foi o dindo de Luiza que deu pra ela aquele boneco que está na estante da sala. Rafael, sempre presente nos relatos da irmã ajustando aqui e ali alguma informação, a questiona sobre quem acredita ser o seu dindo.

- Não é o tio?

- Não, Luiza! Ele não é teu dindo, ele é o meu dindo!

Afinal o boneco foi dado pelo tio e Luiza resolve que, de certo, ela só tem mesmo uma dinda. Segundos depois, ainda na dúvida, e não conformada, resolve esclarecer, levantando da sala e indo até o quarto:

- Mãe! Quem é meu dindo?

Rafael e Luiza, encontro 1, 9min

Uma foto com duas crianças na piscina: Davi e o seu tio.

Um tio que também é seu amigo!

Estavam no clube e foi um dia bem especial do Davi com o tio porque ele só vem de vez em quando. Não queríamos sair da piscina!

Davi, encontro 2, 15min

Léo trouxe essa foto porque queria me mostrar essa avó e o “biso”.

Léo não vai tanto na casa deles, o irmão é que vai mais.

Léo vai mais é para a casa do papai.
 Saudade do biso: eu gostava bastante dele, ele brincava comigo.
 Saudade da avó: ela também é muito legal!

Léo, encontro 2, 51min

Rafael e Luíza têm fotos (e memórias) já antigas com seus pais:
 O pai de Rafael está registrado na fotografia de seu aniversário de seis anos de idade, como a última vez em que se viram. Sabe que agora tem uma irmãzinha de um ano de idade, por parte de pai, mas que só conhece por foto e não sabe o nome.
 O pai de Luiza aparece em uma foto com ela em seu colo, ainda bebê. Eles ainda se falam, de vez em quando, mas ela sabe que agora ele já tem outros bebês para segurar no colo: dois irmãos por parte de pai. Já viu eles, mas nunca vieram visitá-la.

Rafael e Luiza, encontro 1, 10min, encontro 2, 1h05

Nas memórias narradas do Léo e do Davi se evidencia uma peculiaridade: eventualmente os parentes distantes, mesmo sem manter um contato frequente e próximo das crianças, podem estar emocionalmente vinculados a elas, justamente por representarem boas e significativas lembranças, ainda que poucas. Um distanciamento, deste modo, nesta categoria e para a maior parte deste grupo de crianças, está mais relacionado à frequência de convívio e, conseqüentemente, à quantidade (e não à qualidade) de memórias.

Na quarta categoria, chamada pelas autoras literalmente de “potenciais parentes de verdade”, temos aqueles familiares popularmente chamados de “agregados”, presentes em situações em que sua vinculação ao círculo familiar e, por conseqüência, de proximidade com a criança, é ainda recente. Com esses sujeitos existe uma aproximação inicial, que faz com sejam mencionados e considerados pelas crianças dentro do grupo de parentes, porém ainda não o suficiente para reconhecê-los e designá-los no interior do núcleo familiar.

Na pesquisa de Mason e Tipper (2008), as autoras apontam alguns aspectos que tornam esses sujeitos julgados por elas como em potencial para serem agregados ao parentesco: ter uma forte relação com outro alguém já considerado como um “parente de verdade”; se envolver em rituais comemorativos da rotina da vida familiar; se comportar de maneira “amigável” com as crianças, respeitando seus interesses e as deixando confortáveis; e saber conquistar o parentesco, ao longo do tempo, por meio de interações agradáveis e participações em momentos especiais no círculo familiar. Neste

grupo, a partir das memórias das crianças entrevistadas, encontram-se principalmente namorados ou namoradas de pais ou mães (Rafael, Luiza, Davi e Léo) ou namorados e namoradas de irmãos ou irmãs (Taylla e Liliana), citados como presentes em festas, passeios e brincadeiras da vida coletiva familiar e mencionados como “o/a namorado/a do/a” (em relações hetero e homoafetivas). Os namorados ou namoradas de papais, mães ou irmãos eram trazidos com naturalidade para o contexto narrativo das crianças, como alguém que não apenas se fazia presente nas fotografias, mas com quem brincavam e interagiam. Entretanto, não atuaram como protagonistas das cenas e das memórias, já que estavam geralmente em situações em que o papai, a mamãe ou irmãos também estavam juntos, e por isso eram esses os mais centrais nas narrativas.



Figura 35 – Foto de Famílias Duarte de Albuquerque e Rodrigues Delgado

Na quinta e última categoria em que as crianças se referem a seus parentes estão os “emprestados”, no caso, as pessoas do convívio ou do afeto delas e que, segundo Mason e Tipper (2008), se tornam parentes por se parecerem, de alguma forma, com os familiares. É comum, por exemplo, casos em que, no limite do parentesco e amizade, as crianças (e também os adultos) nomeiam amigos na categoria de “como se fossem da família”. As autoras observaram que, frequentemente, as crianças direcionam títulos familiares a amigos chamando-os de irmãos ou primos, quando mais novos (em idade), e de tios ou padrinhos, aqueles que são mais velhos. Na pesquisa das autoras, as

narrativas das crianças traziam relações com essas pessoas em que identificam que não há uma ligação consanguínea, mas, ainda assim, uma familiaridade – algo bastante presente também na pesquisa com as crianças sobre suas memórias:

Existem primos, meio-primos e aqueles que não são “total primos”. Catarina não soube explicar qual seria a diferença entre eles, mas sabe que há: é assim porque é assim.

Catarina, encontro 1, 40min

Existem os avós de verdade e os avós emprestados. Ou simplesmente: avós do coração.

Os avós de coração de Rafael e Luiza são os pais de um antigo namorado da mãe, mas que manteve a relação (embora eventual) com as crianças: alguns passeios registrados em fotografias e em suas memórias.

Rafael e Luiza, encontro 2, 13min

Existem os primos e os primos emprestados. Para Ágata, todos seus primos são emprestados, já que uma família que adota também empresta seus parentes. Ainda assim, Ágata insere todos os “empréstimos” em suas definições familiares.

Ágata, encontro 1, 9min

Como se fosse da família.

Rafael e Luiza não concordam sobre o parentesco de uma menina que aparecia junto deles em uma fotografia:

- É minha prima emprestada. - afirma Luiza.

- Não, ela é prima do nosso primo. Então é só amiga da Luiza! - rebate o Rafael.

Luiza não se dá por vencida e mantém a definição: - É prima emprestada sim!

Rafael tenta explicar de quem a menina é filha e porque seria impossível que fossem primos, ainda que na categoria emprestada - e por isso é “só” amiga.

Qual o limite do “empréstimo” de parentes?

Luiza, afinal resolve o impasse:

- É prima emprestada, sim, porque a gente brinca desde pequeninha!

Rafael e Luiza, encontro 2, 1h07

Essa última conversa entre irmãos expressa as possibilidades de relações familiares, também encontradas pelas autoras, em que a convivência “desde pequeninha” cria um vínculo fortalecido o suficiente para incluí-la na nomenclatura familiar, ainda que colada à expressão “emprestada”. Para Mason e Tipper (2008), um relacionamento de longa data, principalmente englobando experiências de infância, resulta em uma profunda e íntima conexão com o outro.

Deste modo, podemos supor que, ao longo da vida, podemos continuar nutrindo esses parentescos “emprestados”, que surgiram a partir das memórias infantis. Nessa categoria também se enquadram os bichos de estimação, considerados como “da família” (MASON e TIPPER, 2008), que não deixaram de ser citados pelas crianças também nesta pesquisa: gatos e cachorros, principalmente como sendo aqueles com quem se brinca, passeia, cuida, briga por ter feito bagunça e a quem às vezes cabe às crianças escolher os nomes.

Ágata tem uma gata e uma cachorra, mas que não são de estimação: não servem para brincar, como na casa de sua prima. A sua gata não aceita carinho e vai e volta para casa para receber comida e água. A cachorra não consegue ser levada para passear: ele morde as pessoas na rua...

Ágata, encontro 3, 26min

Davi tem muitos cachorros no sítio, além de duas gatas.

Ele inventa os nomes: Mel, Anão, Noite, Morcego, Cheise, Bolt...

Um dia o Morcego achou um porco-espinho e ficou cheio de espinhos em volta da boca! Quando Davi acordou, no dia seguinte, já não estavam mais. As gatas desarrumam seus armários: abrem gavetas, puxam as roupas com as unhas, fazem uma bagunça. Davi dá um “xixi” nelas: “sem-vergonhas”!

Davi, encontro 3, 20min

Murillo queria ter um gatinho, mas o padrasto é alérgico.

Já teve, mas não tem mais cachorro porque ele fazia muito xixi e cocô dentro de casa, não fazia na sacada. Murillo só via a mãe brigando com ele, nunca conseguiam brincar com ele!

Na casa do outro pai tem o cachorro “Tiricutico”, e com este ele brinca. Além disso, “Tiricutico” faz cocô e xixi no lugar certo.

Murillo, encontro 3, 38min

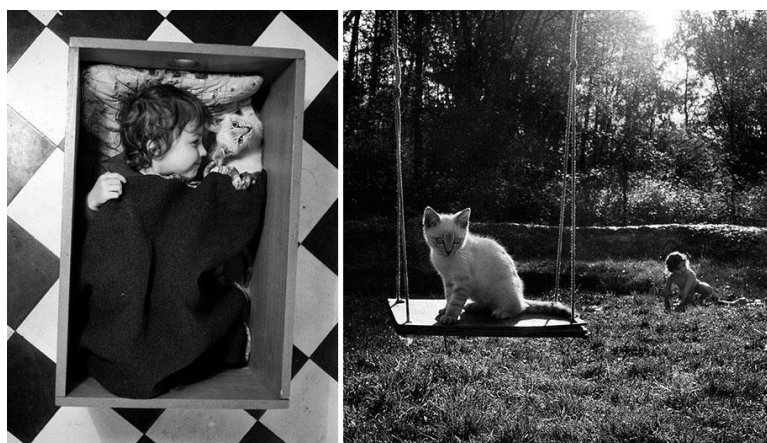


Figura 36 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 12

Todos esses critérios e categorias apresentados, em que as crianças situam os graus de parentescos na relação com suas famílias, reiteram o caráter da criatividade e da eletividade diante das suas escolhas – ainda que considerados os processos de socialização em que elas estão envolvidas nos espaços e momentos de convivência familiar, na medida em que, por certo, impactam na forma como elas vão construindo suas noções de parentesco. Deste modo, é possível afirmar que as crianças têm um papel ativo na transformação e interpretação desses relacionamentos, ou seja, aos adultos não é possível meramente “impor” parentes às crianças, pois elas próprias também os categorizam, conforme proximidade ou distanciamento. Porém, ainda assim, claro, os adultos têm um papel fundamental de oferecer certas condições para que essas aproximações ocorram ou não (MASON e TIPPER, 2008) – e essas condições certamente também estão relacionadas aos contextos socioculturais, econômicos, geográficos, políticos e legais, o que não invalida a defesa de que as crianças têm um papel protagonista sobre essas decisões.

Ainda que dentro das cinco categorias elencadas por Mason e Tipper (2008) e com as devidas traduções e adaptações realizadas para o contexto desta pesquisa, gostaria de destacar as relações entre os pares ou, mais propriamente, às formas como as culturas infantis (CORSARO, 2011) se apresentaram nas entrevistas e nas ações de narrar memórias de infância de família. Para tanto, faço uso do trabalho de Almeida (2009), que aborda o tema da relação entre as crianças dentro do relacionamento entre irmãos. De acordo com o que experienciei nesta pesquisa, permito-me estender a discussão da autora também para a relação das crianças com seus primos. Segundo ela, as relações entre irmãos são aquelas que tendem a ser duradouras, já que devido, em geral, à pouca diferença de idade, irmãos (e primos) e, sobretudo, a convivência diária acabam por compartilhar diversas fases da vida: infância, adolescência, vida adulta e até a velhice. Ainda que haja relações de amizade ou de matrimônio que perdurem por muitos anos e fases de vida, o grau de parentesco de irmãos e primos, da mesma geração, pode tender a criar um vínculo mais longitudinal. Nesse aspecto, Almeida (2009) chama atenção para a horizontalidade no relacionamento entre irmãos (e primos), uma vez que com os pais ou avós (ou mesmo tios) há, geralmente, uma relação de hierarquia e autoridade. O vínculo entre irmãos e primos não seria apenas promotor de uma

dita cumplicidade, pelos fatores explicitados até então, mas também de outros sentimentos de rivalidade, disputa, diferença e discordância. As experiências com seus pares (em família), portanto configuram-se como férteis oportunidades de aprendizagem para que as crianças se desenvolvam nesse contato diário que mobiliza diferentes sentimentos e percepções sobre as relações com o outro.

Assim, e como já referenciado na seção anterior sobre as narrativas construídas coletivamente a partir do outro-criança, retomo o destaque sobre as memórias em família contadas pelas crianças juntamente com outra criança. Agregam-se a esse aspecto, além do ato de narrar com e a partir do outro, as memórias que representam situações que, naquelas ocasiões, foram compartilhadas entre as crianças narradoras, como foi o caso dos irmãos Rafael e Luiza e os primos Enzo e Catarina, que acabaram ganhando novos sentidos ao serem interpretadas de forma coletiva a partir do ato de rememorar. O que quero dizer é que as memórias de infância em família, quando vividas e/ou narradas na companhia de outras crianças, assumem um carácter especialmente significativo sobre as escolham entre o quê e como contar as experiências pessoais.

Em ambos os casos, as duplas narradoras desta pesquisa se divertiam lembrando, juntos, as experiências compartilhadas. Além disso, os irmãos e os primos também atuavam na função de complementar, corrigir ou auxiliar o outro, quando este estava contando alguma memória. O fato de se perceberem num espaço de conversa em que o objetivo era produzir histórias sobre situações vividas, fazia com que a maioria dessas narrativas fossem protagonizadas por ambos, dando a impressão de que estão na maior parte do tempo juntos, nas suas memórias de infância. Ou, ainda, que as memórias de infância mais significativas para virem para o processo de rememoração provocado no encontro da pesquisa eram as que eles precisavam (porque queriam) lembrar juntos. Deste modo, as culturas infantis (CORSARO, 2011) entre os pares encontram um lugar potente também a partir das memórias das crianças e, mais ainda, a partir da rememoração infantil.

Por fim, percebo que, para além de conhecer as histórias de vida com suas famílias, os encontros por vezes caminharam para uma reflexão sobre as concepções das crianças sobre família, tema central das conversas. Principalmente no terceiro encontro, em que manuseamos as fotografias de

“famílias desconhecidas”, em meu acervo estavam retratos em preto e branco de famílias, daquelas composições posadas e "tradicionais". Estavam também reproduções de pinturas de cenas familiares. Nesses encontros, era comum que as crianças logo definissem os papéis de cada um nas fotografias: os avós, os pais e seus filhos. Nessa descrição foi bastante recorrente o modelo de família nuclear ser “adaptado” na definição do grupo familiar das imagens, ainda que nelas fossem possíveis outras configurações. Ainda compunham o conjunto algumas fotos do fotógrafo francês Alain Laboire, cujo repertório de obras é composto de imagens de sua família, em cenas do cotidiano. Murillo, por exemplo, analisando aquelas configurações familiares e tentando entendê-las, em determinado momento, ampliou nossa conversa para a vida das crianças que não têm família.

Murillo tem uma amiga que foi adotada.

Ele não sabia o que era um orfanato, até conhecê-la.

Agora já sabe que é um lugar legal, pois antes pensava uma coisa muito ruim: que as crianças iam para orfanatos porque roubavam coisas!

Imagina! Será que a sua amiga veio para escola direto de uma prisão?

Tudo fez sentido quando Murillo descobriu que orfanato era o lugar onde ficavam as crianças sem família: no orfanato as crianças esperam ser adotadas para que não precisem roubar mais.

Porém, há algo que ainda não faz sentido para Murillo: se sua amiga nasceu da barriga de alguma mãe, como ela não tem uma família? Será que a mãe não a queria mais?

- Com certeza a mãe dela não ia largar ela. Então, eu acho que ela fugiu!

Uma coisa é certa para Murillo: é importante ter família! Sem família, uma criança não sabe o quê fazer. Fica sem brinquedos, sem dinheiro.

Fica perdido.

Murillo, encontro 3, 9min

Esse trecho da entrevista evidencia o quanto as crianças analisam e refletem sobre as narrativas que escutam e, a partir disso, interpretativamente reproduzem as suas histórias para outras pessoas, como foi o caso da colega de Murillo e de sua trajetória no orfanato. A ideia de que uma família abandone uma criança, para o contexto de Murillo, não é uma possibilidade. Além disso, “nascer em uma família”, como diria Davi, na epígrafe desta seção, introduz a criança em uma nova vida que, na reflexão de Murillo, ganha algum sentido para além de ficar “sem fazer nada”, enquanto espera ser adotado. A vida em um

“abrigo”, vivida e narrada brevemente por Ágata (e trazida na seção anterior), também significava uma certa espera, sobretudo à noite. Nesse caso, principalmente uma espera pelo reencontro com o irmão que também morava no mesmo abrigo, porém em quartos separados, ou ainda pelo reencontro com a mãe biológica, que só era possível em sonhos (ou pesadelos).

Encerrando esta seção, afirmo, mais uma vez, o caráter criativo e interpretativo pelo qual as crianças observam, experimentam e narram as suas relações familiares. Além dos agrupamentos de parentescos citados, é possível perceber, por meio de outros relatos nas entrevistas, o quanto as crianças elaboram o que acontece com elas e seus familiares, como, por exemplo, as situações de separação dos pais e/ou recasamentos. Davi, Murillo e Léo passaram, em algum momento de suas vidas, por essa experiência, que é narrada por eles principalmente pelos movimentos de sair, trocar ou circular por diferentes casas.

Davi tem vontade de chorar quando vê uma foto “dos anos antigos”.
(uma foto de quando suas duas mães ainda moravam com ele)
Sua família “se separou” porque a sua “outra mãe” resolveu “sair de casa”.
Davi, encontro 2, 37min

Murillo tem lembranças em diversas casas que já passou com a sua mãe, antes e depois de conhecer o seu padrasto: a casa branca, a casa marrom, a casa que estão agora e a casa antes da branca, que ele não lembra muito. Agora eles nunca mais vão se mudar.
Murillo, encontro 4, 1h02min

O Léo tem três casas. Explico:
1) a que conversávamos, nos finais de semana, mora o papai, a vovó e o titio (às vezes também estão o namorado do titio e a namorada do papai)
2) a que ele fica por mais tempo com o outro papai, a mamãe e o irmão mais novo.
3) e a que até tem ido bastante ultimamente, em que moram os avós e tios do seu irmão. (E Léo não sabe por que seu irmão quase não visita também a casa em que ele está agora – a primeira – onde está a sua vovó e o seu titio)
Léo, encontro 1, 20min

Destaco o fato de que, se conheço todas essas informações sobre os contextos familiares das crianças que participaram deste estudo, é porque foram elas, as crianças, que assim me contaram, já que a pesquisa não tinha previsto

nenhum tipo de confirmação ou questionários prévios aos responsáveis. As famílias, do ponto de vista das crianças, são, portanto, feitas de idas e vindas, perdas e ganhos, ausências e presenças, proximidades e distanciamentos, em que se aceitam os “emprestados”, os “de coração” e até os “não total” parentes; mas são feitas, sobretudo, de histórias e de memórias.

4.2.2 Experiências em família: processos de socialização e a infância

As relações familiares, interpretadas pelas crianças a partir das interações que estabelecem com seus parentes, também são interpretadas a partir das experiências compartilhadas com o seu grupo familiar, que foram transformadas



em narrativas nos encontros da pesquisa. As experiências em família, narradas a partir das memórias das crianças, traduziram algumas possibilidades de como essas relações acabam por envolver a socialização da infância.

Figura 37 – Quadro “Família” de Tarsila do Amaral

De modo geral, o conceito de socialização parte do princípio de que as práticas sociais e interações são “[...] regulad[as] por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais” (ABRANTES, 2011, p. 121). Diante disso, Abrantes (2011) traz considerações sobre esse processo, chamando a atenção para o fato de que cada experiência de cada indivíduo, enquanto uma fração da totalidade de outras tantas experiências vividas, resulta em contribuições para um processo de socialização. Além disso, o processo depende da capacidade e da disposição dos sujeitos em interpretar esses eventos, o que nem sempre ocorre imediatamente, já que está sujeito a reinterpretções constantes (ibidem).

A socialização, portanto, se apresenta com um caráter inacabado. Um outro princípio apresentado pelo mesmo autor é que o ser humano, na qualidade de um ser de natureza social, precisa da socialização para sobrevivência, se constituindo como sujeito em relação à sociedade, principalmente a partir do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade (ABRANTES, 2011). Entretanto, mesmo que ocorrendo em contexto de relações de poder, a socialização não coloca os que estão em situação de aprendizes no processo em uma posição passiva ou alienada, já que podem optar por, em alguns casos, oferecer resistência ou adesão (ABRANTES, 2011).

Por outro lado, Grigorowitschs (2008) faz uma provocação ao conceito de socialização ao afirmar que ele “caiu em desuso” – isso porque sua origem estaria em teorias de reprodução e de manutenção da ordem social e, ainda, abordando uma infância que é socializada e integrada passivamente à sociedade pelas mãos dos adultos. Assim, considerando que quaisquer formas de contato social entre seres humanos correspondem a “processos de socialização”, no plural, as interações assumem um caráter de mobilidade e de dinâmica (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Em suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.) (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 37).

É evidente, portanto, que um dos fatores dos processos de socialização está nas interações, que ocorrem entre o indivíduo na relação com o outro. Deste modo, o conceito de indivíduo reconhece uma identidade-eu vinculada a uma identidade-nós, na qualidade de processos que não são nem planejados e nem previsíveis (GRIGOROWITSCHS, 2008). Citando Luhmann (apud GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 39), a autora afirma que seria mais adequado entender esses processos como um movimento de “auto-socialização”, pois não há “mecanismos de causa e efeito que determinem a interação e comunicação sociais”.

Na infância, ainda segundo Grigorowitschs (2007), os processos de socialização são mais específicos do que em outras fases da vida (ainda que tenham sequência e continuidade), já que existem algumas modalidades de interações sociais que, dito de modo generalizado, acontecem “apenas” na infância, como aquelas que acontecem na escola, na vida familiar e entre os pares. Mesmo que pessoas adultas continuem participando dessas modalidades de interação, elas já não ocorrem na condição de criança, o que altera as experiências sociais (GRIGOROWITSCHS, 2007). A socialização infantil, portanto, na qualidade de processo, ocorre em diversas situações pelas quais as crianças habitam o mundo e se desenvolvem, por meio de várias ações, pensamentos e formas de comunicação, que, por sua vez podem ser aprendidos, compartilhados, reproduzidos, criados, interpretados e reinterpretados.

Nesta pesquisa, e analisando as narrativas das crianças, no entanto, foi possível identificar três dimensões pelas quais ocorrem, principalmente, as interações entre elas e seus familiares. A primeira delas é movida pela ação de *aprender*, especialmente quando os mais velhos se organizam para, de forma mais ou menos sistemática, compartilhar o que sabem com as crianças.

Como já mencionado, a socialização não é exclusiva da fase da infância, mas se expande para a vida adulta, a cada nova transição em que o sujeito precisa *aprender* novos valores, condutas, normas e regras próprias daquele grupo social (FERNANDES, 2014). Porém, este processo nas crianças ocorre em uma dimensão mais extensa e deve ser entendido de forma peculiar, conforme aponta Fernandes (2014), já que se espera delas, de modo mais específico, essas aprendizagens. Na infância, conforme esse ponto de vista, ocorrem aprendizados (ainda que não exclusivamente e nem principalmente) a partir de ensinamentos e exemplos observados em pessoas mais velhas, garantindo a permanência de valores, crenças e normas sociais por gerações (ibidem) e também, já que dinâmico, seu tensionamento. Nesse sentido, o ambiente familiar pode ser um espaço privilegiado para que ocorram esses processos. Ou seja, assumindo essa função, a família seria reconhecida como uma “agência de socialização”, em parte responsável pelo desenvolvimento emocional das crianças de forma mais intensa e duradoura (FERNANDES, 2014, p. 54).



Figura 38 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 13

Sobre as memórias de experiências em família, as crianças desta pesquisa narraram diversos momentos em que se colocaram em posição de *aprender* algo com algum familiar: fazer castelos de areia, cozinhar, contar os números, dançar *ballet* e até aprender sobre uma profissão. Os familiares responsáveis por esses aprendizados, nesses casos, eram todos adultos: avós, pai, mãe, padrinho, madrinha e irmão.

Quando o Rafael era “pequenininho”, seu avô o ensinou a construir castelos e carrinhos de areia.

- Agora eu sei fazer um monte de coisas de areia porque ele me ensinou!

Na foto, seu avô tinha feito um carro de Fórmula 1 para ele:

- Ficou muito igual, dá até pra sentar no carrinho, se quiser!

De areia, Rafael hoje sabe que pode inventar o que ele quiser!

Do tio (que também é “dindo”), Rafael aprendeu duas coisas: a fazer churrasco e a querer ser arquiteto quando crescer.

- Agora eu já sei fazer um pouquinho de churrasco... e eu gosto muito do churrasco dele!

- Ele me mostrou desenhos e tabelas de arquitetura e me explicou quem manda nele e quem ele manda!

Rafael, encontro 2, 2min e 25min

Catarina adora cozinhar.

Com o pai é *pizza* (e ela sempre coloca olhos e sorrisos de tomates).

Com a mãe aprendeu a fazer bolo.

Com a avó ela faz salgados e também bolinho de chuva.

E com a “dinda” gosta de fazer massinhas comestíveis e outras receitas interessantes (a dinda é professora e por isso faz várias coisas legais com ela!).

Catarina, encontro 2, 25min

Ágata também adora cozinhar.

Cozinha quase tudo e às vezes aprende sozinha, assistindo pelo YouTube: quando a mãe chega em casa, já tá pronta a comida!

Outro dia prepararam, ela e seu irmão, café na cama para o Dia das Mães: fizeram, sozinhos, bolinhos de chuva.

O que aprendeu com a mãe: a fazer arroz, a fritar bife e ovo.

O que aprendeu sozinha: a fazer pudim e guisado.

E arroz com linguiça aprendeu com o irmão!

Ágata, encontro 2, 29min

Uma memória de quando Catarina tinha apenas um aninho, que só é possível a partir de um vídeo que registrou o momento: sua avó a ensinando a contar.

Eram sete colheradas na mamadeira e avó contava: um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete! Até que um dia (o dia do vídeo), a avó contou até seis e a Catarina bebê já sabia completar: “sétí”!

Catarina, encontro 2, 45min

Uma mãe professora de *ballet*.

Dois filhos com vários registros fotográficos de apresentações suas.

Naquele dia da foto, Luiza estava nervosa, havia muita gente olhando.

Sua mãe é também sua professora de dança:

- Eu gosto, é importante pra mim. E a minha mãe me chama de “chicletezinho”, porque em cada lugar que ela vai, quase sempre eu quero ir junto.

Rafael e Luiza, encontro 2, 46min

O Léo e suas memórias sobre as suas primeiras vezes.

Na foto, a primeira vez que ajudou o papai na cozinha, acha que foi panqueca!

E, por acaso, hoje foi a primeira vez que ele fez uma trufa: de chocolate com chocolate dentro e outra de morango.

- Eu amo esses dois [sabores] e tivemos a ideia de misturar. Ficou a melhor!

Léo, encontro 2, 1h08

Ainda que estejamos diante de memórias sobre como as famílias proporcionam experiências de aprender às crianças, se percebe que todas acontecem no convívio familiar, conforme as necessidades, hábitos e valores daqueles contextos. Nesse sentido, para Abrantes (2011), a função da família é também, de certa forma, apresentar aspectos sociais às novas gerações – obviamente a partir do que conheceram e viveram socialmente. Além das suas próprias experiências impactarem que tipo de vida social será apresentada para as crianças, segundo o mesmo autor, há outro fator que colabora para esse processo: as expectativas e perspectivas para o futuro que desejam. Assim, “[...]”

a socialização familiar não é o mero resultado da transmissão dos pais, mas é um produto da interação (implicando conflitos) entre os membros da família, influenciada por diversas instituições” (ABRANTES, 2011, p. 124). Os processos de socialização, enfim, sugerem que tanto na infância como na vida adulta, a aprendizagem sobre como viver em sociedade precisa superar a dicotomia de não ser nem uma simples reprodução e manutenção das regras de convívio social, tão pouco um processo autônomo e individual dos sujeitos (GRIGOROWITSCHS, 2008).



Figura 39 – Eu e meu pai na Feira do Livro de Porto Alegre

Grigorowitschs (2008) destaca que as crianças não são repentinamente introduzidas em mundo, já socializadas, a partir de um determinado momento, mas sim se apropriam dele de forma subjetiva cotidianamente, enquanto constroem sua identidade em relação com esse mundo. A partir disso, podemos entender que as interações entre adultos e crianças, de certa forma, acabam por socializar tanto crianças como adultos. E é nessa percepção que, a partir das memórias das crianças produzidas nas narrativas, percebe-se que as famílias estabelecem relações de convivência simplesmente para *estar junto*, por meio de momentos de brincadeiras ou de outras atividades compartilhadas. Por meio das experiências em família narradas observou-se que adultos e crianças também participam da vida coletiva familiar para socializarem-se sem um objetivo-fim ou uma intencionalidade de aprendizagem para com o futuro, como

algo importante para ser relatado como memória. Trata-se de uma socialização que acontece no tempo presente para o tempo presente, em que o que importa são as relações que se criam nesses momentos e espaços conjuntos. Ainda que se esteja sinalizando a ausência de intencionalidade dos adultos com essas atividades compartilhadas para com o futuro das crianças, no sentido de transmitir algum conhecimento, isso não significa que não acabe ocorrendo (considerando os valores e sentimentos de pertencimento envolvidos em momentos como esses).

Nas memórias das crianças, percebi que essa convivência familiar com o pretexto de estarem juntos se traduz em situações de brincadeiras e momentos de “bagunça” compartilhados (incluindo os adultos), festas e celebrações em datas comemorativas, além de outros momentos de descontração com os avós, pais ou irmãos, em casa ou em passeios.

Guerra de cocô (dos cavalos do sítio)!

Uma mãe que brinca com seu filho e, ao lembrar disso, afirma:

- Tem que curtir a infância!

Um filho que, nessa relação, nos provoca a refletir se precisa existir mesmo um fim para a infância, para a brincadeira:

- Tem que curtir a infância. Enquanto dura, né?

E se a infância e a brincadeira em família tiverem uma duração, a diversão pode permanecer no ato de narrar aquela memória, sobre, por exemplo, aquelas brincadeiras de esconde-esconde compartilhadas ou, ainda, na provocação de lembrarem, juntos, esses momentos:

- Ele nunca me acha!

- Acho sim!

- Acha nada, eu me escondo muito melhor do que tu!

- Sempre vou te achar, minha querida! Lembra quando tu passou por mim, na minha frente? (Eu estava do lado dela e ela nem me viu!)

- Ah, é verdade. Aquele dia tu se escondeu bem!

Davi e a mãe, encontro 3, 26min e 37 min

Uma memória compartilhada de uma brincadeira compartilhada, entre primos.

Não era um escorregador: era um nave!

Não era um desenho em um papel: era a direção e o painel de botões.

Não eram alienígenas: eram pessoas normais que estudavam alienígenas.

- Aí, do nada, a Catarina não quis mais brincar!

É o fim da brincadeira. É o fim da memória.

Enzo e Catarina, encontro 4, 25min

- Quando as mães trabalham, as crianças ficam em casa fazendo bagunça! Catarina se identificou com uma foto de uma família desconhecida que, para ela, representava essa sentença! Catarina, o irmão mais novo, o pai, a avó ou a tia: quando a mãe não está em casa, eles fazem “a festa”!
- Mas quando ela chega a casa está impecável, porque se tem um fio de cabelo no chão ela briga com a gente!

Catarina, encontro 3, 21min

A relação entre irmãos mais velhos e mais novos.
 Rafaella, quando “pequeninha”, era muito “puxa-saca” da sua irmã mais velha: queria ir junto onde ela fosse, não podia ficar longe, queria ficar sempre grudada nela e adorava pentear seus cabelos.
 Lembra, porém, que também era um pouco “implicante” e deixava sua irmã brava com isso. Ao reclamar para a mãe, porém, Rafaella só ganhava reforço:

- Deixa ela! Ela é pequena!

Rafaella, encontro 1, 20min

O Álbum de Figurinhas da Copa do Brasil de 2014.

Rafael guarda e me mostra, com muito carinho: ele e a avó colaram as figurinhas e anotaram todos os gols.

- Não está completo! - diz ele.

Pode não estar completo de figurinhas, mas está, certamente, completo de memórias:

- Aqui são os campos, aqui são os times, aqui são os resultados, aqui são os jogadores e aqui são as figurinhas que foram mais difíceis de conseguir.

Página por página, acariciada com a mão, enquanto narra o que elas representam.

- A gente não perdia um jogo, mesmo não sendo contra o Brasil!

Rafael, encontro 1, 37 min

Um passeio na “selva” com o papai. Ao invés de usar roupa, usavam apenas uma canga, enquanto passavam por uma prainha que não lembra o nome. Nesse dia encontraram uma cobra morta no caminho. Não qualquer cobra, mas sim uma cobra voadora, que pula nos galhos das árvores e sai voando! As memórias imaginadas do Léo:

- Imagina se a gente está caminhando e cai uma-assim “tóin” na nossa cabeça! Ahhhh (gritos)!!!

Léo, encontro 2, 59min

Na casa da avó da Ágata rolam muitas festas temáticas: Festa Farroupilha, Festa de Dia das Bruxas, Festa Junina, Festa de Natal, Festa a Fantasia...

Os primos emprestados da Ágata moram do lado da casa da avó.

Além disso, a avó conhece mais algumas crianças, conhece todo mundo da rua e convida para festas!

Nesse dia teve pinturas e mais outras coisas que não se lembra.

Na casa da Ágata tem uma pintura de girassóis na parede. Ainda não está pronta! Começaram pintando de branco, a mãe e os irmãos. Estão agora esperando um dia em que todos possam se organizar para ajudar e continuar a pintura.

Ágata, encontro 2, 5min, encontro 4, 4min

Catarina era pequena e estava na casa de praia aconchegante do seu avô. Era Páscoa. Catarina tinha três anos e o seu primo, Enzo, um ou dois. Eles procuram a cesta de Páscoa pela casa inteira.

Estava do lado de fora: um cestão gigante, dentro de uma barraca.

- Eu achei! Eu achei! - ela gritava.

Foi a Catarina que achou ali, ali e ali! O Enzo? Só andou atrás dela...

Catarina, encontro 1, 36min

Rafaella não se lembra muito da avó. Ela mora bem longe.

Quando dava, até ia ver ela. Mas já faz um bom tempo!

Lembra que a avó ficava sentada no sofá. Ela sentava do lado dela.

Rafaella, que não era muito de conversar com avó, ia lá mesmo para brincar!

Na casa da avó tinha um piso muito bom pra andar de bicicleta!

Na casa de Rafaella o chão é de madeira.

Rafaella, encontro 1, 16min

Festa Junina.

Paçoca.

Vestido de festa Junina.

Uma foto:

primo, prima, outro primo, outra prima...

tio, tia, outro tio, outra tia...

também tinha alguns amigos nela!

A família de Rafaella antes fazia festas assim.

Agora não fazem mais.

As tias moram longe umas das outras.

Rafaella, encontro 2, 14min

Ágata canta, Ágata dança.

Em casa, só o irmão a acompanha.

Às vezes é pra cantar e dançar junto, às vezes é só pra atrapalhar.

O irmão de Ágata inventa músicas que ela não entende.

- Ele quer ser cantor. Ou... como se fala mesmo? Quer ser MC!

Ágata, encontro 2, 15min

E, por fim, a terceira dimensão relativa às interações entre a criança e seus membros familiares envolve a ação de *ensinar*, já que parto do pressuposto de que elas também podem assumir a função de compartilhar o que sabem com outras crianças (ou adultos) da sua família. Nesse sentido, as contribuições dos estudos de Corsaro (2011) nos apontam que os processos de socialização, ainda

que não ignorem as implicações dos adultos, são provocados de modo especial pelas relações entre as próprias crianças. Corsaro (2011) entende as crianças como ativas, aprendizes e construtoras, de algum modo, do seu próprio desenvolvimento no mundo social; e, ainda, como reprodutoras interpretativas do que acontece ao seu redor, assumindo que há leis e regras que são criadas por elas e (em) seus grupos. Uma vez que meninos e meninas produzem culturas entre seus pares por meio das brincadeiras, interações, amizades e conflitos é, pois, desse modo, que se desenvolvem os processos de socialização. A apropriação criativa do “mundo adulto”, ao voltar-se para os interesses das crianças a partir do seu “grupo de pares”, é denominada de “culturas infantis” (CORSARO, 2011).

Este estudo contou com algumas crianças que tinham irmãos mais novos e, por isso, muitas de suas memórias os traziam como aqueles que aprendiam com elas: a andar de bicicleta, a jogar videogame, a não ter medo das ondas do mar. Além disso, era evidente que as memórias desses irmãos mais velhos implicavam também um caráter de acompanhamento de seus crescimentos, inclusive com certa demonstração de orgulho por suas conquistas e aprendizados, mas também com a compreensão das necessidades que eles mesmos tinham, perante os seus pais, por serem mais novos que eles.

Rafaella ensinou a sobrinha a andar de bicicleta.

Era uma bicicleta grande, então a sobrinha pedalava enquanto a Rafaella segurava no banco.

- Eu andava muito e aí eu ensinei ela a aprender a andar de bicicleta porque ela não sabia.

Depois de vários tombos, um dia desceram, juntas, uma “lomba” e quase caíram. Também juntas.

Rafaella, encontro 3, 34min

O Léo compartilha muitas coisas com seu irmão: não só brinquedos, como também as histórias que escolhe narrar.

As memórias sobre o irmão estão sempre presentes.

- Ele ama doces!
- Ele ama a pelúcia de esqueleto!
- Ele deu o nome para o ursinho de Ted!
- Ele ama muito os jogos de videogame!
- Ele adorou essa festa!

Mas, Léo, e do que vocês brincam juntos?

- De histórias com os brinquedos: sempre tem o inimigo, que é um dinossauro de duas cabeças!

E vocês também brigam?

- Às vezes a gente brinca, às vezes a gente briga. Agora não estamos brigando muito porque eu tenho uma TV no meu quarto: às vezes um brinca enquanto o outro assiste ou, então, às vezes a gente assiste juntos.

Léo, encontro 1, 17min

Catarina estava muito orgulhosa que o irmão tinha conseguido, hoje, subir em um escorregador:

- Para ele é difícil, pra mim é moleza!

Mas dessa vez ele conseguiu subir e descer sozinho, sem ajuda.

- Eu fico só olhando, ele sobe, desce, vai de novo, vai indo, indo, indo e, quando desce, dá um sorriso pra cada um! Depois, sobe de novo.

- Ele é todo cheirinho de bebê! Eu sempre chego perto e faço cheirinho. Aí ele aprendeu também a fazer “bichinho”, assim!

Na relação de irmã mais velha, entre acompanhar o crescimento do irmão, também existe a relação de entender a divisão de atenção entre os pais. Catarina sente falta de se divertir com seus pais, já que agora eles têm o H.:

- Eu sei que ele precisa de mais atenção, mas às vezes eu fico meio sozinha: é 24h por dia eles com o H. e só 5 segundos eles ficam comigo.

Catarina, encontro 1, 5min e 50min

Foi o Rafael que “mais ou menos ensinou” a Luiza a andar de bicicleta.

Ele empurrava pelo banco, para que fosse mais rápido.

Foi só isso, e ela começou a andar.

- Eu aprendi bem rápido! Então comecei a andar, andar, andar...

Rafael e Luiza, encontro 3, 9min

Para a mãe do Murillo, se espera que o primeiro dia em que seu irmão mais novo foi com ele para a escola, deve ter sido um dia muito especial.

- Foi importante pra ti ver teu irmão indo na escola, que nem menino grande?

Murillo, a seu modo, ressignifica esse momento:

- Ele não é menino grande, todo mundo é “mais maior” que ele: na turma do futebol, na turma da nataçãõ, na escola... Além disso, cada um ficou em uma turma, e no final da aula que a gente tirou essa foto.

E ressignifica através de um detalhe da foto que talvez passasse despercebido:

- Foi no final da aula porque na foto já era de noite! Quando acaba a aula é de noite e fica um azul mais “fortinho”, que não é claro como de dia.

Murillo, encontro 4, 48min

A lembrança da expectativa: quando a sobrinha nascesse, a Rafaella iria poder brincar um monte com ela!

Mas da irmã grávida nasceu um bebê pequenininho, que só podia pegar no colo.

Às vezes a irmã deixava ela pegar.

Rafaella, encontro 2, 8min

Ninguém entra no mar com o Murillo.

Eles apenas mostram qual o máximo, no corpo, que ele pode entrar na água.

Mas só entram junto se o irmão mais novo também quiser ir no mar.

- Ele não gosta, mas às vezes pede pra ir. Eu acho que ele quer ir porque ele quer perder o medo.

Murillo nunca teve medo.

Um dia o Murillo cuidou do irmão no mar e foi mais ou menos fácil: pulavam, caíam juntos, passavam por baixo da onda e subiam de volta.

- Ele é assustado, mas ele se divertia.

Murillo, encontro 2, 22min

Essas memórias de infância em família, em que as crianças tomam o lugar de ação da cena, no sentido de provocar (e refletir sobre) situações de aprendizagens ou de experiências de convivência com seus irmãos mais novos, remetem à ideia de que elas também, de alguma forma, também poderão estar produzindo as memórias de infância de seus próprios irmãos. Acredito que a atuação das crianças nas experiências em família sob o pretexto de ensinar também pode ocorrer na relação com os adultos, porém não houve nenhuma narrativa específica que apresentasse essa situação. O que quero dizer é que, embora não vivenciemos ou provoquemos experiências em família com a garantia de que ela virá a ser uma memória significativa e narrável, no futuro, as crianças têm um papel fundamental sobre essas memórias: as suas e as de seus demais familiares.

Retornando aos estudos de Fernandes (2014), a autora traz um entendimento importante e que vem ao encontro dessa discussão mais central em relação ao papel ativo e protagonista defendido por Corsaro (2011): “[Ao invés de] focado no resultado, o processo de socialização de crianças deve ser entendido como um processo presente, da vivência da criança no tempo dela e não pensando nos resultados para o seu futuro (FERNANDES, 2014, p. 60). Deste modo, a socialização volta-se para o ser criança e não em direção ao ser adulto. Com essa concepção se pretende “[...] combater a ideia da não racionalidade das crianças perspectivando a infância como uma categoria social específica, mas não isolada e separada do todo social” (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016, p. 114). Assim, promotoras de aprendizagens para seus pares, ensinando e compartilhando o que sabem e, inclusive, envolvendo os adultos em situações de aprendizagem, as crianças são produtoras de cultura, de memórias, de experiências e de narrativas.

Aprender, estar junto ou ensinar. Essas dimensões para as interações das crianças com seus familiares, percebidas a partir dessas narrativas, nos permitem concluir que os processos de socialização por meio das memórias de infância, na infância, não são simplesmente impostos para que as crianças reproduzam ou, ainda, impostos para que sejam lembrados de um determinado jeito. Ao contrário, são compostos de experiências em que as crianças, ativamente, ressignificam modos de brincar em família, de aprender a cozinhar com os pais ou de ensinar alguém a andar de bicicleta, por exemplo, ainda que essas memórias estejam implicadas com significados coletivos dados para esses momentos, dentro de cada contexto familiar. Além disso, são as crianças que ressignificam suas experiências no momento em que transformam essas memórias em histórias sobre suas vidas, sobre suas rotinas, sobre suas formas de estar em família em histórias a serem narradas.



Figura 40 - Coleção “La Famille” de Alain Laboile 14

5 CONCLUSÕES:

"SER CONTADORA DE HISTÓRIAS REAIS É ACOLHER A VIDA PARA TRANSFORMÁ-LA EM NARRATIVA DA VIDA"

Era uma vez uma dissertação, que nasceu do desejo de estar com as crianças, cresceu a partir de uma pesquisadora que se descobriu contadora de histórias reais e que encontrou na narrativa da vida uma forma de imortalizá-la por meio das palavras. Era uma vez muitas histórias. Era uma vez uma pesquisa que conta sobre muitas histórias: sobre e a partir de memórias, sobre e a partir de famílias, sobre e a partir de fotografias, sobre e a partir das vozes de algumas crianças, personagens principais dessas histórias. E toda história tem um começo para começar – ainda que traga consigo o fio narrativo que a precede.

A história desta dissertação começa com um objetivo: entender de que modos emergem as memórias *de* infância *na* infância. Para isso, era preciso definir um cenário por meio do qual o enredo se desenrolaria. Nesse caso, o contexto da vida em família foi o escolhido para dimensionar as experiências das crianças, convidadas a participar da trama. Além disso, o caminho escolhido para ser percorrido para alcançar o objetivo envolveu uma metodologia: a da foto-elicitación, em que fotografias atuaram para provocar as memórias em família, nas crianças, a partir dos elos narrativos produzidos nos encontros entre pesquisadora, crianças e as nossas próprias lembranças.

Uma vez montado o *script* desta pesquisa, recorri a um arsenal teórico e metodológico que subsidiou o enredo traçado. O primeiro caminho a percorrer era sobre o próprio conceito de memória. Na seção dedicada à memória, portanto, como concepção filosófica e social do termo, conversei com os argumentos teóricos de Walter Benjamin, na qualidade de autor principal que fundamenta este estudo. Mais precisamente, o conceito de lembrança desse autor foi balizador para traçar as estratégias metodológicas e analíticas da investigação. Segundo Benjamin (1980 [1936]), as memórias são uma releitura do passado, sujeitas às interpretações que acontecem no tempo presente, no momento em que estão sendo narradas para outras pessoas. A narração de memórias, desse ponto de vista, é, portanto, uma importante forma de dar existência a uma história, e por isso a um sujeito. Mais do que isso: a narração de memórias proporciona um elo coletivo e identitário de um grupo que com-

partilha daquelas mesmas memórias; ao passarem adiante essas memórias por meio da narração, imortalizam histórias, indivíduos, comunidades e contextos.

A seção sobre o conceito de memória buscou dialogar também com outros autores como Assmann (2011), Júnior e Faria (2014), Lisboa e Rocha (2016) e Schubsky (2018), de maneira a ampliar a compreensão sobre o “arquivamento” de nossas lembranças, por meio de algumas tipificações da memória que evidenciam seu caráter complexo e dinâmico. Para tanto, fiz uso de algumas metáforas que ajudam a compor essa argumentação, como, por exemplo, aquela das gavetas e pincéis (ASSMANN, 2011) para as memórias mais escondidas ou para as que recebem contornos conforme as reinterpretemos; da escavação (BENJAMIN, 1980 [1936]) para entender que há diversas camadas de lembranças que se modificam a cada vez que reviramos a terra ou as enterramos mais; dos palcos de grandes orquestras (ASSMANN, 2011), em que somos maestros e ao mesmo tempo plateia considerando a forma como se harmonizam os tons das nossas memórias; e ainda dos obeliscos e artefatos (BENJAMIN, 1980 [1936]), que só existem como valor histórico, no primeiro caso, porque são relacionados a uma memória eternizada em forma de monumento ou em tantas outras formas artesanais de modelar uma narrativa.

Compreendendo a memória como esse conceito maleável e relacionado a uma narração dada em um tempo presente, precisava me dedicar ao conceito de família, escolhido para ser o cenário desta pesquisa. Das possibilidades de se discutir a noção de família, a partir de acepções mais tradicionais e contemporâneas das discussões teóricas e políticas sobre o tema, busquei os dados estatísticos do censo demográfico brasileiro (IBGE, 2010) para compor, com mais detalhamento, quem seriam os personagens dessa organização. Considerando as configurações familiares representadas nos dados, mas também algumas não representadas e que pudessem dar conta das “dinâmicas familiares” (FONSECA, 2005) e das possibilidades da rede de “parentescos cotidianos” (FONSECA, 2004) com os quais convivem as crianças, foram escolhidos alguns contextos e, com isso, convidadas algumas crianças de acordo com eles para participarem do estudo. Mais precisamente, esta pesquisa sobre memórias de infância em família, minimamente entendeu que precisava contemplar algumas diferentes configurações, não de modo a compará-las, mas,

antes disso, porque importava incluir a diversidade das formas de ser família. Foram elas: famílias nucleares, com a presença de um e de mais filhos (e, portanto, irmãos); famílias mononucleares femininas; famílias constituídas por recasamento de um ou de mais de um dos cônjuges; famílias constituídas por meio da adoção; famílias constituídas por meio da homoparentalidade; e famílias em que há a circulação doméstica de membros de mais de um mesmo núcleo (parentescos conviventes para além dos pais e filhos).

Definido nosso principal campo conceitual (memória) e nosso público (diferentes configurações familiares), a terceira seção dos argumentos teóricos buscou entender os mecanismos da pesquisa com crianças. Escutar o que elas têm a nos dizer, na forma como elas dizem, exigem uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2016) que perpassa as dimensões éticas da pesquisa, desde o planejamento dos encontros até o momento de transformar suas falas em texto acadêmico. Nesta seção apresentei algumas recorrências encontradas após um levantamento de outras pesquisas com (ou sobre) crianças nas áreas da educação, da saúde, da sociologia e da psicologia. Elas foram importantes para afirmar algumas escolhas neste trabalho: a de que podemos reconhecer que há outros espaços investigativos com crianças para além do escolar, para os quais importa lançar um olhar de estranhamento e de familiaridade (SANTOS, 2012) no contato com crianças que já fazem parte ou que serão apresentadas a partir da rede de relações da pesquisadora; e a de que as crianças, como sujeitos potentes e produtores de suas memórias de infância, não precisam ter suas informações confrontadas, pela pesquisadora, com as de um outro adulto, sendo elas, portanto, respeitadas como as donas das histórias que produziram.

Por fim, os argumentos teóricos ainda precisavam mostrar o papel da fotografia como recurso metodológico que se desenhava. Houve, assim, três elementos importantes desse objeto em relação ao tema da pesquisa: em primeiro lugar, que há suportes de memórias ou objetos biográficos (BOSI, 2003; ASSMANN, 2011; SCHUBSKY, 2018; LISBOA e ROCHA, 2016) que ajudam na evocação de certas lembranças. A fotografia, sendo um desses suportes de memória, historicamente atua também como um potente documento de identidade da vida familiar (RENDEIRO, 2008; JUSTO, 2008) – e aqui o segundo destaque sobre a opção de trazê-la como objeto central da metodologia. E, por último, encontra-se a ideia de que tanto a memória como a fotografia são

resignificadas à medida que são narradas, e que isso não é um movimento individual, mas também composto coletivamente, inclusive por cada núcleo familiar.

O primeiro capítulo dessa história foi, então, traçado para dar suporte teórico às escolhas metodológicas e analíticas que viriam em seguida. Para tanto, foi preciso parar e escutar as crianças. Não uma, mas algumas vezes. Foi preciso assumir um lugar de pesquisadora como aquela de quem ouve quem narra para também poder narrar. A seção que apresenta as crianças e as famílias que participaram do estudo é mais do que um ensaio descritivo sobre elas: é uma leitura dos encontros com cada criança e o que isso provocou em termos de como elas são, quem são e como reagiram ao produzir memórias de uma forma compartilhada e dialógica comigo. E é nesse sentido que a seção seguinte compreende uma criança que produz memórias de modo performático, de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018; MACHADO, 2010; SAYÃO, 2008; BUSS-SIMÃO, 2010), e que por isso uma análise precisaria considerar a linguagem sensível e até a não-verbal das narrativas infantis. É, pois, nessa seção que a história da dissertação ganha novos contornos e se arrisca a trilhar novos caminhos: a da escrita a partir do ato de *transcriançar*.

Transcriançar significa transformar as histórias de vida das crianças em narrativas vivas. E, a partir daqui, as memórias das crianças foram traduzidas em texto a partir da concepção de transcrição (GESSNER, 2016; CALDAS, 1999; CORAZZA, 2015).

Ainda sobre as questões metodológicas, busquei apresentar mais detalhadamente as estratégias de cada um dos quatro encontros com as crianças a partir da metodologia da foto-elicitación (CLARK-IBAÑEZ, 2004; HARPER, 2002; BANKS, 2009; MEO, 2010; TORRE e MURPHY, 2015; PROSSER, 2008). Por meio de um levantamento bibliográfico, pude perceber como sendo essa uma abordagem adequada para pesquisa com crianças, por trazer um elemento concreto ao foco da conversa que permite com que elas (as crianças) participem da entrevista com mais envolvimento e até autoria.

A história deste trabalho, nesse ponto, se encaminha para o seu desfecho: afinal, como as crianças narram suas memórias de infância em família? O capítulo de análise se dedica, primeiramente, em mostrar como as crianças constroem as suas narrativas para, posteriormente, mostrar como elas narram

suas experiências familiares. Sobre o primeiro aspecto, concluiu-se que há fundamentalmente a presença de um outro no desenvolvimento narrativo infantil, considerando as interlocuções com adultos e com outras crianças na composição de suas memórias (PERRONI, 1983; GIRARDELLO, 2014). Essas interações podem acontecer previamente ao momento da rememoração, afinal somos feitos de histórias que nos contam, e também durante o ato de narrar, em que as perguntas e as respostas ajudam e motivam a criança a estruturar sua narrativa. Ainda sobre esse aspecto, foi possível concluir que há outro elemento intrínseco na relação das crianças com as suas memórias: a imaginação (MEDEIROS, 2010; CAMPOS, 2010; MACHADO, 2007). Nesse sentido, as emoções e os devaneios (BACHELARD, 1996) da infância fazem parte da potência narrativa das memórias das crianças e que é isso que as torna tão únicas e peculiares.

Já as memórias de infância em família, especificamente, produziram um conhecimento sobre as definições de parentesco que as crianças consideram ao mencionar as histórias sobre seus familiares – o que, mais precisamente, permitiu considerar cinco agrupamentos: os parentes de “sangue”, os próximos, os distantes, os agregados e os “emprestados” (MASON e TIPPER, 2008). É importante destacar que essas classificações colocam as crianças como protagonistas na forma como se relacionam com seus familiares. Além disso, a cultura de pares (CORSARO, 2011) também é percebida no ato da rememoração, e de uma maneira muito específica: as lembranças vivenciadas entre crianças e narradas por elas trazem relevos ainda mais significativos para o processo de produção de memórias.

O último aspecto analisado diz respeito aos processos de socialização (GRIGOROWITSCHS, 2008) nas experiências em família narradas pelas crianças. As análises mostraram que isso ocorre a partir de três dimensões: para aprender, para estar junto ou para ensinar. Em diversas situações, as crianças foram colocadas ou se colocaram em lugares de aprendizagem para com adultos da sua família: cozinhar, dançar, fazer castelo de areia ou até mesmo aprender sobre uma profissão. Entretanto, existiram também diversas outras situações narradas em que crianças e seus familiares estavam simplesmente juntos, em momentos de brincadeiras e de convivência. Por fim, como crianças, entendeu-se que elas também provocam ensinamentos e, portanto, também memórias a

outras crianças de sua família, principalmente irmãos ou primos mais novos. Essa última dimensão, ainda que não apenas ela, aponta uma importante conclusão: a de que as crianças são corresponsáveis não apenas pelos processos de socialização que ocorrem entre elas e seus familiares, como também corresponsáveis pelas memórias de outras crianças que ali, com elas, interagem, brincam, convivem, aprendem e ensinam.

Chegamos ao final desta história sem o desejo de colocar um ponto final. Isso porque, após tudo que foi dito, escrito, pensado podemos afirmar que é possível existir um depois do “felizes para sempre” e, sem dúvida, esse é um caso. Primeiro porque as palavras escritas aqui serão lidas e relidas por meio de outros olhares e vozes, de modo a contribuir com a narração de outros narradores, especialmente pesquisadoras/es de crianças, de memórias; segundo porque delas podem nascer outras histórias, em forma de artigos e de outras pesquisas.

Uma memória, como diria Benjamin, não tem um começo e nem um fim preciso. Ela é contada por alguém, mas que carrega (e seguirá carregando) consigo olhares e vozes de outros “alguéns” que, de uma forma ou de outra, também a compuseram. Deste modo, é difícil definir a autoria de uma história e esta, escrita por mim, é recheada de “nós”, do começo ao fim. Por isso foi escolhida uma redação em primeira pessoa: mais para reconhecer a singularidade de uma pesquisadora-narradora do que para neutralizar uma composição compartilhada em pesquisa, como de fato ocorreu.

Existe um outro encerramento desta história ainda a ser feito. Assumindo um compromisso desde que convidei as crianças para conversar comigo, organizei um recurso que foi apontado por um dos encontros (naquele com Rafael e Luiza) como um suporte de memórias e de narrativas importante “para o futuro”: os cadernos diários. Assim, indico que cada criança ganhará um “diário” personalizado (e com cadeado, para garantir que sejam “super secretos”), em que encontrará registradas algumas das suas memórias e que fizeram parte das análises aqui apresentadas. Nele também haverá o convite para que sigam escrevendo suas histórias, de modo a eternizar, por meio da palavra escrita, as suas memórias de infância, na infância.

E se esta história está permeada de outras, por muitos momentos (títulos, epígrafes e citações) é porque optei por incluir o uso de narrativas literárias para comporem o texto. E é dessa forma que encaminho, finalmente, para o fim. Afinal, de que modos emergem as memórias *de* infância *na* infância? Esta é uma história coletiva, vivida e narrada com emoção e imaginação, em que crianças e adultos compartilham olhares, experiências, linguagens e aprendizagens, por toda a vida. Não existe apenas uma forma de narrar as memórias. Importa que “de mãos dadas”, como diz a poesia abaixo, pesquisadores/as e crianças continuem se indagando, com olhos encantados, sobre a nossa história de vida, sobre onde nos encontramos agora e sobre pra onde “você vamos”.

uma alquimia verbal

em pura manhã de sábado,
de mãos dadas com o avô,
a netinha indagou:
vovô, onde você vamos?

a alquimia das palavras
transmutou em ouro a língua,
outra vez recomeçada.

(ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 104, grifos dos autores)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com histórias de vida e memoriais de formação. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411341>. Acesso em: 19 maio 2021.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVEIRA, Debora de Barros; JOVINO, Ione; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 263-293, jan./jun. 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p263. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p263>. Acesso em: 19 maio 2021.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia**, Porto, v. XXI, 2011, p. 121-139. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9864.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ABREU, Casimiro de. **As primaveras – Livro I**. Rio de Janeiro: Typographia de Paula Brito, 1859.

AGOSTINHO, Kátia. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, maio/ago. 2018. DOI: 10.18226/21784612.V23.N2.7. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ALBUQUERQUE, Simone Santos. Criança em contextos familiares. *In*: FILHO, Altino José Martins; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

ALBUQUERQUE, Simone Santos. Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/13073/10273>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Para além do ou “isto” ou “aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. UFRGS, 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16404/000703937.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **Rede social e relacionamento entre irmãos: a perspectiva da criança em acolhimento institucional**. USP, 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área: Psicologia) – Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/20_05_2010_10_33_29_43.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

APPLEGATE, Katherine. **Crenshaw**. São Paulo: Editora Plataforma 21, 2016.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAHKTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. A terceira infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução Karlheinz Barck e outros. *In*: BRANCO, Lúcia Castello (Org.) **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**. Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. p. 51-65.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. (Obras escolhidas v. 2).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e histórias da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. 1).

BOSI, Ecléa. A substância social da memória – Sob o signo de Benjamin [Walter Benjamin]. *In*: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRUM, Eliane. Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

BRUNO, Fabiana. **Retratos da velhice – um duplo percurso: metodológico e cognitivo**. UNICAMP, 2003. 309 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284827/1/Bruno_Fabiana_M.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 151-168, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. **Caderno de criação**, Porto Velho, ano VI, n. 19, ago. 1999. Disponível em: <http://www.revistazonadeimpacto.unir.br/transcriacao.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa**. UFSC, 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CLARK-IBÁÑEZ, Marisol. Framing the social world with photo-elicitation interviews. **American Behavioral Scientist**, v. 47, n. 12, p. 1507-1527, aug. 2004. DOI: 10.1177%2F0002764204266236. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764204266236>. Acesso em: 19 maio 2021.

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

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

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507609. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/93byYj94gJS86N7dDtLyk6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/15378>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escriteiras. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 317-331, 2015. DOI: 10.29286/rep.v24i56.2436. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2436>. Acesso em: 24 jun. 2021

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/2175-623654542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/54542>. Acesso em: 19 maio 2021.

FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da família à creche**: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês. UnB, 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17706/1/2014_MarinaRibeirodaCunhaFernandes.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 39-59, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jx8SZxkP95MVJ4kyYwN8JFx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica, **Saúde e Sociedade**, [São Paulo], v.14, n.2, p.50-59, maio-ago. 2005. DOI: 10.1590/S0104-12902005000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

FONSECA, Cláudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt (Orgs.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e Memória do Passado. Tradução de Ana Cláudia Fonseca Brefe. **Projeto História**, São Paulo, v. 17, jun./nov. 1998.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11147>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GESSNER, Ricardo. Transcrição, transconceituação e poesia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 142-162, maio/ago. 2016. DOI: 10.5007/2175-7968.2016v36n2p142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/TXKHC57xz54j7tTxstJ8BhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a Autoria Narrativa Infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30576. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30576>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31472>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma Clareira no Bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S0104-40602012000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nqWcbv8qfG5pspSkPNZCF6s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000400018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6fwQKVB6bFtkzpZMSNJnqRP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogos, processos de socialização e mimese**: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. USP, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dyM98hvvCKns9NfNPxL5Dxn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

- HARPER, Douglas. Talking about pictures: A case for photo elicitation. **Visual Studies**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002. DOI: 10.1080/14725860220137345. Disponível em:
https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/254168/mod_resource/content/1/DOUGLAS,%20Harper.%202002.%20Talking%20about%20pictures.%20A%20case%20for%20photo%20elicitation.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.
- HARTMANN, Luciana. História, memória e performance em narrativas orais de crianças. *In*: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. [online]: IBGE, 2019. Disponível em:
<https://sidra.ibge.gov.br/home/pimpfbr/brasil>. Acesso em: 7 out. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Famílias e domicílios, resultado da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010, p. 1-203.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Registro Civil**. [online]: IBGE, 2019. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 7 out. 2019.
- IDZI, Taila Suian. **Imagem e criação de si a partir da arte**: possibilidades ético-estéticas em Educação Infantil. UFRGS, 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147488>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- JUSTO, Joana Sanches. **Olhares que contam histórias**: a fotografia como memórias e narrativas da família. UNESP, 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97632/justo_js_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2021.
- KORCZAK, Janusk. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial, 1981.
- LISBOA, Eliana de Cássia Martins; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Narrativas infantis mediadas por produções fílmicas: apropriação da memória de crianças sobre suas experiências como alunos na educação infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7., Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: CIPA, 2016.
- LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2013. DOI: 10.1590/S0102-46982013000300009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXgvxy5m5bNBXRk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. “**Você tem face?**” Sobre Crianças e Redes Sociais Online. UERJ, 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1981.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4rvJC6K3bJxWbnTmXP4cQvS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2021.

MASON, Jennifer; TIPPER, Becky. Being Related: how children define and create kinship. **Childhood**, v. 15, n. 4, p. 441-460, nov. 2008. DOI: 10.1177/0907568208097201. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568208097201>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MEDA, Juri. Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 151-177, set./dez. 2014. DOI: 10.4025/rbhe.v14i3.605. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55280879.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/04.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MEDEIROS, Andrea Borges de. **Memórias de criança em crônicas de escola**: modos de lembrar, de narrar e de ser. UFJF, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

MEO, Analía Inés. Picturing students’ habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta (CA), v. 9, n. 2, p. 149-171, 2010. DOI: 10.1177/160940691000900203. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940691000900203>. Acesso em: 19 maio 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; FERNANDES, Letícia Prezzi. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 433-449, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/sTgVY43zJTL8vqTzdNPM7LD/?lang=pt&format=pd> f. Acesso em: 24 jun. 2021.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012. DOI: 10.1590/2175-623616161 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100295&lang=pt. Acesso em: 19 maio 2021.

MÜLLER, Fernanda. Perspectivas de crianças acolhidas institucionalmente sobre suas famílias de origem. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 125-145, jan./abr. 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4263. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4263>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. UFRGS, 2007. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12859>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16161/16049>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NICHOLLS, Sally. **Como viver eternamente**. São Paulo: Editora Geração Editorial, 2008.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Um drama no currículo - oficinas de transcrição. **educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: 10.5902/1984644431380. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/31380>. Acesso em: 24 jun. 2021

O TEMPO e o rio. Intérprete: Edu Lobo. Compositores: Edu Lobo e Capinan. *In*: EDU e Betânia. Intérpretes: Edu Lobo e Maria Betânia. [S.l.]: Universal, 2004. 1 CD, faixa 10.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

PEREIRA NETO, Élide Fluck; RAMOS, Márcia Ziebell; SILVEIRA, Esalva Maria Carvalho. Configurações familiares e implicações para o trabalho em saúde da criança em nível hospitalar. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de

Janeiro, v. 26, n. 3, p. 961-979, 2016. DOI: 10.1590/S0103-73312016000300013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2016.v26n3/961-979/pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 81-105, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8sms6xFPqgFjv8Q4HFmqNbK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MILANEZ, Fernanda de Azevedo; VIEGAS, Juliana Botelho. Infâncias, cidades, (in)visibilidades: metodologias de pesquisa em construção. *In*: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 187-206.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul./set. 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i3.8649227. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227/18290>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. UNICAMP, 1983. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270527/1/Perroni_MariaCecilia_D.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

PILLAR, Analice Dutra; EVALTE, Tatiana Telch. Educação e mídia: leituras de desenhos animados na escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 89-114, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3859/3018>. Acesso em: 19 maio 2021.

PINHEIRO, Leandro; FISCHER, Maria Clara Bueno; CARGNIN, Daiana Rozi Mello. Usos de imagens fotográficas em pesquisa sobre saberes do trabalho associado. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 213-222, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2017.212.10/6112>. Acesso em: 19 maio 2021.

POMBO, Mariana Ferreira. Família, filiação, parentalidade: novos arranjos, novas questões. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 30, p. 1-10, 2019.

DOI: 10.1590/0103-6564e180204. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/dntXddns5LLhLPcBBkfM7ds/?format=pdf>.
Acesso em: 24 jun. 2021.

PORTER, Eleanor H. **Pollyanna**. Tradução João Sette Camara. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2018.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000009. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28333/0>. Acesso em: 19 maio 2021.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PROSSER, Jon; LOXLEY, Andrew. **Introducing visual methods**. [S.l.]: ESCR; National Centre for Research Methods, 2008. Disponível em:
<http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. A edição dos lugares: sobre fotografias e a política espacial das imagens. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 33-53, 2010. DOI: 10.20396/etd.v11i2.883. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/883>. Acesso em: 19 maio 2021.

QUEIROZ, Caroline; MILANEZ, Fernanda. Os cronotopos como balizadores éticos de uma pesquisa com crianças. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 6., 2018, Belém. **Anais [...]**. Belém: GRUPECI, 2018.

RENDEIRO, Márcia Elisa Lopes Silveira. **Álbuns de família: fotografia e memória nos anos dourados**. UNIRIO, 2008. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RINALDI, Carla. *Pedagogia da Escuta*. *In*: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

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

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 117-136, 2012. DOI: 10.1590/S0101-32622012000100008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TLHyFHWNwLtcHbsKFFw7sQC/?format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Os desafios da construção de uma ética na pesquisa em espaços privados. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 6., 2018, Belém. **Anais [...]**. Belém: GRUPECI, 2018.

SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. UERJ, 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. DOI: 10.14244/1982719920. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SCARELI, Giovana; GAVA, Sabrina da Silva. Desenho infantil e produtos culturais: como aparecem as sereias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 659-687, set./dez. 2016. DOI: 10.12957/childphilo.2016.24833. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/24833>. Acesso em: 19 maio 2021.

SCHUBSKY, Cecília de Miranda. **Relicários e Quinquilharias**: Caixas de memória e narrativas de crianças. UERJ, 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SCHWEDE, Gisele; ZANELLA, Andrea Vieira. Olhares de crianças a relevar a polifonia da cidade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 395-406, set./dez. 2013. DOI: 10.1590/S1413-82712013000300006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/YfFGrmwTZmTrjq9Mnk5Nh8r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Laços de amizade**: modos de relacionamento jovem em tempos de conectividade digital. UFRGS, 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Gabriella Pizzolante da; SOUZA, Carolina Rodrigues; FAGIONATO-RUFFINO, Sandra. Crianças, natureza e fotografia: uma experiência no cerrado. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 61, maio/ago. 2019. DOI: 10.18675/1981-8106.vol29.n61.p440-460. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13272>. Acesso em: 19 maio 2021.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Das fontes orais às fontes visuais: narrativas das ações do mobral cultural no sertão de alagoas (1973-1985). **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 88-1-26, 2019. DOI: 10.5902/1984644437025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37025/html>. Acesso em: 19 maio 2021.

SOUZA, Liliane Pereira de. Violência e não violência: imagens e representações de jovens do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 37-57, jan./mar. 2020. DOI: 10.1590/CC220220. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9s6DGCPpZq5nTBxrpKGXmYn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOUZA, Solange Jobim e. Memória coletiva e tempos de vida: sobre a intenção política da escrita da história em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41630/28899>. Acesso em: 24 jun. 2021.

TORRE, Daniela; MURPHY, Joseph. A different lens: changing perspectives using photo-elicitation interviews. **Educational Policy Analysis Archives**, Tempe (Arizona, US) v. 23, n. 111, p.1-23, nov. 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.2051. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084022.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

VASCONCELLOS, José Mauro. **Meu pé de laranja lima**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1968.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

WUNDER, Alik. Fotografias como exercícios de olhar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006, p. 1-14. Disponível em: 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-2359--Int.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez. 2006. DOI: 10.1590/S0104-71832006000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/tBBwkgGRBqtVGmJV7zFMXLK/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 427-442, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000400008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400427&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 maio 2021.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

PROJETO DE PESQUISA:

Memórias de Infância em Família: narrativas de crianças a partir de fotografias

COORDENAÇÃO: Prof^ª Dr. Fabiana de Amorim Marcello

Você está sendo convidado a participar deste Projeto de Pesquisa, que tem como finalidade investigar as memórias de infância em família a partir de narrativas de crianças através de fotografias. Este projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Avaliadora para qualificação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto também foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. ¹

Participarão desta pesquisa em torno de seis crianças, conforme metodologia utilizada neste Projeto de Pesquisa. Ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) – ou criança sob sua responsabilidade – conversará comigo, pesquisadora, de maneira individual e na sua própria casa, sobre eventos e acontecimentos da sua infância a partir de fotografias de família que serão disponibilizadas e produzidas pela criança e pela pesquisadora. É previsto em torno de meia hora a uma hora de conversa a cada encontro e seus áudios serão gravados. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar; e a criança tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Senhor/a Senhora e/ou a criança queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o Prof. Dr. Fabiana Marcello, orientadora dessa pesquisa, pelo número (51) 981118333.

SOBRE OS ENCONTROS: No primeiro encontro serão mostradas algumas fotografias da família e da infância da pesquisadora e conversaremos sobre as memórias por elas suscitadas. Ao final, será solicitado que a criança e um familiar selecionem dez fotografias cada um e que retratem a criança com os seus familiares. No segundo encontro iremos conversar a partir das narrativas produzidas pela criança através das fotografias selecionadas. No terceiro encontro vamos conversar sobre pinturas e retratos antigos sobre contextos familiares e ao final deste, a pesquisadora irá deixar uma câmera fotográfica analógica a fim de que a criança produza algumas fotografias. Antes do quarto e último encontro a pesquisadora se responsabiliza pela revelação das fotografias, para que possamos conversar sobre elas.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ainda assim, a pesquisa poderá ocasionar algum constrangimento ou o desencadeamento de questões emocionais relativos às memórias de infância em família.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada criança. As fotografias do acervo pessoal da família e as produzidas pela criança ficarão restritas ao acesso da pesquisadora e da professora orientadora, sendo utilizadas exclusivamente para a mediação das entrevistas e posterior análise, não sendo utilizadas de nenhuma forma na apresentação ou publicação da dissertação.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

ANEXO B**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

- OI, MEU NOME É GISELE SOARES. ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS, JUNTO DA MINHA PROFESSORA FABIANA MARCELLO.
- VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO PARA PARTICIPAR DESSA PESQUISA E VOU TE EXPLICAR TUDO SOBRE ELA.
- EU VIREI ATÉ A SUA CASA EM 4 DIAS DIFERENTES, OU DE MODO PRESENCIAL OU DE MODO VIRTUAL.
- NO PRIMEIRO DIA VOU TE MOSTRAR FOTOGRAFIAS DE QUANDO EU ERA CRIANÇA E TE PEDIREI PARA ESCOLHER FOTOGRAFIAS SUAS.
- NO SEGUNDO DIA VOU TE PEDIR PARA MOSTRAR E FALAR SOBRE AS SUAS FOTOGRAFIAS.
- NO TERCEIRO DIA VOU TE MOSTRAR PINTURAS E FOTOGRAFIAS ANTIGAS. NESSE DIA VOCÊ VAI RECEBER EMPRESTADO UMA CÂMERA FOTOGRÁFICA DIFERENTE E VOU TE PEDIR PARA FICAR COM ELA E FAZER ALGUMAS FOTOS.
- NO QUARTO DIA VOU VER CONTIGO COMO FICARAM AS FOTOS TIRADAS POR TI PELA CÂMERA. VOCÊ PODERÁ FICAR COM AS FOTOGRAFIAS DEPOIS.
- EU TAMBÉM VOU FAZER ESSES 4 ENCONTROS COM OUTRAS 8 CRIANÇAS, NAS CASAS DELAS. VOCÊ E MAIS ESSAS OUTRAS CRIANÇAS VÃO ME AJUDAR A ENTENDER MELHOR AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS.
- NÃO TEM PROBLEMA SE VOCÊ, EM QUALQUER MOMENTO, DISSER QUE ACEITA OU NÃO ACEITA PARTICIPAR DESSA PESQUISA, ASSIM COMO DIZER SE NÃO QUISER MAIS CONVERSAR.
- SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS JÁ SABEM SOBRE A PESQUISA E AUTORIZARAM QUE A GENTE CONVERSASSE.
- O TEU NOME VERDADEIRO E AS TUAS FOTOS NÃO SERÃO REVELADAS PARA AS PESSOAS QUE LEREM A MINHA PESQUISA.
- QUALQUER DÚVIDA, VOCÊ PODE PERGUNTAR SEMPRE QUE QUISER.

SE VOCÊ ENTENDEU E QUISER PARTICIPAR DESSA PESQUISA, POR FAVOR, ESCREVA SEU NOME AQUI EMBAIXO:

HOJE É DIA ____ DE _____ DE 20__.