

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

Débora Engelman

**As Crianças e as Representações de Família:
um estudo utilizando bonecos**

Porto Alegre
1º Semestre
2011

Débora Engelman

**As Crianças e as Representações de Família:
um estudo utilizando bonecos**

Trabalho de conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora:
Prof^a. Dra. Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2011

Dedico esse trabalho aos avôs, as avós, aos pais, as mães, aos filhos, as filhas, aos padrastos, as madrastas, aos meio-filhos, as meia-filhas, aos enteados, as enteadas, aos tios, as tias, aos primos, as primas, aos meio-irmãos, as meias-irmãs, aos sogros, as sogras, as comadres, as compadres, enfim, representantes das família(s).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Selda e Solon, por viabilizaram e oportunizarem o possível e o impossível para eu estar escrevendo estas palavras.

À minha irmã, pelo companheirismo e cumplicidade.

Ao Ricardo, por se fazer presente e compreensivo nas minhas horas de estudo.

À Minha avó Raquel, ícone de inspiração, pela crença e apoio incondicional.

A Tia Julia, pela sua singularidade.

Aos meus avôs Maurício e Ester pelos valores que transmitem dia após dia.

Aos meus amigos, em especial, Catharina, Danielli, Daniela, Denis, Paula e Sara pela amizade, companheirismo e compreensão.

A minha orientadora Clarice, por acreditar no meu trabalho, pela dedicação e pelos ensinamentos que tornaram esse trabalho possível.

A todos que de alguma forma colaboraram para eu poder escrever essas palavras.

Muito obrigada.

RESUMO

Neste trabalho discuto, a partir dos Estudos Culturais, algumas representações de família veiculadas por crianças no contexto de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS. Utilizo a análise cultural para compreender as narrativas das crianças que rompem ou reforçam as representações de família nuclear, homogênea e heterossexual. Para tanto, trabalho com bonecos como instrumento metodológico de visibilização das representações culturais das crianças. Nessa direção, opero com os conceitos de representação cultural, diferença e identidade como principais ferramentas de análise. A partir do exame do material empírico foi possível mapear o predomínio das representações de família nuclear, heterossexual e branca que atravessam as narrativas das crianças. Entretanto, algumas crianças parecem romper com determinadas representações hegemônicas, utilizando representações de famílias diversificadas em suas produções. O estudo pretende contribuir para questionar as representações de famílias legitimadas pelas práticas escolares.

Palavras-chave: Representações culturais infantis. Família. Escola.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Família Grande 1.....	40
Figura 2: Família Grande 2.....	40
Figura 3: Família Grande 3.....	40
Figura 4: Família Grande 4.....	40

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	7
2 BALBUCIANDO.....	8
3 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	10
3.1 HISTÓRIA(S) SOBRE FAMÍLIA(S).....	15
3.2 CONTEXTUALIZANDO A(S) FAMÍLIA (S): REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES	19
4 CONVERSÇÕES: BONECOS E CRIANÇAS.....	23
5 REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA	26
5.1 “E QUEM VAI SER O PAPAÍ? TEM QUE TER PAPAÍ. A FAMÍLIA TEM QUE TER PAI, MÃE, FILHO E IRMÃS”: A FAMÍLIA NUCLEAR HEGEMÔNICA?.....	26
5.2 “SÓ PRECISA TER ALGUÉM PARA CUIDAR”: FAMÍLIAS(S) DIVERSIFICADAS?.....	30
5.3 “VAMOS JUNTAR AGORA ASSIM Ó: PAI E MÃE, PAI E MÃE”: FAMÍLIA(S) HETEROSSEXUAIS: FAMÍLIA(S) FUNCIONALISTA(S)?.....	33
5.4 “A BRANCA É LEGAL, A OUTRA NÃO POR QUE É NEGRA”: FAMÍLIA(S) BRANCAS?	37
5.5 “A FAMÍLIA FICOU BONITA POR QUE TEM MUITA GENTE”: FAMÍLIA(S) GRANDES?.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	47

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho aborda alguns dos modos através dos quais a família é representada pelas crianças de duas escolas públicas de Porto Alegre. Utilizei referenciais dos Estudos Culturais para pensar como, dentro de determinada cultura, é possível produzir certas representações e não outras. Busco, a partir de uma análise cultural, multiplicar os significados da família.

Assim, organizei a escrita em torno de cinco capítulos: Balbuciando; Primeiras Palavras; Conversações: Bonecos e Crianças; Representações de Família; Considerações Finais;

No primeiro capítulo apresento a temática, meu envolvimento com o tema, as justificativas para tal pesquisa e as questões que pretendo analisar e discutir. Propus escrever de título “Balbuciando”, pois como o próprio dicionário¹ nos diz, balbuciar significa “Articular imperfeitamente, com hesitação e dificuldade: a emoção faz balbuciar”, ou seja, neste começo de trabalho as palavras se vêem de forma embaralhada, quase sem forma. Ainda não se tem ao certo definições, conceitos, problemáticas. O trabalho está no início de sua vida e ainda tem muito a dialogar e crescer.

No segundo capítulo escrevo sobre as concepções teóricas com as quais se embasa minhas análises. Ali, disserto sobre o conceito de representação e identidade e de família, articulando especialmente com a educação e com o conceito de cultura, tendo a mostra um panorama histórico. Ao escolher o título “Primeiras palavras” me percebi como aquela criança que adquiriu a fala e que agora ninguém mais a impede de falar. Ainda não tem um domínio certo sobre o que diz, mas mesmo assim, se permiti perguntar constantemente: “Por quê?”

O terceiro capítulo se refere às questões metodológicas.

O quarto capítulo, contém as análises das narrativas das crianças, sendo o capítulo dividido em quatro subgrupos analíticos: famílias nucleares; famílias diversificadas; famílias brancas; famílias grandes.

O quinto capítulo, como o próprio nome diz, são as considerações do meu trabalho.

¹ Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/balbucia.html>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

2 BALBUCIANDO

A escolha da temática família surgiu, para este trabalho de conclusão, ao presenciar algumas situações de vida que circulavam meu dia-a-dia como professora nos anos de 2009 e 2010 e que me fizeram questionar e perceber que havia diferentes configurações familiares que perpassavam o ambiente escolar. Essas configurações eram visivelmente múltiplas e significativas, porém, apesar disso, o discurso da família composta pela mãe, pelo pai e pelos filhos, ou seja, de um modelo de família nuclear, branca, monoparental, heterossexual era predominante e recorrente.

Pude perceber que os pais e os professores dessas crianças contribuíam e muito para que esse tipo de representação se perpetuasse e mais que isso, sair dessa configuração hegemônica, parecia ser um problema, uma anomalia, alguma “desestrutura”. Nas conversas com meus alunos e a partir de suas narrativas diárias ligadas ao tema, foi visível perceber o quanto essa representação de família nuclear era reforçada e de alguma forma natural para eles.

Assim, dentre tantos fazeres e não fazeres, dizeres e não dizeres, saberes e não saberes envolvidos nas escolas, bem como nas relações família-escola, escola-alunos e alunos-família busco compreender como as crianças são de alguma forma afetadas/contagiadas por esses discursos e que representações culturais estão em circulação nas suas narrativas.

Minha intenção com esse trabalho não é avaliar o trabalho pedagógico do professor, mas sim, propor alternativas para o trabalho com a diversidade da(s) família(s), a partir de dados constatados, para que os alunos possam pensar e refletir criticamente. Partindo desse ponto de vista, resolvi voltar aos lugares onde atuei como professora-estagiária com um olhar direcionado e diferenciado, não mais como apenas professora, mas sim como professora-pesquisadora-investigadora. Com isso, cito o texto de Costa para exemplificar o que seria esse olhar mais atento, um olhar não só de quem ensina, mas de quem aprende, observa e desconfia:

O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”. A realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”. Embora tenhamos

preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso (COSTA, 2001, p. 6).

No que se refere às representações de família e as relações envolvidas, surgiram inúmeros questionamentos em minha experiência como docente, tais como: Como a família vem sendo constituída historicamente? De que forma diferentes discursos se articulam para tornar certas representações de família possíveis? De que modo a família esta sendo representada nas escolas, pelas crianças? No que repercute datas comemorativas como dia dos pais e dia das mães nas escolas?

A partir dessas inquietudes, elaborei minha questão central: **Como as crianças do Nível 4 da Educação Infantil e do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais representam a família? De que forma essas representações operam em suas narrativas?**

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é como as representações de família operam nas narrativas das crianças. Meus objetivos específicos com essa pesquisa são: entender como as crianças da pesquisa representam a família; questionar possíveis estereótipos e modos naturalizados de ver a família;

As narrativas das crianças constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa e meu instrumento metodológico de análise serão os bonecos. Utilizo-me, como referencial teórico, os Estudos Culturais para realizar uma análise cultural crítica das representações encontrados nas falas das crianças.

3 PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao pertencer ao seleto grupo de alunas do curso de pedagogia na UFRGS pude, ao longo do curso, sentir-me muito mais do que uma professora em formação, como também uma educadora pensante. Fazer pensar, inquietar, incomodar, instigar, perguntar e nunca, nunca valer como verdade foram verbetes e palavras presentes durante todo o andamento de meu curso, mais especificamente no terceiro semestre, ao cursar a disciplina EDU02055 -Teoria do Currículo com a professora Sandra Corazza, que me permitiu “experimentar o não experimentável” e me deixou “ver o que não se pode olhar”. Terminada essa etapa me considerei uma aluna abrindo-se para a multiplicidade e para os mais diferentes tipos de saberes.

Assim, no decorrer de outros semestres fui me dedicando aos estudos e conhecendo diferentes perspectivas que me levaram ao interesse e curiosidade, mais especificamente, pelos Estudos Culturais, perspectiva essa sustenta os estudos desenvolvidos pelo NECCSO (Núcleo de Estudos sobre currículo, cultura e sociedade) e que traz contribuições para as pesquisas não só em educação, como para toda a sociedade, principalmente em se tratando do estudo do currículo e da cultura.

Ao me dedicar a um estudo mais aprofundado nessa linha, permiti-me ir mais a fundo e adotar novas posições e formas de olhar sobre o mundo e sobre diferentes questões ao que se refere às relações em nossa sociedade, percebendo a cultura como um movimento complexo e amplo. A cultura é essencial para compreendermos os significados que atribuímos hoje aos mais diferentes assuntos e com a família não seria diferente. Segundo Víctora (2000), para os antropólogos a cultura deve ser entendida como o conjunto de regras que orienta e dá significado às práticas e à visão de mundo de um determinado grupo social. Assim, uma sociedade específica classifica coisas e lhes dá sentido, podendo cada grupo atribuir um significado diferente a um mesmo fenômeno ou objeto.

Pensar o conceito de família está longe de ser algo novo, principalmente em se tratando dos novos arranjos ou das famílias contemporâneas. Essa temática tem

sido foco de diferentes autores/pesquisadores², partindo de diferentes perspectivas e diferentes áreas: psicologia, antropologia, história, pedagogia. No entanto, falar das representações da família pelas crianças é uma temática pouco estudada e, mais que isso, nos estudos em que eu tive acesso, não foi encontrada.

Penso que essa pesquisa pode contribuir para que haja um processo de desnaturalização da família, não só por parte dos alunos-crianças, como dos outros envolvidos, afinal de contas, a escola precisa saber e, mais que isso, reconhecer que a família não é nuclear. As crianças pertencentes às famílias diversificadas, que não aquelas ditas hegemônicas e predominantes, estão entrando em nossas escolas. São elas que ocupam os espaços de nossas salas de aula. Não podemos deixá-las na invisibilidade e fingir que nada passa, nada acontece.

Nesse sentido, considero oportuno para o campo educacional, entre outros, a discussão sobre a produção de representações das famílias nas crianças, pois ao mesmo tempo em que a escola ocupa uma posição de destaque, produzindo significados e sentidos nas crianças, nós, como professores/educadores, fazemos parte desse processo e temos o dever de ampliar os entendimentos das crianças, no que se refere à família ou a qualquer outra temática que se veja esvaziada ou tratada de forma preconceituosa.

O discurso hegemônico de família, aquele em que grande parte da sociedade e da mídia nos coloca como natural e legítimo é repercutido diretamente nas escolas, sendo as crianças “contagiadas” diariamente.

Muito se houve nas escolas sobre o papel do pai, o papel da mãe e da família - sim, da família, aquela que conhecemos como família ideal (com pai, mãe, filhos e tudo mais que se possa ter direito e possa ser reconhecido como autêntico). Porém, muito pouco se fala, (se é que se fala), que essa representação de família tão específica foi fruto de muitas transformações, lutas políticas e diferentes momentos históricos e que sendo assim, nem sempre foi consagrada como norma.

Ariès (1978) nos ensina que a família como conhecemos hoje não foi um processo natural, nem mesmo neutro. Foi um processo sofrido, que aconteceu com diferentes influências e que fez a mulher ocupar um lugar invisível e submisso ao seu marido. O casamento prevaleceu com a história de uma nova família, aquela

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

que se necessitava ser resguardada, protegida, silenciada e onde a criança ocupava um lugar de cuidado.

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

Antigamente a educação que se pensava para as crianças era aquela restringida a cuidados físicos e a saúde. Ser uma criança sadia. As crianças não eram vistas como indefesas, como pequenas e necessitadas de afeto, mas sim como mini-adultos que viviam envolta deles e aprendiam com eles. Willians (1983) nos diz que educar no sentido de criar crianças não era exclusivo de pais/mães biológicos, da família ou mesmo da escola, mas sim de uma comunidade mais ampla, por indivíduos de diferentes grupos e instituições de diferentes arranjos. Esse complexo de pessoas tinha o papel de transmitir saberes e cultura, auxiliar as crianças na preparação a vida adulta, dentre tantos outros ensinamentos.

Considero que a família tem (ainda e não sei se deixará de ter) um papel crucial em nossa sociedade. Os Estudos Culturais possibilitam ampliar nosso olhar, percebendo a família hoje com múltiplos significados e não mais aquele construído histórico, social e culturalmente pela sociedade, pela escola e pelo meio midiático, aquele em que a família seria nuclear e hegemônica.

Novos conceitos e novas perguntas “desabrocham” nos pensamentos pós-modernos, questionamentos esses que se fazem sobre o que seria a(s) família(s) afinal e de que qual tipologia de família(s) estamos falando.

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

Podemos encontrar diversos conceitos de família, em diferentes perspectivas, épocas e realidades. Nossa Constituição, no Artigo 266, prevê hoje como família(s)

a comunidade formada por qualquer um dos cônjuges e seus descendentes (Brasil,1988). O Estatuto da criança e do adolescente (ECA), no Artigo 25, afirma que é uma comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes (BRASIL, 1990). De acordo com essas definições, percebo que a família em nossa constituição, mesmo que já tenha se transformado e evoluído nos dias de hoje, por exemplo, em que não se necessita do casamento, ou seja, que a união se oficialize para se constituir família, ainda nos deixa brechas para pensar que ser família significa um núcleo, uma estrutura- pais e filhos. De acordo com Ríos (1998) família hoje seria um grupo humano composto de membros relacionados pelo sangue e pelo afeto, permitindo o amadurecimento da pessoa humana, através de reuniões, contatos e interações comunicativas que possibilitem a aquisição de estabilidade pessoal. Roudinesco (2003) nos diz, partindo do antropólogo Strauss (1956) que a família tradicional é vista como um fenômeno universal que supõe uma aliança de um lado (o casamento) e uma filiação do outro lado (os filhos), unindo uma pessoa do sexo feminino com uma do sexo masculino.

Começo a me identificar com a noção de Fonseca (2005), quando abrange o termo família, fazendo-nos repensar, mesmo em poucas palavras, diversos modos diferentes de ser família, referindo-se a família como um valor que se difere dependendo da categoria social que se encontra. Nos tempos pós-modernos são cada vez mais visíveis as mais novas e diferentes configurações familiares que escapam das tradicionais famílias que são reconhecidas e legitimadas como únicas. Dentre as diversidades familiares existentes, relato algumas situações de vida que perpassaram meu dia-a-dia como professora estagiária³ e que me exemplificaram a abrangência e a multiplicidade de relações que se pode existir e ser considerada família. Dentre elas:

Situação 1: Está chegando o dia dos pais na Escola. O menino, com cinco anos de idade, tem dois pais: o biológico e o adotivo. Ele gostaria que os dois fossem na festinha e que pudesse entregar o presente aos dois. A coordenação da escola além de não autorizar que os dois pais venham, impõe que o pai biológico represente o verdadeiro “pai”. A partir desse dia, a criança fica todo ano em (re)adaptação, ou seja, a criança necessita de um apoio extra de familiares, professores e colegas para ficar na escola.

³ Durante meu estágio em 2010 realizei um diário de campo, onde coloquei as situações vividas pela turma.

Situação 2: A menina de 4 anos de idade só tem mãe. A coordenação chama a professora no primeiro dia de aula para lembrar que a menina não tem pai e que, portanto, esta figura paterna não pode ser mencionada na sala. Pede que a professora tenha cuidado ao falar a palavra pai, pois a mãe da criança não se sente a vontade com a situação e não quer que sua filha sofre e perceba que é “diferente”.

Situação 3: A mãe de uma menina, de 6 anos de idade, morre no parto. O pai tem mais duas filhas e se muda de Santa Catarina para o Rio Grande do Sul, especificamente em Porto Alegre, para cuidar das meninas. O pai não agüenta e deixa as meninas. Agora as meninas são criadas por uma amiga da mãe.

Todas essas situações, entre muitas outras, fizeram que, como estudante em formação, pudesse repensar e reconstruir o que significava a família e questionar quais implicações e relações envolvidas existem para que se pense a família hoje como nuclear, devido as situações de vida deste trabalho apresentarem apenas esse revés.

A família pós-moderna é hoje de diferentes “formas, cores, sabores” e não se pode restringi-la a uma terminologia específica e nem compará-la a nenhuma outra. Acredito que os nossos saberes hoje, são frutos de diversos mecanismos da cultura e da sociedade que estamos imersos e que nos fazem construir significados e dar sentido as mais diferentes temáticas, mas que, acima de tudo, o nosso pensar não é neutro, nem natural e muito menos constituído de verdades absolutas.

Roudinesco nos diz que:

...a família mutilada das sociedades pós-industriais seria, dizem, pervertida em sua própria função de célula de base da sociedade. Ela se entregaria ao hedonismo, à ideologia do “sem tabu”. Monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, clonada, gerada artificialmente, atacada do interior por pretensos negadores da diferença entre sexos, ela não seria mais capaz de transmitir seus próprios valores... (ROUDINESCO, 2003, p. 10).

O que entendemos atualmente como sendo a noção de família, como algo que muitas vezes parece ser natural, foi fruto de muitas transformações político-culturais e que não necessariamente é o que a história nos conta. Temos como exemplo os tempos primitivos que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem pertencia igualmente a todas as mulheres e que a partir desse estado primitivo teria se desenvolvido sucessivas formas de matrimônio, para então chegarmos ao que hoje estabelecemos com a família nuclear. Ou, também,

em diferentes culturas atuais, como em muitos países árabes, onde encontramos um homem com varias esposas. Ou seja, as famílias são organizadas diferentemente em cada época, em cada modelo societário e cultural.

A família que podemos considerar como nuclear e hegemônica, aquela com pai, mãe e filhos é, como nos traz Nóbrega e Lenardão (2008), um artifício fabricado pelo homem nas circunstâncias sociais dadas, não um legado natural. A idéia de família nuclear, por exemplo, poderia ser explicada a partir do capitalismo ou então quem sabe, junto a isso, a entrada da mulher no trabalho e de tantas outras transformações e relações existentes na sociedade, que faz com que os tempos mudem e que não fiquemos estáticos.

3.1 HISTÓRIA(S) SOBRE FAMÍLIA(S)

A família aparece já há algum tempo como referencial explicativo sobre o desenvolvimento das crianças, não sendo a toa que muitos historiadores relatam que a família e a escola que hoje conhecemos surgiram praticamente juntas, como também, para além disso, dependentes uma da outra. A família nuclear burguesa surge principalmente pela nova valorização de determinadas instituições (como a Igreja) que ressaltam um novo sentimento de família, a partir do século XIX.

Antes do surgimento da Escola, tal qual como a conhecemos, em que as crianças são separadas de seus pais para obterem ensinamentos/conhecimentos complementares aqueles que aprendem em casa, as crianças e jovens educavam-se na comunidade, em que diferentes adultos auxiliavam e contribuía na educação. De acordo com Carvalho:

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

Assim, partindo da fala de Carvalho é possível perceber que a educação nem sempre foi vista como algo pertencente à família. A família medieval colocava, tanto

meninos como meninas, na casa de outras pessoas para fazerem o serviço pesado e lá viverem por cerca de sete a nove anos. As crianças eram denominadas aprendizes. O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem e era através dele que o mestre transmitia a uma criança, que não o seu filho, a bagagem de conhecimento, de experiência prática e de valor humano (ARIÉS, 1978).

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

A partir do século XV, o sentimento de família foi aos poucos se modificando. Iniciou-se uma necessidade de domesticar, de educar, de transmitir moral as crianças e a sociedade. Era preciso isolar a juventude do mundo adulto corrompido. Essa visão vem de educadores, moralistas e, principalmente, da Igreja, que começaram a ver na criança uma alternativa as causas morais, por sua inocência e falta de experiência mundana. O clima sentimental começa a se transformar e se parecer ao nosso, um clima de cuidado às crianças, de enxergá-las como inocentes, puras e necessitadas de atendimento especializado, como por exemplo, ir à escola.

Esse novo sentimento emerge da valorização de muitos moralistas⁴ da época que influenciavam na vida da sociedade e se preocupavam com a moralização da sociedade e uma preparação para a vida. A escola, no caso, ocuparia esse novo papel, com essa nova preocupação dos pais com seus filhos, passando-se a admitir que a criança, bem diferente do que se pensava antes, não estava madura para a vida e que era necessário um regime especial antes que atingisse a vida adulta.

No século XVIII, a família começa a se distanciar da sociedade, viver uma vida íntima, reservada e com segredos. Não mais se aceitava a invasão de vizinhos o tempo todo. A casa passou a ser uma defesa contra o mundo. Agora, a vida mundana, profissional e privada estavam separadas, com lugares e momentos apropriado, como relata Ariès:

⁴ Como médicos, educadores, eclesiásticos e juristas.

A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíam os criados, os clientes e os amigos (ARIÈS, 1978, p. 186).

Dentre essa nova organização, a mulher e, principalmente, a criança começam a ocupar um papel diferenciado e de destaque. A criança vem a ser a maior preocupação dos adultos e é a ela que lhes cabe toda preocupação, educação, sendo um elemento indispensável à vida quotidiana.

Ariès complementa e coloca:

A partir do século XIV, porém, assistimos ao desenvolvimento da família moderna...assistimos a uma degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar. Ela perde o direito de substituir o marido ausente e louco (...) Finalmente no século XVI, a mulher casada torna-se uma incapaz, e todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos. Essa evolução reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica... (ARIÈS, 1978, p. 145).

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

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

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

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

Badinter (1985) afirma que a figura da mãe amorosa, terna, preocupada e dedicada ao cuidado de suas filhas e de seus filhos nem sempre existiu, mas foi se constituindo dessa forma desde o século XVIII em meio a diferentes movimentos como: a constituição dos Estados Nacionais, a consolidação do capitalismo como modo de produção e a ascensão política e social da burguesia. Nesse contexto, o modelo de família nuclear – no qual pai e mãe biológicos se tornam figuras centrais na educação de seus/ filhos/as – vai impondo-se como a “forma mais natural e sadia de organização familiar” (FONSECA, 1999, p. 257).

E, assim, a família em qualquer de suas formas, nos ajuda a explicar a estrutura econômica e política de uma sociedade particular, em que, por exemplo, com a revolução feminista dos anos 60 onde as mulheres foram gradativamente conseguindo seu espaço no mercado de trabalho e os homens precisavam começar a dividir tarefas que antes eram consideradas da mulher.

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

3.2 CONTEXTUALIZANDO A(S) FAMÍLIA (S): REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES

Coloco neste trabalho dois conceitos centrais, a família e as representações culturais, que me auxiliaram entender e analisar as narrativas coletadas junto as crianças.

Quanto à família como temática central, considero-a⁵ como uma construção social que é produzida e (re) produzida em diferentes culturas e que tornou-se historicamente importante, não sendo natural e incontestável. Assim sendo, compartilho do conceito de Freitas, Braga e Barros (2010, p. 20) entendendo a família enquanto “grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sócio cultural.”

Assim sendo, acredito que não podemos definir uma terminologia naturalizada de se ver a família. Estamos imersos na diversidade e é em meio dela que nos permitimos abranger sua definição e perceber, como nos salientam as autoras, a família como um processo onde se articulam diferentes histórias de vida, e que se entrecruzam diversas relações de classe, de gênero e de etnia.

Nesse sentido, considero importante falar sobre as diferentes representações culturais existentes sobre família, a partir dos estudos culturais. A partir dessa perspectiva, partimos do pressuposto de que os acontecimentos e os diferentes artefatos da sociedade não são dados e tem uma origem, que muitas vezes é silenciada, cabendo a nós, questionadores e críticos dessas naturalidades, fazer uma análise cultural. Como nos diz Silva (1999), desnaturalizar é desconstruir e expor o que foi dito como certo. Assim, partindo desse ponto de vista, busco analisar as narrativas das crianças acerca da família, pois acredito que as representações de família que são reconhecidas por elas, foram fabricadas e produzidas pela cultura pela qual estão inseridas, instituindo uma representação de família vista como norma. Sobre a normatização, Silva nos diz que:

Normatizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 82).

⁵ Partindo dos conceitos de Roudinesco (2010), Carvalho (2004).

O autor nos auxilia a compreender que a família nuclear seria, nesse caso, a norma e que diferir disso e adentrar ao universo das diferentes constituições familiares seria sair da norma, do supostamente natural, único e colocado como a verdade. Meyer (2003) refina nosso olhar, nos advertindo que na sociedade que vivemos sempre operamos de acordo com uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível. Partindo dessa norma, criamos certas verdades, como por exemplo, que a família deveria se constituir por uma mãe, um pai e filhos e, concomitantemente fazemos com que as crianças se espelhem em determinadas representações acerca da família que se mesclam com esses discursos de verdade.

Essas identidades com as quais convivemos e que construímos como regras são na verdade resultado de um processo de produção simbólica e discursiva e “está sujeita a vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000). Segundo o autor, o modo como definimos certas identidades vão bem mais além do que essa definição, sendo impostas e disputadas. Afinal de contas, “ser” algo significa “não ser” muitas outras coisas e essa identidade na maior parte das vezes é tão forte e tão perpétua que ao invés de *uma* se transforma em *a* e então as diferenças, colocadas com supostas minorias, se tornam invisíveis.

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

Nessa lógica, a discussão sobre a família e mais, especificamente, sobre as diferentes constituições familiares, nos remete, no campo dos Estudos Culturais, a uma análise cultural de representação, ou seja, entendendo a representação como “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo” (LOURO, 1997, p. 97-8).

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

se tratando da família real/ideal, por estarmos imersos nessas redes de significados atribuídos por nossa cultura.

Veiga-Neto (2000) nos permite pensar a respeito, dialogando que a atribuição de significado só existe a partir do momento em que é enunciado e passa a fazer parte de um determinado discurso. Sendo assim, eles não são soltos, não são livres e não estão a espera de serem encontrados e descobertos. De acordo com Foucault os discursos, nesse caso, seriam:

Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que mais eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1987, p. 56).

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

O conceito de representação cultural traz a tona o caráter constitutivo da linguagem, nos permitindo olhar conceitos como o da família por uma óptica sem um sentido inerente, mas sim que como “construções através de próprios sistemas de representações” (SANTOS, 1999, p. 203).

É nesse momento que podemos ligar a representação com a família, pois os discursos de família só se perpetuam pelos sentidos que a ela atribuímos e pelos processos de significações que nos fazem representar algo e chegar aos diversos conceitos de família. A família existe pela representação que damos a ela. Representar nesse caso, de acordo com a definição do dicionário, seria acreditar, figurar, constituir, ser (Dicionário AOL de Sinônimos, 2001). É por meio dessa crença que atribuímos à família um lugar e um espaço que não é atemporal, nem neutro,

muito menos imposto de verdades. A família que hoje atribuímos como nuclear, que encontramos em diferentes discursos de nossa sociedade só existe, pois existe algo acima disso que lhe atribui sentido e que lhe diz que está certo ser esse tipo de família e está certo ser nuclear. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a família. Questionar a família, seria, nesse caso, questionar as representações existentes na sociedade que fazem com que determinadas pessoas pensem a família de uma forma única e fechada. E aí está os questionamentos, as relações de o poder e para além, *a história da família*. De onde vem, como foi parar aqui e o que faz hoje nós pensarmos nessa família “tradicional”, ou quem sabe, nessa família que se perpetuou por motivos culturais, históricos e políticos? [Ok!](#)

4 CONVERSÇÕES: BONECOS E CRIANÇAS

Resolvi realizar minha pesquisa nas instituições em que realizei minha mini-prática na faculdade e meu estágio. Uma das escolas localiza-se no bairro Santa Cecília e a outra no bairro Bom Fim, município de Porto Alegre/RS. Ambas escolas são públicas e possuem alunos com nível social de classe média.

As escolas possuem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos turnos da manhã e da tarde e uma delas possui EJA⁶ à noite. As crianças moram afastadas da Escola e são escolhidas por meio de um sorteio.

Em um primeiro momento a pesquisa ia ser realizada somente com as crianças da Educação Infantil. Porém, fui me perguntando após feita a coleta de dados com as crianças menores, como seriam representadas as famílias pelas crianças que já estão há mais tempo no processo de escolarização. Assim, fiz o exercício de perguntar também a essas crianças e perceber se havia uma perpetuação de representação.

A minha pesquisa consistiu em conversar, utilizando bonecos, com crianças da educação infantil e das séries iniciais sobre o que elas pensavam da família. Mostrando os bonecos, pedi que cada um montasse o que é para si a família, para eu tirar uma foto e colocar em um álbum sobre as diferentes famílias.

O álbum significou no meu trabalho a aglutinação de toda a coleta de dados e os diferentes retratos de família que permearam minha pesquisa. Silva (2008) nos coloca que o álbum conta histórias e, mais que isso, que é construído por um grupo específico – na maior parte das vezes a família – que o conta, o narra e o registra. Assim, busquei utilizar essa conotação de “álbum” para que eu pudesse, a partir das fotos das famílias representadas pelas crianças, ir narrando, tecendo e assim, construindo meu trabalho de pesquisa.

Os bonecos apresentados as crianças eram dos diferentes supostos representantes das famílias atuais e eram eles: uma família branca e uma família negra tendo os mesmos membros familiares em ambas, somente se distinguindo

⁶ Educação de Jovens e adultos.

pela cor. Seus componentes⁷ são: Homem Idoso / Mulher Idosa / Homem Adulto / Mulher Adulta / Mulher Grávida / 2 Adolescentes / 2 Crianças / 1 Bebê com cobertor.

Além desses bonecos, também estavam presentes outras duas famílias: uma brancas e uma negra, com os mesmos componentes, somente se distinguindo pela cor. Seus componentes são: Homem Idoso/Mulher Idosa/Homem Adulto/Mulher adulta/2 Adolescentes/1 Bebê.

E, para finalizar, mais uma família branca com Homem Idoso/ Mulher Idosa/ Homem adulto/ Mulher adulta/ 2 Crianças.

Percebo, pela minha experiência como professora de crianças pequenas, que elas desde cedo possuem uma ligação com os bonecos e os utilizam, muitas vezes, para expressar o que sentem, suas angustias e sentimentos.

Além disso, os bonecos são materiais concretos, de fácil manuseio e possibilitam, através da atividade lúdica, mostrar representações que muitas vezes a linguagem, por ser limitada, não consegue transmitir.

Ao brincar com bonecos, podemos mostrar as crianças a diversidade e, mais se tratando dos bonecos relacionados a família, as diferentes constituições de família. Podemos, a partir dos bonecos, explorar diferentes desafios facilmente representados por meio de brincadeiras e que fazem com que a criança possa pensar, refletir, aprender, construir sua identidade e a imagem do outro brincando.

Partindo disso, realizei uma análise cultural das narrativas das crianças e das representações registradas nas fotografias, tendo conhecimento de que os resultados e as representações que as crianças têm, são construídas através de uma cultura específica, em que se predominam discursos sobre a família nuclear e com valores de uma determinada sociedade com supremacia branca, monoparental, não sendo necessariamente algo generalizado. Irei analisar as conversas com as crianças, bem como suas construções de famílias.

Gostaria de esclarecer que não estou tomando as diferenças étnicas- raciais como representações, mas sim quais as diferentes constituições familiares representadas pelas crianças. Unido a isso, lembro que os bonecos mostrados nessa pesquisa, possuem as suas limitações e não podem abranger toda a diversidade de famílias existentes. Assim, faço uso de diferentes tipos de bonecos para que o maior número de representações sejam possíveis.

⁷ De acordo com a descrição da própria família pedagógica disponível em: <<http://www.oficinadavovo.com.br>>.

A coleta de dados se fez da seguinte forma: uma turma de Educação Infantil, com 20 alunos, sendo 17 presentes no dia, do Nível 4 (em torno de 5 anos). Uma turma do Ensino Fundamental, com 20 alunos, sendo 15 presentes no dia, do 3º ano (em torno de 8 anos). As turmas foram divididas em grupos de 5 crianças mistas – ou seja – meninos e meninas. Primeiramente, escolhi aleatoriamente um representante de cada grupo. Posteriormente, eu dizia para cada criança que eu faria um álbum de família e que para isto eu precisava que ela fizesse uma família para eu tirar uma foto. Assim se fez com cada representante do grupo. Passada essa etapa, eu uni os cinco componentes dos grupos e fiz o mesmo pedido: que eles juntos montassem uma família para que eu pudesse tirar uma foto para um álbum.

O motivo de eu pedir para que uma criança de cada grupo fizesse primeiramente individual é para perceber se o grupo influenciava ou não na representação de família das crianças.

Para finalizar, eu instiguei o grupo mostrando quais as diferentes famílias que eu colocaria no “meu álbum”, para que assim o debate se iniciasse de fato e eu pudesse permitir que as crianças pensassem e narrassem o que lhes cabia.

Gostaria de salientar que as narrativas das crianças, para além dos bonecos, foram os melhores e mais ricos instrumentos de análise. Assim sendo os bonecos foram um suporte e não o fim em si mesmo dessa pesquisa.

5 REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA

5.1 “E QUEM VAI SER O PAPAÍ? TEM QUE TER PAPAÍ. A FAMÍLIA TEM QUE TER PAI, MÃE, FILHO E IRMÃS”: A FAMÍLIA NUCLEAR HEGEMÔNICA?

Vovó, vovô, papai, mamãe, filinho e filinha (V., masculino, 5 anos)

Papai, mãe, vovô, vó, bebe, menino, menina e outra menina. São filhos. [Tirou uma menina]. (G., 4 e 5 anos)

Pai, mãe e a filha (D., masculino, 5 anos)

Pai, filho. Mãe, filha. **Tem que ter papai e mamãe na família para ficar bonito.** Não pode ficar sem pais por que fica com saudade. (G., feminino, 5 anos)

E quem vai ser o papai? Tem que ter papai. A família tem que ter pai, mãe, filho e irmãs (L., feminino, 8 anos)

Vovó, vovô, mamãe, papai, irmãzinha maior, a irmã menor e o bebê. (A., feminino, 8 anos)

Tem que tirar os vovôs e os tataravovôs. (C., feminino, 8 anos)

Vamos fazer de conta que não tem vó (H., masculino, 8 anos)

Ao pensar minha pesquisa antes mesmo de sua realização, imaginei que as crianças pesquisadas iriam me surpreender e que aquele pressuposto de família nuclear poderia surgir em algumas crianças, mas que muitas não colocariam todos os membros dessa suposta família legítima: onde se encontram pais e filhos.

Também pensei que, em se tratando de escolas públicas, diferentes personagens poderiam surgir, pois muito se escuta, talvez em um grau de generalização, que as famílias pobres são mais ampliadas e possuem limites diferentes das famílias de classe média. Porém, ao me deparar com as narrativas das crianças, tive uma surpresa.

Percebi que grande parte das crianças operaram com a lógica da família nuclear e mais que isso, reforçaram que para que se existisse a família era necessário ter pai, ter mãe e ter filhos. Os avôs também apareceram nessa lógica, que não deixam de ser também outros membros tradicionais da família. Algumas crianças, inclusive, como podem ser visualizadas nas duas últimas frases acima,

tentaram tirar os membros que não necessariamente deveriam pertencer à família: avôs e tataravôs, querendo cada vez mais afunilá-las.

A perpetuação desse pressuposto de família nuclear como algo mais “bonito”, como as próprias crianças dizem, me preocupa um pouco e me remete a indagar sobre diversos questionamentos e perguntas que talvez eu não tenha suporte para responder nesse trabalho: Será que as famílias dessas crianças são famílias compostas por mãe, pai e filhos? Em caso negativo, que eu considero mais pertinente, em se tratando de tantas crianças de duas escolas públicas, o que as fazem narrarem tais representações? Elas realmente consideram a família nuclear sinônimo de família ou diferentes discursos se articulam para que tais narrativas sejam possíveis? Quais instâncias estão envolvidas? Escola? Mídia? Instituições religiosas? A própria família das crianças? Onde se encontram as mais novas famílias pós-modernas?

As crianças falam sobre a família nuclear como algo natural. Segundo, Sayão (2010, p. 15) “geralmente a pessoas parecem falar das relações familiares como se elas devessem se desenrolar segundo um mesmo modelo idealizado”, o que seria no caso, duas pessoas de sexo opostos, classe média, que vivem em um mesmo lugar e que têm um ou dois filhos. Pergunto-me: Será esse hoje o retrato da família?

Pressuponho que diferentes discursos se articulam e fazem essas representações possíveis, porém, como professora e, pelo limite do trabalho, vou enfatizar o discurso das práticas escolares, muitas vezes invisíveis ou o que muitos chamam de “o currículo oculto” (SILVA, 2002, p. 77).

Acredito que aos professores⁸ utilizarem certas práticas em sua sala de aula, ou não só na sala de aula, mas na escola em si, muitas vezes sem perceber e questionar, auxiliam as crianças a normalizarem certos saberes e pensarem temáticas que deveriam ser amplas, como dotadas de verdades. Exemplifico isso com algumas situações concretas que presenciei e presencio em algumas escolas.

O maior exemplo, acredito, são as datas comemorativas do dia dos pais e dia das mães. A escola toda se mobiliza para esse fim, faz atividades, faz festas e, muitas vezes, atribui aos meses de maio e de agosto⁹ uma finalidade única. Matemática envolve a mãe, português envolve a mãe, a história envolve a mãe. O

⁸ Acredito que são muitos os professores que adotam práticas que legitimam certos discursos mas, para esse trabalho, utilizo exemplos dos professores e das salas de aulas das escolas pesquisadas.

⁹ Meses que se comemoram o dia das mães e dia dos pais, respectivamente.

currículo gira em torno da mãe. O mesmo acontece no caso dos pais, apesar de em algumas escolas, como no caso de uma das escolas em que realizei minha pesquisa, só serem feitas festas para as mães. (Ufa!)

Outro exemplo são os livros de literatura utilizados pelas crianças. Grande parte deles tratam indiretamente ou diretamente da família e trazem a mãe, o pai e os filhos, em uma lógica de família nuclear. Pouco se utilizam, se é que se utilizam, em sala de aula livros que falem da família de modo diferente, e, quando usados, o são para situações específicas: algum aluno com problema familiar, ou algum trabalho que fale sobre a diferença, etc.

Mas o que proponho aqui e questiono é que se pense diferente. Que as práticas sejam diferentes. Não deveriam ser todos livros como esses? Por que esses livros são utilizados para falar de diferença? Eles não deveriam, ser a diferença em si? Todas as famílias deveriam ser diferentes em si mesmas. Inclusive as nucleares. Acredito que sim, podem-se ter livros com uma família de pai, mãe e filhos. Assim como tantos outros. O que deveria estar claro, ao se utilizar esses livros, é que a família nuclear é só mais uma entre tantas e não a identidade da família.

Além disso, também temos como exemplo os livros didáticos. Em uma tese feita por Barbosa (2007, p. 58), ela percebeu que “a maioria dos materiais continua representando a família nuclear, homogênea, monogâmica, de classe média e heterossexual como o modelo familiar mais estruturado e comum na sociedade.” Outras considerações seriam ilegítimas e diferentes.

Assim sendo, a escola e os professores, mais especificamente, adotando certas “metodologias de ensino”, direcionam os olhares dos alunos para uma direção limitada, única e fechada. Sobre metodologia, Traversini, Balem e Costa (2007) nos explicam:

(...) as entendemos como práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos. Significadas pela linguagem, as atividades escolares são classificadas como geradoras ou não de aprendizagem vinculadas a diferentes discursos pedagógicos (nomeados de tradicionais, tecnicistas e construtivistas, por exemplo) validados em determinadas épocas, bem como relacionadas aos efeitos das experiências vivenciadas pelos professores e alunos como sujeitos e assujeitados pelas verdades instituídas nesses discursos pedagógicos (TRAVERSINI, BALEM e COSTA, 2007, p. 5).

Então, ao festejar datas comemorativas, ao utilizar livros didáticos específicos, ao ler em aula livros de literatura que não abranjam a diversidade, as professoras colaboram para que os alunos pensem de determinada forma e atribuam como válidos somente alguns discursos, aqueles legitimados por certas práticas escolares.

Também podemos usar outros exemplos de práticas escolares que ajudam a legitimar as famílias nucleares, brancas, heterossexuais. Quanto as famílias brancas, são inúmeras as práticas, desde só se ter nas salas de aulas bonecas brancas, sendo minoria ou inexistentes as negras ou de outras etnias, até mesmo em murais presos nas paredes que se tem bonecos meninos e bonecas meninas brancos (as).

Os livros também são outros artefatos que além de mostrar uma suposta família nuclear, a mostram branca e heterossexual.

Podemos perceber então, diante de tantas práticas que foram abordadas, que as crianças ao representarem a família como “Vovó, vovô, papai, mamãe, filinho e filinha” (V., masculino, 5 anos), ou ao dizerem “pai, filho, mãe, filha. Tem que ter papai e mamãe na família para ficar bonito.” (G, feminino, 5 anos), elas estão embasadas em um discurso legitimado de família, que não é natural, nem neutro, mas que sim, vem repleto de supostas verdades que, eu pressuponho, a escola contribua e muito. Ao mostrar certos livros e saberes como únicos e ao impossibilitem as crianças de perceberem o universo da diversidade, a escola, entre outras instituições, fazem-nas representar e narrar a família como percebido nesse trabalho.

As crianças ao se depararem com diferentes artefatos que coloquem a família como nuclear, branca e heterossexual se identificam, e as outras múltiplas configurações passam no seu silêncio, na sua invisibilidade, ou, pior, na sua diferença. Elas o sentem como diferentes. E, pelo que pude observar, mesmo fazendo parte desses grupos “diferentes”, poucas conseguem se enquadrar ou se enxergar nessas categorias. Assim, como nos diz Silva (2002, p. 13) “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos”, ou seja, aquilo que a escola ou outros tipos de instituições nos coloca como nossa identidade e mais que isso, aquela que nos percebemos como a mais correta e digna.

5.2 “SÓ PRECISA TER ALGUÉM PARA CUIDAR”: FAMÍLIAS(S) DIVERSIFICADAS?

Só precisa ter alguém para cuidar (H., masculino, 5 anos)

A Júli só tem um pai. Eu também só tenho pai. (Y., feminino, 5 anos)

Eles podem ter se separado e ir morar com o pai (T., feminino, 8 anos)

A mãe pode ter morrido, pode não ter mãe. (I., feminino, 8 anos)

E se os pais morrerem em um acidente de carro de não sobrar ninguém? (C., feminino, 8 anos)

Não tem problema ser criado por vô e vó, minha vó sempre me cuida. (K., feminino, 8 anos)

As narrativas das crianças aqui presentes são aquelas que de alguma forma conseguiram escapar da normatização que a sociedade como um todo nos impõe como identidades e verdades. Não se pode dizer ao certo que essas crianças conseguem romper com qualquer tipo de sistema que nos aprisiona e nos limita, mas que sim, acredito, que nessas circunstâncias específicas, puderam de alguma forma se diferir das demais e pensar de uma forma mais aberta.

Silva (2000, p. 92) nos diz que “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades crítica e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferente.” Incluo ai as representações das diferentes famílias.

Não creio que narrativas como as mostradas acima foram ditas pelo papel crítico da escola, mas sim, quem sabe, pela subjetividade de cada criança, ou também pelas suas próprias vivências, em se identificar/perceber que nem sempre os pais e os filhos funcionam como uma unidade de família, mas que sim, existem outras configurações. Esse deveria ser o papel da escola, o papel dos professores. Ser crítico, perceber que aquilo que nomeamos está imerso dentro de uma rede de significados e representações que juntos atribuem definições não-legítimas, não-universais e não-incontestáveis. Se nós, como educadores, não refletirmos e não propiciarmos momentos de pensar e de indagar sobre diferentes temáticas com

nossos alunos, quem vai proporcionar? Não deveria ser esse o nosso papel como professor/educador?

As famílias diversificadas estão por toda parte. Elas estão desabrochando. A poucos meses se permitiu legalmente¹⁰ que homossexuais se casassem e pudessem constituir “família”. As mães solteiras são motivos de diversas matérias de jornais e revistas¹¹. Entre tantas outras novas configurações, com diferentes recursos, como por exemplo, a inseminação artificial, a adoção, etc. Pergunto: onde vão estudar os filhos dessas famílias?

Uma das crianças da pesquisa ao dizer que “Só precisa ter alguém para cuidar” (H., masculino, 5 anos), expande a nossa forma de olhar e nos permite imaginar não só o cuidado restrito de pais com filhos, mas sim, de outras constituições que para ele, pelo percebido, não interessaria o grau de parentesco, mas sim, alguém que cuidasse da criança, ou seja, alguém que transmitisse afeto, carinho. Outra menina, ao dizer que “Não tem problema ser criado por vó e vó, minha vó sempre me cuida.” (K., feminino, 8 anos), desmitifica a necessidade de ser “criada” pelos pais, afinal de contas, como ela mesmo enfatiza, sua avó cuida dela.

Assim, ao pensar em si, as crianças respeitam os outros. Buscam nas diferenças um ponto comum, que no caso, seria o cuidar. Eu acredito que narrativas como essas estão no caminho, para quem sabe, um dia, alcançar certa “utopia”, onde não se precisasse perceber um ponto comum, algo que nos identifique e nos assemelhe aos demais, por exemplo, o cuidado, ou a nossa vivência familiar, como nos casos citados anteriormente, mas sim, uma diferença associada ao respeito e nada mais. Algo que ultrapassasse qualquer semelhança. Onde todos se permitissem ser diferentes. José Luis Pardo nos diz:

(...) deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

¹⁰ Votação do Supremo Tribunal Federal reconhecendo a união gay no Brasil, na data de 05/05/2011.

¹¹ Por exemplo em:
<<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a3300645.xml&channel=13&tipo=1§ion=Geral>>. Acesso em: 08/05/2011

Unindo-me ao pensamento de autor, desloco sua fala, para as identidades produzidas na escola que fazem com que poucas crianças tragam as famílias diversificadas em suas narrativas. Parece-me que esses outros (o outro-homossexual, o outro-negro, o outro-não pertencente a lógica do núcleo, do normal), estão tão distantes, são tão silenciados que não se pode nomeá-los sem diminuí-los, pois grande parte das vezes, em meu entendimento, as crianças da pesquisa e, não só elas, uma gama considerável da escola e da sociedade, quando trata desses supostos “outros”, os vêem como diferentes de si, portanto, menores e menos legítimos. As crianças que de alguma forma rompem com essa forma, conseguem, em sua narrativa, tratar dos outros como outros quaisquer: apenas que cuidem.

Já no caso das outras falas, que não as negritadas no quadro anterior, as crianças ainda comparam com as identidades que em suas concepções são as naturais e válidas, ou seja, não tê-las nos levaria a uma falta. Exemplifico com a narrativa das crianças que dizem: “A mãe pode ter morrido, pode não ter mãe. (I., feminino, 8 anos); “E se os pais morrerem em um acidente de carro de não sobrar ninguém?”(C., feminino, 8 anos).

Como nos diz Louro (1997, p. 70) “a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. Partindo dessa linha de pensamento, existem sim diferentes famílias, mas elas não são diferentes em suas essenciais e sim por algo maior/ drástico tê-las tornado assim: um acidente, uma morte.

Assim sendo, considero que em uma época pós-moderna, em que se fala em direitos e que se pensa de forma aberta, temos que nos colocar frente à diversidade e saber lidar com ela. Não precisamos nos enquadrar em modelos tradicionais e ficar ali, estático, parado, sem olhar ao redor. Devemos questionar, nos perguntar, nos permitir e acima de tudo, nos respeitar. As famílias já não são mais as mesmas. Só necessitamos deixá-las aparecerem. Necessitamos reinventar, modificar, transformas nossos pensamentos e saberes.

5.3 “VAMOS JUNTAR AGORA ASSIM Ó: PAI E MÃE, PAI E MÃE”: FAMÍLIA(S) HETEROSSEXUAIS: FAMÍLIA(S) FUNCIONALISTA(S)?

Não pode ter duas mães. Tem que ter pai na família. (V., masculino, 5 anos)

Não pode tirar o pai. Fica sem pai. (V., masculino, 5 anos)

Se ficar sem pai, todos vão ficar tristes. Papai foi embora. (D., masculino, 5 anos)

Não pode não ter mãe. Eu não nasci do pai. (C., feminino, 8 anos)

Se não tiver mãe, os filhos vão ficar com vontade de abraçar a mãe. (G., feminino, 5 anos)

Tem que ter mamãe. Tem que ter mamãe na família. Papai tem que olhar jogo. A mamãe tem que ver novela. (G., feminino, 5 anos)

Gosta do pai. O pai tem bastante dinheiro. (A, feminino, 5 anos)

- Vamos fazer separado os meninos e as meninas. Como se fosse a família no colégio. As meninas da família e os meninos da família. (C., feminino, 8 anos)

[Separam todos as bonecas meninas dos bonecos meninos]

- Vamos juntar agora assim ó: Pai e mãe, pai e mãe. (A., masculino, 8 anos)

Ao levar para a sala de aula uma gama de bonecos que constituem os modos de ser família, logo percebi que junto a esse universo de modos de ser, estariam modos de se produzir e modos de constituir “pai”, “mãe”, “filho”...ou seja, os papéis dos representantes da família. Assim, gostaria de me ater a uma análise de gênero que remete a uma visão de uma família funcionalista¹², ou seja, aquela em que o homem exerce sua função paterna e a mulher exerce sua função materna, sendo um dependente do outro para a harmonia da família, quase como sendo algo inato de cada um.

Pude observar, pelas narrativas das crianças, que muitas vezes não bastava ter uma mãe na família, mas sim ter uma mãe que exercesse, em suas concepções, “papéis de mãe”, ou seja, que ela realizasse funções específicas e fundamentais para que houvesse uma família completa e plena. Podemos perceber isso, nas falas das crianças ao relatarem que, por exemplo, é necessário ter pai, pois em sua

¹² Barbosa (2007) utiliza a terminologia “família funcionalista”, pois designa determinada função a cada membro da família.

concepção, ter pai se resume em ter dinheiro. Não tendo dinheiro a família não se sustenta e a criança “não ganha presentes” (A., feminino, 5 anos).

As crianças parecem entrar em uma lógica um tanto conservadora, em se tratando das famílias pós-modernas¹³, das identidades maternas e paternas, como se o pai trabalhasse e sustentasse a família e a mãe cuidasse dos filhos e da organização da casa. Isso pode ser exemplificado também pela fala de outra criança que diz ser necessário ter mãe para que os filhos possam abraçá-la, excluindo o pai desse processo de afeição, cuidado.

Assim, cada representante da família estaria ali presente para realizar uma função socialmente determinada para aquela posição de sujeito dentro da família (BARBOSA, 2007): sujeito pai, sujeito mãe. No momento em que uma criança diz que precisa ter mãe, pai e filhos, porque a mãe vê novela, o pai vê futebol e os filhos vêem desenho, ela está delimitando lugares para cada um dos membros e, mais que isso, reproduzindo papéis, identidades maternas e paternas socialmente e historicamente construídas, onde quem vê novela é a mulher-mãe, quem vê futebol é o homem-pai e quem vê o desenho são as crianças-filhos(as). Quase como se cada membro necessitasse exercer sua função para que a família se constituísse como família e fosse feliz.

Klein (2003, p. 81) nos esclarece que inúmeras estratégias e linguagens variadas tratam de atribuir e naturalizar funções e lugares sociais como sendo específicos das mulheres – mães e dos homens – pais e, eu acrescento, que na concepção das crianças da pesquisa, a impressão foi de que outras pessoas não poderiam ocupar esse lugar, como se fossem estáticos e permanentes.

Partindo dessa lógica, os modos como a mulher-mãe e o homem-pai aparecem no contexto familiar para as crianças da pesquisa, trazem representações fixas de gênero, na medida em que as crianças atribuem papéis específicos para cada um e estabelecem identidades: a identidade materna e a identidade paterna. Sobre identidade escreve Silva (2000):

A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-7).

¹³ Como foi mencionado em 4.2 Famílias Diversificadas?

As crianças, ao montarem a família e atribuir identidades aos seus membros, o fazem em virtude das representações que tem sobre o que seria ser mãe e o que seria ser pai. Assim sendo, não somente se predomina o modelo nuclear de família historicamente reconhecido como também dentro desse modelo, deveria se ter uma mulher que exercesse uma função de mãe e um homem que exercesse uma função de pai o que se resumiria em, por exemplo, ver novela, cuidar (no caso das mães), ver futebol e sustentar a casa(no caso do pai).

Refiro-me aqui a uma rede familiar que envolve questões muito tradicionais e conservadoras que provavelmente não vem da realidade familiar dessas crianças, mas sim de diferentes artefatos, como os livros, a mídia, os próprios pais e, porque não, a escola, que as fazem pensar de tal forma esse universo de identidades familiares. Afinal de contas, será mesmo que todas as mães daquelas crianças são dona de casa e vivem disso? Será que todos os pais são ausentes? Será que todas as mães exercem um suposto papel de “cuidadoras”? Será que nenhuma mãe coloca dinheiro em casa?

Acredito que as narrativas das crianças no que diz respeito aos papéis maternos/paternos estão atravessados por diferentes discursos que reforçam diferenças e provocam desigualdades de gênero que existem desde a época que as mulheres eram subordinadas socialmente e possuíam invisibilidade política, o que hoje, depois de tantas transformações, depois da abertura do mercado de trabalho e da mudança do papel da mulher na sociedade, deveriam estar esquecidas senão, deixadas de lado. Mas não, ainda existe inerte em nossa sociedade um pressuposto de que as pessoas precisam se casar, ter filhos e constituir família e para isso, homem e mulher se unem e exercem suas funções de mãe e pai. Meyer (2003) nos propõe:

(...) um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papeis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MEYER, 2003, p. 18).

Desse modo, podemos perceber uma valorização dos laços sanguíneos e uma suposta naturalização da maternidade, ou seja, do papel da mulher-mãe e um

conformismo com o papel do homem-pai, a partir do momento em que as crianças da pesquisa, refletidas nos discursos de uma sociedade específica, dizem que o pai sustenta a casa, assim sendo, não precisaria cuidar nem mesmo estabelecer uma relação de grande afeto com seus filhos e da mãe que, por somente cuidar da casa, necessitar também amar incondicionalmente seus filhos e cumprir seu papel “natural” de mãe, ser uma “boa” mãe.

Essa concepção pode também ser vista em diferentes instâncias de nossa sociedade, desde a Escola em que tomamos as mães como as legítimas cuidadoras e as que devemos um retorno sobre os filhos até a própria legislação, que se considera igual e equitativa, delega poderes diferenciados as mães frente aos pais, em caso de separações ou outros trâmites, como nos diz Fernandes (2009):

Assim, as mulheres-mães são, de algum modo, ensinadas por muitas instâncias a se responsabilizar e pelos/as seus/suas filhos/as, enquanto aos homens-pais é facultativo o direito de contestar a paternidade e, ainda que a paternidade seja comprovada, pode-se ordenar que a criança não se creio e eduque junto a este sujeito, recaindo novamente à mulher-mãe a responsabilidade unilateral pela criação das crianças (FERNANDES, 2009, p. 37).

As crianças se envolvem direta e indiretamente nessas relações, muitas vezes, sem perceber. Elas se situam ali, imersas nesse contexto entre o fazer materno/ fazer da mulher e o fazer paterno/fazer do homem e frente as diferentes situações vividas ou, mais que isso, visualizadas, representam de modo normativo e equivocada as diferentes atribuições femininas e masculinas na família. Questiono: Será que ambas são mesmas necessárias? E, mais que isso, será que se pode marcar diferenciações nas funções/papéis dos membros da família? Ser mãe/ser pai deveria vir acompanhado de muitas atribuições específicas que anulam tantas outras do pai/da mãe?

5.4 “A BRANCA É LEGAL, A OUTRA NÃO POR QUE É NEGRA”: FAMÍLIA(S) BRANCAS?

Minha família é branca. (G., masculino, 5 anos)

A filha dos pretinho (A., feminino, 5 anos)

Toda negra? Negão, negrinha, a vovó e a guriazinha. (A., masculino, 8 anos)

A branca é legal, a outra não por que é negra. (A., masculino, 8 anos)

O pai negro é feio. (K., feminino, 8 anos)

- Esse aqui vai ser o bebe. (H., masculino, 8 anos) [pega um bebê branco]

- Bebe dos branco, né? (C., feminino, 8 anos) [Resposta]

Ao observar e pesquisar sobre as representações que as crianças narram da família, não tive como deslocar a questão racial tão presente em suas narrativas, pois ao tratarmos das diferentes configurações familiares, também temos que perceber que as diferenças raciais, ou seja, da cor dos bonecos apresentados as crianças, por exemplo, também criam marcas e atravessam uma representação discursiva e que não é natural nem neutra.

A questão racial começa em minha pesquisa desde a aquisição de uma parte dos bonecos, quando uma das confeccionistas dos mesmos me disse que poucas pessoas/professoras compravam a família negra e que achava muito “bonito” de minha parte comprar ambas as famílias. Ou mesmo, na aquisição de outras famílias, com uma outra confeccionista, que já tinha a família branca pronta, mas que a família negra precisava de mais tempo para confeccionar, pois saía em pequena quantidade.

Fiquei me questionando, depois dessas cenas que presenciei, de qual papel não somente os professores, mas todos os “compradores” exclusivamente da família branca tinham e de qual era suas intenções em comprar somente um tipo de família. Questão financeira? Se sim, então porque não comprar a negra? Seus alunos eram todos brancos? Se sim, não seria uma oportunidade de lidar com as diferenças? Os negros são minoria? Questão de hegemonia, afinal de contas, a família branca predomina e merece ser destacada? Perguntas que não tive resposta e que, talvez, sejam mais potentes assim feitas que respondidas. Considero que atitudes como estas reforçam a família tida como “válida”: nuclear, branca, heterossexual, etc. São

essas pessoas, esses professores, que possivelmente estão em contatos com as crianças. Cenas como essas, também nos auxiliam a perceber de onde vem possíveis preconceitos e, mais que isso, negação da família negra. Elas aparecem como silenciadas, esquecidas, passam quase que invisíveis, senão pior, tratadas como menores pelas crianças.

Pude perceber na pesquisa realizada com as crianças quatro blocos com relação aos bonecos: aquelas que se identificam com os negros; aquelas que se diferenciam dos negros; aquelas que negam os negros e, finalmente, aquelas que depreciam o negro. Vou me deter mais nas crianças que trataram a família negra como ilegítima.

No momento em que uma criança negra fala, por exemplo, que ela quer montar uma família onde o pai seja “o pai branco porque o negro é feio” (K., feminino, 8 anos) ou quando uma branca diz que “a família branca é legal e a outra não porque é negra” (A., masculino, 8 anos), elas nos remetem a pensar que em sua concepção, para a família ser bonita, precisa ser branca. Elas depreciam a figura do negro, como se ele não fosse legítimo como o branco.

Ter vários atributos considerados negativos faz com que a criança negra ou mestiça aprenda desde cedo que é diferente porque portadora de um rosto/corpo/cabelo que a faz pior que as outras crianças: mais feia, mais sem graça, mais pobre, mesmo que não o seja, mais tipo para receber apelidos que a excluem do mundo dos outros diferentes dela (FONSECA, 2000, p. 103).

Esse tipo de narrativa não é neutra e vem acompanhada de toda a história da criança, da cultura que ela está inserida e que a faz pensar de determinada maneira a respeito da questão racial, mesmo ela sendo negra. A criança é constantemente “posta em prova” e o meio em que circula a faz acreditar que para a família ser bonita, deveria ser branca. Como eu pedia que elas montassem uma família, elas não iriam montar uma família que fosse “feia”, montando assim a ideia que tinham de família e que, não só elas, mas grande parte da sociedade moderna julga como “ideal”, como merecedora da verdade, o que podemos denominar da supremacia da família branca.

A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo negro e mestiços induz a formação de uma baixa auto-estima responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida no país. Por que o cabelo crespo foi sempre considerado difícil, selvagem, mal agradecido a cremes e

óleos, passou a ser denominado ruim, alargando a rede de sentidos depreciativos relacionados como partes do corpo negro (FONSECA, 2000, p. 102).

As crianças, pelo que observei, parecem buscar uma normatização (normalização, acredito que seja considerar normal e não algo de medida estabelecida, tipo ABNT. Normatização se refere a algo estabelecido) dos bonecos e a cor branca significaria em suas narrativas ser um marcador e o que está fora da cor “escolhida” seria tomado como “o outro”, o “diferente”, o “feio” (MORAIS, 2009), crianças negras que, provavelmente, almejam possuir essa marca “legítima” branca.

Kaercher (2006) nos acrescenta que muitas vezes, crianças brancas diminuem a figura do negro também pela quantidade de vezes que este negro aparece em seu meio. Assim sendo, as crianças não acostumadas com a figura do negro, estranham e vêem o branco como hegemônico.

Ao se ratificar, a branquidade passa por uma hiper-exposição, que funciona como uma estratégia de universalização e naturalização, estratégia essa que está vinculada, dentre outras coisas, ao número de vezes em que o branco aparece (KAERCHER, 2006, p. 122).

Assim sendo, em uma sociedade em que se impera a supremacia branca ser “branco” não é considerado uma identidade racial, por exemplo, mas sim, como nos ensina Silva (2000) a identidade.

5.5 “A FAMÍLIA FICOU BONITA POR QUE TEM MUITA GENTE”: FAMÍLIA(S) GRANDES?

Queremos que seja grande a família (D., feminino, 5 anos)

A família ficou bonita por que tem muita gente. (A., feminino, 8 anos)



Figura 1: Família Grande 1.



Figura 2: Família Grande 2.



Figura 3: Família Grande 3.



Figura 4: Família Grande 4

Considerarei esse tópico sobre as famílias grandes de relativa importância, em se tratando não tanto das narrativas das crianças em si, que foram poucas, mas sim do modo de as crianças montarem as famílias. Pude perceber, durante a montagem, que as crianças gostavam de colocar muitos membros na família, principalmente ao que se referia ao número de filhos. Para isso, considerei pertinente colocar as fotos para ilustrar essas configurações familiares que passam quase que na invisibilidade das falas das crianças. Grande parte das vezes as crianças montavam: um avô, uma avó, um pai, uma mãe e deixavam para os outros tantos bonecos o papel de “filhos da família”, como podemos perceber nas figuras acima, em que as crianças ao descreverem a família dizem: “filha, filho, bebê, outro bebê, vovó, mamãe, pai, bebê, vovô, menino, menina” (Figura 1). Fico me perguntando se essa montagem de uma família grande tinha alguma ligação com o que eles entendiam por família, como também pela família que tinham em suas casas ou simplesmente por gostarem dos bonecos e acharem justificativas para usá-los em maior quantidade. Não sei. Eu acredito que possa existir uma mescla dos dois, na medida em que uma menina diz que “a família ficou bonita porque tem muita gente”.

Nessa fala, podemos perceber dois conceitos importantes: um de que para a família ser bonita ela precisa ter muitas pessoas. Ou seja, uma família pequena, por exemplo, de uma mãe com um filho, partindo da lógica da criança, seria feia, sendo assim, poderíamos pensar que ela sairia da norma. Outro conceito que também poderíamos pensar é de que para que a família seja concebida como família, no pensamento daquela criança, ela precisa ser grande. Sem ser grande, talvez não fosse família.

Já na fala da outra criança, gostaria de salientar que seu comentário: “queremos que a família seja grande” (D.,feminino, 5 anos) foi feito mediante um questionamento meu de o por que a família que estava montando era tão grande. Assim foi a resposta da criança, o que já penso que a intenção era muito mais aproveitar todos os bonecos do que realmente pensar a família como uma instância grande.

As famílias grandes podem ser pensadas a partir de duas lógicas: uma que nos remete a história da família e outro a uma questão social, que vale ser lembrada. Quanto a questão histórica, podemos remeter ao tempo da família estendida (AQUINO, 2010), onde todos se responsabilizavam pelo cuidado do menores. A família era entendida de uma forma muito mais ampla, que ia desde os avós, tios, primos e parentes de segundo grau, até mesmo agregados e isso foi desaparecendo culturalmente. Aquino (2010) nos acrescenta que a família tinha uma noção de clã e que não se remetia somente a uma questão de pais e filhos.

Um projeto expansionista de família, de modo que ela se multiplicasse na razão do número de filhos. Assim, quanto mais filhos, melhor – por isso, famílias grandes. Quer dizer, tínhamos aí uma tentativa de perpetuação da própria linhagem, fosse ela paterna ou materna. As relações se davam no intuito de gerar continuamente novos descendentes, de levar adiante o sobrenome, os costumes, enfim, os códigos de honra particulares daquele clã familiar (AQUINO, 2010, p. 16).

A partir da fala de Aquino, podemos perceber que existia uma importância cultural e, para além disso, social, atribuída às famílias grandes. Naquele tempo, naquela sociedade e naquela cultura, a importância da família se atribuía muito mais à linhagem que propriamente aos laços afetivos de uns com os outros. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental (ARIÉS, 1978). Ela se remetia à honra do nome, ou seja, todos aqueles que levavam seu nome, de uma forma ou de outra eram considerados da família e tinham que honrá-la, não é à toa

que, como nos diz Aquino (2010), “...havia o costume de chamar as pessoas pelo grau de parentesco (...) o nome próprio importava menos que a posição familiar que a pessoa ocupava.”

Os sentimentos de família e da criança mudaram drasticamente a cara da família e com os novos discursos vigentes na sociedade pós - século XVII, as pessoas não mais necessitavam do convívio constante de todos os membros da família, mas sim, começava-se uma necessidade de intimidade, identidade, onde os membros agora se uniam pelo sentimento, costume e o gênero de vida (ARIES, 1978). A família agora se restringia a pais e filhos.

A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía criados, os clientes e os amigos (ARIES, 1978, p. 186).

A família, pensada em uma lógica classista, muda um pouco de conceitualização e passamos da dimensão histórica para uma dimensão social. Partindo dessa lógica, de que diferentes classes atribuem significados diferentes a família, podemos pensar que as crianças, ao montarem a família, remetiam-se aquelas pertencentes em sua casa, diferente das conhecidas famílias da classe média. Sarti (2010) nos ensina em seu livro “A família como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres” que a concepção de família dos pobres muito se diferencia das concepções da classe média. Em classes mais baixas, o cuidado de crianças, por exemplo, se dá de forma mais ampla e não restrita aos pais e familiares próximos. Muitas vezes, com o pai trabalhando ou ausente, a mãe sem condições econômicas ou mesmo psicológicas de cuidar, atribuem a parentes mais distantes ou até mesmo amigos e vizinhos a responsabilidade do cuidado e da educação dos filhos, o que pode acontecer com as crianças dessa pesquisa.

A família pobre, constituindo-se em rede, com ramificações que envolvem o parentesco como um todo, configura uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicas (SARTI, 2010, p. 30).

Com essa concepção diferente do cuidar, muitas vezes as crianças envolvidas nessa mescla de “personagens do cuidar”, não distinguem a família de “sangue” com a família de “coração” e assim, consideram a família como uma

instância grande, com muitos envolvidos. Muitas crianças, ao serem questionadas sobre quais eram os representantes da família que estavam montando, falavam do “dindo”, do “visitante”, do “tio” e de tantos outros membros que podem circular nesse universo familiar tão diferente da suposta família hegemônica da classe média alta, famílias nucleares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma perspectiva dos Estudos Culturais acredito que analisar as narrativas das crianças acerca das representações de família, faz sentido quando se trata de considerá-las como construções culturais, sociais e históricas, que não são neutras, nem mesmo naturais e que diversas forças estão envolvidas para que hoje se pense de determinada forma a respeito do tema família.

Nesse sentido, foi possível perceber a partir desse trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, que as narrativas das crianças continuam reforçando representações de famílias nucleares, brancas, heterossexuais, muito embora, grande parte das vezes, essas famílias não sejam as vivenciadas em suas casas ou em seu meio social. Configurações que saíssem dessa suposta normatividade, seriam ilegítimas, menores, depreciadas ou invisíveis às crianças.

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

Gostaria de salientar os limites desta pesquisa, em respeito a metodologia. Por ser um trabalho de conclusão de curso, com suas limitações e tempo curto, não tive como abordar toda a diversidade de famílias com os bonecos. O interessante seria que, para além dos bonecos que utilizei, também constassem na pesquisa bonecos índios, pardos, cadeirantes, etc. Assim sendo, os bonecos dessa pesquisa não foram os fins em si mesmo, mas foram o que mobilizou o assunto.

Pensando nos bonecos, ao terminar esse trabalho, percebi que eles poderiam ser uma interessante metodologia de trabalho para eu, como professora, utilizar em sala de aula. Considero muito oportuno poder discutir temas como o da família, entre outros, com as crianças e, falando-se em bonecos, torna-se ainda mais diferente e enriquecido, pois são materiais atrativos às crianças. Brincando, elas podem ser questionadas sobre diferentes assuntos e, a partir disso, construir novos posicionamentos.

Acredito que esse trabalho tem possibilidade de contribuir para que se pense a respeito da diversidade das famílias e para que se possa pensar diferente. Como professora, proponho-me a pensar em quais alternativas que as instituições como a escola nos fornecem para que se vejam as famílias como múltiplas e diversas? No que eu, como professora, poderia colaborar para que as narrativas das crianças mudem e assim, haja novos olhares, uma nova concepção a respeito dos novos arranjos familiares?

A questão de festividades como dia dos pais e dia das mães, por exemplo, é central no processo de subjetivação das crianças para a visão de família “estruturada”, onde 'obrigatoriamente' todas têm ou convivem com pai ou mãe. Quantas escolas realizam a comemoração, simplesmente negando a existência de diferentes estruturas familiares e que, tendo em suas salas de aulas crianças que não se adequam a esse modelo de família, as fazem sentirem-se fora de, menor e não pertencente a um ideal familiar. Assim, essas e tantas outras, vão aos poucos reproduzindo conceitos e idéias de família, ao mesmo tempo, que se deslocam desse complexo.

Sugiro que essas comemorações deixem de ter um cunho educacional, e assim as escolas se permitam realizar uma comemoração diferenciada. Por exemplo, como é de costume nas escolas israelenses¹⁴, faz-se o dia da família, ao invés de ser exclusivamente do pai ou da mãe. A criança leva a(s)/o(s) representante(s) de sua escolha e, claro, devemos ter o cuidado para que esse dia da família não se constitua em mais uma data limitada, com novas normalizações e novas legitimidades, mas sim, que realmente se mude a forma de olhar as famílias e as diferentes constituições familiares, múltiplas e infinitas.

Ou então, quem sabe, que o dia das mães e dia dos pais continue, mas que se trabalhe com a diversidade de características/significados de assumir a posição de pai/mãe.

Segundo Fonseca (2002) é possível visualizar outras normalidades de família e, assim, fazer da escola um espaço que abranja esses diferentes arranjos.

Construir novas alternativas e possibilidades de inserção deste novo modelo de estruturação familiar são fundamentais para que possamos lidar com as novas demandas que surgem na escola, na sociedade e em outros espaços de inserção

¹⁴ Morei 5 meses em Israel e presenciei, observei e fiz parte da vida diária nas escolas.

das famílias. A escola é uma das instituições onde a aceitação de um novo modelo de ser família parece não ser muito bem visto.

Segundo Ribeiro (2001), um dos maiores problemas da escola, o fracasso escolar, é visto como consequência de dificuldades do aluno e de sua família. Se a família for considerada desestruturada certamente todas as dificuldades que o aluno acaba por ter serão culpa de sua família. Fica o questionamento: como as crianças poderão valorizar suas famílias independente da forma de organização de cada uma, se a escola, o principal espaço de socialização na infância, não as valoriza?

Uma alternativa bastante interessante é o trabalho com livros infantis que mostrem às crianças que podemos ter diversas formas de ser família. O Livro da Família (Todd Parr), Família Sujo (Gustavo Finkler), Nem Pensar (Marcelo Carneiro da Cunha) são exemplos que podem ser trabalhados em sala de aula como forma de instigar as crianças a pensarem sobre o tema.

A mídia é outro espaço de suma importância para a reflexão sobre o tema. Na maioria das vezes aborda o assunto de forma tradicional, mostrando as famílias ditas normais como forma padrão. A série Família Moderna¹⁵, que vinha sendo exibida pela televisão fechada e que agora também é exibida em canal aberto, abordando o tema de forma bastante interessante e divertida.

Enquanto a sociedade não parar para refletir sobre a importância do tema não iremos avançar de forma efetiva na discussão sobre este novo modelo de família que cada vez mais ocupa os diferentes espaços da sociedade.

Enfim, precisamos reconhecer que há vários tipos de famílias, que os papéis maternos e paternos são multidimensionais e complexos e que cada pessoa desempenha um papel diferente em contextos culturais diferentes e, acima de tudo, temos que ter o cuidado ao expor nossas concepções e opiniões às crianças, pois não ter uma mãe ou um pai, por exemplo, não deveria significar ser incompleta, ou ser infeliz, apesar de muitos aparatos irem contra isso. Os significados de família estão muito além de simples convenções. Precisamos, enfim, mostrar as crianças que não existe um jeito de ser família e sim vários. Precisamos reinventar a família.

¹⁵ Criada por Christopher Lloyd e Steven Levitan, é produzido pela Fox. É uma série de TV de comédia e tem meia hora cada episódio. No ano de 2010 começou a ser exibida Rede de TV Bandeirantes.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio; SAYÃO, Rosely. **Família: Modos de usar**. Campinas: Papirus, 2010.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Taís. **Representações de Família em Livros Utilizados nas Séries Iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 1990.

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

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

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

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

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

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens do negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

FREITAS, Rita de Cássia Santos; BRAGA, Cenira Duarte; BARROS, Nivia Valença. Famílias e Serviço Social - Algumas reflexões para o debate. In: DUARTE, Marco José de Oliveira; ALENCAR, Monica Maria Torres (org.). **Famílias & Famílias**: práticas e conversações contemporâneas. Rio de Janeiro: Lumenjuris, 2010.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. Leituras de Crianças sobre a Diferença Étnico-racial. In: Reunião anual da ANPED (33: 2010: Caxambu). **Educação no Brasil**: o balanço de uma década [anais]. Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD-ROM.

KLEIN, Caren. **Um Cartão [que] Mudou nossa Vida?**: maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pos-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

NOBREGA, Miriam Medre; LENARDÃO, Edmilson. **A Contribuição da Família no Contexto Escolar Pautado na Pedagogia Histórico-Crítica**. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

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

RIBEIRO, Cintya Regina. **Uma Narrativa Foucaultiano-institucional dos Processos de Exclusão Escolar**. São Paulo: 2001. Dissertação (Mestrado). USP.

RÍOS, Jose Antonio. *El Malestar en la Familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón.

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

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

SARTI, Cyntia. *Famílias enredadas*. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália (orgs.). **Família: redes, laços e políticas publicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio. **Família: Modos de usar**. Campinas: Papyrus, 2010.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

TRAVERSINI, Clarice S.; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. *Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino?* **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes - 20 a 22 de agosto de 2007**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CDROM.

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

VÍCTORA, Ceres G. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WILLIAMS, R. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1983.