

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Aline Leite Barreto

**Uma compreensão fenomenológico-existencial dos
modos de ser criança**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo
2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Aline Leite Barreto

**Uma compreensão fenomenológico-existencial dos
modos de ser criança**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação: Psicologia
da Educação, sob orientação da Profa. Dra.
Heloisa Szymanski.**

São Paulo
2014

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Este estudo contou com a colaboração e o apoio de várias pessoas que eu gostaria de mencionar.

Agradeço, primeiramente, à Heloisa Szymanski, que orientou meu olhar e postura fenomenológica, construindo junto o caminho percorrido neste estudo.

Às Profs. Dras. Dulce Critelli e Carmem Barreto, pela disponibilidade e contribuições valiosas.

À Escola Municipal de São Paulo “Nova Perspectiva” que abriu suas portas, possibilitando os encontros realizados.

Às crianças que participaram dos encontros de modo muito solícito.

Aos meus amigos e amigas pelo acolhimento, sobretudo à Adriana Omati pela implicação e parceria de sempre.

Ao meu amor, Guilherme Rocha, pela cumplicidade, partilhando deste momento comigo de modo tão atencioso e presente.

À minha família, em especial à minha mãe, que está sempre ao meu lado, e que com grande sabedoria e amor me educou, sendo meu melhor exemplo de modo de olhar para o mundo.

E por fim, à Capes, pela concessão da bolsa flexibilizada, auxílio importante que permite ao aluno estudar e trabalhar concomitantemente.

“Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta. Perdemos a linguagem do encantamento. Henri David Thoreau escreve: ‘Parece que não fazemos senão enlanguescer na vida madura, para contar os sonhos da nossa infância, e eles se apagam da nossa memória antes de termos aprendido a sua linguagem’.”.

(BACHELARD, 1960, p. 113)

RESUMO

Uma compreensão fenomenológico-existencial dos modos de ser criança.

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo a compreensão dos modos de ser criança, inspirada pela perspectiva fenomenológica existencial heideggeriana. O objetivo específico deste estudo é compreender como se mostram os modos de ser criança na realização de atividades grupais dentro de uma escola municipal de São Paulo.

O caminho construído nesta dissertação parte do reconhecimento da criança como um ser histórico e cultural, tecendo assim uma leitura de como foi se constituindo a compreensão de “criança” ao longo do desenvolvimento do pensamento ocidental, segundo Ariès. Recorremos a Merleau-Ponty, que colaborou para a compreensão da infância sob a luz da fenomenologia, e, principalmente, às contribuições trazidas por Heidegger, para apreender o que se conheceu no encontro com as crianças, já compreendidas como ser-aí.

Foram realizados três encontros com seis crianças de sete a oito anos, estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I. No primeiro encontro foram realizadas duas atividades. A primeira foi uma atividade de apresentação e a segunda uma proposta de construção de uma cidade. No segundo encontro foi proposta a elaboração de um desenho coletivo com o tema “como é a minha vida”. E no terceiro encontro foi realizada uma devolutiva dos encontros.

A análise foi elaborada a partir dos relatos dos desenhos realizados, mas, sobretudo, considerando as conversas durante os encontros. Para tal, buscou-se compreender quais os modos de ser criança que se desvelaram à luz da fenomenologia-existencial apresentada por Heidegger.

Foram revelados modos de ser criança que mostraram possibilidades de ser permeados pelo vínculo, pelo cuidado atencioso, pela agressividade, e solidariedade. Foi possível compreender um mundo compartilhado que traz agressões podendo vir de imprudências, acidentes ou de outras pessoas. Estas crianças, no entanto se mostraram muito afetuosas e abertas ao outro, desvelando modos de ser-com-os-outros na solidariedade e no cuidado atencioso com os idosos e com os colegas de sala.

Palavras-chave: criança, fenomenologia, educação.

ABSTRACT

An existential-phenomenological understanding of ways of being a child

This is a qualitative phenomenological research that aims to understand the ways of childhood from the existential phenomenological perspective originated in Heidegger, with the specific target of understanding how the different manners of being a child appear in group activities held at a municipal school in São Paulo.

The path constructed in this thesis came from the recognition of the child as a historical and cultural being, seeking to understand how the concept of "child" was created throughout the development of Western thought, according to Ariès. We turn to Merleau-Ponty who contributed to the understanding of childhood in the light of phenomenology, and mainly the contributions made by Martin Heidegger, to apprehend what was gathered from the activities held with the children, understood as a *Dasein*.

Three meetings were held with six children of the 2nd year of elementary school I, aged from seven to eight years of age. At the first meeting two activities were proposed. Firstly, a presentation was held and then it was proposed that the children build a city. On the second meeting the development of a collective drawing with the theme "how is my life" was proposed and in the third meeting feedback of the encounters was given.

The analysis was not only based on the children's drawings, but also greatly took conversations that occurred during the meetings into consideration. For this, we attempted to comprehend which ways of being a child were unveiled in light of existential phenomenology by Heidegger.

Ways of being a child were brought to light and revealed possibilities of being permeated by bonding, attentive care, aggressivity, and solidarity. It was possible to understand a shared world that brings aggression that may originate from carelessness, accidents or other people. These children, however, were very affectionate and open to each other, revealing ways of *mitdasein* in solidarity and attentive care of the elderly and with classmates.

Key words: child, phenomenology, education.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	8
APRESENTAÇÃO.....	9
I – INTRODUÇÃO.....	13
I.I – Desconstruindo um olhar metafísico sobre a infância.....	13
a. O caminho histórico do ser criança.....	13
b. Crítica à perspectiva desenvolvimentista.....	20
I.II – Fenomenologia-existencial.....	31
I.III – Um olhar fenomenológico para os modos de ser criança.....	40
II - MÉTODO.....	46
a. O método fenomenológico.....	46
b. O contexto da pesquisa.....	49
c. Os participantes.....	51
d. Planejamento dos encontros.....	52
e. Procedimentos éticos.....	54
III – ANÁLISE.....	56
III.I – Resumos dos encontros.....	56
III.II – Análise dos encontros.....	71
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	91

APRESENTAÇÃO

Este estudo parte do desejo de compreender os modos de ser criança pela ótica fenomenológica-existencial. Esse interesse veio a partir de diferentes experiências obtidas durante e após a formação em psicologia. Porém, antes de desenvolver tal proposta, será apresentado um pouco do percurso que me encaminhou a esse interesse.

Durante a graduação em psicologia, deparei-me com a fenomenologia, um modo de compreender o outro e o mundo que me encantou e que vem me ensinando até hoje. Compreendo que, para além de um método, esta é um modo de viver no mundo e de apreender o que chega até nós. Algo que se exaltou para mim, neste modo de olhar, foi a sua prática entrelaçada à educação.

Tendo a fenomenologia como orientação, entrei em contato com a educação e conseqüentemente com os modos de ser das crianças que conheci. A primeira vez em que tive um contato próximo com crianças neste contexto foi em 2008, em uma experiência muito significativa ao trabalhar na AMAR (Associação de Mães e amigos de crianças e Adolescentes em Risco). Esta associação é uma organização não governamental, que atua na reinserção de crianças e adolescentes de 12 a 18 anos, autores de ato infracional, e na diminuição das taxas de reincidência e prevenção, trabalhando com crianças da comunidade da Cidade de Tiradentes, oferecendo um espaço para o brincar e a reflexão. Nesta associação socioeducativa, acompanhei cerca de 35 crianças e tive a possibilidade de me aproximar delas, mediando conflitos, escutando-as, participando de suas histórias e conhecendo seus mundos. Foi quando vislumbrei uma possibilidade de intervenção, por meio da brinquedoteca, que permite essa relação de troca entre crianças e criança e adulto, oferecendo um espaço de escuta e respeito, favorecendo a expressão de experiências das crianças e adolescentes.

Continuei o contato com a educação participando como colaboradora do Instituto Fazendo História. Neste, participei do projeto “Fazendo minha história”, em que acompanhei uma criança de quatro anos em situação de abrigo, em um projeto de compreensão de sua “identidade” através da construção de um álbum que contou sua história, preferências e vivências por intermédio de

desenhos, fotos, recortes e registro de momentos que foram significantes para ela.

Partindo do mesmo interesse de contato com crianças, conheci o Projeto Pólen, no qual, inicialmente, atuei como tutora de uma criança de onze anos em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. A Tutoria é um trabalho que visa ao favorecimento da expressão de crianças e adolescentes, proporcionando um espaço de troca, dentro e fora de casa, por meio de conversas, atividades, brincadeiras, jogos, apoio nas atividades escolares e passeios que façam sentido com o processo vivido, apostando assim na descoberta de novas possibilidades de modos de ser. O objetivo era ampliar suas referências ocupando diferentes espaços como museus, parques e outras atividades culturais, desvelando assim, outros modos de se relacionar no mundo e com os outros. A tutoria era semanal, podendo ocorrer um ou dois encontros semanalmente, de aproximadamente duas horas de duração. Voltei a participar do projeto nos anos seguintes em que fui tutora de três crianças, duas de onze anos e uma de treze anos. Pude entrar em contato com as crianças em seu ambiente familiar, já que parte dos encontros acontecia dentro da casa das crianças, e também no ambiente público, em passeios e projetos fora de casa. A partir de tal configuração foi possível perceber o surgimento de diferentes modos de ser e novas possibilidades de acompanhamento das crianças e adolescentes que conheci. Isto tudo Tal possibilidade permitiu ainda um trabalho em conjunto com a criança e a família.

Neste mesmo ano, além da tutoria, trabalhei com crianças e adolescentes em atendimento familiar viabilizado pelo aprimoramento profissional clínico-institucional “Psicoterapia de Casal e Família”, realizado na Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic. Tal formação foi fundamental, pois tornou possível a compreensão sobre a vida da criança pertencente a uma organização familiar.

Finalmente, por dois anos, trabalhei em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na qual coordenei grupos de alunos e professores. Este foi um projeto chamado “Escuta”, dividido em duas partes. Os professores traziam temas relacionados ao cotidiano vivido na escola e as implicações deles na vida pessoal, enquanto que com as crianças foi feito um grupo reflexivo, onde eles traziam os temas de seu interesse e nós realizávamos atividades para

expressá-los. Neste estágio percebi uma alternativa de intervenção institucional no espaço educacional pelo olhar fenomenológico. Encantei-me com esta possibilidade. A partir daí, a busca foi por aprimoramento. Assim, ingressei no curso “Práticas Psicoeducativas em Instituições e Comunidades”, onde as possibilidades de intervenção, os espaços de trabalho e a concepção teórica desta prática foram ampliados.

Com isso, movida pelo desejo de aproximação e compreensão do modo de ser criança, e impulsionada pelas construções que foram possíveis neste período em que trabalhei com crianças de idades aproximadas na escola, pretendo compreender a infância pelo contato que se dá em um espaço que possibilita a troca de experiência e a convivência, por meio de grupos com crianças de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em São Paulo.

Tendo isto em vista, serão apresentados os objetivos desta pesquisa, o caminho que será percorrido neste estudo e a base metodológica.

Como dito anteriormente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica, que tem como objetivo a compreensão de modos de ser criança a partir da perspectiva fenomenológica existencial ao modo de Heidegger, sendo o objetivo específico compreender como se mostram os modos de ser criança na realização de atividades grupais dentro de uma escola municipal de São Paulo.

A fenomenologia não almeja explicações, teorias ou definições a priori, pois se apresenta como um método, já que oferece um modo de acessar o fenômeno. Para acessar o fenômeno pretendido neste estudo, iniciarei com algumas contribuições consideradas importantes para o aprofundamento da compreensão da infância. Irei me ater, principalmente, a algumas contribuições trazidas por Martin Heidegger para apreender aquilo que será conhecido no encontro com as crianças, já compreendidas como um ser-aí.

Trago tal compreensão não no intuito de desconsiderar outras perspectivas, mas de trazer uma outra possibilidade, um modo de olhar que contribua para a constituição de modos de ser com as crianças, compreendendo-as como ser-no-mundo, e com-os-outros.

Utilizarei da poesia como forma de alcançar algumas ideias por vezes distantes de nossa compreensão, já que esta nos proporciona um

entendimento para além daquilo que somos capazes de alcançar pela linguagem representacional. A poesia tem o privilégio de por em palavras aquilo que mal se pode expressar oralmente, sendo assim será de grande valia para compreendermos alguns fenômenos pela linguagem enquanto poesis.

O caminho construído nesta dissertação parte do entendimento da criança como um ser histórico e cultural, traçando assim uma leitura de como foi se constituindo a compreensão de "criança" ao longo do desenvolvimento do pensamento ocidental, através das contribuições de Philippe Ariès. A partir daí, será proposto um olhar crítico sobre a teoria desenvolvimentista que compreende a criança como um ser inacabado e atemporal.

Desse modo, será feita uma breve apresentação do método fenomenológico que fundamenta este estudo, chegando assim à aproximação da compreensão do modo de ser criança, compreendendo-o como um ser-aí, portanto, situada no mundo, no tempo e no espaço.

Sendo assim, estarei pautada em todo rigor metodológico que a fenomenologia nos ensina e não em uma teoria com pré-conceitos sobre o que é "ser criança".

O estudo será iniciado com uma breve compreensão da construção do modo de ser criança a fim de retomar o modo como foi desenvolvida a ideia de infância ao longo dos tempos, já que esta permeia o entendimento que temos hoje de criança.

I – INTRODUÇÃO

I.I – Desconstruindo um olhar metafísico sobre a infância

a. O caminho histórico do ser criança

Para trilhar este caminho, buscou-se a aproximação da compreensão do modo de ser criança ao longo da história, tendo como orientação a noção de que a compreensão da criança é forjada na historicidade, daí decorrendo ações em relação às crianças. Para isto, é necessário que haja uma desconstrução do olhar metafísico sobre a criança, que a compreende como um conceito naturalizado e passível de categorização.

Segundo Heidegger (1929/1991), a metafísica desconsidera a diferenciação ontológica entre o ser e ente. A ciência se ocupa unicamente com o ente, esquecendo-se do ser e caracterizando-se “pelo fato de dar, de um modo que lhe é próprio, expressa e unicamente, à própria coisa a primeira e última palavra” (HEIDEGGER, 1929/1991, p. 36), compreendendo o ser do ente como algo exato e objetivando-o. Tendo isso, estaremos orientados por aquilo que é ignorado pela ciência, ou seja, pelo que é próprio do ser e pelas infinitas possibilidades de ser.

Sendo assim, para iniciar, discorro brevemente sobre o caminho histórico do ser criança, a fim buscar a compreensão de como foi se construindo o “conceito de infância” e as implicações deste percurso na concepção atual deste conceito, seguindo principalmente o estudo pioneiro de Ariès (1981). Reconheço as diferenças das descobertas de Ariès e não pretendo transpô-las à realidade brasileira, trata-se apenas de um apoio no que nos foi trazido pelo autor como contribuição da condição e natureza histórica e social do modo de ser criança. Para recorrer a algumas observações com relação à compreensão histórica da infância no Brasil, serão utilizadas contribuições de Mary del Priore (1991).

Até o século XII ou XIII, não havia na Europa o conceito de infância, tal como surgiu mais tarde, principalmente a partir do Iluminismo. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Segundo Ariès (1981), dificilmente isto se deu por incompetência ou por falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância

naquele momento da história. A infância, como conhecemos atualmente, é uma construção da modernidade, concebida por uma evolução cultural e histórica.

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Conforme Ariès (1981) era dever dos adultos desenvolver nelas o carácter e a razão. Ao invés de compreender as diferenças e particularidades das crianças, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas e preparadas para fase adulta.

Outra compreensão da infância está entrelaçada com a representação do menino Jesus, e até o século XIV carrega a noção da infância como algo sagrado, porém atrelada apenas à figura do menino Jesus, sendo expandida posteriormente pela arte italiana. Durante o século XV, tal imagem do menino Jesus se enraíza e é disseminada na sociedade, com a ideia de infância como uma época sagrada.

Ariès (1981) salienta que já no século XVI, surge a concepção de criança como um ser frágil. Eram comuns os óbitos na infância. Os pais tinham filhos já esperando que nem todos fossem sobreviver à infância, com isso, criou-se a ideia de que este período era apenas um momento de passagem inicial, sem muita importância e da qual pouco se recordava.

Durante o século XVII houve uma grande evolução dos temas da primeira infância. Nesta época, os retratos de crianças sozinhas passaram a ser comuns e os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança, o que indica que esta se tornou o centro da composição. Ainda neste mesmo século, a concepção de infância esteve ligada a ideia de dependência. A palavra infância era designada para se referir a pessoas que tinham algum grau de dependência e submissão em relação à outra pessoa, como por exemplo, os lacaios (criados), auxiliares e soldados. Um “petit garçon”, ou seja, um menino pequeno não era necessariamente um modo de se referir a uma criança, e sim a um jovem servidor. Do mesmo modo, trabalhadores eram chamados de “enfants”, que significa “crianças”. Nas famílias mais nobres, nesta mesma época, a dependência tinha um carácter de invalidez física, assim, a palavra infância era utilizada para designar a primeira idade, aproximando-se do sentido que se atribui à palavra infância atualmente.

No que diz respeito ao papel social e à educação, durante a Idade Média as crianças de classes populares experimentavam o mundo dos adultos muito

cedo. Assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, ou seja, aproximadamente aos sete anos, elas ingressavam na comunidade dos homens e participavam de seus cotidianos.

A educação, principalmente de crianças de classes populares, era algo pouco pensado e valorizado pela sociedade medieval. A passagem natural da criança após o desmame para se tornar companheira do adulto era compreendida como algo natural ao qual não se questionava a questão da educação.

A preocupação com a educação das crianças surgiu no século XV com os eclesiásticos e juristas e se ampliou no século XVI e XVII quando os juristas se juntaram aos partidários da reforma religiosa. Eles eram reformadores, moralistas que lutaram contra a anarquia da sociedade medieval, iniciando a moralização da sociedade e fazendo que fosse reconhecida a importância da educação. A partir daí surge a compreensão de que era preciso submeter a criança a um regime especial, uma espécie de quarentena, antes dela frequentar o mundo dos adultos.

Segundo Priore (1991), nesta época, a compreensão de infância no Brasil está entrelaçada aos jesuítas, que elaboraram os primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A igreja católica se responsabilizava pela disseminação de duas imagens que colaboraram para compreensão da infância neste período, a da criança mística e a da criança que remete à imagem do menino Jesus, ideia já disseminada na Europa no século XV.

No final do século XVII, o olhar para criança na Europa se transformou e as mudanças começaram já dentro das casas. A “paparicação” que caracterizava a criança como um entretenimento para os pais, transformou-se na valorização de um sentimento mais profundo. Até o século XVII, o amor pelos filhos não era tido como algo natural e óbvio, a criança esteve em um “não lugar”, sem reconhecimento de suas particularidades. Em um processo de privatização da vida familiar, as pessoas começaram a se organizar de modo mais íntimo, recolhendo-se em casa. Isso resulta em um novo sentimento de família, em que se aumenta o convívio entre pais e filhos.

Neste mesmo período no Brasil, de acordo com Priore (1991), o sentimento de valorização da criança como um ser gracioso também ocorria pelos jesuítas que catequisavam as crianças indígenas. No entanto, pelo

Sermão de José de Anchieta, é possível notar que o mimo é compreendido como algo que fazia mal às crianças, o amor do pai ou do educador devia ser espelhado no divino, que ensinava que amar é castigar e dar trabalho nesta vida. A educação era baseada em fundamentos morais e religiosos, buscando disciplina por meio dos castigos e ameaças. Crescia, nesta época, a ideia de que as crianças deveriam ser orientadas pelos jesuítas desde cedo para serem catequisadas de acordo com os preceitos católicos.

Os lazeres das crianças no século XVII eram os banhos de rio, canto e danças nas quais a cultura indígena era marcante. Os jesuítas buscaram um modo de chegar aos índios se aproximando de seus costumes, como cantos e festas, utilizando das tradições indígenas para disseminar ideias católicas.

Segundo Jobim e Souza (1998), com o projeto Iluminista, no século XVIII a preocupação com a infância se torna mais sistematizada, porém, apresenta-se aí uma questão paradoxal. A infância é compreendida como o tempo e o lugar das paixões, e da experiência própria que antecede os limites das palavras e da razão, ao mesmo tempo em que é depositária em potencial de algo que irá se desvelar no futuro. No entanto, cabe ressaltar que, embora o Iluminismo tenha colocado a criança em conflito entre a paparicação e a negação de sua suposta condição de incompletude, é a partir daí que a criança é reconhecida como objeto de estudo da ciência.

Assim, o Iluminismo, com a proposta de tornar os homens senhores do mundo pela razão, começa a se preocupar com a criança e sua formação educacional, porém, esta preocupação tomava como plano a infância como uma fase transitória que precisava ser apressada, compreendendo a criança como um mini adulto.

Em contrapartida, a família começa a se preocupar em preparar seus filhos para a vida, substituindo o ensino tradicional pela escola, que surge protegida pela justiça e pela política. Tal preocupação estimulada pelos moralistas impulsiona o crescimento das escolas e a partir daí, a escola e a família retiram as crianças do convívio com os adultos e as introduzem em um regime disciplinar rigoroso. No fim do século XIX, nota-se a tendência crescente de separar o mundo das crianças com dos adultos, constituindo suas histórias separadamente. A educação das crianças que vinham acontecendo nas reuniões de trabalho e lazer dos adultos foi substituída pela aprendizagem

escolar, e com isso inicia-se o processo de enclausuramento de crianças, que se estende até os dias de hoje, indo desde a escolarização até os modos mais sutis e disfarçados de confinamento, como os internatos mais populares entre os séculos XVIII e XIX.

Para contribuir com a compreensão da noção de infância desta época, recorreremos às poesias. Segundo Camargo (2001), as primeiras poesias destinadas à infância, da qual se tem registro surgiram no Brasil apenas no final do século XIX. Anteriormente, não havendo literatura infantil, as crianças nobres aprendiam a ler e escrever por meio da bíblia. Existiam apenas poemas manuscritos de pais e mães para seus filhos. Dentre estes poemas conhecidos, um dos mais antigos é um soneto de Alvarenga Peixoto (1744-1792), chamado “Amada filha” ou “Amada filha, é já chegado o dia”, que foi escrito quando sua filha Maria Efigênia completou sete anos (aproximadamente 1786):

Amada filha, é já chegado o dia,
Em que a luz da razão, qual tocha acesa,
Vem conduzir a simples natureza,
É hoje que o teu mundo principia.

A mão que te gerou teus passos guia,
Despreza ofertas de uma vã beleza,
E sacrifica as honras e a riqueza
Às santas leis do filho de Maria.

Estampa na tua alma a caridade,
Que amar a Deus, amar aos semelhantes,
São eternos preceitos da verdade.

Tudo o mais são ideias delirantes;
Procura ser feliz na eternidade,
Que o mundo são brevíssimos instantes.
(COSTA, GONZAGA E PEIXOTO, 1996)

Nota-se, logo no início, que o eu-lírico se refere à filha como um ser da natureza, ao qual será transferida a razão. Esta é uma noção presente no século XIII e permanece até o século XVIII, como se pode perceber. Sendo assim, a diferenciação da criança e do adulto, ou seja, a compreensão da criança e de suas singularidades, ainda não estava consolidada nesta época.

Um aspecto que nos revela a época deste poema é o amor que o autor expressa pela filha, característica presente já no final do século XVII e que se desenvolve no decorrer dos séculos seguintes.

Além dos poemas de Alvarenga Peixoto, tem-se registro de apenas um poema de sua esposa Bárbara Heliadora (1759-1819), chamado “Conselhos a meus filhos”. Transcrevo aqui apenas a primeira parte, em que a poetisa expõe sua compreensão com relação ao saber, ou seja, já se tem instaurada a noção de educação:

I
Meninos, eu vou ditar
As regras do bem viver;
Não basta somente ler,
É preciso ponderar,
Que a lição não faz saber,
Quem faz sábios é o pensar.

(...)

IX
Devei-vos acautelar,
Em jogos de paro e topo
Prontos em passar o copo
Nas angolinhas do azar;
Tais as fábulas de Esopo,
Que vós deveis estudar.

X
Quem fala, escreve no ar,
Sem por vírgulas nem pontos,
E pode quem conta os contos,
Mil pontos acrescentar:
Fica um rebanho de tontos
Sem nenhum adivinhar.

XI
Com Deus e o rei não brincar,
É servir e obedecer,
Amar por muito temer,
Mas temer por muito amar,
Santo temor de ofender
A quem se deve adorar!

XII
Até aqui pode bastar,
Mais havia o que dizer;
Mas eu tenho que fazer
Não me posso demorar
E quem sabe discorrer
Pode o resto adivinhar.
(COSTA, GONZAGA E PEIXOTO, 1996).

Pode-se notar neste poema uma preocupação não apenas com a educação que a família provinha, mas também com a educação formal. A autora cita a leitura, a gramática e a matemática, porém, mostrando também,

de modo discreto, de uma vivência que vai para além desta. E ainda assim, menciona a obediência, ressaltando a autoridade, muito presente naquele momento (final do século XVIII), quando se instauram os internatos.

Já no século XIX, pode-se observar em uma parte do poema de Gonçalves Dias (1823-1864), chamado “A infância”, a compreensão de infância próxima com a atual, em que o olhar para criança é de ternura e inocência.

I
Belo raio do sol da existência,
Meninice fagueira e gentil,
Doce riso de pura inocência
Sempre adorne teu rosto infantil.

Sempre tenhas, anjinho inocente,
Quem se apresse a teus passos guiar,
E uma voz que o teu sono acalente,
E um sorriso no teu acordar.

Enlevada nos sonhos jucundos,
Voz etérea te venha falar,
E visão doutros céus, doutros mundos,
Venha amiga tua alma encantar.
(COSTA, GONZAGA E PEIXOTO, 1996)

Neste poema, o autor retrata a infância de modo delicado, com muito carinho, reconhecendo na criança aspectos pertencentes a esta fase da vida, sem compreendê-la com um não-adulto. Estas considerações concordam com o que é vivido no século XIX, em que já está instaurado um novo sentimento de família, em que a criança é tida com um ser gracioso e ingênuo.

Pode-se perceber tais características também em um quadro de Renoir (1881), “As Meninas Cahen d’Anvers”, conhecido como “Rosa e Azul”, em que o pintor ressalta a graciosidade e doçura da infância, através das duas meninas usando cores suaves e alegres. Foi um quadro encomendado pelo pai das meninas, o Banqueiro Louis Raphael Cahen d’Anvers, o que já nos indica uma valorização da criança, ocupando um papel importante na constituição familiar.

Assim, percorre-se um breve olhar histórico do século XII ao século XX, no qual a infância passa a ocupar um lugar de fundamental importância para família e para sociedade; começa-se também a pensar em suas características como criança, bem como suas necessidades, aproximando-se da concepção atual de infância.

Como foi visto, cada época irá compreender a criança de um modo, criando também expectativas diferentes sobre ela. Estas expectativas irão delinear e interferir na constituição do modo ser criança, ou seja, irão conduzir modos de ser de crianças, adolescentes e adultos, correspondendo também a interesses culturais, políticos e econômicos, de acordo com o contexto da época. Porém, os interesses que regem cada época não serão estudados de modo aprofundando, pois este não é o objetivo deste trabalho.

Com isso, parte-se da premissa de que a produção de conhecimento que se tem hoje sobre a infância está intimamente relacionada ao lugar social que ela ocupa e na relação que estabelece com o outro. Pretendo, mais adiante, revelar as tantas possibilidades dos modos de ser criança ao longo dos tempos, para assim compreendermos seu percurso histórico, apreendendo a infância não como uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural.

Para falar sobre a concepção de criança, serão apresentadas, brevemente, as ideias de alguns autores como Merleau-Ponty e Hannah Arendt, que explicita a noção fenomenológica do ser criança contextualizando-a no cenário de teorias do desenvolvimento.

b. Crítica à perspectiva desenvolvimentista

Como este trabalho se propõe à compreensão do ser criança, inicio com um apontamento considerado de grande importância. Ao se olhar para o ser criança, deve-se carregar consigo o entendimento de que o que se pretende compreender encontra-se em uma condição (criança) diferente da do pesquisador (adulto), e que para se chegar às crianças é preciso reconhecer o próprio olhar de adulto com preconceitos e vícios, e a consequência deste para as crianças. Ou seja, o comportamento das crianças também é afetado pela presença do adulto, sendo assim, ao se relacionar com as crianças com o intuito de compreendê-las, deve-se atentar para relação adulto-criança, e não para criança isolada dos outros.

Isto não quer dizer que a criança deva ser entendida como inferior, possuindo uma mentalidade infantil, nem que deva ser inserida no mundo dos adultos como foi antigamente, mas sim que se deve construir um lugar para

que ela o habite como criança, no mundo com os adultos. Do mesmo modo, o adulto não deve se eximir de seu papel enquanto educador. A suposta liberdade dada à criança não é melhor que a educação autoritária. Segundo Merleau-Ponty (1949/1952), a criança não pode experimentar o mundo sendo submetida a um educador ou sendo deixada a si mesma. Tal liberdade desmedida, onde a criança possui autonomia para decidir sobre si, acaba por depositar sobre ela a responsabilidade de tomar decisões as quais ainda não compreende.

Segundo Arendt (1954/2011), a autoridade dos pais serve como um guia para as crianças. A autoridade para ela não se trata de persuasão ou convencimento, e muito menos de violência, mas sim de um convite, de uma fundamentação dada a algo. Neste sentido, a escolha da criança é fundamentada na escolha dos pais. O sentido da autoridade é apresentar e proteger a criança do mundo. Assim, a autoridade não é uma imposição, ela é o responsabilizar-se pelo mundo. O adulto tem a responsabilidade de cuidar do mundo e de rerepresentá-lo para criança, trazendo a compreensão de que o mundo não é *da* criança, isto é recuperar a existência da criança no mundo comum a todos.

Arendt (1954/2011) salienta ainda que o adulto sempre ensina a partir do que ele conhece, e a criança surge neste sentido como a possibilidade do novo. Ela é inserida no “mundo antigo”, em conhecimentos já estabelecidos e traz, como recém-chegado, o novo. A criança é a novidade inserida no mundo antigo, não é ela que surge em um mundo novo. Desse modo, tem-se que olhar para criança a partir do mundo, compreendendo-a sempre em relação, como ser-no-mundo, e não como um processo interior.

Para Merleau-Ponty (1949/1952) a visão desenvolvimentista que tem como meta a completude do adulto, compreende a criança como um adulto incompleto. Há duas principais concepções do desenvolvimento da criança, a concepção mecanicista e a idealista. A mecanicista traz o desenvolvimento como uma adição de elementos homogêneos. Neste, o desenvolvimento da criança se dá pela aquisição de uma série de reflexos condicionados, assim a conduta é compreendida como uma soma destes reflexos que se tornam cada vez mais complexos, aumentando também a variedade das respostas das crianças. Deste modo, todo desenvolvimento da criança resultaria de uma

soma de mudanças. Tal concepção pressupõe que as respostas dadas por um organismo dependem apenas de fenômenos externos e que o meio social intervém do exterior, sem preparação ou apelo da criança.

A concepção idealista aponta que o desenvolvimento da personalidade adulta se dá na medida em que há o amadurecimento, ou seja, o desenvolvimento é direcionado por atos de ideação que rompem absolutamente com o que precede. Esta concepção se opõe a compreensão mecanicista de que o desenvolvimento ocorre como um registro de respostas dadas a fenômenos externos, mas apreende o desenvolvimento como o resultado de uma acumulação de esquemas.

Merleau-Ponty (1949/1952) critica estas duas concepções e aponta que a percepção e relação de causalidades não são apreendidas pela criança apenas por reflexos dos fenômenos externos, nem por uma simples triagem de dados apresentados pelo meio, e sim por um “por em forma sua experiência”, ou seja, pela compreensão do mundo para ela. Ele salienta que a própria percepção das coisas e do mundo está implicada na personalidade e nas relações interpessoais com o meio humano. Seguindo este pensamento, o autor cita Wallon, que nega o caráter determinista destas fases, apontando que diante de uma criança é preciso não definir seu grau de desenvolvimento por alguns sinais que permitiriam encaixá-la em algum *estádio*, mas encontrar seu dinamismo individual, ou seja, sua singularidade e características.

Dessa forma, Merleau-Ponty (1949/1952) salienta ainda que a criança é diferente do adulto, mas não por ter uma mentalidade de criança, e sim por ter um pensamento polimorfo e não categorial. Sobre esta possibilidade de compreensão de mundo que a criança traz, onde não há ainda categorizações Manoel de Barros diz:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 1916/2000, p. 25)

Este poema fala sobre um novo modo de apreender o rio, que a criança traz como possibilidade. A diferença está no que ainda é polimorfo e “confuso”

para os adultos e no que é definido pela cultura. No entanto, esta diferença não significa que o adulto seja impermeável à criança, nem que a criança seja impermeável ao adulto, ela antecipa a condição de adulto. A criança está em relação com uma cultura e já está ligada de antemão ao meio das relações antecipadas. Um exemplo simples é a criança que brinca de ser mãe com uma boneca, muito antes disto ser possível. O autor então aponta que para ele a psicologia nasceu verdadeiramente no dia em que se percebeu que a relação da criança com seu meio não era apenas aquela permitida pelo estado ou pelo grau de desenvolvimento fisiológico.

Assim, Jobim e Souza (1996), critica a noção da psicologia do desenvolvimento que legitima e autoriza a construção de conceitos e teorias sobre aspectos evolutivos da infância e da adolescência, tendo como método a observação e a mensuração das mudanças expressadas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Esta o faz segmentando, classificando, ordenando e coordenando as fases do crescimento e definindo o que é e o que não é desenvolvimento. E vai além, mais do que observar e descrever, formula ideias de desenvolvimento que acabam por desenvolver as crianças, adolescentes e adultos com bases em certos enquadramentos, interferindo na forma de ser e agir. Isto significa afirmar que as pesquisas que são realizadas acerca da infância e desenvolvimento têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação e irá orientar a “boa conduta”, ou seja, irá atuar diretamente no comportamento, modulando modos de ser de acordo com as expectativas criadas por teorias que se constituem como saberes que engendram conceitos universais, demarcando a natureza e o lugar social do sujeito segundo estágios lineares de desenvolvimento ou segundo sua idade cronológica.

Sendo assim, Jobim e Souza (1998) ao criticar a importância atribuída aos especialistas, afirma que a forma de nos relacionarmos com a infância revela os modos de controle da história. São criados critérios de normalidade que definirão o desenvolvimento da criança e, deste modo, a ciência e o saber especializado assumem o papel de explicar a infância, deslegitimando a potência dos pais com relação à educação de seus filhos e transferindo-a aos especialistas, detentores da verdade, que irão definir as metas para educação e desenvolvimento das crianças.

Esta regularização da infância acaba por colocá-la como uma simples passagem transitória do adulto que irá encontrar sua plenitude na vida adulta, atribuindo uma qualidade de menoridade à criança. Não defendo uma compreensão sem distinção entre crianças e adultos, mas sim uma compreensão de suas singularidades enquanto criança, e não sua desqualificação pela não “maturidade”.

Larrossa (1998) aponta a infância como objeto de estudo de um conjunto de saberes, práticas e instituições que buscam capturá-la, na tentativa de entender as crianças e criar ações para lidar com elas. Em contraposição a este modelo, o autor pontua que a infância é um outro que sempre além de qualquer tentativa de apreensão, desafia a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e desconstrói as instituições de acolhimento.

A infância como um outro não é o objeto do saber, mais sim algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo. Essa alteridade da infância, em que não se comandam as medidas do nosso saber e poder, trata de sua heterogeneidade com relação aos adultos e seus mundos.

É preciso evitar toda concepção rígida sobre a criança, e compreendê-la em sua singularidade, pertencente a uma família, classe social, econômica e cultural, bem como a um momento histórico. Tratar a criança sem considerar as diferentes condições de vida e a desigualdade social existente entre as populações é dissimular a significação social da infância. Sempre que se compara, toma-se como referência algo que não é desta ou daquela criança, e sim de um padrão. Falar, por exemplo, sobre o “mundo da criança” é tomar como referência um mundo que se afasta da experiência da criança, generalizando aquilo que é único.

A importância da desconstrução da criança como um conceito está em buscar compreensões para o modo de ser criança em diversos contextos, e uma aproximação com o ser criança, desvelando novas possibilidades de ser com a criança, compreendendo como se dá o cuidado na infância. Ao utilizar um conceito prévio de criança como o fenômeno a ser compreendido, acaba-se por se distanciar daquilo do que se pretende se aproximar. Ao olhar para criança a partir de uma teoria perde-se o poder-ser desta criança.

A noção de poder-ser presente em “Ser e Tempo” diz respeito àquilo que existe enquanto possibilidade, que supõe uma abertura ao “nada” que se oculta e se desoculta no jogo fenomênico do aparecer. Paulo Freire (1970/1993) traz este conceito que é de suma importância para a concepção de ser humano, presente na ideia de “ser mais”, que diz respeito ao movimento do ser humano de estar permanentemente em busca do conhecimento de si e do mundo, lutando pela afirmação e conquista de sua liberdade. Penso ser importante salientar que não irei me aprofundar nos conceitos trazidos por Freire, porém, compreendo que estes que irei citar são importantes para esclarecer qual o olhar em que se funda nosso modo de compreender as crianças, ou seja, o ser-aí enquanto poder-ser.

O Conceito de “ser mais” é apresentado novamente por Freire (1992) em *Pedagogia da esperança* trazendo, fundamentalmente, o ser humano como possibilidade e projeto na luta pela humanização, a qual se baseia no ato de confiar na condição de existir dos seres humanos e em modificar o mundo e a si mesmos. O que está intrinsecamente relacionado com ideia de que o ser humano é um ser inacabado, e não estático, fechado ou acabado quando adulto. Freire traz a concepção de que somos sempre um poder fazer-se nos reinventando no mundo e com relação aos outros, em um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo. Deste modo, a criança não é, ela está sempre em um movimento pautado na possibilidade de ser e não ser. Trombetta (2010) salienta “o humano jamais acaba de tornar-se humano. (...) Estamos sempre vivendo o conflito entre o ideal e o real, o já conquistado e as possibilidades futuras”. Neste sentido, o homem é um ser de aspirações, sempre em busca daquilo que ainda não é, projetando-se para o futuro. Freire aponta ainda que

o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (FREIRE, 1996/2011, p.55)

Diferentemente de concepções que entendem o ser humano como um ser em desenvolvimento linear, compreende-se o desenvolvimento como algo pertencente ao ser e não à criança ou ao adulto. Assim, parte-se do

inacabamento do ser e de suas infinitas possibilidades enquanto ser-mais para compreender o ser-aí e conseqüentemente a criança.

Com isso, pretende-se aqui olhar para a criança como poder-ser em seu mundo, entendido como o contexto de sua existência. Ou seja, em que cultura está inserida, em que sociedade e em que momento histórico. Freire (1970/1993) traz uma contribuição de compreensão de mundo que expressa o que exatamente o apontado aqui. Ele salienta que “a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente”, e apresenta o homem habitando o mundo como um espaço histórico, nas situações concretas, de modo presente e existencial. Com isso, compreendemos o modo de ser criança sempre se constituindo no mundo com os outros e pertencente a um mundo, que o transforma e que será transformado por ele.

Assim, tendo em vista a fundamentação deste estudo, serão apresentadas algumas pesquisas com base fenomenológica que compartilham desta compreensão de ser e que tratam da infância.

Ao pesquisar artigos e bibliografia que tratassem da infância, tendo como referencial a fenomenologia, nota-se que muitos dos artigos encontrados têm como foco crianças em atendimento clínico e/ou hospitalar. Neste caso, muitos relacionados à área da enfermagem; crianças vítimas de abuso; e crianças e o seu processo de aprendizagem.

No entanto, há algumas referências que têm como objetivo a compreensão da infância pelo olhar fenomenológico. Serão apresentadas algumas, consideradas mais relevantes para o estudo aqui proposto.

Dourado (2010) realizou uma pesquisa com objetivo de compreender as relações de cuidado da criança hospitalizada dentro do cotidiano hospitalar, utilizando como base as contribuições de Heidegger sobre o cuidado. Neste estudo, ela aponta a criança sendo compreendida como “sujeito”, ser-no-mundo, participante de um contexto histórico, econômico e que está em relação com o mundo. E salienta, o brincar como uma forma de relação da criança com o mundo, fazendo uma transição do mundo infantil para o mundo adulto.

A autora aponta ainda que o modo de ser criança permite, através do brincar e do lúdico, a possibilidade de elaboração do processo de adoecimento e cura. Compreende também que a angústia gerada pelo encontro da criança

com novas pessoas, novos lugares e, experiências até então desconhecidas (no caso dentro do tratamento) é a alavanca para novas significações. Atentando, para angústia como uma condição na qual a criança estabelece novas formas de relacionar-se consigo, com seu corpo e com os outros (seres e entes) que estão na sua relação com o mundo. O que leva a criança a cuidar de si e estabelecer novas relações.

Já Barbosa (2003), apresenta uma discussão sobre o processo de socialização infantil, compreendendo-o a partir das “experiências subjetivas” de crianças no início de seu processo de escolarização e tendo como fundamentação a fenomenologia. Ela afirma que desde o nascimento, a criança tem de assumir o desafio de iniciar seu processo de interpretação dos esquemas culturais, ou seja, os processos de socialização que possibilitam o ingresso do grupo em que está inserida, no mundo social, do grupo em que está inserida, e o faz paradoxalmente imbuída de dois estatutos: o primeiro como herdeira cultural e o segundo como criadora. Aponta ainda a fenomenologia como um caminho para a compreensão da socialização, já que esta possui uma postura que inclui a criança no mundo e que concebe a construção da realidade como um mesmo movimento no qual o mundo faz sentido para a criança, compreendendo-a sempre em relação.

Gomes (2009) traz contribuições que se aproximam com o modo de olhar pretendido neste estudo. Sua pesquisa tem como objetivo investigar como as crianças compreendem as práticas educativas utilizadas no contexto familiar. Para tal, ela se pauta na concepção existencial de Merleau-Ponty do ser humano, concebendo o homem como ser de possibilidades, relacional e entendido como projeto. Fundamentou-se no pensamento de Merleau-Ponty para discutir a noção de desenvolvimento e nas ideias de Paulo Freire para tratar o diálogo. Realizou um encontro com nove crianças, onde foi produzido um desenho coletivo em que a família foi o tema.

A autora apresenta, além disso, a concepção de criança pautada no pensamento de Merleau-Ponty que propõe uma nova visão acerca das ideias de desenvolvimento, evitando qualquer concepção rígida e estática sobre ele. Ela destaca a importância da superação da ideia de criança como um ser inacabado e salienta que crianças e adultos devem ser compreendidos como uma multiplicidade de seres em constante formação.

Esta pesquisa desvelou uma apropriação e reprodução, por parte das crianças, das práticas educativas utilizadas nas famílias, apontando para uma característica muito específica destas crianças, serem cuidadoras. Um cuidar bastante associado ao cuidado físico e às crianças pequenas. A figura dos irmãos mais velhos também apareceu fortemente atrelada às experiências das crianças mencionadas. O que abre caminho para novas investigações dentro do contexto familiar.

Frota (2007), apesar de não ter como base metodológica a fenomenologia, discute diferentes concepções de infância e adolescência, evidenciando o contexto no qual essas concepções se formaram e como vêm sendo apresentadas como verdades teóricas na contemporaneidade. O que vêm de encontro com a discussão também proposta neste estudo.

A autora afirma que é impossível se tomar as grandes narrativas como verdades cristalizadas e que se deve reconhecer a certeza da multiplicidade das vivências e de seus significados ancorados nas também múltiplas historicidades, aceitando a parcialidade das verdades. Assim, salienta que os saberes são construídos de modo tímido, sabendo-se incompletos, precários e parciais. Contudo, ao mesmo tempo, mais verdadeiros. Em outras palavras, Frota (2007) traz a discussão acerca da verdade postulada e valorizada pela metafísica, sugerindo um modo de olhar para as crianças e adolescentes compreendendo-os em sua dinamicidade e sem cristalizá-los em uma única concepção e verdade sobre seu desenvolvimento.

Rayou (2005) apresenta uma reflexão sobre o processo metodológico que realiza em pesquisas sobre a socialização das crianças e dos jovens com diversos níveis de escolarização. Neste estudo, ele aponta a importância de apreender as realidades sociais como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos, e salienta que a criança não pode mais ser considerada um ser caracterizado por pulsões pré-sociais, e até mesmo antissociais, tendo que se civilizar rapidamente.

Suas pesquisas utilizam metodologias qualitativas, mais especificamente etnográficas, sendo realizadas enquetes por entrevistas que favorecem o aparecimento de categorias por intermédio das quais as crianças contribuem para a construção de seu mundo social, dando acesso a uma generalidade dos

comportamentos, os quais fazem sobressair as grandes lógicas e os dispositivos que os sustentam, revelando assim o sentido da entrevista.

O autor pontua também que levar em consideração as experiências particulares vividas pelas crianças e pelos jovens permite ao pesquisador lutar contra seu “adultocentrismo espontâneo”, que vai se interessar pelas coerções vividas e pela possibilidade de redefinição das situações que as provocaram.

Machado (2010) propõe uma conversa com adultos leitores sobre a riqueza imaginativa das crianças, tendo a fenomenologia como base metodológica, e utilizando principalmente as contribuições de Merleau-Ponty e Gaston Bachelard. A autora ressalta a importância do brincar e das fábulas em todas as idades e aponta que, muitas vezes, os educadores da primeira infância associam a educação a formas e contornos dados de antemão pelo adulto “experiente” e desfazem todo e qualquer “equivoco” infantil que parta de uma vida rica de fantasia e imaginação. Ela denomina este movimento, por parte do adulto, de negatizar os fenômenos da imaginação infantil como “realismo estrito senso”. E nomeia como “intelectualização da experiência” a crença de que as crianças precisam ser educadas “com base na realidade dos fatos”, e que, se estiverem muito entretidas em brincadeiras de faz de conta, vestindo-se estranhamente ou fazendo vozes diferentes (do ponto de vista do adulto) isto seria motivo de preocupação.

A autora aborda o tema da primeira infância baseada em Merleau-Ponty e Winnicott e, posteriormente, discorre sobre a imaginação recorrendo às contribuições de Bachelard. Traz a discussão de que esses dois aspectos da maneira de ser adulta (o realismo estrito senso e a intelectualização da experiência) são maneiras de pensar e agir que empobrecem o imaginário infantil. E aponta também que percorrendo a trilha do olhar antropológico, é possível se chegar mais perto daquilo que a criança vive, quando imagina, focalizando as culturas da infância e a percepção dela mesma.

Por fim Machado (2010) afirma que a criança, quando imagina, expressa seu modo de ser e estar no mundo, e que permitir que isso aconteça livremente, sem a interferência do adulto, sendo este apenas um acompanhante da criança, é permitir ainda a experiência de si mesmo.

Martins (2004) apresenta uma pesquisa com o objetivo de investigar como a família é apresentada por crianças que vivem em uma instituição sob a

responsabilidade do Estado. A autora traz a discussão sobre o conceito de família nuclear que se tornou modelo de estrutura familiar trazendo um padrão de família que se acredita ser o ideal para bom desenvolvimento social e emocional de crianças. Ela percorre o caminho histórico do conceito de família para compreender como este foi se dando ao longo dos tempos e aponta que houve uma transformação na qual a ideia de um único padrão de organização familiar que possa servir de modelo é descartada, trazendo a família como uma instituição que se transforma historicamente e desvencilhando-a do conceito naturalista.

A autora discute também a história da infância e da institucionalização, apontando as mudanças que ocorreram na concepção da infância, desde o não reconhecimento das crianças até os dias de hoje.

Martins (2004), observou dez crianças com idades entre cinco e oito anos, analisando vários episódios de brincadeira livre das crianças, que se referiam à brincadeira de casinha em uma sala de brinquedos da Febem de São Paulo. Para registro das observações, ela utilizou o recurso da filmagem e, na transcrição, registrou-se todas as falas e ações desenvolvidas na brincadeira na sequência em que elas ocorriam, de modo a englobar tudo que foi cinematografado. Na análise dos dados, ela salientou que, mesmo não estando com suas famílias, as crianças apresentaram uma família nos moldes do modelo nuclear, e atenta para a importância de se repensar os modelos de funcionamento institucionais oferecidos pelo Estado às crianças que possuem famílias ausentes. Uma vez que, ao que parece, está cada vez mais claro que para a criança se desenvolver, é necessário estar ligada a outras pessoas que a orientem e não necessariamente uma família nuclear.

Todos esses estudos apontam para um outro olhar para a infância que se distancia do chamado “adultocentrismo”. A ênfase do método fenomenológico abre a possibilidade da compreensão dos fenômenos estudados sem fixá-los em conceitos pré-concebidos, trazendo assim a abertura para uma nova compreensão e aspectos que muitas vezes são deixados de lado, como se pode observar nos estudos de Gomes (2009) em que as crianças se mostram como cuidadoras, repetindo a educação e os modos de cuidar que receberam. A fenomenologia favorece que novas

compreensões sobre um mesmo fenômeno se abra, permitindo questionar sobre as verdades postuladas sobre ele.

O que se pretende aqui é compreender o olhar da fenomenologia-existencial para os modos ser-criança. Para aprofundar tal compreensão, segue-se para a apresentação de alguns conceitos fenomenológicos-existenciais, os quais direcionam o olhar do pesquisador para o mundo, o ser e, conseqüentemente, para a criança.

I.II – Fenomenologia-existencial

Neste item, serão apresentados, brevemente, alguns fundamentos básicos do método fenomenológico-existencial, a fim de orientar o leitor sobre o referencial abordado e o modo de olhar para o fenômeno pretendido no estudo. Husserl, considerado pai da fenomenologia, será citado de modo introdutório, já que o estudo irá enfatizar as contribuições de Heidegger.

Considera-se importante iniciar tal compreensão partindo-se da postura metodológica da fenomenologia ao questionar a posição metafísica (postura epistemológica que fundamenta a ciência) em busca de uma verdade absoluta sobre o ser e o mundo.

A fenomenologia concebe o conhecimento como uma perspectiva relativa e provisória, já que se parte de um ponto de vista e apenas isto (Critelli, 1996/2010). Com isso, o reconhecimento da relatividade da perspectiva é simultâneo ao reconhecimento da relatividade da verdade. Verdade expressa por Drummond (1985) de modo simples e que nos ajuda a esclarecer sua compreensão:

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(DRUMMOND, 1985)

Tal entendimento da verdade traz ao ser a incerteza da apreensão absoluta do outro, e com isso, uma insegurança que é própria do ser, do existir. Contrário a esta vivência de insegurança, instaura-se o pensamento ocidental metafísico, que busca chegar à verdade da coisa (verdade enquanto *veritas* e não como *aletheia*), utilizando um método que tenta insistentemente apreender o fenômeno de forma a captar o que ele é de verdade, trazendo assim, respostas e soluções generalizáveis.

Larossa (1998) se refere à verdade positivista como uma adequação ou correspondência entre as proposições e os fatos, apontando-a como o modo como nossos saberes determinam o que são as coisas convertidas em seu objetivo de conhecimento. Ou seja, a verdade nunca é a subordinação do que aparece a nossos saberes e conceitos, mas aquilo que permanece simultaneamente descoberto e escondido, assim, ainda que o ser nos mostre uma face visível, preserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais seja esgotado.

A fenomenologia concebe tal fluidez do ser e dos entes, não como uma falha que dificulta a apreensão deles, mas sim como o único modo com o qual se pode compreendê-los e conhecê-los em seus modos constitutivos e originários de mostrar-se em um movimento contínuo. Segundo Critelli (1996/2010), “Viver com homens é jamais alcançar qualquer fixidez”. Enquanto a metafísica está preocupada com a forma lógica do ser do homem, a fenomenologia se atém aos modos infindáveis de ser.

Deste modo, a compreensão do ser criança estará pautada no reconhecimento de sua fluidez, como um ser que é apreendido em suas infinitas possibilidades de ser, e não como “a criança” que já carrega em si a concepção de um ser pré-conhecido.

Com isso, parte-se para o modo em que se concebem os fenômenos. Eles dependem da visão do homem para compreendê-los, e então constituí-los. Em oposição ao pensamento positivista que entende o homem como um ser que acessa a realidade por meio da racionalidade e que reconhece o

sujeito como tal por este ser racional, Husserl (1907/2008) diz que ao entrar em contato com a coisa, o homem já está em relação. O homem é constituído a partir de sua percepção dos fenômenos. Igualmente, o mundo é constituído a partir das percepções e vivências dos homens que o compreendem. Tal compreensão se faz permitindo que o ser se mostre tal como lhe é possível, e que se possa perceber e identificar os pré-conceitos e suspendê-los no momento em que se entra em contato com o outro. Isto não quer dizer que iremos nos despir de nosso olhar para ver o outro, porém devemos nos preocupar em permitir que este possa se mostrar tal como se mostra por si mesmo. Em outras palavras, nada mais é do que buscar “às coisas mesmas”. Szyborka (1998), sobre esta transferência de vivência de um sobre um outro de modo elucidativo, diz :

Nós o chamamos de grão de areia,
mas ele não se considera nem grão nem areia.
Vive perfeitamente bem sem um nome,
seja genérico, particular,
provisório, permanente,
incorreto ou preciso.
Nosso olhar, nosso toque nada significam para ele.
Ele não se sente observado e tocado.
E o fato de que caiu no parapeito
é uma experiência nossa, não dele.

Neste poema, a autora explora a diferenciação daquilo que se coloca ao outro, e daquilo que o outro é, trazendo a reflexão para o que foi apontado por Husserl, como, por exemplo, permitir que as coisas se mostrem como são.

Neste momento serão apresentadas, de modo breve, algumas noções pertencentes à grande proposta de Heidegger. Considera-se importante apontar que a devido à complexidade da síntese de pensamento deste filósofo, muitas considerações do autor não serão abordadas aqui, já que o objetivo é apenas situar o leitor na proposta fenomenológica existencial de Heidegger.

Em *Ser e tempo* (HEIDEGGER, 1927/2009), o autor desenvolve sua proposta filosófica como analítica existencial e se aprofunda em questões do Ser com o intuito de realizar reflexões que estabeleçam condições de existir e não respostas definitivas, compreendendo-o em sua dinamicidade. Segundo o autor a “essência” do ser-aí (Dasein) reside em sua existência, assim, as características que podem ser explicitadas junto a esse ente são sempre

modos de ser que lhes são possíveis e apenas isto (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 85).

O termo Dasein proposto por Heidegger para indicar a peculiaridade do homem, compreende o Homem como ser-aí, situado no espaço e no tempo, apontando para a percepção de que o ser está no ente já, desde sempre, ao ser jogado no mundo e em sua facticidade e não por uma escolha racional. Suas condições fundamentais (ontológicas) de ser projeto e de se compreender como um ser finito estão entrelaçadas à noção de temporalidade.

Para Heidegger (1927/2009) ontológico diz respeito ao ser, aquilo que está oculto, à existência. E ôntico se refere ao ente, ao modo singular dos fenômenos se manifestarem nos entes e no ser-aí na cotidianidade, são os modos de ser.

O ser-aí é abertura e é deste modo que ele habita o mundo. Heidegger (1927/2009) aponta que a liberdade humana implica em seu envolvimento com o mundo na busca de um sentido como direção, já que tal abertura traz consigo a tarefa existencial de poder-ser e cuidar de sua existência. É esta busca pelo sentido da existência que impulsiona o nosso fazer, a nossa ocupação no mundo. Pompéia (2004) afirma a existência situada na abertura do que ainda não é, e nomeia o que não é como expectativas, projetos, imagens e sonhos, apontando que justamente esse ainda não é, é o que permite a possibilidade de ser. A possibilidade é a determinação ontológica mais originária do ser-aí. (Heidegger, 1927/2009, p.204). Este é possibilidade de ser, ele é o poder ser e o modo em que é a sua possibilidade. (Heidegger, 1927/2009, p.203). Assim, sendo possibilidade de ser, o ser é abertura, ele se realiza descobrindo e desvela o mundo através da compreensão mediada pelas disposições afetivas.

Ao ser-aí pertence essencialmente o ser-no-mundo. Assim, a compreensão de ser, própria do ser-aí, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de “mundo” e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo. O ser-aí é no mundo de modo pré-reflexivo, tratando-se de uma condição ontológica (Heidegger, 1927/2009).

A expressão ser-no-mundo já indica uma unidade, no entanto, isto não exclui a multiplicidade de momentos estruturais que a compõem. Mantendo previamente a totalidade do fenômeno, pode-se visualizar três momentos sobre os quais serão discutidos mais adiante, e “em-um-mundo” no qual se atenta

para a estrutura ontológica de mundo e a ideia de mundaneidade; o “ente” sendo sempre ser-no-mundo; e o “ser-em” em que se atenta para constituição ontológica do próprio em.

Ao destacar qualquer destes três momentos constitutivos, salienta-se também todos os demais, ou seja, apreende-se todo o fenômeno. O “ser-em”, ao contrário do que se pode pensar de imediato, não se refere ao ser dentro de algo ou do mundo, este significa uma constituição de ser do ser-aí, é um existencial. Em outras palavras, o ser-em é no-mundo e não dentro do mundo, já que a noção espacial de estar dentro de algo pressupõe uma separação entre um e outro. Tal noção indica a visão penetrante da espacialidade existencial o ser-aí, o ser no espaço do ser-aí só é possível com base e fundamento no ser-no-mundo em geral.

Ao tratar de mundo, deve-se atentar para seu sentido fenomenológico, ou seja, que não se refere ao mundo como uma descrição ôntica de seus entes, mas sim “mostrar e fixar numa categoria conceitual o ser dos entes que simplesmente se dão dentro do mundo” (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 110). É possível se indagar se este mundo não seria então um caráter do ser do ser-aí; ou se todo ser-aí não teria seu mundo, acarretando em um mundo subjetivo; ou se existe um mundo comum em que somos e estamos. Porém, ao se referir ao mundo, trata-se da “mundanidade do mundo em geral”.

A “mundanidade é um conceito ontológico e significa a estrutura de um momento constitutivo de ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 1927/2009, p.111). O mundo é uma determinação existencial do ser-aí, logo, a mundanidade já é em si mesma um existencial. Esta pode se modificar e se transformar de acordo com os conjuntos de estruturas de “mundos” particulares, no entanto, não perde em si o “a priori” da mundanidade em geral.

O termo mundo em seu sentido ôntico é o conceito “em que” o ser-aí “vive”. O adjetivo derivado “mundano” se refere ao modo de ser do ser-aí e “intramundano” ao ente simplesmente dado “no” mundo. Ou seja, os entes que nos cercam, diferentes do ser-aí, pertencentes ao mundo circundante são chamados “intramundanos”.

Para ver o mundo é preciso visualizar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal, a isso se denomina mundo circundante. O “circundar”

constitutivo não possui um sentido “espacial”, mas há de ser compreendido a partir da estrutura da mundanidade.

O ser-aí enquanto poder-ser que compreende, é o que, sendo, está em jogo como seu próprio ser. Compreendendo o fenômeno da morte como o ser-para-o-fim, o que está em jogo para o ser-aí é o seu ser-no-mundo. O que acarreta na responsabilização pelo seu ser e pelas escolhas do que cuidar e como cuidar, desvelando a morte como a possibilidade mais própria, irremissível e insuperável do ser-aí. Em outras palavras, o ser-aí enquanto ser-para-a-morte cuida de ser atravessado pela temporalidade.

A temporalidade é o fundamento ontológico originário da existencialidade da presença. No entanto, não é de modo ocasional que o ser-aí realiza para si a possibilidade da morte, este já está lançado nessa possibilidade desde sempre, mas é “na disposição da angústia que o estar-lançado na morte se desvela para a presença de modo mais originário e penetrante”. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 326). O ser-para-o-fim se origina no estar lançado da presença, que dependendo da disposição afetiva se desvela de um modo ou de outro.

O homem é abertura às coisas que lhe vem ao encontro. Assim, cuida de existir de um determinado modo (disposição afetiva). Estamos no mundo com os outros numa determinada disposição afetiva, é o olhar que nos possibilita ver um fenômeno de um modo e não de outro em um determinado momento, dependendo da disposição vivida.

Heidegger (1927/2009) define a tonalidade afetiva como o modo ôntico e mais cotidiano de falar sobre a disposição. Experimenta-se o mundo a partir de uma tonalidade afetiva, ou seja, o estado de humor é capaz de modificar o modo de estar em contato com as coisas, deixando o ser mais aberto ou fechado para o mundo e para os outros. Deste modo, as tonalidades afetivas são capazes de transformar o ser-com. Em outras palavras, a disposição permeia os modos de ser, e a partir dela compreendemos, atravessados pela temporalidade, ser-com e espacialidade.

A disposição afetiva é uma das estruturas existenciais do ser-aí, da mesma maneira originária, também o compreender constitui o ser. “Toda disposição sempre possui a sua compreensão” (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 202). O compreender está sempre afinado pelo humor, é um existencial

fundamental do ser-aí, ou seja, não diz respeito à compreensão de alguma coisa, mas sim de um modo de existir. No compreender subsiste, existencialmente, o modo de ser do ser-aí enquanto ser-livre, neste, todas as dimensões “essenciais” sempre conduzem às possibilidades.

O compreender tem em si a possibilidade da interpretação, de uma apropriação daquilo que se compreende. A compreensibilidade já está sempre articulada antes de qualquer interpretação apropriadora. A fala, fundamento ontológico-existencial da linguagem, é a articulação desta compreensibilidade. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 223)

Chama-se de sentido aquilo que é articulado na interpretação e, mais originariamente ainda, na fala. E de totalidade significativa aquilo que se estrutura na articulação da fala.

A compreensibilidade do ser-no-mundo pronuncia-se como fala. Esta pertence ao ser-com e já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional. O ser-com é partilhado na, e esta sempre possui o carácter de pronunciar-se. O que se pronuncia é o modo cada vez diferente da disposição que alcança toda a abertura do ser-em. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 225)

O nexa da fala com o compreender e sua compreensibilidade torna-se claro a partir da escuta, que é a possibilidade existencial inerente à própria fala. O compreender está então vinculado à escuta, e esta é constitutiva da fala. Assim, a percepção acústica funda-se na escuta, que se dá na abertura existencial do ser-aí enquanto ser-com-os-outros. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 226)

A disposição e compreensão constituem a condição de ser-aí como a dimensão ontológica do ser-aí, de descortinamento do horizonte ôntico. Este descortinar só é possível dentro da abertura constitutiva do ser-aí. A angústia, que possibilita este desvelamento, é a disposição em que o ser-aí está aberto a si mesmo de modo privilegiado. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 250). Esta é a vivência em que o ser é colocado diante de sua liberdade de ser, ou seja, ele é jogado à sua condição ontológica de ser-livre. “Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o *ser-livre para* a liberdade de escolher e acolher a si mesma.” (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 254).

A angústia surge da possibilidade do não-ser, do nada em que se desfez ou ocultou o sentido que ser fazia anteriormente, “é uma possibilidade ontológica da presença que deverá ‘descortinar o horizonte’ ôntico e explicar a própria presença como ente” (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 250). Esta é o modo mais radical de apropriação do ser, é o modo mais próximo do homem consigo próprio, e é vivida quando o ser é colocado diante do nada, da liberdade de ser e da inospitalidade do mundo.

No entanto, o angustiar-se não é vivido comumente, ou de modo recorrente. Segundo Heidegger (1927/2009), o homem vive imerso na impessoalidade, ou seja, naquilo que diz respeito ao público, que é conhecido por todos e que diz respeito a todos e a ninguém ao mesmo tempo. A impessoalidade possibilita ao ser responder por tudo e por nada simultaneamente, retirando de si a convocação da responsabilidade. O carácter existencial do impessoal está pautado naquilo denominado como *medianidade*. Nela, toda e qualquer singularidade é esmagada, tudo que há de originário e diferente é considerado como algo já pertencente e conhecido por todos, resultando em um *nivelamento* de todas as possibilidades de ser (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 184). Este modo de ser não significa uma degradação da facticidade da presença, o impessoal se dá na cotidianidade e é constitutivo da presença, predominando na maior parte das vezes. Quando a presença desvela o mundo e abre a si mesma seu próprio ser, há um descortinamento dos encobrimentos, podendo desencadear a angústia. Assim a angústia é um fenômeno raro, que permite a possibilidade de uma abertura privilegiada, uma vez que singulariza. Essa singularização mostra a propriedade e improriedade como possibilidade de seu ser. (HEIDEGGER, 1927/2009, p. 254).

Com isso, compreende-se que a angústia surge na interrupção da vivência na impessoalidade, movendo o interrogar-se, e buscando na insegurança de ser, uma nova possibilidade. Para elucidar tal existencial, recorrer-se, neste momento, a Lispector (1964/1998), que expressa a vivência angustiada de modo muito próprio:

É uma metamorfose em que perco tudo o que eu
tinha, e o que eu tinha era eu – só tenho o que sou.
E agora o que sou? Sou: estar de pé diante de um susto.
Sou: o que vi. (LISPECTOR, 1964/1998, p. 67)

Neste trecho, Lispector traz a angústia como experiência de perda dos referenciais tidos anteriormente e a busca pelo sentido de ser. Aqui é expresso o desvelamento do ser para si próprio.

A angústia traz consigo a possibilidade de desvelamento e responsabilidade de si próprio. Assim, o homem, ao dar-se conta da responsabilidade de ser, está cuidando do ser.

O homem é um ser que ontologicamente cuida de si. Está no mundo sempre cuidando de ser, escolhendo cuidar de modo próprio ou impróprio. O cuidado (sorge) é definido como o ser do ser-aí, sendo característica fundamental do ser-aí. O cuidar é um modo de ser sempre e primordialmente em relação a algo. Este diz sobre a consciência de ser do homem, da culpabilização e responsabilidade de seu próprio existir. Isto inclui a realização de escolhas e o fato de que o homem é um ser que sempre se abre ao mundo e aos outros de maneira responsável, ou seja, ele é culpado por suas escolhas e deve cuidar de si.

Quando tratamos da relação do ser-aí com o outro (ser-com), Heidegger (1981) a nomeia como “solicitude” (tradução realizada por Critelli) (Fursorge). Esta diz de um caráter de co-existência do ser-aí e pode ser vivida de diversos modos. Sendo tanto de modo indiferente ou deficiente, quando o ser vive um afastamento e indiferença em relação ao outro, de modo a “saltar sobre o outro”, onde é criada uma relação de dependência do outro em relação ao ser, assumindo um “encargo que é do outro de cuidar de si-mesmo”. Como de modo a se “antecipar” a ele, um modo em que não se protege ao outro, mas que faz com que este volte a si mesmo de modo autêntico, através da consideração do outro em suas possibilidades e permitindo que este seja livre em suas escolhas. Tais configurações podem ser vividas numa mesma relação em diferentes momentos. Em outras palavras, a solicitude é o modo do ser cuidar do outro, que abre como possibilidade a autenticidade em conhecer a si e ao outro. (HEIDEGGER, 1981, p. 41).

O cuidado está no habitar o mundo e em sua construção, é o cuidar de si e dos outros, o que traz o significado para a existência humana. As escolhas do modo de cuidar e do que cuidar orientam um sentido de ser.

O ser é sempre em movimento direcionado a um fim. Não se parte do questionamento de “até onde” chega o ser, e sim de olhar “para onde” o ser se

direciona. Sendo assim, pretende-se uma aproximação “para onde” o ser-aí dirige sua vida enquanto criança. Compreende-se o ser criança como um ser-aí sempre existente no mundo, no tempo e no espaço, com-os-outros na compreensão e na disposição, cuidado e solicitude.

Dessa forma, a criança também vive este movimento de ser enquanto projeto sempre relacionado ao futuro e é representado através do brincar. Assim, busca-se compreender como isso se manifesta na existência enquanto ser criança, recorrendo às próprias crianças, a fim de compreender como é sua existência enquanto ser-aí, sempre se projetando.

I.III – Um olhar fenomenológico para os modos de ser criança

A infância, soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento. (BACHELARD, 1960. p. 122)

Será apresentado aqui o olhar para a criança, o qual a considera, desde sempre já como um ser-aí, pois esta já nasce em um mundo, como uma dada cultura e sociedade, já como poder-ser, compreendendo este mundo através da abertura de ser e sendo com os outros. Esta premissa será tomada como ponto de partida, já que irei olhar para as tantas faces deste ser-aí. O ser criança, entendido como um ser-aí, é um movimento em direção a um fim, é um para quê que diz para onde ele dirige sua vida enquanto criança. O faz de conta, por exemplo, é o ser que ele projeta, os desejos, a vontade, os querereres.

Sendo assim irei me debruçar sobre as tantas possibilidades de ser da criança, e os tantos olhares que abrem diferentes entendimentos sobre tais possibilidades. Inicia-se por Bachelard, que apresenta aspectos que dizem da intimidade vivida na infância e do modo de perceber e viver o mundo.

Segundo Bachelard (1960/2006), durante a infância vive-se as solidões primeiras. Solidões estas que trazem o momento de paz, de acalmar e de sonhar à criança. Estes momentos são transformados ao longo da vida, mas permanecem no ser adulto na forma de devaneios. O devaneio é compreendido aqui como um momento de voltar-se a si mesmo de modo

atento e presente. Segundo o autor, toda infância é reimaginada através da memória e neste processo reencontra-se o próprio ser das solidões primeiras.

O autor afirma ainda que a solidão da criança é vivida de modo diferente da solidão do adulto. A criança vive o mundo de seu devaneio e o faz de modo menos social, é menos compartilhada, e, muitas vezes, só será revisitada e compreendida ao longo dos anos na vida adulta. Assim, ao que parece, os devaneios solitários voltados para os devaneios da infância levam ao reencontro ou até ao conhecimento de um modo de ser já esquecido.

Salienta também que há em todas as pessoas, algo que ele denomina “infância imóvel” (BACHELARD, 1957/2005, p. 27). Esta permanece como um núcleo de infância vivo e constituinte do ser, acompanhando-o em todas as idades. Ao se aprofundar em lembranças da própria infância, as pessoas são devolvidas aos devaneios que abriram o ser ao mundo, onde o encontro com o mundo era marcado pela imagem primeira, pelo desvelamento do novo. Assim, o mundo que se revive ao entrar em contato com as recordações da infância, é o mundo da primeira vez.

Segundo Gagnebin (1997), a infância não se esgota na experiência vivida, esta é ressignificada na vida adulta através da memória. Se referir à infância diz não de um retorno aos fatos do passado, mas de um reencontrar que parte do presente e que se projeta prospectivamente. Neste recontar surge a possibilidade de desvelamento de signos perdidos, de caminhos e labirintos que podem ser retomados. Voltar-se a este passado e recuperar para o futuro desejos já esquecidos é uma forma de intervenção ativa no mundo, realizando uma releitura crítica no presente da vida adulta.

Bachelard (1960/2006) aponta que ao se relembrar a infância traz-se à luz as possibilidades de ser, já que tal experiência permite a aproximação daquilo que se foi um dia e a percepção do esquecimento de outras possibilidades de ser que podem ser lembradas ou vividas novamente. “Uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 1960/2006, p. 95), quando se reencontra a própria infância através do devaneio, isto ocorre dentro das tantas possibilidades do ser, relembrando no limite da história e da lenda e se constituindo naquilo que é contado pelos outros sobre si mesmo. Essa infância permanece como uma possibilidade de abertura para o mundo e permite que

se compreenda e se aproxime das crianças como se já tivesse sido aquelas que elas são agora.

Konder (1988), fundamentado em Benjamin, diz que “todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam (ou têm?) para nós uma significação decisiva”, e completa apontando que cada um tem a possibilidade de lembrar sua infância, que é uma história que lhe é íntima, podendo abrir segredos preciosos, que podem funcionar como um “centro especial de treinamento” para se alcançar a sensibilidade e a capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram esquecidas no passado.

No entanto, muitas vezes, ao se remeter à infância as pessoas se referem a uma criança outra, e, dificilmente, a si próprio quando criança. Nestes casos, nota-se que a criança que habita no adulto parece estar distante. Segundo Jobim e Souza (1998), o diálogo do adulto com a criança está relacionado ao diálogo do adulto com seu passado, sua infância. Aquilo que se ouve sobre a própria infância se torna passado, e a própria história é constituída por aquilo que está na memória de outra pessoa. Assim, cada história individual está entrelaçada em várias histórias, afirmando o caráter coletivo de cada existência pessoal.

A criança tem como particularidade uma abertura para conhecer o mundo que traz consigo a possibilidade do novo e do desvelar das coisas, já que estas ainda não são e não estão fechadas conceitualmente, abrindo a possibilidade do criar através do brincar. A abertura, assim como já salientado no item I.I não é uma característica apenas da criança, mas sim uma condição constitutiva do ser, que se dá sempre na relação com o outro e com o mundo.

A abertura é o modo com que o ser se disponibiliza afetivamente para receber aquilo que vem ao seu encontro, é o modo como as coisas irão se desvelar para ele, em outras palavras, aquilo que está se iluminando com o próprio olhar e o que está na sombra, que diz sobre o modo de entrar em contato, de ser abertura. A criança tem um modo de abertura que é o do criar, o de se entregar. A criança vive esta entrega ao mundo, quando vive plenamente a segurança de ser no mundo e em suas relações.

A incapacidade da criança de compreender certas palavras ou lidar com objetos e com os outros abre, como já apontado por Arendt (1954/2011), a possibilidade do novo, trazendo à tona aquilo que, às vezes, esquece-se que é

a ressignificação das coisas que estão no mundo, por meios das ações. Neste sentido, Jobim e Souza (1998) aponta a infância como um elemento capaz de desencantar ou reencantar o mundo da razão instrumental, problematizando o progresso e a temporalidade linear do século das luzes, apontando ao adulto, pontos que este já não consegue enxergar. Segundo Gagnebin (1997), a criança tem uma percepção diferente da dos adultos, ela vê aquilo que o adulto não vê mais. Manoel de Barros elucida esta afirmação ao dizer:

As coisas não querem mais ser vistas
Por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que olha de ave.
(BARROS, 1916/2000, p. 21)

Estes versos falam de um olhar sobre as coisas que é vivido durante a infância, que pode ser revivido pelo adulto. Ele diz de um chamado das coisas para serem percebidas como o faz uma criança ao entrar em contato com o mundo.

Um dos modos da criança dizer sobre o mundo percebido é através do brincar. Nele ela expressa seu modo de ser e compreensão de mundo.

Heidegger (1928-29/2009) diz sobre algumas especificidades das crianças e entre elas discorre sobre os jogos e brincadeiras. Ao se referir à palavra “jogo”, o autor faz uso da palavra em alemão “spiel”, que possui um significado mais amplo que o termo jogo da língua portuguesa, já que abrange o que se considera como brincadeira, incluindo aí as atividades lúdicas, como a interpretação de um papel em uma peça teatral, ou a manipulação de um instrumento musical, por exemplo. Em outras palavras, o termo jogo é compreendido como um modo de expressão de linguagem.

A linguagem é o modo pelo qual o ser-aí se expressa. Nesta está oculta a essência do ser e isto se manifesta na expressão “jogo da vida”. Ele afirma que, assim como em outras expressões, a expressão “jogo da vida” é carregada.

Não se pode compreender o jogo (a atuação do ator, do cantor ou as brincadeiras das crianças) a partir de uma avaliação que classifica este como útil ou não. Isto apontaria para um olhar positivista de apreensão do “jogar”. Do mesmo modo, não se pode classificar uma brincadeira como sendo de adulto

ou infantil. A brincadeira compreendida como algo da criança apenas nos diz que o jogo de algum modo é pertencente ao ser.

O jogo tem o caráter de aparência, de um faz-de-conta, e cada um assume um determinado papel no jogo. (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 330).

O jogo para as crianças, muitas vezes, é comparado com a ocupação séria dos adultos. Esta preocupação com a verdade do faz-de-conta, ou seriedade do jogo, diz respeito apenas à função ou efeito do jogo, mas não ao próprio jogo. Não se pode compreender as brincadeiras das crianças sob esta perspectiva.

Jogo significa o jogar no sentido de realização do jogo, designando o todo de um conjunto de regras de acordo com as quais o jogo é realizado. Porém, este não é apenas a adequação às regras, ele é algo mais originário. (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 331).

A alegria que se identifica nos jogos, não diz propriamente dos jogos, mas sim do jogar. De acordo com seu caráter fundamental, Heidegger afirma que “jogar é estar-em-uma-tonalidade-afetiva, estar afinado” (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 331). Do mesmo modo, pode-se afirmar que o contrário também ocorre, já que a “toda e qualquer tonalidade afetiva pertence o jogo em um sentido totalmente amplo” (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 332).

Assim, em toda tonalidade afetiva, como a alegria, há algo como um jogo. Segundo o autor, o essencial no jogar é o modo peculiar de encontra-se-aí-disposto. Em outras palavras, o modo do ser-aí sempre se encontrar afinado em meio à abertura do ente na totalidade (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 332). Com isso, pode-se pensar que a criança não joga porque é criança, mas sim porque é ser-aí.

As regras do jogo não são normas fixas, estas só se formam em meio ao jogar. Não se joga porque há um jogo, mas sim o oposto, há jogo porque jogamos. O jogar se desenrola em meio a um jogo, este cria para si mesmo o espaço interior do qual pode se formar, transformando-se ao mesmo tempo.

Portanto, Heidegger (1928-29/2009) compreende a palavra jogo em um sentido originário e amplo. Salienta que o ser-aí precisa se por em jogo em vista deste jogar para que possa se inserir na dinâmica do jogar de maneira que ele sempre tome faticamente parte no jogo durante sua existência. Assim,

“o ser-no-mundo é esse jogar originário do jogo” (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 333).

Por fim, Heidegger (1928-29/2009), ao se indagar sobre como se encontram as coisas em relação à essência do ser-aí das crianças, afirma que para compreendê-las é preciso partir da interpretação em princípio ontológico-fundamental do ser aí. Ou seja, como já apontado anteriormente, compreendê-las como ser-aí, no-mundo, com-os-outros, no espaço, no tempo, sendo abertura, disposição e compreendendo.

Do mesmo modo, assim como sustentado no item I.II, Heidegger (1928-29/2009) aponta que em se tratando de um ser criança, o que está em questão é um ser-aí humano, que possui um caráter essencialmente histórico, ainda que, muitas vezes, não se reconheça este caráter.

Ele salienta que o fato de a criança estar em uma condição diferente ou de lhe “faltar uma clareza específica” não constitui nenhuma deficiência ou falha (HEIDEGGER, 1928-29/2009, p. 130), as especificidades que existem na infância não caracterizam o ser criança como um ser inacabado ou ainda em processo de se tornar completo, pelo contrário, sua condição diferente lhe dá o privilégio de perceber o mundo de modo a desvelar novas possibilidades. Barros (1916/2000), diz sobre a abertura da criança para percepção do que é desapercibido ao dizer: “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (BARROS, 1916/2000, p. 13). Tal possibilidade de percepção está relacionada à falta de conceitos já pré concebidos, e pela rigidez com que se abre ao outro e ao mundo. Seremos direcionados justamente por este aspecto do olhar que se desprende de conceito e teorias para apreensão do outro para entrar em contato com as crianças. Buscando, assim, um encontro que possibilite que elas se mostrem e que estejamos abertos para compreendê-las em suas possibilidades.

II - MÉTODO

a. O método fenomenológico

Será apresentando, inicialmente, o modelo de pesquisa qualitativa no qual se baseia este estudo; em seguida, será abordado o modelo de pesquisa das ciências naturais e o modo de pesquisa à luz da fenomenologia. Tendo isto, parte-se para o modo com que será realizada a coleta de dados e a descrição do local.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que transformam o mundo em representações, como as entrevistas, conversas, anotações de campo, fotografias, gravações e lembretes.

A pesquisa qualitativa estuda os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreender ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas lhes conferem. Envolve o

estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descreveram momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Assim, os pesquisadores desta área utilizam várias práticas interpretativas interligadas, em busca de compreender melhor o tema que está ao seu alcance. No entanto, cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo, o que exige um compromisso no sentido do uso de mais de uma prática interpretativa.

Há ainda resistências em termos acadêmicos e disciplinares com relação à pesquisa qualitativa. As ciências positivistas buscam por uma “verdade” que possa ser descoberta por intermédio de seu método e a crítica a esta compreensão é vista como um ataque à razão e à verdade. Muitas vezes, o trabalho das pesquisas qualitativas é considerado subjetivo ou apenas exploratório pelos positivistas.

Segundo Martins e Bicudo (1983/2006) a ciência natural positivista tem um olhar para o mundo que se volta para os atos de discriminar, classificar e

identificar as coisas, tendo como referência padrões pré-estabelecidos que almejam um domínio sobre essas. Tal ciência possui a característica peculiar de servir a propósitos específicos, considerando resultados definidos e buscando novas ideias e hipóteses, perseguindo a noção de que o projeto presente é sempre melhor que o anterior.

Por estar pautada na obtenção de conhecimentos calcados em verificações corretas e em busca de uma teoria que permita a eliminação do erro no processo de conhecimento, as ciências naturais têm como aspecto fundamental ser “interminavelmente hipotética e passível de verificação” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 13). Tal exatidão é consequentemente relacionada à mensuração empírica, que possui instrumentos considerados capazes de aumentar a precisão do conhecimento obtido.

No intuito de conhecer exatamente o objeto de estudo, as ciências positivistas tendem a realizar uma dicotomia entre sujeito e objeto. Deste modo, o estudo fica circunscrito à técnica, à sua aplicação e ao seu aperfeiçoamento, negando ou criando novas áreas de estudo para tudo aquilo que não está de acordo com suas hipóteses já pré-concebidas.

Tal visão pode facilmente ser aplicada ao estudo “da criança”, criando um desenvolvimento padrão no qual ela deve estar adequada a modos de ser aplicados a toda e qualquer criança.

A fenomenologia oferece uma alternativa às ciências naturais. Possui o olhar para o fenômeno compreendendo-o como aquilo que se manifesta em seus modos de ser, e apreendendo-o em sua totalidade.

A pesquisa em fenomenologia dirige-se para o fenômeno da experiência buscando compreendê-lo do modo que ele se mostra na própria experiência em que é percebido. “Esta é uma compreensão existencial que se dá na abertura para o que se mostra” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 19). Em outras palavras, o pesquisador está em uma disposição e compreensão que permite o olhar para o fenômeno buscando chegar à-coisa-mesma.

Na investigação fenomenológica, o primeiro movimento é o de suspensão de pré-conceitos, partindo-se para o fenômeno sem teorias prévias que o classifique ou o defina, buscando compreendê-lo de modo direto e aberto às suas tantas possibilidades. Sendo assim, o fenômeno será apreendido sempre em perspectiva, ou seja, ele se revela em sua possibilidade, mostrando

apenas o seu “sendo” naquele momento. Sobre tal modo de acessar o fenômeno, Caeiro aponta:

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seriam iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender (...)
(ALBERTO CAEIRO, 2001, p. 60)

Esse caminho de compreensão é proposto como um caminho hermenêutico. A hermenêutica, em seu sentido mais amplo, que dizer interpretação e é baseada nas formas de rigor “atentando para significados explícitos cultura e historicamente e que fazem sentido na totalidade da descrição interpretada e à luz da interrogação que movimenta a investigação”. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 22)

A hermenêutica ressurgiu modernamente no contexto da luta contra a ideia de um único caminho de acesso à verdade. Não pretende questionar o estatuto de cientificidade da própria ciência, mas sim se direcionar para o processo de instauração de sentido, que surge do nosso ser-no-mundo, reivindicando dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. (HERMANN, 2002, pp. 14-15)

Uma hipótese da origem etimológica da palavra hermenêutica está associada ao mito de Hermes. O mito traz a ideia daquilo que caracteriza a hermenêutica, ou seja, a noção de tornar algo compreensível e de encontrar um significado que vá além do sentido literal. Hermes, o mensageiro dos deuses gregos, tinha a capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos. Tal capacidade lhe permitia levar mensagens e a possibilidade de compreensão, daí a semelhança com o que compreendemos da hermenêutica, que traz à tona significados ocultos e a ideia de interpretação.

Tendo como referência o processo hermenêutico de compreensão, o direcionamento que se impõe ao pesquisador, primeiramente, é o de se

encaminhar para o inquérito. O campo do inquérito é infinito, já que busca chegar às-coisas-mesmas, incluindo suas tantas possibilidades.

Outro aspecto importante na pesquisa em fenomenologia é “a *presença* daquilo que é buscado para o ser que experencia o olhar fenomenológico” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 22), ou seja, o que se mostra na percepção está de um modo presente na experiência que não há dúvidas da presença evidenciada por aquele que experencia. Nesta ideia, está contida a noção de não dicotomia entre sujeito e objeto, já que o olhar e a compreensão do fenômeno dependerão da postura do pesquisador.

Assim, outra postura importante no processo hermenêutico é a não hierarquização prévia dos fenômenos. Isto se refere a um olhar compreensivo que não tem como princípio ser a realidade ou não de um fenômeno. Não significa que o conhecimento que se tem acerca da região de inquérito será desconsiderado, mas sim que se deva ficar atento e buscar entrar em contato com o fenômeno percebendo-o em suas manifestações e não em conceitos e teorias prévias. Neste aspecto se baseia a descrição do fenômeno.

O momento de descrição exige rigor, pois é preciso identificar o fenômeno descrito sem impor nem concluir nada sobre ele de modo antecipado. Procura-se compreender a realidade do fenômeno estudado e não aquela possivelmente atribuída a ele.

A realidade do fenômeno estudado não pode ser entendida como objetiva e imutável, pois é constituída nos atos intencionais e nas redes que vão se formando conforme os processos de compreensão, interpretação e comunicação, que se especializam historicamente, e nunca se afastam desta espacialidade. (MARTINS; BICUDO, 1983, pp. 23-24)

Por fim, é a partir destes aspectos, característicos da pesquisa fenomenológica, que será iniciado o encontro com o ser criança.

b. O contexto da pesquisa

O primeiro contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Nova perspectiva” foi em 2010, por meio de um estágio em que duas frentes eram trabalhadas, uma com os professores de fundamental II e outra com os

alunos de fundamental II. Em ambos os trabalhos eram realizados grupos de reflexão.

A primeira impressão ao chegar à escola foi de que esta se tratava de uma escola muito bem cuidada, limpa e preservada. No primeiro momento, estava acompanhada de minha supervisora, que já tinha uma história de trabalhos realizados com a escola. Assim, fui apresentada à coordenação e direção, que me receberam de modo muito atencioso e aberto. Ao longo do trabalho, fui percebendo que a escola tinha sempre muita movimentação e estava sempre cheia de crianças e adolescentes pelos espaços de lazer, movimento que reconheço até os dias de hoje.

Assim que o trabalho terminou, houve uma conversa com a direção no intuito de continuar o trabalho no ano de 2011. Com isso, participei de um outro projeto, realizando grupos de reflexão com professores de fundamental I. Após estes dois trabalhos, mantive contato com a direção da escola com quem sempre tive uma relação de diálogo e trocas muito enriquecedoras, seja pelas discussões sobre os projetos, ou sobre a criação de novas possibilidades de trabalhos. Foi a partir daí que surgiu a vontade de realizar o encontro com as crianças nesta escola.

Desde então foram duas reuniões com a direção para expor e discutir a proposta de intervenção e o objetivo da pesquisa. Discutimos quais seriam as crianças que poderiam participar do encontro, data e horário.

Isto posto, parto para a apresentação da escola. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Nova perspectiva” está situada no bairro Brasilândia. Funciona há quatro anos com uma equipe composta de: um diretor, duas coordenadoras, duas assistentes, quarenta e um educadores, nove funcionários próprios e treze terceirizados. As funções de alimentação e limpeza são terceirizadas. Atendem 599 alunos, sendo 21 turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, dividido em dois períodos (manhã e tarde).

Penso que é importante caracterizar além do espaço da escola, o entorno dela, pois isto diz respeito ao mundo em que estas crianças que frequentam esta escola habitam. A escola fica no fim de uma grande avenida, adentrando um pouco o bairro. É rodeada de casas de alvenaria e ruas pavimentadas. Usualmente, há crianças brincando nas ruas. O bairro conta com serviços à população, como biblioteca pública, porém, ainda faltam

equipamentos de cultura que contemplem toda a comunidade. A escola se ocupa um pouco desta função, assumindo o papel de um pólo que oferece atividades esportivas e culturais para a comunidade.

Esta EMEF tem como uma de suas características a preocupação com a integração com a comunidade. É uma escola que possui várias parcerias com agentes educacionais e culturais, proporcionando aos alunos atividades extracurriculares e oficinas também durante o período letivo. As oficinas que ocorrem em determinados dias da semana durante a última aula são: teatro, leitura, italiano, xadrez, entre outras. E as atividades são: street dance, capoeira, skate, aula de percussão, de grafite, cinema, futsal masculino, entre outras. Todas são ministradas por integrantes da comunidade.

O espaço físico da instituição conta com treze salas de aula, pátio dividido por um refeitório, brinquedoteca, sala de leitura, sala de informática, sala de artes e vídeo, Centro Cultural do Morro Grande, quadra poliesportiva, e as salas de reunião, da coordenação e diretoria. É uma escola que desempenha um importante papel na comunidade, pois oferece seu espaço para atividades inclusive aos finais de semana, ou seja, é um espaço frequentado não só por alunos, mas por moradores da comunidade e região.

c. Os participantes

Os participantes desta pesquisa são seis crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I da EMEF “Nova perspectiva”. Foram convidados oito alunos, porém, um deles faltou nos dias dos encontros e o outro não teve sua participação autorizada por seu responsável. São quatro meninos, sendo três com oito anos de idade e um com sete, e duas meninas também com oito anos. Todos pertencem à mesma sala de aula.

Os participantes foram escolhidos pela direção da escola de modo aleatório, tendo como pré-requisito apenas a proximidade da faixa etária entre sete e nove anos.

d. Planejamento dos encontros

Considerando o objetivo de compreender os modos de ser criança na perspectiva da fenomenologia existencial, e o objetivo específico de compreender como os modos de ser criança se mostram na realização de atividades grupais dentro de uma escola municipal de São Paulo, o método que será descrito se mostra pertinente para responder tal questão.

O contato com as crianças aconteceu em três encontros. No primeiro, foram realizadas duas atividades. A primeira foi uma apresentação, tanto minha (pesquisadora), como das crianças participantes. Foi feita uma roda onde cada participante disse duas coisas que gosta de fazer e uma que não gosta. Com esta atividade de apresentação pretendeu-se iniciar a compreensão do modo de ser criança destas crianças e conhecer os participantes.

Na segunda atividade foi proposta a construção de uma cidade. Eles se dividiram em dois grupos e foi-lhes entregue material reciclado. Expliquei a atividade e pedi para construírem uma cidade e depois criarem uma história para ela. Esta atividade teve o intuito de nos aproximar da compreensão de mundo para eles e conhecê-los um pouco melhor. Após esta atividade, encerrou-se o primeiro encontro.

No segundo encontro foi proposta a elaboração de um desenho coletivo com o tema “como é a minha vida”. Depois de enunciado o tema, foi explicado que eles poderiam desenhar o que gostam de fazer, como fazem e como é o dia-a-dia deles. O objetivo desta atividade foi compreender os modos de ser criança e como estas expressam sua compreensão de mundo e de ser-com-os-outros nos desenhos.

Após a elaboração do desenho foi formada outra roda e pedido para eles contarem sobre o desenho, as percepções do desenho coletivo e quais as impressões que tiveram ao realizar a atividade. Mais especificamente, as perguntas foram elaboradas da seguinte forma: “O que é este desenho que vocês fizeram?” e “O que vocês acharam de fazer este desenho?”. O objetivo desta conversa foi ampliar a compreensão daquilo que foi expresso nos desenhos e sobre o processo de criação para cada participante.

Partindo desta atividade, trabalhei com o desenho coletivo, com o processo da elaboração do desenho e com o momento de roda e conversa

para compreender os modos de ser criança que apareceram. Para compreender o desenho elaborado utilizei algumas contribuições.

O desenho infantil pode ser compreendido de vários modos. Merleau-Ponty (2001/2006) traz contribuições importantes acerca do tema e sugere três posturas diante dos desenhos. A primeira, refere-se a uma postura em que o desenho é compreendido como algo de pouca importância, sendo observadas apenas faltas ou imperfeições. A segunda postura é a de que o desenho infantil é de grande importância e deve ser estudado, porém, se referencia sempre a partir do desenho do adulto que é capaz de representar a verdade do objeto desenhado. E por fim, a terceira postura que diz que o desenho infantil tem um sentido positivo, já que “a criança é capaz de adotar certas condutas espontâneas que se tornam impossíveis para o adulto por influências e obediências aos esquemas culturais” (MERLEAU-PONTY, 2001/2006, p. 167).

Tal afirmação não nega a participação cultural que cada contexto proporciona, muito pelo contrário, a constituição do ser é sempre atravessada pelo tempo e espaço, o contexto histórico e o local em que a criança vive influenciam seus modos de ser.

O autor salienta que não se deve tomar como referência o desenho do adulto para compreender o desenho da criança, pois o desenho como um modo de síntese para os adultos refere-se à reprodução daquilo que este conhece e que não necessariamente é possível de se captar apenas de um ponto de vista, enquanto que a criança traz um modo de síntese diferente, apresentando o desenho como uma possível representação de mundo, sem necessariamente imitar a realidade.

O autor afirma também que o desenho exprime, para além da inteligência, o posicionamento afetivo da criança, que diz de sua experiência emocional. Em outras palavras, o desenho é como a criança compreende o mundo e a si mesma, é uma expressão do olhar da criança sobre os outros e o tudo aquilo que a rodeia.

Uma analogia possível de ser traçada é a compreensão do Medard Boss para interpretação dos sonhos. Neste, Boss traz o sonho como uma representação daquilo que o ser está sendo naquele momento. Do mesmo modo, compreenderemos o desenho coletivo das crianças como aquilo que

elas estão sendo naquele momento, seus modos de compreensão de si mesmas e de mundo.

Tendo isto, no terceiro encontro foi realizada uma devolutiva dos encontros anteriores, contando para eles o que compreendi daquilo que eles me contaram e se gostariam de acrescentar mais alguma coisa. Para isso foi feita uma apresentação em slides com todas as atividades realizadas a fim de contar de um jeito mais convidativo aquilo que compreendi.

Para registrar o encontro foi utilizado o recurso de áudio e vídeo, e para analisar tais recursos me pautei em algumas contribuições trazidas por Rose (2002). Segundo a autora, os meios audiovisuais são uma mistura complexa de sentidos, imagens, técnicas, composição de cena, sequência, de cenas e outros elementos, e é imprescindível que se considere tal complexidade na utilização e análise deste meio. Ao tratar da transcrição de um vídeo, devemos ir além da transcrição verbal e nos atentar também para a descrição do visual.

A finalidade da transcrição é gerar um conjunto de dados que sirvam a uma análise cuidadosa e à significação da imagem. A unidade de análise escolhida será a filmagem realizada durante todo o encontro, podendo caber toda e qualquer manifestação ocorrida durante o encontro. (ROSE, 2002, p. 348)

Outra importante característica que o recurso de vídeo disponibiliza é a possibilidade de rever as cenas, visando, assim, a ampliação da descrição das falas, imagens e tudo que ocorrer durante os encontros.

Aquilo que foi transcrito sobre a imagem não retrata a verdade daquele momento registrado, e sim apenas de um olhar do pesquisador, já que diferentes inclinações levam a diferentes desvelamentos sobre um mesmo fenômeno. Buscamos a descrição o mais fiel possível do que será registrado visualmente, considerando que tal descrição será sempre o meu olhar para o fenômeno, fundamentado no rigor fenomenológico.

e. Procedimentos éticos

Para participar deste encontro foi dado a cada criança convidada um termo de consentimento para ser entregue aos pais, contendo o objetivo da

pesquisa e do encontro, assim como os direitos e sigilo de cada participante.
Vide Anexo I.

Todas as normas de ética previstas foram seguidas.

III – ANÁLISE

III.I – Resumos dos encontros

Os encontros aconteceram durante o período de aula, ou seja, os participantes saíram da sala de aula para participar dos encontros. O espaço cedido para nossos encontros era uma sala de música, espaçosa, com colchonetes, almofadas e uma prateleira com chapéus e fantasias de animais.

As crianças que participaram dos encontros foram Will, Bianca, Julia, Leandro, Tomás e Gustavo.¹ Todos têm oito anos de idade, com exceção do Tomás, que está com sete. Estão no 2º ano do Ensino Fundamental I e estudam na mesma sala. Will se mostrou um menino que se movimentava bastante, brincando de luta com os colegas e correndo pela sala, nem sempre seguindo as regras propostas. Esteve disperso em alguns momentos, distraído com os objetos da sala e com as histórias dos colegas. Tomás se mostrou falante, envolvido nas atividades, afetivo e brincalhão, jogando-se em cima dos outros meninos e correndo pela sala. Bianca se mostrou uma menina mais tímida, tranquila e envolvida nas atividades, não costumava se movimentar muito pela sala como os meninos, e era mais observadora. Julia se mostrou uma menina esperta, falante, afetiva e colaborativa com as atividades propostas, buscava ajudar para que as tarefas propostas fossem cumpridas pelo grupo. Gustavo também mostrou ser um menino que se movimentava bastante, correndo pela sala e usando as fantasias da sala para imitar animais. Se expressava bastante através do corpo com pulos e mímicas enquanto contava histórias, era animado com as atividades e afetuoso. E Leandro se mostrou um menino mais tranquilo, um pouco tímido, envolvido nas atividades, afetuoso com os amigos e rápido na compreensão das tarefas propostas.

Os dois primeiros encontros duraram, em média, 50 minutos e o terceiro (devolutiva) durou 20 minutos.

¹ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos indivíduos (sujeitos)

Resumo do primeiro encontro

Para a gravação dos encontros em vídeo tive a colaboração de uma pesquisadora do grupo de pesquisa do qual participo referentes aos estudos do mestrado. Ela esteve presente nos três encontros que ocorreram em uma quinta-feira, sexta-feira e segunda-feira, respectivamente.

Ao chegar à escola, fomos encaminhadas para sala dos alunos que participariam dos encontros. A recepção ficou a cargo da professora, que chamou os seis alunos participantes. Alguns se levantaram prontamente e de modo muito animado, outros se mostraram mais tímidos.

Dirigimo-nos à sala de música que foi designada para acolher o encontro. Ali, conforme dito anteriormente, existiam colchonetes, almofadas e uma prateleira com chapéus e fantasias. Os colchonetes foram organizados de modo a formarem um semicírculo. Todos nos sentamos. Apresentei-me dizendo meu nome, expliquei que estava fazendo uma pesquisa sobre crianças e que por isso faríamos algumas atividades para que eu pudesse conhecê-los melhor. A pesquisadora que me acompanhou também se apresentou e contou que iria gravar os encontros.

Iniciamos assim a primeira atividade que teve duração de oito minutos. Pedi que cada um me dissesse seu nome, duas coisas que gosta de fazer e uma que não gosta para que eu pudesse conhecê-los. Disseram gostar de pebolim, boneca Monster High, jogo de vídeo game (GTA), Batman, futebol, carro, boneca moranguinho, sorvete, lego, Homem-aranha e educação física. E contaram que não gostam de moto, sala de artes (muita bagunça), futebol, Barbie e feijão. Futebol foi apontado pelo Gustavo como algo que ele gosta, e pelo Leandro e Tomas como algo que eles não gostam, por isso aparece nas duas categorias.

Durante a atividade, Will e Tomas estavam bastante agitados. Gabriel, Leandro, Julia e Bianca se mostraram animados com a atividade. Todos participaram de modo colaborativo.

Sendo assim, apresentei a segunda atividade, que durou 45 minutos. Pedi para que eles se dividissem em dois grupos e expliquei que eles iriam construir uma cidade e criar uma história para ela. Os grupos foram divididos: Will, Tomas e Leandro em um grupo e Gabriel, Bianca e Julia em outro. Levei o material reciclado para que pudessem construir a cidade e se mostraram muito

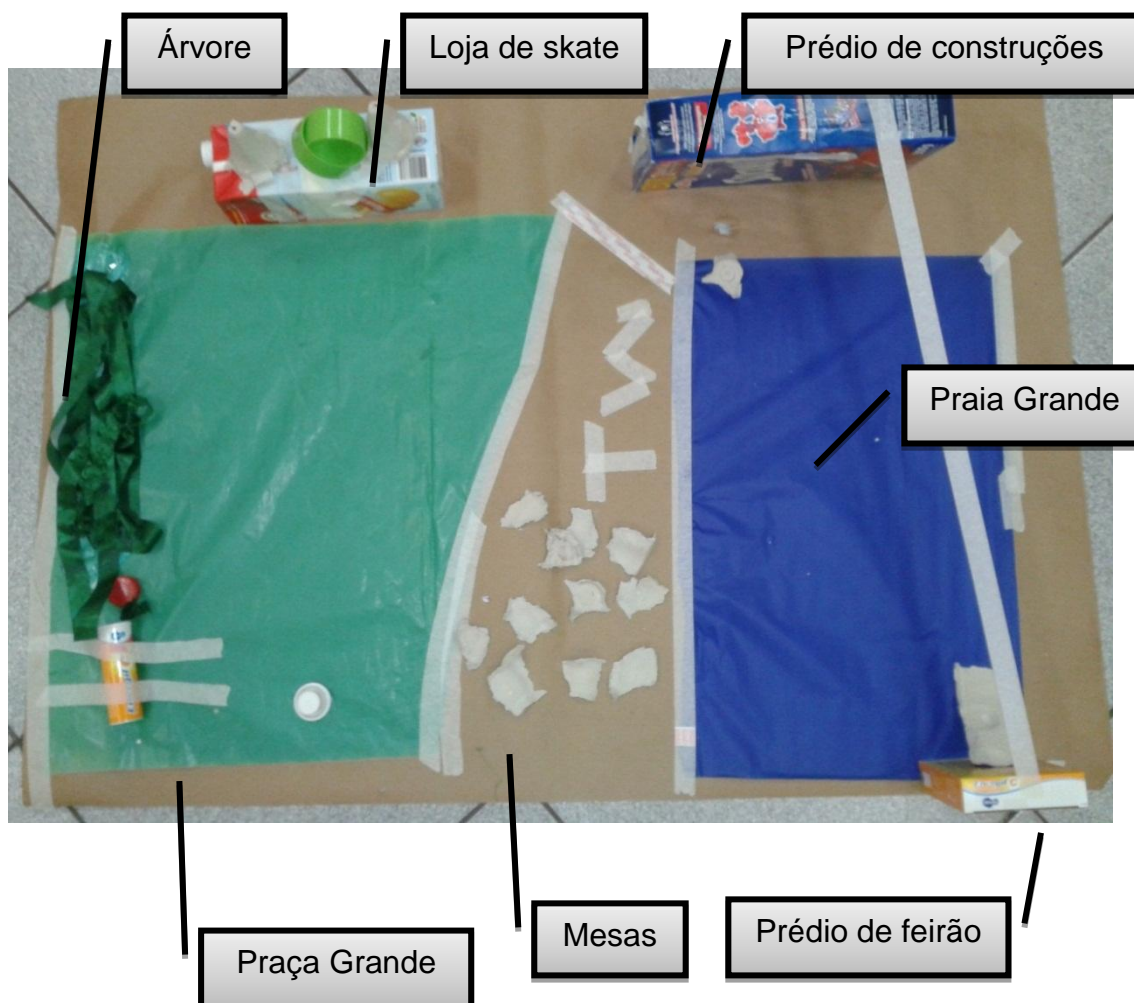
animados e dispostos. Logo foram escolhendo o material que queriam utilizar. Houve algumas divergências quanto à divisão dos materiais, mas, rapidamente, foram resolvidas.

Durante a elaboração da atividade, Julia e Bianca se juntaram e organizaram a cidade, enquanto Gustavo construiu outra parte da cidade, separadamente. Esteve distraído durante a atividade, conversando e brincando com Tomas, Leandro e Will.

Tomas, Leandro e Will construíram a cidade coletivamente, discutindo sobre o que seria cada coisa e sobre a história da cidade.

Assim que terminaram de construir a cidade, pedi que se reunissem com seu grupo para montar uma história para aquela cidade. Gustavo se distanciou um pouco do grupo e criou uma história da parte que havia construído separadamente. O outro grupo elaborou a história em conjunto.

O grupo formado por Will, Leandro e Tomas fizeram a seguinte maquete:

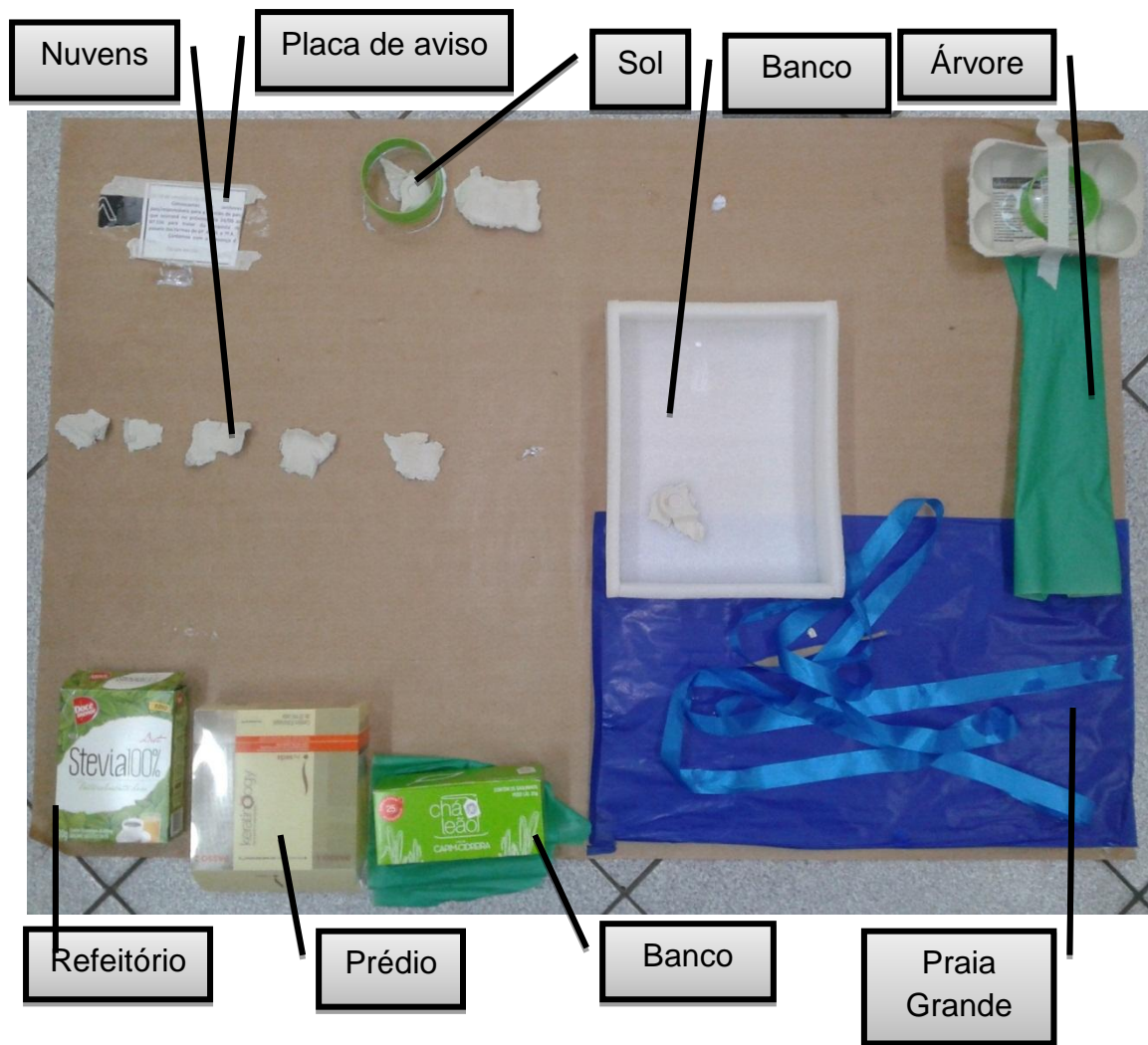


Eles começaram contando a história da cidade. Relataram que o nome da cidade era Hollywood. Tratava-se de “uma praça na frente da praia que só tinha “velhinho” comendo pipoca e dando pros pombos. Tinha também uma casa de esportes, onde todos os “velhinhos” iam para “esticar um pouquinho a perna”. Tinha ainda um monte de “velhinho gordinho” porque só tomava água de coco. Aí o velhinho saiu, foi lá na casa de esporte praticar esporte e ficou gostosão. Aí, atravessou a ponte, desceu a escada e subiu na ponte. Aí tinha uma escada e subia, era uma loja grandona de pastel tipo de uma feira. Aí ele foi na mesinha comeu, e subiu, aí ele pegou o pastel pagou, pegou o pastel pra mulher dele e foi lá na pracinha fumar um cigarro.”

Depois de contar a história, explicaram a maquete dizendo que na parte verde era um bairro da praça grande, e na azul o bairro da praia grande. Apontaram uma loja de skate, um prédio de construções, uma mesa com bancos para as pessoas sentarem (papéis brancos no centro), o prédio de feirão, o banco, uma árvore e uma fonte onde os passarinhos tomam água.

Tomas completou a história contando que tinha uma “velhinha e um velhinho”, e eles estavam na cidade e foram pegar um pastel e uma água de coco, aí ele foi no chuveiro que tinha na praia para tomar banho, tomou banho de cueca e colocaram a mesma roupa, foi lá, sujou de novo, tomou banho, até que chegou de noite. No fim ele foi nadar e morreu afogado.

O segundo grupo formado por Julia, Bianca e Gustavo fizeram a seguinte maquete:



Ao contar a história o grupo se reuniu novamente, contando em conjunto. Disseram que a maquete era a Praia Grande. Tinha um banco, uma árvore, um sol, nuvens, um local para refeições, um prédio, outro banco e um aviso de cuidado com os tubarões. No final da atividade, estavam muito agitados. No entanto, reuniram-se e contaram a história de que foram vários idosos com toda a família para Praia Grande, e uma pessoa foi para o mar.

Quando terminaram as histórias, perguntei se alguém gostaria de acrescentar algo e o Tomas se manifestou. Contou uma outra história dizendo que tinha umas pessoas nadando, então eles cansaram de nadar e ficaram sentados no banquinho só molhando os pés. Aí, depois, eles saíram da água, foram tomar água no bebedouro, voltaram e pegaram uma água de coco e um pastel, aí eles tomaram, comeram e depois foram nadar.

Com esta última história nos despedimos. Eles saíram rapidamente, pois já estava no horário de saída da escola.

Resumo do segundo encontro

O segundo encontro foi no dia seguinte, no mesmo horário. Chegamos na escola e percebemos que os alunos ainda não haviam chegado, perguntamos por eles e a inspetora nos informou que neste dia, um pouco antes de nossa chegada houve um tiroteio no bairro e talvez por este motivo as crianças ainda estavam chegando. Depois de quinze minutos os alunos já estavam na escola.

Fomos buscá-los novamente na sala de aula. Levantaram prontamente e já nos dirigimos para mesma sala do dia anterior. Organizei a sala do mesmo modo, colocando os colchonetes em um semicírculo. Chegaram e se sentaram. Comecei explicando a atividade do dia. Disse que faríamos um desenho coletivo e perguntei se eles sabiam o que era isso, alguns me responderam que era um desenho que todos faziam juntos e eu concordei explicando que fariam um desenho em conjunto com o tema como é o meu mundo, o meu dia a dia, o que eu faço etc.

Distribui os lápis de cor e o papel para o desenho. Rapidamente, pegaram os lápis e começaram os desenhos. Cada um foi para um lado do papel e começou a desenhar individualmente e assim continuaram até o fim da atividade. A atividade de desenhar durou 30 minutos.

Logo que começaram a desenhar Tomas disse que seu dia não tinha sido muito bom e contou que havia apanhado de um parente. Os outros participantes escutaram a história e começaram a contar histórias em que eles próprios haviam se machucado.

Durante a elaboração do desenho, os participantes conversaram bastante sobre coisas do cotidiano, como o dia a dia na escola, os amigos, famílias etc. Falaram também de um colega de sala que têm deficiência auditiva, contando que ele era muito esperto e fazia tudo que lhe era pedido muito bem.

Enquanto faziam os desenhos, Will e Gustavo se mostraram bastante agitados, levantando várias vezes, correndo pela sala e vestindo as fantasias. Tomas e Leandro se envolveram mais com a atividade de desenhar, conversando e contando sobre seus desenhos enquanto os faziam. Bianca e Julia participavam das conversas que aconteciam simultaneamente ao desenho, mas estavam mais concentradas na atividade.

Assim que terminavam seus desenhos, os participantes iam se levantando e brincavam com as fantasias disponíveis na sala. Eles utilizaram as fantasias de alguns animais como macaco e leão e brincavam imitando estes animais. Também usaram as fantasias de mago, caubói e bruxa correndo pela sala e brincando de faz de conta, fingindo serem os personagens fantasiados.

Assim que terminaram chamei todos para me contarem sobre os desenhos. Enquanto ouvia as histórias, as outras crianças que não estavam contando se dispersavam, brincando com as fantasias e conversando sobre outros assuntos. Deste modo, os participantes não escutaram as histórias um dos outros com atenção.

O primeiro a me contar sobre seu desenho foi o Gustavo. Explicou que desenhou "um carro, com o diabo em cima, um caminho para o alto e uma pessoa no topo. Do outro lado do papel desenhou um sol. Pedi para me contar o que era seu desenho e ele explicou que era um diabo que pegou uma pessoa que estava andando na rua e a "estripou" (tirou suas tripas), deixando só os ossos. Julia acrescentou que ele estava passando, aí levou um choque e virou só o pó. Neste momento, Julia e Leandro colaboraram na explicação do desenho. Esta foi a parte feita por Gustavo no desenho coletivo:



Em seguida, Bianca me explicou que desenhou um prédio, uma árvore, um homenzinho caindo no mar, e uma cidadezinha pequenininha ao lado. E contou que tem uma pessoa pulando no mar, ao lado de um hospital, onde tem uma ambulância próxima. Pergunto o que eles estão indo salvar e ela me diz que não sabe. Esta foi a parte feita por Bianca no desenho coletivo:



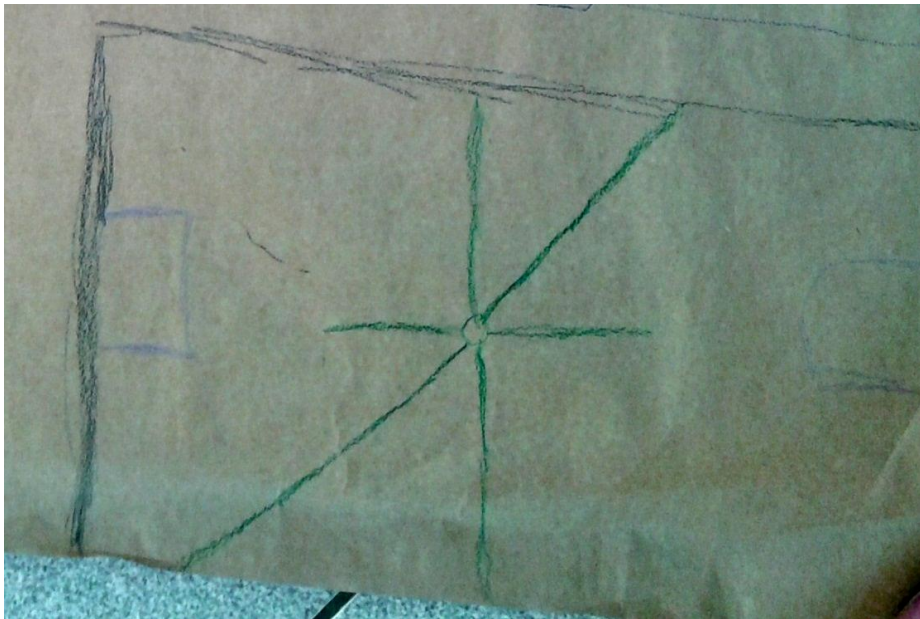
Depois, perguntei para Julia sobre seu desenho. Ela disse que fez uma cidade e contou a história de uma menina. “Aqui é a casinha dela, aqui é ela, ai acordou, foi pro parque da água branca... aí ela tava no Parque da Água Branca, ela sentiu um cheirinho da comida da mãe dela aí voltou pra casa dela”. No desenho tem uma casa com janelas e cortinas, uma menina ao lado com um balãozinho dizendo “Acordei feliz!!!”, ao lado há uma flor, um coração com um cordão, sol nuvens e o parque da água branca. Esta foi a parte feita por Julia no desenho coletivo:



Acompanhando a ordem dos desenhos no papel, perguntei o que o Will tinha desenhado e ele me falou sobre o desenho de forma breve, estava agitado e em pé enquanto contava, logo que terminou de contar, voltou a brincar. Ele desenhava um carro de um lado do papel e um banco do lado oposto. Contou que desenhava um carro que ia comprar dinheiro lá no banco para gastar numa loja de skate e esclareceu que não iria roubar o dinheiro do banco, como foi sugerido por outro participante. Peço para ele me contar mais, mas ele diz que acabou. Pergunto se este é um carro daqueles que ele tinha comentado que gostava e ele me responde que sim. Estas foram as partes feitas por Will no desenho coletivo:



(Carro)



(Banco)

Com isso, Tomas, que estava ao lado, contou sobre seu desenho. O desenho do Tomas tem vários elementos e ele contou várias histórias, muitas delas de difícil compreensão. Narrou a seguinte história: “Era uma vez, um homem soltando gosma poluindo o planeta. Então foi dar um golpe e o lobo comeu ele, mas o lobo ficou cheio de poluição. Aí o lobo ficou do mal, ele era do bem. Aí então o guardinha foi ver se estava tudo bem, e o lobo logo comeu o corpo e as pernas do guarda”. Perguntei por que o lobo comeu o guarda e ele me disse “que foi porque ele não gostava das pessoas, ele só gostava dos lobos. E contou que o lobo inventou um carro que era estuprador. Então ele pegou, aí ele colocou chama dentro dele, aí ele ficou assim, aí o carro comeu toda a carne, aí esfaqueou ele, aí ele estava bebendo, aí e ele era amigo da

morte. Aí a morte disse agora estamos quites”. Esta foi a parte feita por Tomas no desenho coletivo:



Por fim, Leandro que aguardava pacientemente enquanto todos estavam brincando, contou que desenhou o mundo do skate, onde só tinha pessoas que andavam de skate. Relatou a história “de um homem que construiu um foguete e pulou de marte. Em marte tinha extraterrestres para pegar as pessoas que tinham neste planeta. Aí ele pulou de marte e caiu bem no planeta vulcânico e se queimou todo. Ele queimou essa parte aqui (indicou a barriga), aí o cara pegou ele, colocou uma roupa preta aqui nessa parte dele (indicou as pernas e os braços). E ele ficou respirando assim (mostrou que ele respirava lentamente) porque tinha um negócio aqui assim (indicou um respirador na boca). E depois contou de um menino de skate, o outro de preto veio bateu nele e ele ficou aqui atrás depois saiu fora”. Esta foi a parte feita por Leandro no desenho coletivo:



Depois que me contaram as histórias de seus desenhos, Will, Julia e Gustavo fizeram um teatro com os fantoches. Apresentam alguns personagens como a ovelha, o saci-pererê e o leãozinho. No meio da apresentação, todos entraram atrás do balcão para apresentar junto. O grupo que estava se apresentando não gostou e combinamos que o Leandro, a Bianca e o Tomas poderiam se apresentar depois. Will faz um personagem que se chama Kiko e que conhece uma menina muito bonita, neste momento dá beijos na personagem de Julia, que bate no Kiko e diz que ele é muito desesperado. Depois o outro grupo fez o teatro brincando com os fantoches sem contar uma história, apenas brincaram com o teatro e as personagens.

Quando terminaram, guardaram todas as fantasias e fantoches que estavam brincando e nos despedimos. O tempo de duração de toda a atividade foi de 43 minutos.

O desenho elaborado pelos participantes não foi considerado uma produção coletiva, pois cada participante desenhou separadamente.

Resumo do terceiro encontro

Mais uma vez, fomos buscá-los na sala e nos dirigimos para sala de música juntos. Neste último dia preparei uma devolutiva para os participantes apresentando aquilo que eles me contaram nas atividades.

Fiz uma apresentação em Power Point e organizei os colchonetes de modo que fizéssemos uma roda para todos enxergarem a apresentação no notebook.

Comecei o encontro dizendo que neste dia iríamos conversar sobre o que fizemos nos dias anteriores, e que eu gostaria que eles pontuassem se compreendi bem o que eles contaram.

Depois que todos estavam sentados e familiarizados com meu notebook comecei a apresentação. Iniciei com um slide contendo desenhos de tudo que eles disseram que gostavam. Cada item aparecia de um modo diferente na tela e eles ficaram muito entretidos e animados com a apresentação. Foram se identificando com os desenhos que apareciam e reconhecendo quem tinha mencionado cada coisa, como por exemplo, pebolim, futebol, bonecas (Monster High), vídeo-game (GTA) etc. Veja o slide:



Em seguida, mostrei um slide com desenhos daquilo que eles mencionaram que não gostavam, como feijão, futebol, sala de artes etc. Fizeram o mesmo movimento de se reconhecer nos desenhos e de comentar sobre aquilo que haviam contado no dia. Segue o slide:.

Coisas que vocês não gostam



Sendo assim, apresentei outro slide (anexado a seguir) contendo uma das maquetes construídas. Eles logo reconheceram de quem era a maquete. Devolvi a eles o que havia compreendido da história e o que era cada parte da maquete. Enquanto eu falava eles iam me completando e concordando com o que eu estava dizendo. Ficaram animados e ansiosos, falando sobre a maquete antes mesmo de eu poder me pronunciar. Retomaram a história e confirmaram aquilo que já tinham contado, adicionando mais alguns detalhes e lembrando quem havia contado cada parte.

Construção da cidade



Em seguida, apresentei a outra maquete, elaborada pelo outro grupo. Os participantes do outro grupo estavam ansiosos para ver a sua maquete. Assim que a mostrei eles foram apontando e contando o que era cada parte. Retomei um pouco da história que eles me contaram e perguntei se a Julia ou a Bianca gostariam de adicionar algum elemento à história, já que no dia não contaram a história. Elas completaram um pouco a história que o Gustavo havia contado.

Construção da cidade



No fim, apresentei um slide com o desenho coletivo. Eles logo identificaram o seu próprio desenho e o desenho dos colegas, porém, quando fui contando a história que cada um havia me contado eles se dispersaram um pouco, brincando novamente com as fantasias. Estavam bastante agitados, mas, conforme ia contando o que me lembrava das histórias de cada desenho eles iam complementando.

Desenho coletivo



Ao final dos slides, perguntei se gostariam de acrescentar alguma coisa às maquetes ou aos desenhos, mas disseram que não. Então, devolvi para eles que eu havia compreendido que falaram bastante sobre a morte, sobre coisas que machucam, mas também falaram de esportes e de coisas que eles gostam de fazer. Escutaram sem fazer comentário algum. Deste modo, despedimo-nos e encerramos nossos encontros.

III.II – Análise dos encontros

Será realizada uma leitura dos encontros à luz da compreensão de Heidegger, a fim de compreender com as atividades e com as falas dos participantes como se mostraram os modos de ser criança no mundo, qual o mundo que se desvelou a partir das manifestações nos encontros e quais possibilidades de ser-criança que se pode observar.

Para tal, buscou-se uma aproximação de algumas ideias centrais de Heidegger, começando pelo modo como o mundo foi expresso por eles, e em seguida, o ser-com-os-outros, disposição afetiva, compreensão e linguagem. Em alguns momentos foi apontado o entrelaçamento entre tais ideias, antecipando e retornando a algumas delas, já que os existenciais estão absolutamente relacionados e não há momento algum em que um acontece de modo separado do outro. O que se buscou aqui foi uma leitura de como as crianças mostraram seus modos de ser, à luz desses existenciais.

Os desenhos foram compreendidos como a expressão de um modo como a criança apresenta o mundo e a si mesma. Para análise, serão consideradas as falas que acompanharam as maquetes, os desenhos e as conversas que contaram sobre seus mundos.

Foi possível perceber que o mundo expresso pelas crianças nas maquetes diz respeito apenas ao mundo público, citando cidades com praias, praças, bancos, lojas, prédio em construção, refeitório, sem casas ou algo que se refira à vida privada destas crianças.

Outro aspecto importante foi o nome “Hollywood” dada a uma das cidades onde havia a Praia Grande. Este é um nome que indica um lugar distante do que é vivido, o mundo do cinema, do faz de conta, que pode apontar para uma associação com a Praia Grande para estes participantes.

Nota-se, nas histórias contadas nas maquetes, vários elementos que chamam a atenção. O primeiro foi o papel dos idosos desvelado nos relatos. É possível notar pelas histórias uma relação de cuidado atencioso das crianças com relação aos idosos, indicando o modo que elas compreendem e se relacionam com eles.

No trecho a seguir, pode-se perceber a compreensão de “mundo” e do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo, no caso, os idosos. Podendo ressaltar o olhar para eles com suas características e possibilidades, compreendidas pelas crianças neste trecho.

Trecho 1:

Will e Leandro contando sobre a história de sua maquete:

Will: Era uma vez uma cidade chamada Hollywood. Que tinha uma pracinha na frente da praia.

Leandro: Uma pracinha que só tinha velho comendo pipoca dando pros pombos.

Will: É, dando pros pombos. E lá tinha uma casa de esportes, todos os velinhos ia lá praticar os esportes, pra esticar um pouquinho a perna. Aí tinha um monte de velinho gordinho porque só tomava água de coco. Aí o velinho saiu, foi lá na casa de esporte...

Will: Daí o velinho foi pra casa de esporte, foi praticar.

Tomas: Aí ficou gostosão.

Will: Aí foi na casa de coco, tal e tal.

Leandro: Ele atravessou a ponte, desceu a escada e subiu aqui... Isso aqui tinha uma plataforma. Aí tinha uma escada e subia, era uma loja grandona de pastel tipo de uma feira.

Will: Aí ele foi lá na mesinha comeu, comeu... aí ele subiu, aí ele pegou o pastel pagou, pegou o pastel pra mulher dele foi lá. Oi mulher, tchau pastel. Foi lá na pracinha fumar um cigarro.

A partir da história contada pelas crianças sobre os idosos, vê-se a expressão da compreensão de um modo de existir apreendido por elas. O modo como elas compreendem o mundo circundante constituído por idosos e o ser-com que se dá através de um cuidado atencioso.

Outro aspecto que se desvelou foi o modo que se manifestou a compreensão da morte. O ser-aí já está lançado como ser-para-a-morte desde sempre e podemos perceber por estes trechos, que esta possibilidade está presente, mas ainda não surge sempre como finitude para estas crianças, ou seja, não há a compreensão da morte como uma interrupção definitiva da vida. Isso não indica que elas não cuidem de si atravessadas pela temporalidade, mas sim que tal possibilidade não se revelou ainda.

Foi selecionado um trecho em que é possível perceber que a morte aparece como uma consequência à agressão ou acidente.

Trecho 2:

Julia: Aqui era a Praia Grande, aí aqui era aquelas árvores, aqui era o banco, aí o moço foi sentar no banco ficou pensando, as árvores bonitas, aí teve uma hora que ele queria ir pra água, aí tinha um aviso aqui que tinha um tubarão.

Julia: Aí depois ele foi na cidade, aí ele foi pro mar e viu que tinha um aviso de tubarão e ele foi no mar e depois ele morreu.

Neste trecho não está claro se há a compreensão da morte como finitude, porém, no trecho a seguir, surgem diferentes entendimentos com

relação a isso. No momento em que Tomas está contando sobre uma agressão vivida por ele, Will diz que “ele bateu a cabeça no chão e morreu”, falando de uma consequência da agressão, sem se referir a morte como uma condição de finitude. No entanto, Tomas e Leandro respondem dizendo que Tomas não poderia ter morrido, já que continua vivo, trazendo a compreensão da morte como uma interrupção definitiva.

Trecho 3:

Tomas: Eu tava sentado no sofá, aí eu tava lá desenhando. Aí...

Leandro: Assistindo Ben 10.

Tomas: Aí depois meu [parente] colocou um CD de música, aí nós ficamos ouvindo música né, aí depois meu tio começou me bater e começou ficar com pezão dedo sujo na minha cara. Aí depois ele ficou me batendo, aí depois meu outro [parente] ficou lá, aí depois ficou me batendo também, depois ele me jogou, eu bati as costas no guarda roupa da minha [parente].

Aline: Nossa, Tomas! Que ruim.

Tomas: Aí, pronto, aí saí do banheiro fui lá pra fora, aí fiquei lá fora, aí depois ele me mandou descer, aí mandou subir, aí eu: não. Aí ele mandou eu subir de novo, eu: não, aí ele: sobe, eu: não, eu quero ficar aqui em baixo, aí

Tomas: ele falou dou cinco minutos pra você subir ou senão desço aí e te trago pela orelha. Aí depois eu estava lá embaixo, eu nem subi. Ai ele foi lá, puxou o meu pé... eu tava no muro, no muro alto, aí eu cai assim do muro...

Will: Aí você bateu a cabeça no chão e morreu.

Leandro: Ele está vivinho aqui do meu lado.

Tomas: É, como que eu vou morrer se eu estou aqui vivinho.

Nesses trechos a noção de temporalidade são atreladas tanto à finitude (Leandro), como à ideia momentânea de término, o que nos conta como se mostra o ser-para-a-morte para estas crianças.

Para além da compreensão acerca do que foi expresso nas elaborações relacionadas às maquetes, foi possível compreender quais mundos se desvelaram por meio das conversas e histórias dos desenhos.

Pode-se compreender que o mundo vivido e percebido por estas crianças tinha a violência permeando sua compreensão de mundo. O tema da morte e da violência apareceu tanto nos desenhos e maquetes construídas, como nas falas e histórias contadas, e surge de modo muito comum a todos, não há estranhamento algum destes elementos por qualquer participante do grupo, o que indica que há compartilhamento deste mundo pelo grupo. Isto não quer dizer que esta violência esteja presente em suas casas ou nas suas relações pessoais, possivelmente a violência está exposta também nos desenhos e em outros elementos que eles têm contato, e se fez presente no segundo dia do encontro por conta do tiroteio que houve nas redondezas antes da entrada deles na escola.

Nota-se estas observações no trecho a seguir, que se refere a um momento em que Tomas relata um acontecimento violento em sua vida. Em seguida, os outros participantes contam histórias em que também se machucaram de alguma forma, acolhendo e demonstrando uma empatia e colaboração do grupo com o participante. Esta cena também explicita a “mundanidade do mundo em geral” vivida neste grupo. Fala de um mundo compartilhado pelos participantes e conta do modo com que eles percebem o que vivem.

Trecho 4 (em continuação à narrativa de agressão de Tomas por um parente, ver trecho 3)

Will: Aí você bateu a cabeça no chão e morreu.

Leandro: Ele está vivinho aqui do meu lado.

Tomas: É, como que eu vou morrer se eu estou aqui vivinho.

Gustavo: O pro (professora), teve um dia que eu tava jogando, a bola me empurrou, eu bati as costas bem na quina da trave.

Aline: Que ruim.

Julia: O pro sabe o que aconteceu comigo? A lança do portão entrou dentro do meu pé.

Aline: É ruim né?

Will: Pro, sabe o que aconteceu comigo?

Julia.: Eu nem andava.

Will: Eu tava na Bolívia, aí eu fui levar a minha égua, aí minha égua me levou, aí eu bati o pé no pau, aí ficou um buraco assim.

Aline: Nossa Will, que coisa ruim. Por que você estava na Bolívia?

Will: Porque tem fazenda lá.

Aline: Sua [parente] é de lá? Alguém da sua família é de lá?

Gustavo: O [parente] dele, você fala.

Will: Mentira.

Gustavo: Ele falou que o [parente] dele matou uma cobra, matou um leão.

Will: Ele não tem uma arma, vai lá ver.

Aline: Fala Leandro.

Leandro: Um dia eu tava na sala da minha [parente], ela falou pra eu ficar lá, que ela desceu...

Leandro: aí eu descii junto, que ela não deixou, mas eu descii. Aí eu fiquei girando e tal, aí eu bati a cabeça levei três pontos.

Durante os encontros, os participantes contaram histórias que se machucaram, seja por alguma agressão, descuido ou desobediência. Pode-se observar que os familiares surgem como aqueles que por vezes estão envolvidos nas situações de agressão, mas muitas vezes surgem como protetores.

O tema da violência e morte também surgiu na elaboração dos desenhos. Conforme desenhavam os participantes falavam de jogos e desenhos violentos, o que pode ser encontrado também nas histórias que

criaram para seus desenhos. Foram selecionados dois trechos em que Tomas e Gustavo contam sobre eles ao explicar seu desenho.

Trecho 5:

Tomas: Pera. O meu é assim, era uma vez, tinha um homem soltando gosma poluindo o planeta. Então foi dar um golpe e comeu ele, mas ele ficou cheio de poluído...

Aline: O lobo comeu ele?

Tomas: É, aí ele ficou do mal. Ele era do bem, aí...

Aline: Que que é, o homem da gosma?

Tomas: É. Aí ele soltou nele, ele comeu, aí ficou do mal. Aí então o guardinha foi viu se tava tudo bem aí depois ele logo comeu o corpo e as pernas. Cabeça tava com bigode...

Aline: E porque ele comeu ele?

Tomas: Porque não gostava das pessoas, ele só gostava dos lobos.

Tomas: Aí o lobo inventou um carro que era estrupador. Então ele pegou, aí ele colocou chama dentro dele, aí ele ficou assim, aí o estrupador saiu toda a carne comeu tudo, tudo, aí esfaqueou ele assim, aí ele tava bebendo, aí e ele era amigo da morte. Aí a morte, agora estamos quites.

Trecho 6:

Aline: Gustavo o que você fez?

(...)

Gustavo: É o diabo.

Aline: E essa pessoa aqui, Gustavo?

Gustavo: Que pessoa?

Aline: Aqui, o que é?

Gustavo: É a pessoa sendo estripada.

Aline: Estripada? O que é ser estripada?

Leandro: Tirar a tripa e ficar só o esqueleto.

Gustavo: Por causa que ele tava passando na rua e o diabo faz isso daí do nada.

Aline: Não entendi direito ainda, Gustavo.

Julia: Ele tava passando aí encontrou levou um choque e virou só o pó.

O que chama atenção nestas histórias é a quantidade de elementos violentos. No entanto, é possível pensar que alguns destes elementos tenham sido influenciados pelos momentos de conversa durante o desenho. Conforme elaboravam seus desenhos os participantes falavam sobre filmes e jogos que continham agressões.

Os personagens que se revelaram nas histórias das maquetes e dos desenhos foram: os idosos, a mãe, o homem soltando gosma, o guardinha, a morte, o lobo, o diabo, a pessoa sendo estripada, a pessoa caindo no mar, a pessoa andando de skate e os extraterrestres. Estes apontam para modos de ser-com revelando relações de cuidado, no caso dos idosos e da mãe, e relações agressivas no caso do lobo, do diabo, do homem soltando gosma, do guardinha, da morte e da pessoa sendo estripada. Com isso, pode-se pensar que o ser-com se dá de modo agressivo não só com os parentes, mas também com seres criados por eles, trazendo a ideia de que coisas ruins acontecem muitas vezes sem motivo, como foi apontado pela história de agressão de Tomas e pela história do desenho do Gustavo.

Depois das histórias contadas, os participantes montaram uma apresentação de fantoches, com algumas fantasias e bonecos que já estavam na sala de música. As apresentações eram de animais e bonecos que representavam mitos, como o saci-pererê. O que nos permite pensar que eles habitam estes dois mundos, o mundo da violência nas histórias dos desenhos e o da fantasia na apresentação dos fantoches.

O único desenho e história que se diferenciou do grupo por não conter elementos violentos foi o elaborado por Julia, em que narra uma história que diz de seu mundo permeado pela sua casa, família e entorno, como o parque.

Trecho 7:

Julia: Aqui é a casinha dela, aqui é ela, ai acordou, foi pro parque da água branca...

(Julia foi interrompida, mas continuou contando)

Julia: Aqui ta indo pra Água Branca, aí ela tava no Parque da Água Branca, ela sentiu um cheirinho da comida da mãe dela aí voltou pra casa dela.

Neste trecho, conta um pouco de seu mundo fora de casa e de sua mãe, como uma relação de cuidado que se dá de modo zeloso.

Através dessas passagens, foi possível compreender que o ser não se constitui como um ser isolado dos outros e do mundo, este somente é com-os-outros. O “com” é uma determinação do ser-aí, o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros e este ser-com pode se dar de vários modos.

Durante os encontros, foi possível conhecer os modos de ser-com que se mostraram ali, seja através do contato comigo, com os outros participantes e mesmo através de histórias. No trecho a seguir, nota-se um modo de ser-com-o-outro que se dá pelo elogio e pela crítica. Vê-se isso no momento da apresentação de cada participante, Tomas e Julia falam sobre Bianca, antes mesmo desta se apresentar. Tomas usa um tom de crítica, dizendo que Bianca “atormenta” falando todas as coisas que ela sabe fazer, e Julia a elogia, dizendo que ela faz a lição de modo muito rápido.

Trecho 8:

Bianca: Meu nome é Bianca...

Tomas: Ela é muito inteligente

Julia: E ela faz a lição muito rápido.

Bianca: – Ah, chega.

Tomas:- Ela sabe todas as aulas. Ela fica atormentando falando todas as coisas que ela sabe fazer.

Bianca: Chega.

Aline: Tá bom, vamos deixar ela se apresentar agora.

Bianca: Eu tenho oito anos, eu gosto da moranguinho e de educação física.

Percebe-se, neste trecho, que Bianca se apresenta diferentemente do que foi colocado pelos dois participantes, contando de si pelo brincar e pela aula de educação física.

No trecho a seguir, os participantes estão contando de um colega de classe portador de deficiência visual. Observa-se o modo com que o grupo compreende o outro e diz de um modo de ser-com-o-outro que se dá através do cuidado atencioso. Há aqui uma compreensão do outro que é compartilhada e cuidada de modo respeitoso.

Trecho 9:

Tomas: Pro, é pro Marquinho isso aqui. (se refere ao braile na caixa)

Aline: Quem é o Marquinho?

Leandro: O Marcos é...

Will: é deficiente visual.

Aline: Ah é?

Leandro: É, e ele é o mais esperto da sala.

Julia: Ele escreve na máquina de braile dele.

Aline: Ai ele lê em braile assim? (me referindo à caixa)

Julia: É, lê certinho.

Bianca: eu também sei ler um pouquinho.

Bianca: Você sabe? Ele que te ensinou?

Julia: Não, ela vê na internet.

Aline: Você aprendeu na internet Bianca?

Bianca diz que sim com a cabeça.

O ser cuida de existir numa determinada disposição afetiva, esse é o modo que este está no mundo com os outros. Neste trecho, em que eles

contam sobre o colega de sala, pode-se perceber como eles cuidam do modo de cuidar desta relação atravessados pela disposição afetiva (tonalidade afetiva) atenciosa. É possível falar da disposição atravessando todos os modos com que os participantes entraram em contato seja comigo, ou com as atividades.

A disposição se mostra na expressão da afetividade, na colaboração nas atividades, na agitação, na alegria e na aceitação quanto às histórias de violências contadas, mostrando um não espanto com a violência sofrida pelo colega e uma simpatia com relação ao outro.

A tonalidade afetiva é o modo ôntico e mais cotidiano de dizer sobre a disposição, é um modo de experimentarmos o mundo, um estado de humor que modifica nosso modo de entrar em contato com as coisas que vêm ao nosso encontro.

Os modos de ser são permeados pela disposição e a partir dela compreendemos. O compreender, existencial fundamental do ser-aí, está sempre afinado pelo humor e não diz respeito à compreensão de algo, mas sim de um modo de existir.

A compreensão se expressa na linguagem e a fala é a articulação desta compreensibilidade. A compreensibilidade do ser-no-mundo pronuncia-se como fala. Sendo assim, o compreender está vinculado à escuta, que se dá na abertura existencial do ser-aí enquanto ser-com-os-outros.

Nota-se, na transcrição, que houve uma fragmentação nas narrativas das histórias individuais. Durante a narração das histórias dos desenhos é possível reconhecer que não há uma estrutura linear, com começo, meio e fim. Foram necessárias várias perguntas para compreender as histórias, pois as construções foram fragmentadas e se perdiam nas conversas paralelas com os colegas. Um exemplo está na constituição da narrativa no trecho a seguir que se refere à história narrada por Bianca:

Trecho 10:

Aline: E você Bianca?

Bianca: Eu fiz esse prédio, eu fiz uma árvore, eu fiz um homenzinho caindo no mar, eu fiz isso, barro, eu fiz isso aqui. (vai contando sobre seu desenho apontando em cada coisa)

Aline: Que é o que?

Bianca: Aqui é uma cidadezinha pequenininha.

Aline: Uma cidadezinha pequenininha?

Bianca: É.

Aline: E tem uma pessoa pulando no mar?

Bianca: É.

Aline: E essa cruz em cima, o que que é?

Bianca: É um hospital, uma ambulância.

Aline: Um hospital, uma ambulância. O que eles estão indo salvar?

Bianca: Não sei.

É possível apontar que não houve uma narrativa linear, a história que se transforma em uma descrição do desenho, compôs-se a partir de perguntas feitas sobre o desenho e a história.

Observa-se também que houve uma diferença entre as narrativas elaboradas coletivamente nas maquetes, e aquelas elaboradas individualmente nos desenhos. O grupo formado por Will, Leandro e Tomas construiu uma história a partir da maquete que apresentava uma continuidade (veja o Trecho 1), diferente do que aconteceu ao contarem seus desenhos.

A única narrativa sobre o desenho que se diferenciou deste modelo foi a da Julia. Ela conta uma história com começo, meio e fim (Trecho 7). O que permite pensar que a Julia teve um modo de se aproximar de mim, que correspondeu ao convite feito para das atividades, enquanto os outros participantes se mostraram de outros modos, que nem sempre correspondiam ao que havia sido solicitado. Estes contavam histórias sobre si de modo alegre e empolgado, apresentando outros modos de ser por intermédio de conversas e mímicas. Este movimento de mostrar-se também aconteceu com a Julia, porém, ela o fez pela aceitação e realização das atividades.

Compreende-se que estes modos de ser, de se mostrarem através de outros jeitos que não estão na realização da atividade proposta, deu-se como um jeito deles contarem que estavam mais interessados na relação conosco, do que na atividade propriamente dita. Deste modo, as conversas que ocorreram paralelamente às atividades, constituíram as informações que utilizadas para compreendê-las.

Sendo assim, partindo destes dados, foi possível compreender alguns modos de ser-no-mundo e ser-com manifestados pelos participantes. Ficou evidente que o ser-com se dá de modo atencioso quando relacionado aos idosos, à mãe, e aos amigos, como por exemplo, o colega de sala citado (Marcos).

Percebe-se também que, em todos os encontros, os participantes falaram bastante de morte e de aspectos violentos, mas falaram igualmente de esportes, como o futebol, e de coisas que eles gostam de fazer, como jogar videogame e brincar de boneca, trazendo uma grande diversidade de elementos. Contaram um pouco como é a sua relação com seus familiares, sendo estes os tios, avós e mães, e como eles compreendem o mundo que o circundam.

Houve desenhos com histórias mais violentas como os de Gustavo e Toma, e todos do grupo contaram, em algum momento, algo com aspectos agressivos. Durante a produção do desenho, os participantes conversavam sobre desenhos, jogos violentos, filmes de terror e sobre episódios em que haviam se machucado. Sendo assim, considera-se estas histórias de morte e violência como uma produção grupal e não um caso isolado. No entanto, Tomas merece uma atenção mais cuidadosa pela história de agressão contada.

Estas possibilidades foram recortes dos mundos destas crianças, é o que elas escolheram para dizer sobre si. As brincadeiras e conversas paralelas às atividades apareceram como modos de mostrar um bem-estar e uma alegria que esteve presente em todos os encontros.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(Hannah Arendt)

Começo minhas considerações com Arendt (1954/2011) que enaltece as crianças como possibilidade do novo e do imprevisto ao mundo, a fim de apresentar a educação como responsável pela re-apresentação do mundo às crianças.

Este trabalho inicia-se com o anseio de uma aproximação do olhar fenomenológico para crianças, para tal caminhou-se em busca da compreensão de modos de ser criança, mais especificamente na realização de atividades grupais dentro de uma escola municipal na cidade de São Paulo. A fenomenologia esteve como orientação na busca de um procedimento cuidadoso que favorecesse um espaço de escuta para as crianças. Foram realizados três encontros, o primeiro com duas atividades, sendo uma de apresentação e outra de construção de uma maquete; o segundo com a produção de um desenho coletivo; e o terceiro uma devolutiva do que foi compreendido nos encontros.

Os modos de ser criança que se desvelaram nos encontros revelaram possibilidades de ser atravessada pelo cuidado atencioso, pela agressividade, pela afetividade e solidariedade. Irei me debruçar sobre cada uma delas a seguir.

A partir dos encontros foi possível compreender um mundo compartilhado que traz agressões, podendo vir de acidentes, imprudências ou de situações com parentes. Este mostra um mundo no qual o machucar-se acontece. No entanto, não atribuímos a violência do meio ao conteúdo dos desenhos, já que tais violências representadas estão presentes também nos desenhos animados e jogos infantis que eles compartilharam.

Pode-se perceber, pelas atividades e conversas, que as histórias com componentes de violência não foram narradas com espanto. O que permite pensar sobre o modo com que o mundo está sendo re-apresentado para estas crianças. O mundo é apresentado à criança pelo adulto, e é preciso atentar-se para o modo com que esta relação se dá e como o mundo vai se consolidando ao olhar da criança que o recebe. Compreende-se essa mediação como uma relação de autoridade em seu sentido Arendtiano, em que a autoridade não é uma imposição, ela é o responsabilizar-se pelo mundo.

Sendo assim, o momento da devolutiva foi pensado no sentido de cuidar destas crianças, sem retomar a violência trazida nas narrativas de modo explícito, protegendo-os e re-apresentando o que eles trouxeram nas histórias. (Os casos de agressão relatados pelas crianças foram encaminhados com os devidos cuidados).

Outro aspecto desvelado durante os encontros foi a importância da família como constituinte de seus olhares sobre o mundo, sendo citada várias vezes pelas crianças como participantes de seu cotidiano, algumas vezes através de uma relação com um cuidado atencioso e outras ainda vinculada a situações agressivas. Percebe-se também os modos de ser-com-os-outros no cuidado de modo atencioso e zeloso na percepção dos idosos, que tem a presença associada ao cuidado, e na relação com os colegas de sala, no caso do aluno portador de deficiência visual.

Foi possível observar também que o modo com o grupo se deu expressa um laço e um afeto entre eles que já estava tecido na relação formada pelo grupo de sala de aula. São crianças muito receptivas e abertas ao outro. Vê-se isso nos modos de ser-com que se mostraram nas relações do grupo permeado pelas brincadeiras de lutas e conversas, histórias sobre a convivência na escola e fora dela. Expressando um interesse maior pela interação e vínculo formado comigo do que pelas atividades propriamente ditas. E isto direciona a compreensão de que o espaço construído nos encontros se deu através do vínculo formado, o que possibilitou que eles se mostrassem da forma que o fizeram.

Esta é uma questão importante ao realizar pesquisas que envolvem crianças. É preciso estar aberto e sensível para as possíveis modificações necessárias no planejamento da coleta de dados e da análise. Muitos dos

participantes se mostraram por outros modos e não pela atividade prevista. A pesquisa com crianças exige uma flexibilidade e atenção para as possíveis mudanças necessárias.

Por meio dos estudos realizados e dos encontros com as crianças participantes foi possível conhecer e compreender melhor como se dá o ser-no-mundo para estas crianças. Tais modos de ser que se desvelaram, dizem de um contexto histórico e cultural, no qual estas crianças estão inseridas, isto é olhar para criança a partir do mundo, compreendendo-a sempre em relação, como ser-no-mundo. Entretanto, penso que além desta compreensão, este trabalho aponta caminhos de como entrar em contato com as crianças e compreendê-las.

O que se propôs foi um modo de olhar para criança, baseando-se na própria criança e não em uma teoria anterior sobre ela, compreendendo-as como seres em sua completude e em suas tantas possibilidades.

Na busca da compreensão fenomenológica dos modos de ser criança, não foram desconsideradas as teorias desenvolvimentistas, mas houve a construção de um olhar que compreende as crianças historicamente, compreendendo o modo de ser criança sempre se constituindo no mundo com-outras. Assim, como apontado por Ariès nas representações pictóricas do mundo, a infância só pode ser entendida no mundo, transformando-o e sendo transformada por ele.

A violência que foi apresentada nos encontros, no início, ofuscou as outras possibilidades que se mostraram. No entanto, com o decorrer da análise foi possível perceber vários outros aspectos em que estas crianças se revelaram generosas e respeitosas com os colegas, doando-se no contato conosco, e estando disponíveis e abertas aos encontros.

Com este movimento dos fenômenos que foram ofuscados e depois desvelados, percebe-se a importância da abertura fenomenológica, como ela pode se expandir e como as tonalidades afetivas podem estreitar a compreensão acerca do que se conhece.

Este modo de ser disponível ao outro que se mostrou, apesar da violência em que estas crianças estão expostas, impulsiona a pensar o modo com que o mundo irá cultivar esta generosidade e doação de si para o outro. O que o mundo irá fazer com o mundo destas crianças? Esta é uma interrogação

que me provoca a dar continuidade aos estudos destinados a crianças sob esta perspectiva. O ser-aí na manifestação criança continua se mostrando como um interesse para mim. Tanto para saber mais sobre o fenômeno que se mostra, como para as possibilidades da fenomenologia de desvelar isso. Este é um tema sobre o qual me debrucei durante meu trabalho de conclusão de curso, mas que se coloca agora mais claramente como um afastamento do olhar metafísico. É uma virada que impulsiona o compreender pelo olhar fenomenológico.

Sendo assim, após realizar pesquisas acerca do olhar fenomenológico para a infância, penso que seria importante a realização de mais estudos sobre modos de compreender fenomenologicamente as crianças, a fim de oferecer novas perspectivas sobre o modo de lidar com elas.

Por fim, compreendo que estas crianças mostraram um modo de ser que, apesar dos obstáculos trazidos, como a violência, ocorre de uma forma prazerosa e entregue à vida. A colocação de Bachelard (1960) expressa este sentimento que ilustra o que foi vivido nos encontros de modo simples, mas muito rico.

“A criança enxerga grande, a criança enxerga belo.”

(BACHELARD, 1960, p. 97.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1954/2011. 348 p.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1960/2006.

_____. **A Poética do Espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1957/2005.

BARBOSA, E. M. **O processo de socialização infantil sob um novo olhar**. *Revista Poiésis* – vol. I, n. 1, pp. 20-34, jan/dez 2003.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1916/2000. 104p.

CAEIRO, A. **Poesia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMARGO, L. **A poesia infantil no Brasil**. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012

COSTA, C. M.; GONZAGA, T. A; PEIXOTO, A. **A POESIA dos Inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto**. Org. PROENÇA FILHO, Domício (Org). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. 980 p.

CRITELLI, D. M. **Análítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996/2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DOURADO, M. P. B. **As contribuições de Heidegger para a compreensão das relações de cuidado em uma enfermagem pediátrica**. Biblioteca Virtual Fantásticas Veredas – FGR, Belo Horizonte dez. 2010, p. 2 de 20.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. A verdade dividida. In: **Contos Plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970/1993. 213 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, pp. 147-160, abr. 2007.

GAGNEBIN, J M. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOMES, B. M. S. **A compreensão das práticas educativas no contexto familiar, sob o olhar de crianças**: um estudo fenomenológico. DM Mestrado em educação: psicologia da educação. São Paulo. PUCSP, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Shuback. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1927/2009. 598 p.

_____. **Todos nós... ninguém**. Trad. Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981. 72 p.

_____. **A preleção: que é Metafísica?** In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1929/1991, pp. 35-44. (Os Pensadores).

_____. **Introdução à filosofia**. Trad. Marcos Antonio Casanova. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1928-29/2009. 432 p.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUSSERL. E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1907/2008.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel F. P. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRAMER, S.; LEITE, I. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: **Infância - fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 13-38 p.

LAROSSA, J.; LARA, N.P. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 67-86.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1964/1998.

MACHADO, M. M. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & philosophy** – Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças Institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**. v. 9, n. 1, 2004.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2ª ed. 1983/2006

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: Resumo de cursos psicossociologia e filosofia. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus, 1949-1952/1990. 317 p.

_____. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001/2006. 582 p.

POMPÉIA, J. A; SAPIENZA, B. T. **Na presença do Sentido - Uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2004.

PRIORE, Mary Del (org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1991.

RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005.

ROSE D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER MW, GASKELL G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, pp. 343-364.

SZYMBORSKA. W. **Paisagem em Grão de Areia**. Trad. Júlio Souza Gomes. 1ª ed. Lisboa: Relógio D'água editores, 1998. 360 p.

TROMBETTA, S. Inacabamento. In: STRECK, D. R., REDIN, E.; ZITKOSKI. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 439 p.

ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada “Uma compreensão fenomenológico-existencial do ser criança”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela Psicóloga Aline Leite Barreto, sob orientação da Professora Dra. Heloisa Szymanski. Ela é requisito de conclusão do Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

O objetivo desta pesquisa é compreender a infância e modos de ser criança. Espera-se com o resultado poder contribuir para o trabalho educativo de pais e educadores. A pesquisa se realizará por meio de uma atividade em grupo gravada em áudio e vídeo se você permitir. A atividade será conduzida pela pesquisadora e nela buscaremos compreender melhor a infância e como as crianças compreendem o mundo que vivem.

A participação de seu filho(a) é voluntária, podendo desistir a qualquer momento durante a realização da atividade.

Os dados colhidos serão utilizados unicamente para esta pesquisa. A sua identidade e a de seu filho(a) serão mantidas em sigilo. A participação de seu filho(a) é muito importante na realização da pesquisa. Você e seu filho(a) não receberão nenhum incentivo direto para aceitar participar do estudo e não prevemos nenhum risco pela participação. Deverá ter também a anuência do diretor da escola.

Os dados desta pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas e congressos, preservando a identidade dos participantes, inclusive em fotos.

Caso existam dúvidas ou você queira se informar de mais detalhes sobre a pesquisa, a pesquisadora está à disposição a qualquer momento para responder seus questionamentos. O telefone para contato da pesquisadora (inclusive ligação a cobrar) é (11) 9 9861-1482. Para autorizar a participação de seu filho(a) no estudo, você deve assinar o final deste documento que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Pesquisadora: Aline Leite Barreto

RG: 35.259.251-5

CPF: 347.309.198-74

Contato: (11) 9 9861-1482

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo “Uma compreensão fenomenológica-existencial do ser criança”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Aline Leite Barreto sobre a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu filho(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Paulo, ____ de _____ de 2013.

Nome do responsável:

RG:

CPF: