

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Karina Flores Rodrigues

**“E EU FUI CRESCENDO LÁ NA MINHA VÓ”:
MARCAS IDENTITÁRIAS EM NARRATIVAS INFANTIS**

**Porto Alegre
2º semestre
2010**

Karina Flores Rodrigues

**“E EU FUI CRESCENDO LÁ NA MINHA VÓ”:
MARCAS IDENTITÁRIAS EM NARRATIVAS INFANTIS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:

Profª Drª Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2º Semestre

2010

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

...aos meus avós que foram essenciais para a realização deste sonho e que permanecem vivos na minha memória e no meu coração...

...aos meus pais e irmãos que me apoiaram durante esta caminhada e acreditaram nas minhas escolhas. Sem eles nenhuma conquista seria possível...

...ao meu namorado que tantas vezes me proporcionou aconchego com sua escuta atenta e palavras de incentivo...

...às minhas amigas que desde os tempos de escola estão presentes em minha vida e me ofereceram um 'ombro amigo' sempre que necessitei...

...às amigas que fiz durante o caminhar do curso e, principalmente, àquelas que dividiram comigo os anseios e descobertas no decorrer deste estudo...

...à orientadora Bela que me auxiliou em todos os momentos desta pesquisa, indicando-me belos caminhos para a escrita...

...aos meus professores, desde os da minha infância até os da graduação, que serviram de exemplo para que eu também seguisse essa profissão tão séria e, ao mesmo tempo, tão doce...

...aos meus alunos que, ao longo de estágios, me proporcionaram momentos tão ricos de aprendizagem...

...a todos que de alguma maneira contribuíram para que este estudo fosse possível.

MUITO OBRIGADA!



*Ao narrar uma história,
identificamos o que pensamos que
éramos no passado, quem pensamos
que somos no presente e o que
gostaríamos de ser.*

(THOMSON, 1997, p. 57)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco escritas infantis produzidas durante a minha prática docente, vinculada ao estágio do Curso de Pedagogia da UFRGS, e realizada em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS em 2010/1. A partir de análise de textos, buscou-se marcas identitárias narradas pelos alunos no decorrer das práticas de escrita vivenciadas. Este 'olhar atento' para as identidades (d)escritas – representadas – é oriundo da preocupação de que houvesse um processo pedagógico e interlocutivo, através do qual a professora (re)conhecesse seu aluno como um sujeito histórico, social e culturalmente situado. A pesquisa inscreve-se no campo dos Estudos Culturais articulado à Linguagem e à produção textual; portanto, apóia-se em teóricos situados nos citados campos de estudo. Opera com os conceitos de identidade e representação e analisa as referidas marcas identitárias relacionadas à infância. Segue uma abordagem qualitativa e pode ser caracterizada como um estudo de caso, por ter sido realizada em um contexto específico. Destaca-se das análises a recorrência do gosto pelo brincar – o 'antigo' e o 'atual' -, o comer como selo da confraternização familiar; a referência do ambiente escolar como um espaço de criação de vínculos de amizade, a família como símbolo de cuidado e proteção, independente dos seus diferentes arranjos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais – narrativas escritas – práticas culturais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	7
1.1 UMA TURMA?.....	7
1.2 DO QUE EU OBSERVEI – O PROCESSO DISPARADOR DO “EXPRESSAR- SE”	7
1.3 DO QUE BUSQUEI COMO PRÁTICA.....	9
1.4 AS VOZES NAS ESCRITAS INFANTIS.....	11
2 BASTIDORES DA PESQUISA – os passos metodológicos.....	12
2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	12
2.2 INICIANDO O PERCURSO.....	13
2.3 ‘BATALHÃO DE ESCRITAS’ – (re)conhecendo os textos infantis.....	14
3 NARRATIVAS ESCRITAS: ESPAÇO DE MARCAS IDENTITÁRIAS.....	17
3.1 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	18
3.2 INICIANDO AS ANÁLISES.....	21
3.3 TRAÇOS DO SER CRIANÇA.....	21
3.4 INFÂNCIA E ESPAÇOS SOCIAIS PRÓXIMOS: FAMÍLIA E ESCOLA.....	27
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE.....	40

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se constitui como requisito final para a graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal é pontuar e analisar identidades presentes nas narrativas escritas produzidas por uma turma de 4º ano do ensino fundamental durante minha prática pedagógica, ocorrida no sétimo semestre deste curso, em uma escola da rede estadual de Porto Alegre.

O estudo que segue está organizado em 4 capítulos, sendo o inicial uma contextualização da pesquisa, na qual explico o objeto de pesquisa decorrente de minha prática pedagógica; nele relato também como surgiram as implicações e o interesse pelo tema.

No segundo capítulo, descrevo o processo de concretização da pesquisa. Há o registro dos passos metodológicos resultantes dos métodos e estratégias utilizadas ao longo da escrita.

O terceiro capítulo é composto por conceitualizações e análises. Há um aprofundamento dos referenciais teóricos que guiaram a pesquisa; ainda, as análises articuladas a esses conceitos-base, os quais permitiram reflexões acerca dos traços identitários narrados.

Por fim, no quarto capítulo, realizo uma retomada das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa; evidencio a riqueza de questões socioculturais constituintes das identidades infantis, as quais emergem nas narrativas escritas.

Proponho ao leitor que realize uma leitura deste trabalho, livre de concepções socialmente arraigadas. Que seja possível percebermos a diversidade de experiências presentes nas histórias recontadas pelos sujeitos participantes do estudo.

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste primeiro capítulo, abordo questões referentes à minha prática pedagógica durante o Estágio de Docência, realizado em uma turma de 4º ano, em uma escola da rede pública de ensino de Porto Alegre no ano de 2010/1. A partir da referida prática foi se constituindo a escolha do tema deste estudo, o qual será aqui apresentado.

1.1 UMA TURMA?

Início este tópico com uma pergunta que me levou a outras perguntas que me incentivaram a trabalhar em sala de aula com um projeto voltado à identidade. Sim, aquele 4º ano se tratava de uma turma, mas que turma seria aquela, se nem mesmo sabiam ao certo o nome de seus colegas? Haveria, então, uma identidade de turma? Foi aí que me deparei com outra situação. Como trabalhar com a identidade da turma sem trabalhar a questão dos sujeitos da turma? Como poderiam saber sobre o colega, se não havia tempo para falar ao outro ou escutá-lo?

Um aspecto a ser considerado ainda, e que de certa forma explica essas indagações que foram surgindo ao longo de toda a prática docente, é o fato de que a escola não era/é uma referência para a comunidade. Trata-se de uma escola central, mas atende um público diversificado e “deixa de lado” a busca por uma identidade.

1.2 DO QUE EU OBSERVEI – O PROCESSO DISPARADOR DO “EXPRESSAR-SE”.

Muitas perguntas surgiram durante o período de observação. Quando cheguei naquela turma me deparei com crianças muito comportadas e, mesmo assim, descritas pela professora como ‘difíceis de controlar’; ainda: ‘as meninas até são

tranqüilas, mas com os meninos tem que ser firme mesmo.’¹ Essa foi uma das primeiras questões com que me deparei quando entrei naquele ambiente. Confesso que, apesar de lembrar dessa referência de disciplina e de gênero feita pela professora (com a qual não concordo), esta não foi a que mais me impressionou, pois não teria sido a primeira vez que havia escutado essa afirmativa. O que me impressionou, de fato, foi o que os alunos², mesmo tímidos e ainda um pouco desconfiados com a minha presença, quiseram (ou puderam) me contar sobre algo particular. Lembro-me que sentei em uma cadeira ao final da fileira que se localizava próxima à porta de entrada da sala, e T.T.³ estava sentada na minha frente. Em dado momento da aula, chamei T.T. para lhe perguntar algo relacionado a um aluno. Foi então que ela me disse que era repetente e que não conhecia muito bem os seus colegas. Bem, talvez conhecer seus colegas fosse algo de que precisasse um maior tempo, pois o ano havia sido iniciado há algumas semanas. Mas saber seus nomes? Creio que já estava em tempo de ter ocorrido tal processo. E então, após essa primeira indagação, surgiu algo mais “forte” ainda. T.T. de repente tratou de me contar algo de sua vida que eu não pedira e que, no entanto, se fez presente em sua fala naqueles poucos minutos que lhe dei espaço para manifestar-se, sendo o seguinte: “Meu pai tá preso. Eu tenho um monte de irmão. Eu vou lá visitar ele com a minha mãe no sábado de manhã.” Semelhante a esta, outras falas escutei de alguns alunos (mesmo que ainda de forma “desautorizada”, já que pelo que havia percebido essa não era uma prática exercida pela professora titular em sala de aula), as quais me chamaram a atenção e fizeram com que eu passasse a me perguntar que tempo eles tinham para falar de si uns aos outros? O que eles gostariam de falar de si para os outros? Como eles gostariam de falar de si?

Outro aspecto importante que percebi durante o período de observação foi uma quantidade significativa de cópia de textos do quadro e uma grande lacuna na

¹ Tais escritas não são idênticas ao que a professora titular da turma em que realizei o estágio proferiu a mim em tal período, mas os registros que faço aqui contemplam o conteúdo das nossas conversas. O nome da professora titular será mantido em sigilo por questões éticas, bem como todos os outros nomes que neste trabalho forem citados (instituição e alunos). Utilizarei somente as letras iniciais para a identificação dos sujeitos.

² Utilizarei o termo “alunos” para meninos e meninas em virtude da estética da escrita, sem a intenção de que haja uma predominância de um gênero em relação ao outro.

³ Usarei as primeiras letras de seus dois nomes em virtude de que há outra aluna que é chamada pelo mesmo nome e que, se referida neste trabalho, terá como identificação somente a letra T.

escrita criativa. Segundo os próprios alunos, essa é uma prática recorrente na escola. Já eram acostumados a pegar qualquer folha em que houvesse uma escrita para copiar ou então a primeira pergunta que faziam era se deviam copiar o conteúdo da folha entregue em seus devidos cadernos. Suas escritas não eram suas e nem tinham propósito definido ou destinatário real.

1.3 DO QUE BUSQUEI COMO PRÁTICA

Através dos aspectos explicitados anteriormente (dentre tantos outros que ao longo do caminhar perpassaram e entrelaçaram-se com os demais), busquei uma forma de escuta entre os alunos e da professora diante dos seus alunos. Sempre acreditei ser primordial o professor buscar conhecer seu aluno, claro, respeitando o limite entre o buscar e o que o aluno deseja que seja conhecido. E nessa busca e nesse desejo encontra-se a (re)construção de identidades, já que estas estão em constante movimento e o que se quer contar e o que o outro irá escutar é aquilo que quero legitimar de mim mesmo. Queria saber o que aquelas crianças queriam contar sobre si mesmas. “As identidades são inventadas pelas histórias vividas e narradas.” (Costa, 2004 apud DALLA ZEN, 2006, p.105)

Durante o estágio, trabalhei identidade a partir de três eixos, sendo eles: a narração de memórias e a construção de histórias⁴; os cinco sentidos como constituintes da memória; e a ideia de tempo abordando questões de sucessão e transformação.

O primeiro eixo (e que foi como um “pontapé inicial” para pensar os outros dois) se tratava de uma atividade de contar memórias a partir de objetos significativos guardados em uma caixa de sapato intitulada “Nossas memórias... Nossas histórias”, e que era comum a todos da turma. A opção por utilizar uma só caixa surgiu da ideia de que isto faria parte da construção de uma identidade de grupo que, no caso, era composta por várias identidades singulares. Passava a ser uma simbologia do que deveria ser uma turma. Todas as Segundas-feiras era lido um trecho do livro “E um rinoceronte dobrado” de Hermes Bernardi Jr., que traz como

⁴ Será dado maior enfoque a este eixo ao longo da pesquisa, por este motivo será mais detalhado neste capítulo.

pergunta “e você o que guardaria em uma caixa de sapatos?”, referindo-se às memórias que fazem parte da gente e nos tornam seres únicos. Após a leitura realizada por mim, alguns alunos apresentavam seu objeto à turma e, a partir dessa apresentação, eram criados diferentes tipos de narrativas escritas. No entanto, houve algumas propostas diferentes ao longo deste eixo. Três delas vieram antes da atividade com a caixa. Uma foi a atividade ‘chamada interativa’, por meio da qual um aluno deveria apresentar à turma o seu colega (a partir do que este gostaria de contar sobre si mesmo) e outras duas escritas da seguinte forma: uma a partir do poema “Identidade” de Pedro Bandeira, na qual deveriam completar as lacunas existentes ao longo deste poema com outras idéias; e a outra, uma escrita com o título “Vou contar minhas esquisitices...” baseada na leitura do livro “Esquisita como eu” de Martha Medeiros. Uma quarta escrita, após já terem realizado as apresentações das memórias a partir do objeto, foi uma autobiografia. Para que essa atividade fosse realizada, utilizei a própria caixa que tínhamos como “guardiã de objetos afetivos” como “a guardadora do que sei de mim”, já que cada aluno se dirigiu até ela e, ao abri-la, foram surpreendidos com a própria imagem sendo refletida em um espelho.

O segundo eixo, a partir do qual foi trabalhada a memória tendo como foco o corpo (nossos sentidos), foram realizadas, para estudo de cada um dos sentidos, uma ou mais oficinas.

O terceiro eixo compreendeu a memória como um processo contínuo de (re)construção a partir do tempo e do que nos traz como constituintes de nós mesmos a partir do que nos contam ou do que contamos.

Acredito que pequei um pouco no retorno a eles sobre o conteúdo e a finalidade dessas escritas. Talvez precisasse ter retomado mais as mesmas. No entanto, o que acabei buscando incessantemente foi o espaço para a voz dos alunos em sala de aula: o direito de expressar o que sentiam, da forma que mais lhes agradava. De buscarem o que eram e o que queriam ser.

Todos os eixos possibilitaram a percepção de que cada ser é único e, ao mesmo tempo, múltiplo. De que todos compartilham o mesmo ambiente e as mesmas experiências, mas que para cada olhar, para cada toque, para cada fala, para cada escuta, para cada escrita há gostos e traços diferentes. Ao mesmo tempo em que formavam uma turma, eram muitas, e isso fazia com que fosse uma turma única no sentido da singularidade dos grupos.

1.4 AS VOZES NAS ESCRITAS INFANTIS

Sempre quis “dar voz” aos alunos. Talvez seja porque sempre quis ter voz em uma sala de aula. Mas não aquela voz escolar recorrente que só dá respostas às questões formuladas pela professora. “Vou sortear alguns para virem aqui na frente ler o texto que escreveram” parece ser uma voz mais suave, mais convidativa. Funciona como “eu quero escutar o que vocês têm a dizer!”. E mais ainda... “Eu posso contar isso do meu jeito!”.

Sei que ser professor implica cobrar do aluno o seu melhor e fazer com que aprenda o que o currículo prevê. Claro. Eu sei disso. Mas minha preocupação também dizia/diz respeito à necessidade de abrir espaços de expressão ao aluno, através da fala, da escrita, do silêncio, em alguns momentos, já que este é, entre outras, uma forma de expressão.

A partir das várias formas de busca pela (re)construção de identidades em sala de aula, trabalhando e retomando as memórias, remexendo as escritas produzidas pelos alunos, percebi a diversidade de vozes identitárias que circulavam nesses materiais. Aquilo que talvez não se fale, mas se escreve. Talvez o que nem se sabe que foi escrito, mas que está lá registrado, reinventado. Vozes que gritam, consentem, calam, realizam, apelam; vozes que muitas vezes não escutamos, mas que estão lá pra serem lidas. É a partir das escritas das crianças, então, que escutarei uma parte dos seus dizeres, o que conseguir extrair desses escritos, através do meu *olhar-escuta*. Nesse sentido, minha pergunta de investigação pode ser assim formulada: *que identidades são narradas em produções escritas realizadas por crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Estadual de Porto Alegre?*

2. OS BASTIDORES DA PESQUISA – os passos metodológicos

Este capítulo compreende o percurso metodológico realizado nesta pesquisa. Descrevo qual sua abordagem, o tipo de pesquisa, a perspectiva teórica, os materiais que serão utilizados, bem como a escolha dos aspectos a serem estudados e teorizados de acordo com a temática definida.

2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa educacional de abordagem qualitativa, visto que a partir do contato efetivo com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental é que os dados foram obtidos e as hipóteses de pesquisa traçadas. Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), na pesquisa qualitativa:

[...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Ao iniciar este trabalho já havia o desejo de investigar aspectos relacionados à questão identitária, porém, ao longo da análise dos dados, é que surgiram os focos de pesquisa. As discussões ancoram-se na perspectiva teórica dos Estudos Culturais atrelada à questão da linguagem, uma dimensão bastante importante de tal perspectiva. Dalla Zen (2006) discorre sobre a linguagem sob ótica dos Estudos Culturais, entendendo-a

[...] como prática histórica, como produtora de significados – os quais estão sempre em processo de negociação e renegociação de sentidos nas lutas empreendidas no terreno do simbólico e do discursivo. (p. 39)

A autora ainda afirma que esta visão difere radicalmente de conceber a linguagem apenas como uma forma de expressar significados. A linguagem implica em defender aquilo em que se acredita em relação ao mundo e a si mesmo sem ser algo estanque.

A investigação caracteriza-se, também, como um estudo de caso inspirado em análise documental (textual) a partir de escritas produzidas pelos alunos da citada turma.

Define-se como um estudo de caso, já que o objeto de pesquisa é esta única turma de 4º ano, ou seja, apesar de poder haver similaridades com outras situações-pesquisa, trata-se de uma análise específica, particular. (Lüdke; André, 1986). Também foi assim descrito porque identifiquei três fases através das quais um estudo de caso se desenvolve. Estas três fases, citando Nisbet e Watt (1978 apud Lüdke; André, 1986, p.21), são: ‘uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório’.

Ainda é apontado como uma análise documental porque utilizei das escritas dos alunos, as quais podem ser consideradas documentos escolares, sem outras fontes empíricas para a realização do estudo. Segundo Lüdke; André (1986, p.38), baseadas em Caulley (1981), ‘a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse’. Os documentos escolhidos para análise são, conforme Lüdke; André (1896, p. 40), caracterizados como ‘trabalhos escolares’⁵ – neste caso, escritas propostas em sala de aula durante o período de estágio, sendo uma delas autobiográfica.

2.2 INICIANDO O PERCURSO...

Insegurança! Sim. Não pense, leitor, que esta escrita teve um início (e muito menos acredite que houve um fim) em que não estivesse percorrendo um terreno movediço. E isso causa insegurança. Ora me vi percorrendo um caminho, ora me vi ‘dobrando a esquina’. Dias em que tudo estava praticamente no seu lugar, como desejado; outros dias em que tudo parecia estar embaçado, onde era necessária uma lupa para procurar o que nem eu sabia ao certo. Mas tudo ocorreu da melhor maneira possível, já que este trabalho é realmente parte de um terreno movediço, o das identidades (mais especificamente, aquelas narradas em escritas). Para isso contei com a orientação da professora Maria Isabel H. Dalla Zen, a Bela, e assim se fez possível trilhar um caminho de pesquisa com diversas descobertas acerca da temática escolhida. Quando pensei em quem poderia ser minha orientadora, pensei

⁵ Minha mudança das palavras para o plural. As autoras as utilizaram em sua escrita na forma singular.

imediatamente na professora Bela por saber da sua competência e por admirar sua forma de trabalho. Queria conseguir aliar linguagem (escrita) e identidades.

A escolha do campo dos Estudos Culturais e da Linguagem (embora na época ainda nem fizesse ideia de que esses campos de estudos funcionassem de forma tão articulada) é originária desde meu tempo de escola. Sempre valorizei o ato de escrever, bem como o espaço que o professor cedia aos seus alunos para que pudessem se expressar, sem que fosse algo forçado ou de forma muito ‘expositiva’; e para mim, nada melhor do que a partir da escrita.

Ao adentrar na faculdade, no curso de Pedagogia, sempre tive maior interesse pelo campo da Linguagem e ainda em formas de fazer com que o aluno pudesse/possa se sentir parte do processo de ensino. E aí é que entrou o campo dos Estudos Culturais, no qual busquei aprofundar a questão das identidades. Uma busca por uma prática pedagógica na qual o aluno construa e reconstrua, dividindo o que deseja em uma ‘escrita escolar’ e, assim, possa fazer parte do seu processo de ‘aprendizagem escolar’ efetivamente. Para que pudesse valorizar esses dois campos de meu interesse, aliei narrativas escritas e identidades.

Durante o estágio exigido para concluir a graduação, realizado no período de 2010/1, priorizei atividades em que os alunos pudessem escrever, pudessem criar suas escritas, e, mais ainda, se (re)criassem através destas (afirmando-se ou reinventando-se), assumindo posições. Não é à toa que o projeto que deu sustentação ao trabalho realizado em sala de aula, com uma turma de 4º ano, foi intitulado “Nossas histórias... Nossas memórias. (Re)construindo identidades”.

Durante o período de estágio foram realizadas diversas propostas de escrita. Em grupo, em dupla, individualmente. Poesia, narrativa-relato⁶, notícia, história em quadrinhos, escrita de uma história coletiva (de toda a turma). E eis que surge, então, o ‘batalhão de escritas’.

2.3 ‘BATALHÃO DE ESCRITAS’ – (RE)CONHECENDO OS TEXTOS INFANTIS

Precisava definir alguns aspectos a serem abordados neste estudo e então procurei ‘manter contato’ com as narrativas escritas pelos alunos do estágio. E que

⁶ Denominação de narrativa criada por Dalla Zen (2006).

contato! Primeiramente, olhei a caixa de papelão ao lado da minha cama e visualizei aquelas várias folhas de ofício (e algumas folhas de caderno), com muitas coisas escritas e nem tão bem analisadas (ao menos não com o olhar que eu precisava ter no momento). Era um ‘batalhão de escritas’ esperando por mim. Dei início à busca por esse olhar mais curioso, um olhar aguçado para encontrar marcas identitárias. Olhei... olhei... e quanta coisa importante. Para mim tudo era importante, e isso de fato não deixava de ser verdade. Toda escrita é parte do escritor e nada é ‘descartável’. Mas era preciso educar as vistas e então encontrar. Não um encontrar coisas que não estavam ali. Foi um encontrar do que era mais interessante (para mim), para a realização do estudo sobre identidades presentes nas narrativas das crianças daquela turma.

Esse ‘batalhão de escritas’ a que me refiro era composto por muitas produções destas crianças escreventes, resultantes de diversas propostas que foram realizadas junto à turma durante o período de estágio. Elenquei duas propostas para a realização da pesquisa. Uma delas intitulada “Vou te contar minhas esquisitices”, a qual resultou da leitura oral (feita por mim) da história de Martha Medeiros “Esquisita como eu”. Foi esta proposta que deu início ao meu estágio. Desde o início deste, como já referi na contextualização deste trabalho, tinha o desejo de que as crianças pudessem se expressar naquele ambiente. Que pudessem falar sobre si mesmas e, particularmente, nesta proposta, havia o desejo de que fosse possível abordar a questão da diversidade na turma e a compreensão e respeito por todos diante dessa diversidade. A segunda solicitação de escrita para a turma foi a autobiografia e esta foi realizada ao final do período de prática docente. Após uma série de escritas ao longo do primeiro semestre do ano de 2010, referentes à atividade “Nossas memórias... Nossas histórias”, citada no capítulo de introdutório, houve um encerramento no qual cada um, ao olhar dentro daquela caixa de sapatos na qual foram guardados seus objetos pessoais, deparava-se com o seu reflexo no espelho e então realizava a escrita autobiográfica. Essas propostas foram, então, escolhidas, já que originaram, de fato, escritas narrativas referentes ao que cada um queria destacar de si mesmo. Ao todo foram 39 narrativas escritas que compuseram o bloco de textos da análise documental.

Com a construção de tabelas para análise iniciei as buscas por aspectos que poderiam me interessar como pontos a serem analisados. Demorei um pouco para perceber como poderia organizar a tabela, como iria selecionar eixos de análise.

Houve um momento em que visualizei realmente aquelas tabelas, consegui iniciar, assim, uma “organização mental” através delas. Ainda construí um esquema contendo os fluxos de reflexão. Este esquema não surgiu antes e nem depois das tabelas analíticas, ele foi se construindo ao longo do trabalho.

Construídos as tabelas e o esquema, e após compatibilizar novas possibilidades neste fluxo reflexivo, parti para a busca de referenciais teóricos para complementar o estudo. De acordo com as análises identifiquei uma grande ocorrência na escrita desses autores-crianças sobre seus modos de viver a infância. Há registros dos modos de brincar e dos gostos infantis na contemporaneidade, bem como dos espaços em que vivem e como se comportam nesses espaços. Há recorrências sim, mas também fissuras, constituindo, então, as múltiplas infâncias existentes.

As tabelas analíticas, bem como o esquema referente ao fluxo de reflexões, estão disponíveis ao final deste estudo. O próximo capítulo refere-se às análises das significações extraídas das narrativas escritas.

3. NARRATIVAS ESCRITAS: ESPAÇO DE MARCAS IDENTITÁRIAS

Neste capítulo apresento alguns conceitos-chave com os quais operei durante esta pesquisa, bem como a análise dos dados, procurando responder à questão que norteia este estudo: ‘Quais são as marcas identitárias presentes nas narrativas escritas de alunos de uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre?’.

3.1 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA

Considerarei relevante abordar alguns conceitos utilizados como base para a escrita e para a compreensão da pesquisa realizada. Conforme a temática, identidades narradas em escritas infantis, o estudo concentra-se no campo dos Estudos Culturais em articulação com o campo da Linguagem.

Avançando nas leituras, procurei realizar um exercício de desprender-me de um olhar crítico em relação à cultura, no sentido de julgamentos do que é legítimo ou não; busquei me afastar dos binarismos. E esse é exatamente o movimento que se precisa fazer quando se trabalha e se opera com conceitos do campo dos Estudos Culturais. Este propõe que nenhuma cultura e nenhum saber devam ser considerados centrais, mas que há uma pluralidade cultural e de saberes e que essa pluralidade é legítima. De acordo com Costa (2000, p. 13)

[...] os Estudos Culturais inscrevem-se na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento.

Apoiada no campo dos Estudos Culturais, então, trago os conceitos de identidade e, conseqüentemente, diferença. Isso porque tais conceitos são intrínsecos, são interdependentes.

Quando pensamos no conceito de Identidades estamos nos reportando aos movimentos, às multiplicidades, aos fragmentos. Somos constituídos por experiências culturais (umas de forma mais sutil, outras mais evidentes), as quais nos tornam seres multifacetados. A partir dessa possibilidade de sermos múltiplos, somos, então, instáveis. Nossa identidade dependerá de diversos fatores culturais

que irão nos constituir, nos fragmentar, nos (re)constituir seguindo desta forma um movimento contínuo de transformação.

[...] as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições do sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. (BRAH apud CARVALHO, 2008, p. 21)

Sabendo que não possuímos uma identidade, mas que somos constituídos por múltiplas identidades, podemos perguntar: mas afinal, o que são essas identidades que nos constituem?

Identidade pode ser afirmada como aquilo que nos diferencia do outro através de um conjunto de características. (CARVALHO, 2008). No entanto, essas características não são

[...] um conjunto de qualidades pré-determinadas – raça, cor, sexo, classe, cultura, nacionalidade, etc. – mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças. (ARFUCH, 2002a, p.21 apud DALLA ZEN, 2006, p.42)

Sempre que afirmamos algo sobre nós mesmos estaremos realizando um movimento de diferenciação do outro, por isso identidade e diferença são posições intrínsecas. “[...] a identidade é relacional. [...] A identidade é, assim, marcada pela diferença.” (WOODWARD, 2008, p.9). Portanto, se as identidades estão sempre relacionadas à diferença, terminam por realizar um movimento de exclusão quando afirmadas ou negadas. Pode-se incluir aqui, então, os conceitos com os quais o campo dos Estudos Culturais operam que são “a noção de poder e de sua relação com a cultura e a linguagem[...].” (DALLA ZEN, 2006, 37).

Para este campo de estudo, baseando-se nas concepções de poder defendidas por Foucault, o poder não é algo fixo, de posse, que é encontrado centralizado. Ele percorre a sociedade, se constitui em uma rede social e é a partir dele que coisas são produzidas, que discursos são gerados e que assim se produz movimento, transformação “como ação sobre outras ações possíveis.” (HENNIGEN E GUARESCHI, 2006, p. 57). Quando afirmamos certas identidades e excluimos outras há uma sobreposição de formas de legitimar verdades, posições; e de legitimar culturas. Isso é exercer poder sobre os que são considerados ‘outros’.

Considerando o poder relacionado à cultura e à linguagem, primeiramente é necessário compreendermos que “a cultura só se torna possível na linguagem e pela linguagem.” (BERNARDE; GUARESCHI, 2004 apud HENNIGEN; GUARESCHI,

2006, p. 58). A linguagem é a ferramenta de significação do que se quer afirmar e a partir disto são constituídas as culturas. Conforme Hall

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (1997, p.1)

A Linguagem não é um campo neutro, mas imerso em discursos de auto-afirmação/autonegação. Imerso em questões culturais, sociais. (DALLA ZEN, 2006). A linguagem é “marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões” (SILVEIRA, 2002, p.20). Nesta pesquisa o campo da linguagem é explorado a partir das narrativas escritas infantis.

As narrativas são possibilidades de (re)construções de nós mesmos. A partir delas conseguimos evidenciar questões que nos constituem social e culturalmente, modificando ou afirmando aquilo que somos ou queremos ser. Segundo Larrosa, “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e que nos contamos.” (1996, p. 462 apud DALLA ZEN, 2006, p.42). Quando narramos uma história estamos nos identificando, ou seja, compondo nossas identidades que são atravessadas por aquilo que contamos de nós mesmos aos outros, aquilo que contamos a nós mesmos e por aquilo que os outros nos contam.

Somos, então, formados por muitas histórias: pelas que contamos, pelas que nos contamos, pelas que escutamos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos em diferentes instâncias sociais - família, escola, igreja, grupos infantis e juvenis, entre outras. É nesse sentido também que os significados de nossas histórias se transformam, não permanecem para sempre e do mesmo modo, ou seja, as instabilidades e os deslizamentos desses significados estão marcados pelas vozes que narram, pelos lugares de onde narram, nos quais narram e pelo tempo. A importância da narrativa aparece, assim, com toda sua força e como um mote para dar conta das complexas experiências sócio-históricas dos sujeitos e dos processos identitários. (DALLA ZEN, 2006, 43)

Por fim, destaco ainda a infância como conceito norteador. Mas que infância está sendo discutida aqui? Não me refiro a uma infância única, mas às múltiplas formas de ser criança nos diversos espaços e situações.

A infância, conforme a *História Social da infância e da família* de Ariès (1981), teria sido uma invenção da Modernidade, sem ser pensada anteriormente a essa época. Segundo os autores Nascimento; Brancher; Oliveira (2007, p.3)⁷

[...] a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Aceitando-se a tese de Ariès (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI.

Mas, apesar de concordar que o que pensamos hoje em relação ao ser infante é carregado de significados instituídos na Modernidade, o autor Walter Kohan (2003) questiona a atribuição que se faz ao período da Modernidade como precursor de qualquer sentimento relacionado à infância (DALLA ZEN, 2006, p. 103). Segundo o autor, “o que se inventa, diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância moderna” (KOHAN, 2003, p. 22). Outros teóricos na contemporaneidade estão tensionando esta idéia de invenção da infância defendida por Ariès, como a autora SARAT (2005 apud BRANCHER, [s.d.])⁸ que afirma que já na sociedade primitiva havia uma separação de atividades entre adultos e crianças por conta da idéia de que havia uma fase da vida na qual foi, ao longo dos tempos, designada infância.

No entanto, pensando que a ideia de infância que trazemos da Modernidade até hoje é de é uma etapa da vida em que o adulto precisa preocupar-se com a criança, já que esta é um ser que necessita de proteção e amparo. Estar situado no período da infância é trazer consigo um aprender a se relacionar com o mundo através da disciplina e ensinamentos dos adultos. (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2007). Talvez seja por isso que atualmente a discussão acerca da infância esteja tão presente, visto que as crianças começam a poder desbravar o mundo dos adultos sem a permissão ou auxílio destes. Os adultos sentem-se impotentes em relação ao controle ou governo desta infância que se apresenta com um novo formato em relação aquela que era moldada, fiscalizada. (DORNELLES, 2005)

⁷ <http://www.ufsm.br/gepeis/infancias.pdf>

⁸ <http://www.ufsm.br/gepeis/infanciavantoendipe.pdf>

3.2 INICIANDO AS ANÁLISES...

‘E eu fui crescendo lá na minha vó’, frase de abertura escolhida dentre tantas outras possibilidades encontradas nas escritas da turma. Certamente haveria outras também atraentes para a composição de um título. Em um dos encontros de orientação, até cogitamos a ideia de que outras poderiam ser eleitas. Mas, ao longo da conversa, e ao “escovar palavras” (Barros, 2003, [s.p.]), percebemos o que estava por detrás dessa escrita. O verbos “fui crescendo”, em dupla, suscitam a idéia de movimento, transformação. Ao crescermos nos modificamos e isso se encaixa perfeitamente com a construção das identidades. Já a expressão “lá na minha vó” traz a marca do espaço de proteção e cuidado. A marca recorrente, nos textos, da figura da mulher como provedora de cuidado e referência de amparo e proteção.

Ao observar os dados coletados, no decorrer das releituras das escritas dos alunos, percebi que a infância narrada estava repleta de alusões à família. As escritas trouxeram suas visões da instituição familiar e escolar, bem como dos gostos e das brincadeiras que lhes causam satisfação/insatisfação. Com isso, mostro, em minhas análises, o foco da infância em relação às instituições mencionadas e às ações mais identificadas com o “ser criança”.

3.3 TRAÇOS DO SER CRIANÇA: GOSTAR E BRINCAR DE...

Gostar e brincar de... Leia-se, agora, a seqüência de gostos, preferências, atividades e pessoas que completam a expressão: ver ‘tv’, passear, jogar bola, ver e jogar futebol, jogar videogame, ter amigos, ser gremista e colorado. Formas de viver e ser criança. Gostos, brinquedos e brincadeiras que tecem as vivências infantis nos dias de hoje, em especial desse grupo de crianças escreventes. Analiso aqui, a partir de frases/trechos extraídos das propostas⁹ referidas anteriormente, as identidades infantis narradas nas escritas das crianças. Nestas análises surgiram jeitos de ser criança mostrando comportamentos que se perpetuam socialmente, bem como os que podem ser considerados mais atuais.

⁹ As propostas referem-se a duas escritas narrativas sendo elas: “Vou te contar minhas esquisitices” e uma escrita autobiográfica.

Há a recorrência nas escritas do gosto pelo brincar, principalmente o brincar como possibilidade de criação de vínculos de amizade. E é a partir desses vínculos e interação com seus pares e demais sujeitos que o ser criança vai se constituindo, que as identidades infantis vão sendo construídas e reconstruídas. Essa constituição se dá por meio dos jogos e brincadeiras, das ações e tarefas de sobrevivência. (BARBOSA, 2007).

Eu gosto de brincar com meus amigos. Eu gosto de passear com meus amigos.

(L.B., menina, 9 anos)

Fico feliz quando estou com minhas amigas. Fico triste quando não tenho amigas.

(L.F., menina, 8 anos)

Eu gosto de brincar com meu amigo imaginário. Faço uma cidade imaginária e eu e meus amigos estamos brincando.

(G.C., menino, 9 anos)

Para a faixa etária dos sujeitos de pesquisa os laços de amizade parecem ser de suma importância, bem como o sentimento de aprovação e pertencimento junto aos seus pares. Chamo a atenção, inclusive, para o excerto que descreve o amigo imaginário. A necessidade da companhia e da troca ocorre, inclusive, com a ajuda da imaginação.

Ainda relacionado à questão do brincar, da importância dos pares, há a presença do jogo de futebol. Jogar futebol é um hábito cultural historicamente muito presente nas vivências infantis em nosso país. É interessante observar como o jogo de futebol destina-se mais ao mundo masculino (desde muito cedo) e os textos examinados confirmam esse aspecto. Dalla Zen e Hickmann (2004, p. 34), ao comentarem questões de gênero relacionadas à infância narrada por crianças em suas pesquisas, esclarecem o seguinte a respeito:

Trata-se de atitudes que as crianças costumam achar “naturais”, sem questionamentos sobre os gostos e desejos se invertem ou se reposicionam diante das questões de gênero.

No entanto, encontramos fissuras. As meninas também escrevem mostrando que se inserem nesta e em outras atividades esportivas. Seguem exemplos.

Gosto de jogar bola¹⁰ eu e minha amiga.

(C., menina, 10 anos)

Sou apaixonado por futebol. Minha mãe falou que desde pequeno eu já pegava a bola e começava a chutar.

(N., menino, 13 anos)

Eu gosto de sair com meus amigos para jogar futebol.

(N., menino, 13 anos)

Eu gosto de jogar futebol, basquete e vôlei.

(P., menina, 9 anos)

Eu gosto de correr e fazer esportes.

(E.S., menina, 9 anos)

Há nas escritas referências em relação aos times pelos quais as crianças autoras torcem. É interessante notar que essa identidade com os times talvez ocorra devido à grande influência dos pais em relação a tais escolhas pelos filhos, bem como pelo grau de aproveitamento de determinada equipe durante campeonatos de futebol, em determinada época, desempenho este amplamente divulgado e motivo de estímulo a mudanças sem grandes choques e arrependimentos. Podemos perceber isso na escrita de H.S. (menino, 9 anos): “Eu era gremista e agora estou colorado e agora estou jogando bola.”

Outro destaque nas escritas é o ato de comer. No decorrer das análises e percebendo quais eram as recorrências fica evidente que “o comer” é reforçado por culturas midiáticas e de consumo; estas enfatizam que é necessário adentrar em uma cultura globalizada para fazer parte da completude do ser criança hoje. O ato de comer é uma marcação de poder, desdobrada na adoção de determinados estilos

¹⁰ Compreendo a expressão “jogar bola” como o ação de praticar o esporte referente ao futebol.

de vida e de alimentação que funcionam como marcadores sociais. (DORNELLES, 2005). Nos excertos a seguir, hábitos alimentares são constituídos por alimentos que trazem consigo marcas e modos de vida.

Eu gosto de comer cachorro quente, batata, refri Coca Zero. E alaminuta.

(N., menino, 13 anos)

(...) e gosto também de cachorro quente e refri.

(E.S., menina, 9 anos)

Novas mídias e aparelhos eletrônicos também fazem parte do cotidiano dos sujeitos infantis. Tais afirmativas acerca deste mundo digital, eletrônico e midiático criam novas infâncias. De acordo com Dornelles (2005, p. 78), estas são as “*cyber-infâncias*”. Os sujeitos

[...] da infância *on-line*, da infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da *Internet*, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle remoto, dos *joysticks*, do *zapping*. Esta é a infância da multimídia e das novas tecnologias.

Seguem excertos de escrita representativos de tais análises.

Adoro ficar acordada até tarde da noite quando não tem aula de preferência vendo televisão.

(L.B., menina, 9 anos)

Eu gosto de mexer no computador.

(H.S., menino, 9 anos)

O que gosto de fazer em casa? Mexer no computador.

(L.F., menina, 8 anos)

A infância atual tem como suporte de aprendizagem, de acesso à informação e de relacionamento com o mundo os meios multimídias e a tecnologia. É possível, através da escrita, perceber que até mesmo os presentes de aniversário que as

crianças desejam são aqueles que as colocam em contato com essas novas tecnologias.

(...) com 10 anos vou ganhar meu primeiro M.P.4.¹¹

(J.M., menina, 9 anos)

Quando fiz 5 anos eu já ficava sozinho e minha mãe começou a ir na academia. Eu ficava jogando play2 até ela chegar.

(M., menino, 9 anos)

Os jogos eletrônicos como os de videogame se tornam, na atualidade, companhia para crianças. Muitas, desde muito cedo (por motivos das novas organizações familiares e posições dos sujeitos na família), precisam ficar sozinhas em casa, aguardando a chegada de seus pais ou de outros membros da família. É o passatempo das crianças na contemporaneidade. E é interessante refletir acerca de como, cada vez mais, esses jogos se aproximam de questões reais no cotidiano das pessoas, como também das cenas que primam pela perfeição na representação - tomando como exemplo jogos de futebol, em que os jogadores são muito parecidos com sua figura real. Essa companhia do videogame e essa busca pela perfeição nas imagens e representações digitais disponibilizam às crianças “um modo interativo, com a participação do usuário nas ações e atividades do software, tornando assim a experiência distante mais realista e intensa.” (PROVENZO JR., 2001, p. 170 apud DORNELLES, 2005, p. 84)

Permanecendo nesta ceara das tecnologias e das multimídias como parceiras de vida do sujeito, desde a sua mais tenra infância, lembro novamente das palavras de Dalla Zen e Hickmann (2004, p.34):

[...] lazer e consumo se imbricam, refletindo algumas características de uma infância envolvida com artefatos culturais dos tempos pós-modernos, com influências da mídia e das novas tecnologias, em especial, dos jogos eletrônicos.

Ainda sobre lazer e consumo tão presentes nos dias de hoje, trago como exemplo um dos espaços de circulação das crianças contemporâneas. Estas não

¹¹ Aparelho sonoro com rádio integrado capaz de armazenar fotos, música e vídeos.

circulam somente no espaço da escola e da família, mas utilizam muito os shoppings como lugar de passeio; sabe-se que este implica um direcionamento para o consumo, tanto por meio da aquisição direta de produtos, como também pela observação das novidades que funcionam como desencadeadoras de desejos...

Quando fiquei maior adorava brincar com minha prima de segundo grau. A gente adorava ficar juntas. A gente ia no parque, a gente ia no shopping e brincávamos muito.

(L.F., menina, 8 anos)

Apesar de percebermos muito presente nas escritas essa *cyber-infância* (DORNELLES, 2005, p.80), H.S. (menino, 9 anos) relata sua diversão, a qual nos remete a traços de uma identidade infantil talvez considerada mais distante destes nossos tempos.

Eu gosto de (...) jogar videogame e brincar na rua de futebol e olhar o Grenal na 'tv'. Jogo bola na rua e brinco de se esconder e de pega-pega."

(H.S., menino, 9 anos)

Remetendo-se às brincadeiras como esconde-esconde e pega-pega, H.S faz com que percebamos que algumas brincadeiras são passadas de geração em geração. Esse não desaparecimento por completo das formas de ser criança no passado (não tão distante) pode ocorrer seja no espaço familiar, seja no espaço escolar. (DALLA ZEN; HICKMANN, 2004)

Outra escrita semelhante é a de J.S. (menina, 9 anos), quando descreve a forma de brincar nos dias de hoje, usando o jogo de bingo como brincadeira. A escrevente registra o seguinte:

Eu gosto de brincar e ver 'tv'. Também brinco no Play2 e no computador. Gosto de brincar de bingo.

(E.S., menina, 9 anos)

No entanto, aqui identifico, também, uma questão de gênero no brincar. É recorrente nas escritas dos meninos a utilização do aparelho eletrônico *Playstation*

2¹². Mas é possível visualizar igualmente, na escrita acima, uma menina fazendo referência à utilização deste aparelho para a sua diversão. Aí está mais uma fissura encontrada nas identidades infantis.

Nesta seção foi possível realizar algumas análises dos traços que constituem o ser criança hoje em dia. Não há um único modo de ser criança, mas vários. Há aspectos mais recorrentes e que seguem um fluxo conforme os apelos direcionados à infância atual e outros que interrompem esse fluxo existindo, portanto, diversos gostos e brincadeiras que compõem o mundo denominado infantil.

3.4 INFÂNCIA E ESPAÇOS SOCIAIS PRÓXIMOS: FAMÍLIA E ESCOLA

Identidades são (re)marcadas e (re)construídas pelos espaços em que o sujeito circula, sendo as instituições família e escola, certamente, constituidoras das identidades do sujeito infantil. São também aspectos recorrentes nas escritas das crianças a proteção, o acolhimento e o cuidado pela família; a referência à cooperação; os novos arranjos familiares; o estudo e suas implicações, como os temas de casa; a escola como lugar de socialização; a perspectiva de ascensão social pelo estudo; o silêncio em relação às aprendizagens escolares; o ensino fragmentado; o brincar dissociado do processo de aprendizagem e a constituição de comportamentos sociais legitimados.

Início as análises com trechos nos quais se identificam crianças narrando sua rotina de trabalho doméstico; no primeiro deles, está dito de forma acentuada que este tipo de trabalho começou muito cedo. E há uma confirmação de que esta ajuda é bem aceita. São vozes femininas descrevendo, contando.

(...) quando eu tinha 6 anos eu já sabia lavar a louça e eu adorava lavar e hoje em dia eu lavo a louça todos os dias para minha mãe.

(L.B., menina, 9 anos)

¹² Marca de aparelho de videogame bastante conhecida no mundo infantil, visto que em diversas escritas esta é referida.

Eu gosto de ajudar minha mãe em casa.

(E.P., menina, 9 anos)

Eu gosto de fazer em casa, gosto de limpar.

(L., menina, 13 anos)

Nesses trechos, além de percebermos que há uma preocupação em ajudar em casa, cooperar, também é possível identificar a posição feminina ligada ao trabalho doméstico. Essa evidência nas escritas se dá em relação à figura da mulher (mãe) que necessita de auxílio da filha mulher para as tarefas da casa, são as redes femininas de ajuda. Vale mencionar que nenhum menino escreveu sobre o tema da ajuda nos afazeres da casa. Tal ausência pode estar sinalizando a permanência de certas posições de sujeito masculino que não se envolve com trabalho supostamente feminino.

É retratado também o afastamento das mães para o trabalho fora de casa; as mães narradas assumem ocupações em diferentes lugares e não apenas no lar. As filhas são descritas ocupando a posição de cuidadoras do lar no período de ausência dessas mães.

Nos trechos que seguem há a marca da mulher que ocupa uma posição profissional; uma mulher que se desloca do lugar historicamente constituído, o de responsável pelo lar e cuidado dos filhos. No entanto, na maioria dos casos, o cuidado das crianças ainda continua de responsabilidade feminina. A mulher que acumula responsabilidades é a que está representada nos textos, com algumas diferenciações. As mães dividem o cuidado com familiares e amigas, na maioria mulheres.

Minha mãe tem uma amiga que cuidou de mim desde que eu era pequena porque minha mãe trabalhava fora. O nome da amiga da minha mãe é A. Eu adoro ela. (...) Quando eu tinha 7 anos ganhei um nenê, minha irmã.

(E.T, menina, 9 anos)

Sempre ficava com o meu vô porque minha mãe e minha vó trabalhavam.

(E.S., menina, 9 anos)

Quando eu nasci minha mãe não tava casada. Quando eu fiz 3 meses minha mãe conheceu o meu pai. Ele ia trabalhar de noite com minha mãe. Quando ela começou a trabalhar de noite ela ligou para minha tia. (...) Então ela começou a trabalhar e ligou para minha tia me cuidar até eu fazer 5 anos.

(M., menino, 9 anos)

Apesar de a mulher ser a maior responsável pelo cuidado das crianças, na escrita de E.S. há uma variação: um homem (o avô) desempenha o papel de cuidador. Surgem novas formas de organização na instituição familiar. Conforme Barbosa (2007, p.1072)

[...]as estruturas familiares convencionais já não contemplam a vida real, novas estratégias de organização estão, e estarão, permanentemente, sendo reconstruídas.

Com este permanente movimento de novas constituições familiares e novas posições dentro da família, há uma inserção da criança em processos de socialização secundária. Esta análise é possível a partir da escrita de E.T. através da qual se nota que a menina é cuidada por uma amiga de sua mãe, enquanto esta trabalha fora de casa. Essa socialização secundária ocorre precocemente quando a criança precisa entrar em contato com outras pessoas, sem que sejam familiares, como professoras das escolas infantis, por exemplo. (BARBOSA, 2007, p.1064)

Ao contar suas histórias, os narradores-crianças produzem, de certo modo, formas de constituição familiar, conservando-as ou transformando-as. (LANGELLIER e PETERSON, 1997 apud DALLA ZEN, 2006)

(...) a minha vida começou quando eu tinha 1 ano e meio. Minha mãe R. faleceu e eu fui morar com a minha vó. E eu fui crescendo lá na minha vó. (...) O meu pai J. começou a namorar minha mãe Carla. Meu pai se casou com a minha mãe.

(A., menina, 9 anos)

Nessas escritas que aqui há a referência de novas disposições familiares por meio das quais se abandona a concepção de família concebida na Modernidade em que o casamento era exaltado e a família deveria ser nuclear, composta por um casal que garantisse proteção aos filhos. (ÁRIES, 1981)

São disponibilizados nas escritas infantis novos arranjos familiares. Estes não destituem a família como espaço de proteção, zelo e cuidado em relação à criança. Contudo, as crianças agem com certa naturalidade diante de situações que no passado eram consideradas como tabus, tais como separações. Corroborando esta análise uma reflexão de Dalla Zen (2006, p. 160) quando a autora escreve que

[...]alguns assuntos considerados tabus, em outros tempos, estão sendo agora mais discutidos sem fronteiras de idade, e por esse motivo se fazem presentes nos textos, como é o caso das separações, bem como de suas possíveis causas e implicações.

Prosseguindo as análises, na escrita que segue há a preocupação da criança-escritora em relação ao sentimento de aprovação e pertencimento dentro da instituição familiar. No entanto, o que mais chama a minha atenção é a referência à figura masculina (paterna). Ao longo das buscas nos textos das crianças encontrei a seguinte escrita:

Quando eu cresci eu virei boa pra todo mundo. A minha avó gosta de mim. Todo mundo gosta. Eu sempre gostei de brincar. Eu sou o anjo do meu pai. O meu pai me elogia. A minha avó cuida de mim. O meu pai sempre gostou de mim. O meu pai gosta de brincar, rir comigo, andar a cavalo, fazer um monte de coisas legais.

(P., menina, 9 anos)

O lugar da mulher como cuidadora ainda está bem marcado quando P. afirma que sua avó a cuida. O que representaria este cuidado feminino? Controle? Alimentação? A figura paterna se faz presente, mas mais próxima das situações de brincadeira, lazer, diversão, companheirismo. Fica evidente também que o afeto desse pai e o seu reforço positivo são importantes para essa criança.

Ainda acerca da instituição familiar, o comer funciona em situações de confraternização entre familiares e pessoas próximas. Confraternizar, compartilhar hábitos culturais, realizar rituais em família é um momento no qual

[...] a criança assimila não apenas o que é dito ou feito, mas também modelos de atitudes e comportamentos, acompanhados de posturas, gestos, sorrisos, olhares, enfim, toda uma comunicação não verbal, carregada de emoção e de afeto. (OLIVEIRA, 2006, p. 123)

Eu vou em todos os jogos do Inter aqui em Porto Alegre. Antes do jogo minha família faz um churrasco.

(R., menino, 9 anos)

Eu gosto de comer alaminuta com a minha família.

(L.F., menina, 8 anos)

Partindo para o eixo relacionado à escola, o qual é repleto de posições das crianças como parte/freqüentadoras desta instituição, destaco o que escreve Oliveira (2006, p.1) a respeito do que pensam as crianças sobre suas experiências neste espaço social.

[...]estar na escola e aprender é passar de ano; para outras, é fazer amigos, ser representante de sala, participar de festas, comer guloseimas e competir. Esses são movimentos que podem indicar as posições sociais das crianças, o meio em que vivem e os valores que cultivam.

Prossigo as análises, então, com a questão referente ao ser aluno. Na escrita de M. (menino, 9 anos), verifica-se que ele aponta como necessário incluir o estudo na rotina diária.

Eu acordo, tomo café, vou pro colégio e faço o tema. Depois eu vou olhar a tabuada e depois eu almoço e depois eu vou olhar a tabuada.

(M., menino, 9 anos)

Em outra escrita há referência a valorização de tarefas escolares como o tema de casa, bem como o desejo de êxito nos resultados. Não seria essa ideia fruto de discursos que valorizam resultado, bom desempenho escolar? As pressões familiares e escolares não estariam aí enunciadas? Pressuposto: estar na escola significa realizar tarefas e passar de ano. Estuda-se, sobretudo, para obter aprovação.

Eu quero passar no colégio e ter muito tema para fazer em casa.

(H.S., menino, 9 anos)

Há uma preocupação evidente em relação à progressão nos níveis de escolarização; certo silenciamento em relação ao aprender.

O processo de aprendizagem e a curiosidade infantil são silenciados nesses discursos. (...) um silêncio que parece apontar para um entendimento que a própria escola desenvolveu nos alunos, ou seja, que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras da escola. (SILVA DANIELLE, [s.d.], p.11)¹³

Estar na escola é realizar também atividades mecânicas sem que estas façam parte de um processo efetivo de aprendizagem. Conforme concepções atuais de educação, seria necessário realizar um trabalho pedagógico a partir do qual o aluno não se sentisse mero 'repetidor' daquilo que lhe é ensinado em sala de aula, para que pudesse aprender a aprender, gostar de aprender, conhecer. Para tanto, seria preciso estimular o desejo por parte do discente em relação ao aprender.

[...] as tendências das reformas pedagógicas atuais evidenciam que não é mais suficiente o professor assumir a tarefa de formar o intelecto e regular o comportamento dos alunos, já que os objetivos educacionais exigem que os estudantes sejam "motivados" e "incentivados" pelos professores, o que faz com que a tarefa destes seja a de ensinar o "desejo" de aprender. (FENDLER, 2000 apud DORNELLES, 2005, p. 69)

A escola é referida, ainda, como um local de ascensão social. T.S. preocupa-se com o tempo (podemos perceber que a aluna se refere à idade como um marcador temporal de suas apreensões, necessidades e metas) e tem a pretensão de "ser alguém na vida" a partir do estudo.

O tempo passa rápido demais. Eu já tenho 10 anos. Eu quero estudar para ser alguém na vida.

(T., menina, 10 anos)

A universalização da escola atribuiu à educação a responsabilidade de contribuir na superação das desigualdades sociais existentes. Famílias têm a expectativa de que suas crianças e jovens ascendam socialmente conforme seu êxito escolar (Barbosa, 2007). De acordo com Charlot (2005, p. 83)

[...] um número crescente de alunos, particularmente dos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da idéia de aquisição do saber.

Esse entendimento sobre a função pragmática da educação pode ser um dos motes para o silenciamento do aprender em outras dimensões, como, por exemplo,

¹³ <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2868--Int.pdf>

a da formação humana. O fracasso na escola também implica sanções punitivas caso não as crianças não alcancem êxito.

No próximo excerto, a escola aparece como um lugar onde se faz muitas coisas, onde se aprende o funcionamento anteriormente descrito, ou seja, a previsibilidade de certas atividades e conteúdos. Segundo Santomé (1998, p.41), “quanto maior for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa”. Talvez essa compartimentação que distancia a aprendizagem da realidade produza essa falta de compreensão de que na escola, em especial, na sala de aula, há processos ricos de aprendizagens e descobertas.

De manhã vamos para a aula, lemos, escrevemos, fazemos continhas, vamos para o recreio, brincamos e voltamos para fazer português e estudos sociais. Muita coisa.

(G.C., menino, 9 anos)

Podemos perceber o quanto brincar está dissociado dos processos de aprendizagem. O recreio é o momento em que as crianças podem entrar em contato com brincadeiras enquanto na sala de aula é realizado um trabalho exíguo de criatividade; repleto de tarefas a serem cumpridas.

Trata-se de crenças e valores que foram inculcados pelos modelos educacionais ao longo da história em legitimação ao discurso de que não se aprende brincando. Tal discurso veicula a idéia de que, para aprender, é necessário controle e vigilância permanentes. (SILVA DANIELLE, [s.d.], p.8)

Ao longo das narrativas identifica-se a significação da escola como espaço de criação de vínculos afetivos entre pares bem como com as professoras. Os trechos que seguem são referentes a esse aspecto de análise.

Hoje com 9 anos amo a escola e as minhas amigas, principalmente a J. e a L. Amo também a ‘sora’ Karina e a ‘sora’ V. e sou muito feliz na escola.

(L.B., menina, 9 anos)

Fui para a escola chamada X. 1º, 2º, 3º e 4º ano estou agora. Jogo bola com os meus colegas, tenho duas professoras muito legais.

(G.C., menino, 9 anos)

Eu fiz todos os anos agora estou no 4º ano e tenho muitos amigos.

(E.S., menina, 9 anos)

Eu, J., desde os meus 6 anos eu entrei no colégio e arrumei amigo.

(J., menino, 10 anos)

Fui estudar no meu Colégio Estadual de Ensino Fundamental X e fiz muitas amigas: J., D., L., L., e N.

(A., menina, 9 anos)

Um dia eu fiquei muito feliz que no meu primeiro dia de aula vi todos os meus colegas de novo.

(G.M., menino, 9 anos)

Em todas essas escritas a criação de vínculos, em especial entre os pares, está intimamente ligada ao freqüentar a instituição escolar. Chamo a atenção à escrita de J. na qual podemos inferir que somente a partir da sua inserção no mundo escolar que este conseguiu criar laços de amizade. As escritas infantis deste estudo confirmam as idéias de Silva Danielle ([s.d.], p.15), as quais apontam uma “escola entendida como espaço de relações e de aprendizagem de vida.”

Finalizando este capítulo analítico, como última análise deste trabalho, trago escola e família como aliadas na construção de condutas sociais dos sujeitos. Dois excertos das narrativas sinalizam tais posturas; sendo os que seguem:

Eu não gosto de brigar na rua que senão perco meus amigos.

(H.S., menino, 9 anos)

Eu não gosto de pichar.

(R., menino, 9 anos)

No momento em que os narradores infantis registram essas formas de comportar-se socialmente, certamente, podemos remetê-las a discursos promovidos nas instituições escola e família. H.S. refere como um mau comportamento o ato de brigar, já R., o de pichar. São comportamentos contestados em tais instituições que primam pelo ideal dos sujeitos “civilizados”. E é interessante percebermos que, principalmente, o “não pichar” é eco de um discurso bastante difundido.

Os espaços da família e da escola buscam uma moldagem do sujeito em relação aos seus atos de acordo com o que é legitimado como bem aceito pela sociedade em que se vive. Mais direcionado à escola, cito Dornelles (2005, p. 61), quando esta afirma que “as escolas impunham às crianças uma ortopedia moral por meio da vigilância constante que docemente benévola, amável e respeitosa produz o sujeito moral.”

As análises construídas a partir das escritas das crianças-autoras são apenas algumas dentre tantas possíveis. Não houve a pretensão de que todas as possibilidades fossem esgotadas; estas são infindáveis. Que, então, outras possam surgir através de momentos de reflexão e desprovidas de julgamentos fixos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização deste estudo foi um processo desafiador. O corpus empírico analisado trazia sinalizações diversas em relação às identidades infantis. Eram tantas que, a cada “visita” à produção das crianças-autoras, mais uma análise era incorporada à pesquisa; mais leituras a serem realizadas e formas de sistematização de escrita a serem descobertas. E, mesmo que tenha buscado estudar e pesquisar aspectos decorrentes das variadas formas de expressão de identidade contidas nas escritas infantis, de forma alguma penso ter esgotado possibilidades de reflexão. Neste trabalho estão as que pude inferir a partir do meu olhar sobre esses textos neste momento final da graduação; sei, portanto, que há infinitas formas de olhar, infindáveis formas de refletir e de analisar.

As narrativas escritas infantis mostraram-se como espaços ricos de dizeres atravessados por múltiplos discursos: pedagógico, da família, do cotidiano, da mídia. Através de uma observação atenta àquilo que as crianças registraram nas suas redações foi possível localizar personagens da infância como aqueles que precisam ser auxiliados, protegidos e cuidados; que estudam para poder alcançar objetivos quando adultos, sendo um deles passar de ano. Crianças descritas que brincam com aparelhos tecnológicos, mas que não deixam de lembrar algumas brincadeiras passadas de geração em geração. Crianças cuja identidade vai sendo (re)constituída a partir do que contam de si mesmas e daquilo que os outros contam delas. Há, desse modo, um movimento permanente na (re)descoberta dessas identidades.

É pelo fato de as crianças estarem se constituindo através daquilo que contam (ou não contam) de si mesmas e do que os outros contam sobre elas (ou não contam) que é importante que concebamos a escola e a sala de aula como espaços de escritas significativas. Há a necessidade de dar sentido às escritas dos alunos e, mais do que isso, valorizar a produção escrita dessas crianças-narradoras. As narrativas são lugares de constituição de identidades – ser criança (aluno, aluna, filho, filha, amigo, amiga, menino, menina), constituição esta imbricada com infinitas possibilidades de constituição do sujeito.

Ainda quero ressaltar a questão da identidade de forma mais pontual. No momento em que nos identificamos com um jeito de ser, acabamos nos diferenciando de outros, causando, assim, um movimento de exclusão do que difere

de nós. Portanto, quando buscamos movimentos de identificação, como neste trabalho, a partir da escrita narrativa, tudo se mostra como modos de ser, pensar, agir. Tudo; inclusive o silêncio.

O silêncio não é a falta, nem a inexistência ou algo que não tem sentido. Silenciar também é uma forma de expressão; nesse silenciamento são encontradas sinalizações referentes ao discurso de quem silencia ou é silenciado. É importante, com isso, que nós como docentes possamos perceber essas formas de expressão decorrentes não da escrita, mas da opção por parte do sujeito de não escrever, não contar.

Um desafio a que me propus nesta pesquisa foi despir-me dos julgamentos que poderia realizar ao analisar as escritas. Não me importei com o fato de elas não serem factuais, “autênticas”. Interessei-me em buscar as significações representadas, as quais, sem dúvida, são recolhidas nas histórias e ocorrências do mundo vivido. Deixar de legitimar uma cultura fazendo com que todas sejam valorizadas é o processo de reflexão a ser construído quando nos inserimos no campo dos Estudos Culturais, mas confesso que existem concepções tão interiorizadas, tão parte de uma identidade atravessada por discursos legitimadores, que não é um movimento simples o deslocamento teórico proposto. Passar a perceber questões socioculturais como parte das identidades infantis sem um julgamento pessoal foi enriquecedor; ao estar concluindo esta pesquisa considero-me mais capaz de realizar propostas pedagógicas em sala de aula com um olhar mais amplo, mais desconstruído de opiniões acerca do que costumava conceber como “certo” e “errado”, como o que poderia ser considerado cultural ou não; um olhar para a diferença. Acredito que o processo de descentralização seja primordial para realizar este movimento proposto pelos Estudos Culturais.

Portanto, espero que o leitor também possa ter realizado observações acerca da diversidade de identidades que constituem uma turma que escreve. Que cada vez mais as práticas pedagógicas sejam permeadas por propostas de escrita em que o aluno possa expressar-se e ser (re)conhecido pelo professor e pelos seus colegas; um sujeito que tem muito o que contar e que neste processo de contação se constitui.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas **escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1059-1083, 2007.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BERNARDES, A.; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. 2004. In: STREY, M.; Cabeda, S.; PREHN, D. (orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- BRANCHER, Vantoir Roberto. **Cultura Infantil**: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. Santa Maria/UFSM: Endipe, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/infanciavantoendipe.pdf> Acesso em: 13/12/2010
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: práticas culturais em narrativas escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2006.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H.; HICKMANN, Roseli Inês. Ser criança, ser aluno: identidades narradas nos textos escolares. In: **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v.10, n. 55 JAN/FEV. 2004.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. In: **Psicologia da educação**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. São

Paulo: PUC-SP, Programa de Estudos Pos-Graduados em Psicologia da Educação, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância**: algumas interlocuções históricas e sociológicas. UFSM, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/infancias.pdf> Acesso em: 13/12/2010

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA DANIELLE, Yara Márcia. **Discursos que circulam no Ensino Fundamental**: sentidos e silêncios. FURB, [s.d.]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2868--Int.pdf> Acesso em: 13/12/2010

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Textos e diferenças**. Leitura em Revista, Ijuí: Associação de Leitura Brasil Sul, n.3, jan./jun. 2002.

THOMSOM, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP**. São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51 – 84.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela para análise: eixo escola

Aluno	Laços de amizade	Ascensão social/pessoal
L. B.	'Hoje com 9 anos amo a escola e as minhas amigas, principalmente a J. e a L. Amo também a 'sora' Karina e a 'sora' Vera e sou muito feliz na escola.'	
G. C.	'Fui para a escola chamada X. 1º, 2º, 3º e 4º ano estou agora – jogo bola com os meus colegas, tenho duas professoras muito legais.'	
E. S.	'Eu fiz todos os anos agora estou no 4º ano e tenho muitos amigos.'	
J.	'Eu, J., desde os meus 6 anos eu entrei no colégio e arrumei amigo.'	
T.		'O tempo passa rápido demais. Eu já tenho 10 anos. Eu quero estudar para ser alguém na vida.'
A.	'Fui estudar no meu Colégio Estadual de Ensino Fundamental X e fiz muitas amigas: J., D., L., L. e N.'	
G. M.	'Um dia eu fiquei muito feliz que no primeiro dia de aula vi todos os meus colegas de novo.'	

APÊNDICE B – Tabela para análise: Infâncias – ser criança

Aluno	Modos de agir	Gostos	Ser aluno
L. B.	<p>‘quando eu tinha 6 anos eu já sabia lavar a louça e eu adorava lavar e hoje em dia eu lavo a louça todos os dias para a minha mãe.’</p> <p>‘adoro ficar acordada até tarde da noite quando não tem aula de preferência vendo televisão’.</p>	<p>‘Eu gosto de sair para comer pastel. Eu gosto de brincar com meus amigos. Eu gosto de passear com meus amigos’.</p>	
G. C.		<p>‘Eu gosto de brincar com meu amigo imaginário. Faço uma cidade imaginária e eu e meus amigos estamos brincando’.</p>	<p>‘De manhã vamos para a aula, lemos, escrevemos, fazemos continhas, vamos para o recreio, brincamos e voltamos para fazer português e estudos sociais. Muita coisa’</p>
C.		<p>‘Gosto de jogar bola eu e minha amiga’.</p>	

J. M.		'(...) com 10 <i>anos</i> vou ganhar meu primeiro M.P.4.'	
N.		'Sou apaixonado por futebol. Minha mãe falou que desde pequeno eu já pegava a bola e começava a chutar.' 'Eu gosto de sair com meus amigos para jogar futebol.' 'Eu gosto de cachorro-quente, batata e refri coca zero. E alaminuta'	
H.S.		'Eu era gremista e agora estou assim colorado e agora estou jogando bola.' 'Eu gosto de (...) jogar videogame e brincar na rua de futebol e olhar o Grenal na Tv. Jogo bola na rua e brinco de se esconder e de pega-pega. Eu não gosto de brigar que é muito feio. Eu fico feliz quando estou com meus amigos na rua. Eu não gosto de brigar na rua que senão perco meus amigos.' 'Eu gosto de mexer no computador.'	'Eu quero ter passado no colégio e ter muito tema para fazer em casa.'
R.		'Eu vou em todos os jogos do Inter aqui em Porto Alegre. Antes do jogo minha família faz um churrasco.'	

		<p>'Eu gosto de mexer no computador.'</p> <p>'Eu não gosto de pichar.'</p> <p>'Eu gosto do filme Avatar.'</p>	
T. T.	'Sei fazer roupa, colar e minhas irmãs acham isso esquisito.'		'Com 6 anos eu me formei e com 7 anos eu fui para a primeira série. Com 8 na segunda série e com 9 anos na terceira série e a professora era muito chata. Agora com 10 anos eu continuo na terceira série.'
E. T.	'Quando eu tinha 7 anos ganhei um nenê, minha irmã.'	'Eu gosto de ajudar minha mãe em casa.'	
M.	'Quando fiz 5 anos eu já ficava sozinho e minha mãe começou a ir na academia. Eu ficava jogando play2 até ela chegar.'	'Aos finais de semana vou em Gravataí e brinco com meus bichos, com minha labradora e minha pitbull e meus gatos. De noite eu volto para Porto Alegre jantar e olhar BBB10.'	'Eu acordo, tomo café, vou pro colégio e faço o tema. Depois eu vou olhar a tabuada e depois eu almoço e depois eu vou olhar a tabuada.'
L. F.		<p>'Quando fiquei maior adorava brincar com minha prima de segundo grau. A gente adorava ficar juntas. A gente ia no parque, a gente ia no shopping e brincávamos muito.'</p> <p>'Eu gosto de comer alaminuta com minha família.'</p>	

		<p>'Fico feliz quando estou com minhas amigas. Fico triste quando não tenho amigas.'</p> <p>'O que gosto de fazer em casa? Mexer no computador.'</p>	
E. S.		<p>'Eu gosto de brincar e ver TV. Também brinco no Play2 e no computador. Gosto de brincar de bingo.'</p> <p>'Eu gosto de correr e fazer esportes e gosto também de cachorro-quente e refri.'</p> <p>'Fico triste quando me batem e fico feliz quando me alegram.'</p>	
P.		'Eu gosto de jogar futebol e basquete e vôlei.'	
L.		'Eu gosto de fazer em casa gosto de limpar.'	

APÊNDICE C – Tabela para análise: eixo família

Aluno	Aspectos Familiares
A.	‘a minha vida começou quando eu tinha 1 ano e meio. Minha mãe R. faleceu e eu fui morar com a minha vó. E eu fui crescendo lá na minha vó. (...) O meu pai J. começou a <i>namora</i> minha mãe Carla. Meu pai se casou com a minha mãe.’
M.	‘Quando eu nasci minha mãe não <i>tava</i> casada. Quando eu fiz 3 meses minha mãe conheceu o meu pai. Ele ia trabalhar de noite com minha mãe. Quando ela começou a trabalhar de noite ela ligou para minha tia. (...) Então ela começou a trabalhar e ligou para minha tia me cuidar até eu fazer 5 anos. Quando fiz 5 anos eu já ficava sozinho e minha mãe começou a ir na academia. Eu ficava jogando <i>play2</i> até ela chegar. Eu ia na escola meio dia e minha mãe me buscava de noite.’
L.D.	‘Eu fui criado até os 3 anos pela minha vó.’
E.T.	‘Minha mãe tem uma amiga que cuidou de mim desde que eu era pequena <i>por que</i> minha mãe trabalhava fora. O nome da amiga da minha mãe é A. Eu adoro ela. (...) Quando eu tinha 7 anos ganhei um nenê, minha irmã.’
E.S.	‘Quando eu nasci eu sei que a minha mãe, minha vó, meu vô e o resto da minha família ficaram muito felizes.’ ‘Sempre ficava com o meu vô porque minha mãe e minha vó trabalhavam.’
E.A.	‘Minha mãe disse que quando eu tinha mais ou menos 1 ano eu dormia com o meu vô e com a mulher dele que até hoje é como se fosse minha mãe. Eu dormia no meio deles e quando o meu vô chegava perto dela eu empurrava ele.’

T.T.	'A minha mãe me falou que quando eu nasci eu não gostava do meu pai, só da minha mãe.'
P.	'Quando eu cresci eu virei boa pra todo mundo. A minha avó gosta de mim. Todo mundo gosta. Eu sempre gostei de brincar. Eu sou o anjo do meu pai. O meu pai me elogia. A minha avó cuida de mim. O meu pai sempre gostou de mim. O meu pai gosta de brincar, rir comigo, andar a cavalo, fazer um monte de coisas legais.'
H.S.	'primeira vez que eu andei de ônibus eu passei mal e não tinha lugar para se sentar. Passou 10 dias e meu tio foi me olhar lá em casa.'
L.	'Eu dormia tranqüila. Nunca acordava de noite e quando acordava ficava gritando: -Papai, papai. Ficava gritando pela janela.'
R.	'Um dia minha mãe me perguntou: "Que time eu ia ser?". Ela e meu pai eram colorados aí eu fiquei colorado. Eu vou em todos os jogos do Inter aqui em Porto Alegre. Antes do jogo minha família faz um churrasco.'

APÊNDICE D – Esquema fluxo reflexivo

