

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE GRACIELE LIMA

**INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da
Infância e dos Direitos da Criança**

**BAURU
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE GRACIELE LIMA

**INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da
Infância e dos Direitos da Criança**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez.

**BAURU
2011**

Lima, Aline Graciele.

Infância, família e escola: análise dos
significados da infância e dos direitos da
criança / Aline Graciele Lima, 2011

75 f. : il.

Orientador: Márcia Cristina Argenti Perez

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Infância. 2. Direitos da criança. 3.
Sociologia da infância. 4. Educação infantil. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

ALINE GRACIELE LIMA

**INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e
dos Direitos da Criança**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez.

Banca examinadora

Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez – orientadora
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Ms. Rita de Cássia Bastos Zuquieri
Secretaria Municipal de Educação - Bauru

BAURU

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a algumas pessoas que são muito especiais. Se cheguei aonde queria foi porque as tinha sempre por “perto”, ajudando me a prosseguir. Divido com vocês toda a minha alegria e realização.

Aos meus pais, Cida e Eduardo, por me educarem de maneira amável, respeitosa e ética, com os quais aprendi a ver a vida com olhos sensíveis. O incentivo e o enorme desejo de vocês de me ver crescer me fizeram chegar até aqui. Apesar da imensa saudade que sentia quando estávamos longe, tudo valeu a pena!

Ao meu noivo, Amigo e Amor, Joabe, com quem divido minhas alegrias, desejos e aflições. Obrigada pela compreensão inesgotável e por acreditar em mim. Foram tantos carinhos... O que dizer nesta hora? Sua presença foi e continuará sendo essencial na minha vida.

A toda minha família pelo apoio, incentivo e carinho, em especial meus irmãos Bruno e Willian, e tia Rê.

As amigas, Anauá, Eliana, Francisca, Fernanda e Sabrina por fazer o processo de Graduação mais prazeroso. Foram tantas trocas, auxílios, incentivos, apoios, sugestões... Cada uma, a seu modo, deixou uma marca muito especial no meu coração!

AGRADECIMENTOS

Enfim cheguei ao final de um longo caminho, e a conquista desse objetivo na minha vida é um momento muito gratificante. No entanto, mais gratificante ainda é reconhecer que não trilhei esse percurso sozinha. Dessa forma, agradeço a cada um que, de diferentes maneiras, contribuíram para a concretização desta pesquisa:

A Deus primeiramente por sua fidelidade, por nunca me desamparar e por realizar os meus sonhos;

A Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Argenti Perez, minha orientadora, pelo seu exemplo profissional, por compartilhar comigo, seu saber, sua experiência.

A Instituição de Educação Infantil, na qual a pesquisa de campo se desenvolveu, por abrir as portas para que os dados fossem coletados;

A todas as crianças, que com seus depoimentos deram “vida” a este trabalho, o tornando real;

A todos os pais e professora pela disponibilidade e boa vontade em participar desta pesquisa;

As professoras da Banca Examinadora pelos conselhos e dicas para a melhoria do trabalho

A amiga Sabrina pela amizade construída, pelo carinho e doçura com que sempre me tratou e também pelo socorro nas horas de desespero. Sua ajuda foi imprescindível.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar os significados da Infância e dos Direitos da Criança atribuídos por crianças da Educação Infantil e seus respectivos educadores, pais e professora. O interesse pelo tema surgiu da participação do Projeto de Extensão Universitária, realizado no Departamento de Educação, UNESP, *campus* de Bauru, denominado “Os Direitos da Criança: o ECA na escola”. A partir de então, surgiu a indagação: em que medida temos visibilidade dos significados que educadores e a própria criança tem acerca dos Direitos da Criança relacionados às especificidades da infância? A investigação seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a observação em uma turma da Educação Infantil (Jardim II); entrevista semi-estruturada por meio de momentos lúdicos, com a turma de faixa etária de cinco anos e questionário para familiares e professora. A pesquisa adotou como material bibliográfico, estudos da área da Sociologia da Infância, História da Infância, Políticas Públicas, Legislação relacionadas à temática, bem como uma perspectiva da Psicogenética para discorrer acerca da moralidade infantil. Os resultados mostraram que pais e professora entendem a infância como uma etapa de desenvolvimento infantil, marcada por brincadeiras e fantasias, na qual a família e a escola tem importante papel nesse processo. Já no que diz respeito aos direitos infantis, há contradições nos aspectos legais e a situação das crianças na atualidade. Os resultados das crianças mostraram que a infância é caracterizada pelas atividades lúdicas, e os adultos são responsáveis pelo cuidado por elas. E, se tratando dos Direitos da Criança notamos que há uma confusão entre direitos e deveres devido as mesmas estarem numa fase de moral heterônoma. As conclusões apontam a necessidade de uma ampla difusão acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente nas escolas de Educação Infantil em consonância com as famílias para que se pratiquem um novo olhar sobre a infância, concebendo as crianças como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Infância, Direitos da Criança; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the meanings of Children and Child Rights awarded by the kindergarten children and their educators, parents and teacher. Interest in the subject arose from the participation of the University Extension Project, conducted at the Department of Education, UNESP, Bauru, called "The Rights of the Child: ECA in school." Since then, the question arose: to what extent we have visibility of meanings that educators and the child has on the Rights of the Child relating to the specifics of childhood? The research followed the tenets of qualitative research, methodological procedures and adopting the observation in a classroom from kindergarten (K II), semi-structured interview through leisure moments, with the class of aged five years and a questionnaire for family and teacher. The research adopted as reference material, studies of the area of Sociology of Childhood, History of Childhood, Public Policy, Legislation Related to the theme, and an overview of psychogenic to talk about the morality of children. The results showed that parents and caregivers understand childhood as a stage of child development, marked by jokes and fancies, in which the family and the school has an important role in this process. In what concerns the children's rights, there are contradictions in the legal aspects and the situation of children today. The results showed that children's childhood is characterized by recreational activities, and adults are responsible for caring for them. And it comes on the Rights of the Child noted that there is a confusion between rights and duties because they are in a phase of moral heteronomy. The findings indicate the need for wide dissemination on the Statute of Children and Adolescents, especially in preschools in line with families to practice it a new look at childhood, conceiving children as subjects of rights.

Keywords: Children, Children's Rights, Sociology of Childhood, Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento	30
Quadro 2 – Estádios da moral.....	32
Quadro 3 – Universo da Pesquisa: Instituição de Educação Infantil Grupo V- Jardim III.....	36
Quadro 4 – Características das crianças	37
Quadro 5 – Procedimentos metodológicos	38

SUMÁRIO

1 Introdução.....	11
2 Aproximações da história da constituição da Infância	14
2.1 O sentimento da Infância.....	14
2.2 A trajetória dos Direitos da Criança.....	19
3 Perspectivas para uma Infância dos Direitos.....	25
3.1 Infância à luz da Sociologia da Infância e das pesquisas científicas.....	25
3.2 Infância à luz das práticas educativas na família e na escola	28
3.3 Infância à luz do Desenvolvimento Infantil	29
4 Metodologia	35
4.1 Universo da Pesquisa.....	35
4.2 Procedimentos metodológicos	37
4.3 Trajetória da pesquisa	38
4.4 Análise dos dados.....	41
5 Resultados	43
5.1 Significados da Infância e dos Direitos da Criança na Educação Infantil: a perspectiva da criança.....	43
5.2 Significados da Infância e dos Direitos da Criança na Educação Infantil: a perspectiva de pais e da professora.....	52
6 Considerações finais.....	61
Referências.....	63
Apêndices	67

1 Introdução

Vivemos numa época nas quais as discussões sobre os Direitos Humanos permeiam quase todos os noticiários midiáticos. Esta discussão, via de regra, recai sobre os Direitos da Criança. Devemos ressaltar que tal cenário constitui-se enquanto diferencial de nosso tempo. Isso nem sempre foi assim, haja vista que, foi no século XX que houve a valorização, proteção e defesa da criança com a criação de seus direitos básicos, reconhecendo que são seres humanos com especificidades próprias.

Ao se tratar de direitos infantis a humanidade tem a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criado em 1959, e no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 1990. A partir da Constituição Federal (1988) e do ECA, crianças e adolescentes devem ser considerados sujeitos de direitos, porém não é somente isso. Além dos direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas, são também portadoras de direitos especiais em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento.

A criança contemporânea está imersa numa realidade na qual permeiam várias situações, que permitem o desenvolvimento e a consolidação de valores e, portanto, resultando na construção de uma personalidade única. Nesse contexto, a escola trabalhando em conjunto com a família, torna-se *locus* de suma importância para socialização e propagação de conceitos sobre a cidadania para crianças e adolescentes, propiciando situações nas quais os alunos possam incorporar noções sobre seus direitos e igualmente reconhecê-los. Abordar o assunto cidadania com crianças e adolescentes já é uma maneira de afirmar que eles são sujeitos de direitos.

O tema sobre os direitos da criança foi apresentado à pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização – GEPIFE/CNPq - no 1º semestre de 2009, o qual desdobrou-se no Projeto de Extensão Universitária “*Os Direitos da Criança: o ECA na escola*”. Ambos empreendimentos somados a iniciação ao aporte teórico adquirido com o curso de Pedagogia, em especial com a disciplina *Políticas Públicas para Infância e Adolescência*, ajudaram-na a acreditar ser de especial destaque o assunto em sua formação pessoal e profissional.

No contexto internacional e nacional atual, a problemática sobre infância e adolescência adquire expressiva relevância, sendo esta tão marcada por uma trajetória de desigualdade, exclusão e violência. Segundo Kramer (2007), vivemos um paradoxo de ter um

número significativo de conhecimento teórico sobre a infância, mas temos dificuldade em lidar com as populações infantis e juvenis. Ou seja, qual é a infância que temos hoje? Qual o papel social que podemos atribuir a elas? Que valor é atribuído a essas crianças?

As crianças fazem parte de uma categoria social, são detentoras de direitos, e produzem cultura. Ao enxergá-las dessa forma, podemos entendê-las e ver o mundo a partir do ponto de vista delas. Sendo assim, escolheu-se trabalhar com a Educação Infantil, pois é também um espaço que envolve conhecimento, afeto, valores. Percebe-se isso também nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), no que deve ser garantido o direito de brincar, ser cuidada e educada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil e com o respeito aos direitos da criança. Ou seja, é uma instância que deve assegurar os direitos sociais e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis (KRAMER, 2007).

Diante do exposto nos questionamos: em que medida temos visibilidade dos significados que educadores e a própria criança tem acerca dos Direitos da criança relacionados às especificidades da infância?

Para tanto, o objetivo geral da presente investigação foi a análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança atribuídos por crianças da Educação Infantil e seus respectivos educadores, pais e professora.

No tocante aos objetivos específicos focamos os seguintes aspectos:

- Verificar os significados da Infância e dos Direitos da Criança no contexto da Educação Infantil, a partir da análise das falas da criança;
- Averiguar as concepções da família e da escola no tocante à Infância e aos Direitos da Criança e seus efeitos nas práticas educativas.

Para a concretização dos objetivos apresentamos uma investigação científica que encaminha um estudo teórico com enfoque multidisciplinar dando destaque para a área da Sociologia da Infância e a perspectiva Psicogenética e, em seguida focamos um estudo empírico no universo de uma instituição de Educação Infantil.

Acreditamos que este estudo mostrou-se pertinente, pois buscou destacar o papel do adulto na formação moral das crianças e a importância de ouvi-las, enxergando-as como atores sociais.

A presente pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Na fundamentação teórica apresentamos no primeiro capítulo a explanação de temáticas relacionadas ao surgimento do sentimento pela infância, bem como a trajetória da formulação dos direitos infantis no âmbito nacional e internacional. Já no segundo capítulo discorreremos sobre a infância em diferentes contextos tais como: a visão da Sociologia da Infância e da participação das crianças nas pesquisas científicas; o papel da família e da escola em relação às crianças; desenvolvimento infantil na perspectiva Psicogenética.

No terceiro capítulo que trata sobre a metodologia, delimitamos os procedimentos metodológicos e o universo de pesquisa, com destaque para detalhamentos acerca da trajetória da investigação.

Já no quarto capítulo que se refere aos resultados, são contemplados os significados da Infância e dos Direitos da Criança na perspectiva das crianças, pais e professora.

2 Aproximações da história da constituição da Infância

Crianças sempre existiram, porém durante muitos séculos o sentimento pela infância foi despercebido chegando mesmo a não existir. Foi, por meio das mudanças, que a sociedade começou a enfrentar com a transição para a Modernidade que veio então a surgir a noção pela infância. Muitas foram as lutas para que as crianças passassem a ser reconhecidas por suas especificidades, e pudessem ser protegidas por leis especiais.

Sendo assim, este capítulo objetiva apresentar a trajetória histórica sobre o surgimento do sentimento pela infância, bem com discorrer sobre a formulação dos direitos infantis no âmbito internacional e nacional.

Dessa forma, buscamos os autores que melhor embasavam essa descrição, tais como: Áries (1981), Kuhlmann (1998); Marcílio (1998); Postman (1999), Dornelles (2005); Miraglia (2005); Bazílio (2006); Cardoso (2006); Souza (2006); Pinto (2007).

2.1 O sentimento da Infância

O historiador Phillipe Ariès é uma referência incontornável sobre a História da Infância. A partir dele, houve uma mudança significativa sobre os estudos desta. O autor pesquisou em várias fontes documentais que provinham da nobreza e do clero, mostrando a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

O sentimento pela infância, segundo Ariès (1981), foi historicamente construído. Em seu livro *História Social da Infância e da Família*, destacou que a criança na Idade Média não era vista como ser em desenvolvimento, mas sim como um adulto em miniatura, no qual não tinha vestes próprias, participavam das danças, reuniões, festas e até mesmo presenciavam relações sexuais dos adultos, ou seja, não tinham especificidades próprias. Podemos comprovar isso quando o autor diz que:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. [...] No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzidos (ARIÈS, 1981, p. 50-51).

Nesse contexto era comum que os filhos fossem entregues a outras famílias para serem educadas. Havia a prática de infanticídio e altos índices de mortalidade. Apenas no século XVIII, com a Modernidade, houve algumas mudanças em relação ao cuidado com a criança, pois,

[...] uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. E certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 1981, p. 61).

Assim que essa consciência surgiu, apareceram dois sentimentos relacionados à infância: o primeiro foi a “paparicação” e o “apego”.

A paparicação foi advinda das relações familiares, e despertada pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança, na qual proporcionou que os adultos se aproximassem cada vez mais dos filhos. As crianças passaram a ser distração para os pais, conforme relata Áries (1981, p. 68):

[...] ela fala de um modo engraçado: e titota, tetita y totata [...] eu a amo muito [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio [...]

Já o apego surgiu a partir do século XVII e propôs separar a criança do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina. E conforma relata Áries (1981, p. 163), este segundo sentimento “[...] proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei [...], e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes”.

Com a nova sociedade que emergia, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e formação das crianças. A criança passou a ser alvo do controle familiar e do grupo social.

As primeiras instituições educacionais apareceram nesse contexto, permitindo a concepção de que os adultos “[...] compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades [...]” (Áries, 1981, p. 193).

É inegável a contribuição que nos trouxe Ariès (1981) sobre a história da infância, porém sua obra sofreu várias críticas por aqueles que consideram que o seu trabalho teve falhas metodológicas. Podemos citar como exemplo o escritor Moysés Kuhlmann Jr (1998), que faz um contraponto com o historiador francês. Segundo este,

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, [...] fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

Ariès (1981) preocupou-se em falar do sentimento da infância das crianças da burguesia, haja vista que, buscou fontes como o diário de Luís XIII, deixando de falar das crianças das camadas populares. Kuhlmann (1998) se opõe dessa forma a Ariès (1981), constatando que no século XVI havia sinais do desenvolvimento do sentimento pela infância no Brasil.

Quando os jesuítas desenvolveram sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação, ou na inovação dos colégios com o Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução (KUHLMANN JR, 1998, p. 22).

Certamente a precariedade de condições de higiene, educacionais, econômicas, entre outras, se faziam presentes na Idade Média, porém, isso não foi suficiente para que não existisse um sentimento pela infância:

A indiferença medieval pela criança é uma fábula e, no século XVI, [...], os pais se preocupavam com a saúde e a cura de seu filho. Assim devemos interpretar a afirmação do „sentimento da infância“ no século XVIII (GÉLIS, 1991, p.328).

Para esse mesmo autor, a infância é um artefato social que surgiu por volta do século XVI, sendo uma das grandes invenções da Renascença. Porém, ela está desaparecendo numa velocidade espantosa como consequência dos meios de comunicação, como a mídia eletrônica.

Percebemos que atualmente há um intenso movimento científico em sistematizar passagens da história da infância, haja vista que nos séculos XVIII e XIX, foram raros os trabalhos relacionados a esse tema.

Para Postman (1999, p. 19) essa é uma das evidências que comprovam o desaparecimento da infância, porém essas são informações que nos dizem de onde vem esse sentimento. O autor nos relata que “as melhores histórias de qualquer coisa são produzidas quando um acontecimento está encerrado, quando um período está em declínio, quando é improvável que uma fase nova e mais vigorosa venha a ocorrer”.

O referido autor também teve essa preocupação em descrever a história da infância e nos trouxe riquíssimos exemplos para ilustrar. Os gregos, por exemplo, prestavam pouca atenção na infância e, usavam as mesmas palavras para designar crianças e jovens, porém eram fascinados por educação, inventando a ideia de escola. Ao longo de seu livro o autor conclui que:

[...] os gregos nos deram um prenúncio da idéia de infância [...]. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes (POSTMAN, 1999, p. 22).

Já os romanos desenvolveram uma compreensão mais avançada da infância superando a noção grega. Estabeleceram uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha.

Na Idade Média, desapareceram as capacidades de ler e escrever, a educação, a vergonha e consequentemente a infância. Todas as interações ocorriam oralmente, face a face e, assim permitiam a entrada da criança no mundo adulto. Nessa época, a infância terminava aos sete anos, pois começavam a dominar a palavra, ou seja, diziam e compreendiam como os adultos.

Em meados do século XV, foi criada a prensa tipográfica, fazendo uma distinção entre adultos e crianças, na qual a definição dos primeiros estava relacionada com a capacidade de leitura e, os segundos pela incapacidade desta. Foi preciso encontrar um novo mundo para as crianças, e este veio a se chamar infância. Podemos comprovar isso quando Postman (1999, p. 50) diz que:

[...] a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha de ser conquistada [...] os jovens teriam de se tornar adultos e, para realizar isso precisariam de educação, Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.

Com a existência das escolas foi alterada a visão que se tinha dos jovens, pois estes não eram vistos mais como adultos em miniaturas, e sim adultos ainda não formados. Os séculos XVI e XVII definiram a infância pela frequência escolar. A partir do século XVI as vestes das crianças começaram a se diferenciar das vestes dos adultos e a linguagem também. Na medida em que as crianças foram avançando para idade adulta, os segredos culturais foram-lhes sendo revelados.

O período de 1850 e 1950 representa a elevação da infância, na qual foram feitas várias tentativas de por as crianças dentro de seu próprio mundo social. “Na virada do século a infância chegara a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e econômica” (POSTMAN, 1999, p. 81). Mas durante esse mesmo período a infância começou a se desmoronar vagarosamente.

Com a elaboração do telégrafo a informação tornou-se incontrolável, extorquindo o lar. Ou seja, se antes a família de alguma maneira tentava dosar as informações de forma que fossem psicologicamente assimiláveis, o telégrafo “alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua seqüência, e as circunstâncias em que seria vivenciada” (POSTMAN, 1999, p. 86).

O referido autor afirma ser 1950 o ano em que é marcada a destruição da linha divisória entre a infância e a idade adulta com a instauração da televisão nos lares americanos. As imagens da televisão estão disponíveis a todos, independente da faixa etária, não conservando seus segredos. E, como diz Postman (1999, p.94), “sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância”.

Com a “Era da Televisão” foi desmistificado o meio de contar com a informação exclusiva, ocasionando uma diminuição do encanto da infância. Ou seja, a ideia de vergonha se diluiu, haja vista que é por ela que a barbárie, tais como, violência, prosmicuidade, egoísmo, se mantém distante.

Postman (1999, p. 104) nos diz que não é somente a televisão que ajudou para a revelação dos segredos dos adultos, mas “todo meio de comunicação que se liga numa tomada na parede contribuiu com sua parte para libertar as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil”.

Podemos observar que atualmente a cultura, os valores, costumes das crianças se fundiram com a dos adultos, como por exemplo, a indústria de roupas infantis, desapareceu, nos fazendo remeter ao passado, no qual as crianças não tinham suas vestes próprias. Percebemos também um aumento da criminalidade por parte das crianças e jovens, pois assim como diz Postman (1999, p. 150):

Nossas crianças vivem numa sociedade cujos contextos psicológicos e social não enfatizam as diferenças entre adultos e crianças. Como o mundo adulto se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam a atividade criminal adulta.

O Movimento dos Direitos da Criança foi uma “filosofia” para justificar a perda da infância. Postman (1999, p. 153-154) afirma que esta é uma denominação que traz consigo duas concepções de infância opostas. “Uma delas [...], acredita que a infância é desejável ainda que frágil, e quer proteger as crianças de negligência e maus tratos [...], a outra [...] rejeita a supervisão e controle adulto sobre as crianças [...]”.

Família e escola são as únicas instituições que podem resistir o declínio da infância. A primeira deve limitar o tempo de exposição das crianças à mídia, acompanhando e admoestando tudo o que está à mostra, fornecendo “uma crítica corrente dos temas e valores do conteúdo da mídia” (POSTMAN, 1999, p. 167). Quanto à segunda “ela é a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos tem coisas de valor a ensinar às crianças” (POSTMAN, 1999, p. 165).

Temos também outra estudiosa da infância que nos faz alguns questionamentos: “chega-se ao fim da infância ou se vive um borramento, um apagamento da infância moderna, da infância que a cada momento nos escapa?” (DORNELLES, 2005, p. 71).

Para esta autora vivemos sob o efeito da concepção de infância moderna, entretanto, não é viável tratar de uma infância única preconizada pela Modernidade. É necessário levar em consideração a existência de outras infâncias.

Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc (DORNELLES, 2005, p.71).

Conforme vimos neste tópico, são vários os estudos que remetem as concepções de infância na história da humanidade, esclarecendo que crianças sempre existiram, mas o sentimento pela infância veio surgir com a Modernidade. No tópico a seguir veremos o longo percurso que existiu para que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos de direitos.

2.2 A trajetória dos Direitos da Criança

A História nos diz que foi apenas no século XX que a criança foi objeto do primeiro diploma legal referente aos seus direitos. Longa foi a trajetória legal e institucional no trato da infância.

De acordo com Marcílio (1998) os direitos da criança tiveram uma lenta construção ao longo da história. Foi no século XX que esses seres foram reconhecidos como sujeitos de especificidades próprias e, formulados seus direitos básicos.

Para impedir as atrocidades geradas pela Segunda Guerra Mundial, foi necessário criar normas comuns que fossem respeitadas pelos Estados Nacionais. Surgiu assim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Tal declaração visa atingir o homem em sua plenitude, buscando seu bem-estar, valorizando a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e aspirações sociais do povo.

A International Union for Child Welfare, organização não governamental, em 1923 estabeleceu os princípios dos Direitos da Criança. A Liga das Nações adota e expressa-os, em 1924, na primeira *Declaração dos Direitos da Criança -DDC-* os quatro itens estabelecidos:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (DDC, 1924 *apud* MARCÍLIO, 1998, p. 48).

Em 11 de outubro de 1946 a ONU criou um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada, com intuito de ajudar as milhares de crianças órfãs ou que estavam separadas de seus pais devido a Segunda Guerra Mundial. Notamos que pela primeira vez na história houve o reconhecimento internacional de que as crianças necessitavam de uma atenção especial.

No ano de 1950, o Unicef transfere sua ajuda para crianças de países pobres, visando à melhoria de saúde e nutrição. Em 1953 passou a ser reconhecido como órgão permanente das Nações Unidas. Já em 1959, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, reafirmando a importância de se garantir universalidade, objetividade e igualdade em relação aos direitos da criança. Dessa forma, a criança passou a ter *prioridade absoluta* e ser considerada como *Sujeito de Direito*.

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, fundada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no instrumento dos Direitos da Criança (1959), promoveu em 1989 a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*.

Nesta Convenção,

[...] estão reconhecidas a individualidade e personalidade de cada criança, garantindo tanto sua proteção quanto a sua liberdade. Incorpora uma diversidade de direitos civis, econômicos, sociais e culturais, superando a percepção de que a criança é legalmente posse de seus guardiões. Além disso, acaba tornando cada estado responsável por cada criança em particular, ao estabelecer normas internacionais de como devem ser tratadas as crianças, de qualquer classe social, em qualquer contexto (PINTO, 2007, pp. 95-96).

No Brasil essa preocupação com a proteção das crianças também se fez notar. No século XVIII foi trazido para o país a Roda dos Expostos, que existia na França e em Portugal. Esta objetivava recolher as crianças abandonadas, e o seu mecanismo de funcionamento permitia que as mães abandonassem seus filhos sem serem identificadas (CARDOSO, 2006).

O abandono nessa época era visto com naturalidade, mas nesse mesmo século as escolas descobriram as crianças, e a medicina começou a ter um discurso de que os pequenos deveriam ser cuidados pelas famílias, pois dessa maneira o número de mortes infantis seria relativamente menor.

O período de 1900 a 1930 foi marcado pelas lutas sociais do proletariado nascente. Durante essa época, no estado de São Paulo, havia um contingente grande de crianças que trabalhavam nas indústrias, e conseqüentemente, a taxa de feridos e mortos era elevada. Dessa forma, em 1917 foi criado um Comitê de Defesa Proletária, que reivindicava a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos e a proibição do trabalho de menores de 14 anos.

As condições de vida da população infantil passaram a ser preocupação oficial surgindo assim as primeiras leis específicas para a infância no Brasil. Em 1923 foi criado o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina.

Para Cardoso (2006 p. 75) torna-se necessário ressaltar que “a legislação brasileira faz uma diferenciação entre a criança abandonada ou carente e a criança como membro de uma família”.

Em 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos, o *Código de Menores*. Esse Código tinha um caráter discriminatório e era destinado às crianças consideradas em “situação irregular”. Em seu Artigo 1º, definia que:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código (BRASIL, 1927).

Tal legislação era caracterizada pelo poder arbitrário do juiz de menores e por sua prática intervencionista.

O Código de Menores estabelecia diretrizes para tratar sobre infância e juventude excluída, regulamentava questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Tinha uma proposta de internação de caráter corretivo.

Em 1967, no período do Regime Militar, foi elaborada uma nova Constituição, estabelecendo diferentes diretrizes para a vida civil. No que diz respeito à área da infância, este período foi pautado por dois documentos: a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – (Lei 4.513 de 1/12/64) e o Código de Menores de 1979 (Lei 6.697 de 10/10/79).

A FUNABEM era uma grande instituição de assistência à infância, cujo foco principal era a internação tanto dos abandonados e carentes como a dos infratores. O Código de Menores de 1979 foi uma revisão do Código de 1927. Introduziu o conceito de “menor em situação irregular” e continuou com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão à população infanto-juvenil.

A década de 80 foi decisiva na área da infância e juventude e, nessa época, havia muita crítica sobre o modelo de intervenção adotado pelo Estado, e assim,

[...] impulsionados pela necessidade de mudanças, fim da censura e, conseqüentes denúncias da ineficácia da ação de órgãos como FUNABEM ou FEBEM, [...], a sociedade brasileira vislumbrou um sonho. Era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso, a omissão (BAZÍLIO, 2006, p. 21).

Em 05 de outubro de 1988 houve a promulgação da nova Constituição Federal permitindo uma nova abertura democrática, introduzindo um novo modelo de gestão de políticas sociais. São três os artigos da Constituição que garantem os direitos da criança – 227, 228 e 229 – seguindo conforme a Declaração dos Direitos da Criança de 1959:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à Criança e ao Adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial; Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 1988).

Estavam, pois, lançadas dessa forma as bases para o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o ECA (Lei 8.069/90) determinando um tratamento específico para crianças de até 12 anos e adolescentes de até 18 anos de idade. Essa lei foi uma grande conquista da sociedade brasileira.

O ECA instituiu o paradigma de *Proteção Integral*, garantindo sem discriminação, a condição de *Sujeitos de Direitos* a todas as crianças e adolescentes, haja vista que, a legislação que o antecedia – Código de Menores - era destinado aqueles em “Situação Irregular”. Seguindo o que diz a Doutrina da Proteção Integral “a irregularidade não está na criança ou no adolescente, tampouco nas famílias, e sim, na condição de exclusão que lhes é, historicamente imposta” (SOUZA, 2006, p. 11).

Há uma mudança na referência nominal, onde a expressão “menor” é substituída por “criança ou adolescente” em situação peculiar de desenvolvimento, haja vista que o primeiro termo é carregado de preconceito, onde “o menor era o filho do pobre, enquanto o das classes mais abastadas era a criança, o adolescente, o jovem” (SOUZA, 2006, p. 08). Foi estabelecida uma nova ordem de direitos, na qual a família, o Estado e a Sociedade devem se responsabilizar.

De acordo com Miraglia (2005) fala-se agora em ato infracional ao invés de crime e houve a criação de “Varas Especiais da Infância e da Juventude”, na qual os menores de 18 anos são julgados de acordo com as infrações previstas no Código Penal, porém num fórum de justiça especial. São aplicadas medidas sócio-educativas, substituindo o caráter punitivo, tais como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção; regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional.

Para Silva (2002, p. 184) o Estatuto da Criança e do Adolescente serviu como base para garantir:

Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Direito ainda de opinar: pelo ECA, a criança e o adolescente são considerados sujeitos de direitos. Isso significa ser atores do próprio desenvolvimento.

Apesar de ser um documento legal que garante plenos direitos a todas as crianças e adolescentes, ao longo desses 21 anos, o saldo não se torna muito positivo. Ou seja, a infância brasileira não é prioridade absoluta que a Constituição proclama. Há um baixo investimento

para as crianças, na qual as verbas são desviadas, mal aplicadas, entre outros (MARCÍLIO, 1998).

Ainda existe em nosso país o trabalho infantil, mortalidade, abandono, exploração, violência, pedofilia e, outros casos gritantes. Para garantir os direitos das crianças e adolescentes é preciso uma mobilização da sociedade e, principalmente o empenho e vontade política.

Ao longo desse, capítulo vimos que de adulto em miniatura para sujeito de direitos foi um longo caminho a ser percorrido. Todas essas conquistas legais foram de fundamental importância para a infância em todo o mundo, em especial, as crianças das camadas menos favorecidas. Veremos adiante a Infância em diferentes contextos, tais como: a visão da Sociologia da Infância e da participação das crianças nas pesquisas científicas; o papel desempenhado pela família e escola; desenvolvimento infantil na perspectiva Psicogenética.

3 Perspectivas para uma Infância dos Direitos

É inegável que todos os campos teóricos, já citados neste trabalho, contribuem significativamente para uma compreensão mais abrangente sobre a complexidade que define a infância.

O diálogo entre diferentes campos teóricos favorece a superação das dificuldades que se tem atualmente de compreender a infância.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivos: discorrer sobre o conceito de infância por meio da Sociologia da Infância, sendo que este campo do saber propõe uma nova maneira de enxergar as crianças; abordar a questão da participação infantil nas pesquisas científicas, bem como o que dizem os documentos oficiais acerca do direito à participação que todas as crianças tem garantido; apresentar o papel exercido pela família e escola em relação à infância; discorrer sobre o desenvolvimento infantil a luz da Psicogenética.

Para tanto, buscou-se os autores que embasam esta fundamentação, sendo eles: Piaget (1973); Nações Unidas (1989); Brasil (1990); Piaget (1994); Menin (1996); Sarmiento e Pinto (1997); Brasil (1996); Drevies (1998); Ferracioli (1999); Kramer (1999); Soares (2004); Sambrano (2008); Batista (2007); Borsa (2007); Perez (2007); Pinto (2007); Quinteiro; Carvalho; Serrão (2007); Sarmiento (2007); Vasconcellos (2007); Oliveira (2008); Souza e Filho (2008); Arruda e Carbone (2009).

3.1 Infância à luz da Sociologia da Infância e das pesquisas científicas

O campo da Sociologia da Infância vem se estruturando a partir da década de 90, abrindo um novo caminho para o entendimento sobre a criança e, dessa forma, mudando a visão que se tem da infância. De acordo com Oliveira (2008, p. 62),

[...] pode-se incluir uma abertura no campo das idéias sociológicas que, até então, não tinham reservado às crianças uma atenção específica, pois essas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta.

O princípio fundamental nos estudos da Sociologia da Infância é a concepção de que a infância é uma categoria e fenômeno social. Rompem dessa maneira as visões tradicionais e

biologizantes das crianças, tais como a Psicologia, a Pedagogia, a Medicina e a própria Sociologia, que as reduzem em seres em devir que um dia culminarão no ser adulto.

Estudiosos dessa área afirmam que a infância, como categoria social, é uma ideia moderna. Partem do pressuposto de que a infância é resultado de uma construção social e que é acompanhada de continuidades e mudanças. Veem as crianças como atores sociais que interagem com diversas crianças, desenvolvem estratégias para participar no mundo social, “[...] partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos [...], ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 08).

Sarmento (2007) relata que durante a história foram atribuídas imagens sociais para as crianças, regulando o mundo de vida delas; fixando pontos de referência para a interpretação do universo infantil; padronizando as relações entre crianças e adultos etc. Em consequência disso se “[...] produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância” (SARMENTO, 2007, p. 29). Dessa forma os saberes que temos construídos sobre a criança e a infância são predominantemente de “perspectiva adultocentrada”.

Sarmento (2007) se opõe a Postman (1999) sobre a “morte da infância¹” ou “desaparecimento” desta, alegando que as crianças são “sujeitos sociais [...] e não meros receptores passivos da cultura de massas” (SARMENTO, 2007, p. 35). Pois as crianças vivem na especificidade da sua geração.

A participação infantil se tornou um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância considera as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, dessa forma, a participação delas é central no seu campo científico, as enxergando como sujeitos “competentes na formulação de interpretações sobre seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem [...]” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004, p. 06). Sendo assim, as metodologias participativas, sendo estas interativas, permitem ilustrar as singularidades da infância com profundidade e riqueza da informação e análise.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, todas as crianças tem o direito à opinião, à liberdade de expressão e liberdade de pensamento. Esses direitos são assegurados nos seguintes artigos:

¹ Postman (1999) defende que o novo ambiente midiático fornece a todos a mesma informação sem restrições. Consequentemente, as crianças tem acesso ao “mundo adulto”, fazendo dessa forma a infância desaparecer/morrer.

Os Estados Membros assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essa opiniões em função da idade e maturidade da criança [...].

A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança. [...].

Os Estados Membros respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença [...] (NAÇÕES UNIDAS, 1989, Art. 12, 13 e 14).

Essa Convenção possui 54 artigos que podem ser divididos em três categorias: provisão, proteção e participação. Os direitos à participação, representam avanço em relação ao respeito pelos anseios e opiniões da criança (PINTO, 2007).

Sarmiento e Pinto (1997) argumentam sobre os três *P* (Provisão, Proteção e Participação) da Convenção dos Direitos da Criança, no qual o que se tem menos progresso é o direito à participação. Para estes mesmos autores a participação não se desenvolve por si mesma, mas há necessidade de uma ação capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças.

Seguindo a mesma direção da Convenção dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 16, diz que a criança e o adolescente tem direito à liberdade, tais como opinião e expressão (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, faz-se necessário desconstruir a ideia de criança como *infante* (aquele que não fala), pois somente assim será possível conceder voz às crianças, no âmbito das pesquisas científicas.

De acordo com Pinto (2007, p. 97) a escola pública é uma “instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura [...]”. Ela é um local privilegiado da infância, que deve garantir os direitos das crianças, principalmente o da participação.

A criança é comunicadora, atuante, portadora e construtora da história, sendo assim, falar em participação dela na escola,

[...] requer uma análise concreta, portanto exige considerar a complexidade de sua ação, bem como suas representações como um sujeito de direito, que, ao se socializar apropria-se do conhecimento, e valores existentes, ao mesmo tempo que também produz cultura (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 35).

Sendo assim, dar voz à criança nesta pesquisa, sendo elas portadoras desse direito, torna um instrumento riquíssimo de investigação acerca da infância, pois esses sujeitos são informantes capazes de participar. Mas, para entender a criança desta maneira, é necessário

revolucionarmos a concepção vigente de infância que indica uma condição social subalterna, que nos remete à aceção de grande e pequeno.

3.2 Infância à luz das práticas educativas na família e na escola

É inegável em nossa cultura o papel exercido pela família e pela escola no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Discorrer sobre esse tema torna-se necessário, pois essas duas instituições são *locus* de aprendizagens significativas para as crianças. Sambrano (2008, p. 139) diz que “as duas instituições tem tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora”.

A família pode ser entendida como uma instituição social e histórica que se transformou ao longo do tempo. Sendo assim, a ideia de família nuclear não é oportuna à realidade, pois o que se vê é uma diversidade de padrões familiares. Perez (2007, p. 10) explica que “o que vem ocorrendo são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros da família, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar”.

Ao nascer, a criança é inserida num contexto familiar que tem por responsabilidade propiciar os cuidados físicos, o desenvolvimento psicológico, moral e cultural desta criança na sociedade. É, também na família, que a criança vai adquirindo a sua personalidade. De acordo com Sousa e Filho (2008, p. 03) a família:

[...] funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, [...] é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendizagem e se relaciona com todo conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar.

O seio familiar não é o único espaço de socialização da criança, mas sem dúvida, é um ambiente privilegiado no processo de socialização. Ao desempenhar tal tarefa, a família leva a criança a interiorizar o mundo, apreendendo os costumes, os valores e normas de conduta. A esse respeito Sambrano (2008, p. 145) diz:

A família, ao cumprir seu papel de mediadora entre a criança e a sociedade, é o primeiro espaço da aprendizagem infantil no que se refere a hábitos, costumes, valores, papéis sociais, atitudes e linguagem, além de desenvolver na criança, através da interação, as bases da subjetividade, personalidade e identidade.

Diversas são as agências socializadoras, nas quais as crianças tem o acesso à cultura, ao conhecimento, à educação. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil ganham destaque, pois agem de maneira complementar a família, atendendo as necessidades infantis e promovendo a socialização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN nº 9.394/96), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996, p. 13).

Para Kramer (1999) a Educação Infantil tem um papel social importante para o desenvolvimento humano, mas os argumentos mais fortes e contundentes sobre essa relevância se situam no plano dos direitos sociais da infância, de sua cidadania.

No decorrer do desenvolvimento infantil, sobretudo nos primeiros anos, o conhecimento mútuo, o estabelecimento de acordos, entre a instituição de Educação Infantil e família atua em benefício da criança promovendo o seu bem estar.

Sambrano (2008) alerta para o fato de que a entrada das crianças na Educação Infantil é muito importante para as experiências infantis, sendo que esta é a primeira transição da família que as crianças enfrentam.

Perez (2007, p. 12) diz que:

[...] na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, admite-se que nos primeiros anos escolares, a criança desenvolve e se familiariza com tarefas intelectuais, estratégias de memorização, diversificação na organização das operações mentais, evolui no conhecimento interpessoal e social, incorpora noções de raciocínio e comportamento moral.

Na fase da Educação Infantil as crianças estão no processo de construção de sua identidade, sua autonomia e se constituindo enquanto indivíduos portadores de direitos e responsabilidades. Neste sentido, as creches e pré-escolas tem um importante papel na preservação de um ambiente saudável para o bem estar físico, emocional, individual e coletivo, na conquista de uma melhor qualidade de vida para as crianças e consequentemente para suas famílias.

3.3 Infância à luz do Desenvolvimento Infantil

Como vimos anteriormente, a família e a escola são espaços privilegiados de socialização infantil. Nesse contexto, a Educação Infantil ganha importância, pois, por meio de aprendizagens diversificadas, conquistadas em situações de interação, propiciam o desenvolvimento da identidade das crianças.

Para Borsa (2007), um dos objetivos cruciais do processo de socialização, é que as crianças aprendam o que é considerado correto e o que julgam incorreto no meio em que estão inseridos. Ou seja, “que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles” (BORSA, 2007, p. 02).

À medida que as crianças vão se desenvolvendo, lidam de maneiras diferentes com as regras, com a justiça e com a moral. Dessa forma, a compreensão das atitudes morais se dá por meio do conceito de estádios. Quem melhor explica é o epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) que estudou como as pessoas adquirem o conhecimento passando de um nível mais elementar para outro mais avançado. Elaborou uma teoria do desenvolvimento moral a partir de uma série de pesquisas sobre eventos sociais correntes, tais como o jogo de bolinhas de gude entre meninos e o de amarelinha entre as meninas. Mas, antes de falarmos sobre essa teoria, precisamos discorrer sobre seu pensamento acerca do desenvolvimento cognitivo.

Para falar sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1994) classificou quatro estádios, a saber: “sensório-motor”, “pré-operatório”, “operações concretas” e “operações formais”. Esses períodos caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos.

Piaget não definiu idades rígidas, mas aproximadas, que se apresentam em uma sequência constante. Estes estádios evoluem de modo que cada um engloba o anterior e o amplia.

ESTÁDIO	FAIXA ETÁRIA APROXIMADA
Sensório-motor	Até 2 anos de idade
Pré-operatório	De 2 até 7-8 anos
Operações concretas	De 7-8 anos até 11-12 anos
Operações formais	A partir dos 12 anos

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento

Fonte: Quadro baseado em Piaget (1994)

No primeiro estágio, “sensório-motor”, o bebê não tem consciência do seu eu, não havendo diferenciação entre ele e os objetos. Por meio de suas percepções e movimentos, mantém contato com o meio que o cerca.

Já no segundo estágio, “pré-operatório”, com o aparecimento da linguagem a criança faz representações. Ferracioli (1999, p. 184) diz que nesse estágio surge a função simbólica,

[...] que consiste no poder de representação de objetos ou acontecimentos, tomando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. A partir daí, há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações.

Nesse estágio, há a mistura do real com a fantasia, e é marcado pelo egocentrismo, ou seja, a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro.

As crianças tem a capacidade de abstração e reflexão sobre os objetos no estágio “operatório-concreto”. Este é marcado por grandes aquisições intelectuais, na qual aparecem as primeiras operações, mas que ainda atuam com objetos, e não com hipóteses expressadas verbalmente.

No último estágio, “operatório-formal”, o sujeito forma esquemas conceituais abstratos. Nesse, há o alcance do raciocínio lógico.

Piaget (1994, p. 23) constatou que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. De acordo com as ideias piagetianas a moralidade na criança se desenvolve a partir de sua interação com o meio. Constatamos isso quando diz:

Em primeiro lugar, é preciso notar que o indivíduo por si só, não é capaz desta tomada de consciência e não consegue, por consequência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. É neste sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo [...]. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do fundamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital (PIAGET, 1994, p. 297).

A partir da interação da criança com os diversos ambientes sociais e de sua convivência com seus pares, principalmente os adultos, são construídos os valores e os princípios morais. Os adultos são importantes nesse processo, pois são responsáveis de aproximar as crianças nas regras e normas.

Por meio de seus estudos, Piaget constatou que as crianças de diferentes idades praticam as regras, tomam consciência dessas de maneiras distintas. Desta forma, o autor vem

falar de duas morais na criança: a heterônoma, oriunda das relações de respeito unilateral; e a autônoma, proveniente das relações fundamentadas no respeito mútuo.

Toda moral supõe um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível de um nível heterônomo para uma autonomia gradual, paralelo ao desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1973).

A heteronomia ocorre quando os atos são dirigidos por outros, sem questionamentos, e o respeito às regras se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas. Menin (1996, p. 40) diz:

[...] heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar sem governo e assim fazemos tudo o que nos der na telha!

Drevies (1998, p. 46) classifica esse primeiro tipo de moralidade como moral da obediência e diz que “o indivíduo heteronomicamente moral segue regras morais dadas por outros para a obediência a uma autoridade com poder coercitivo”.

Na moral autônoma, a maturidade da criança permite a compreensão das regras que podem ser discutidas e reformuladas. A esse respeito Menin (1996, p. 46) constata que “as crianças são autônomas quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo”.

Para Drevies² (1998, p. 54) “o indivíduo autonomamente moral segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com outro”.

Do ponto de vista da prática e consciência das regras, a pesquisa de Piaget (1994) permitiu a distinção de quatro estádios sucessivos da moral conforme demonstraremos no quadro a seguir:

ESTÁDIO	IDADES APROXIMADAS
Motor e individual	Até 2 anos
Egocêntrico	2-5 anos
Cooperação nascente	7-8 anos
Codificação das regras	11-12 anos

Quadro 2 – Estádios da moral

Fonte: Quadro baseado em Piaget (1994)

² Drevies (1998) destaca que o indivíduo moral segue regras morais próprias que são construídas pela própria pessoa. Além de servir como auto-reguladores, as regras morais tem um caráter de necessidade interna no indivíduo.

O primeiro deles é chamado de puramente “motor e individual” (crianças de até dois anos) que nessa ocasião a criança “estabelece [...] esquemas mais ou menos ritualizados, mas permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas” (PIAGET, 1994, p. 33). Nesse momento ainda não há a linguagem e inteligência lógica. Dessa forma, não existe entendimento moral, pois as relações sociais são estabelecidas por meio da exploração dos objetos e pelo contato físico com os adultos.

O segundo estágio denominado “egocêntrico” (entre dois e cinco anos) inicia no momento que a criança começa a receber do exterior o exemplo das regras codificadas. Piaget (1994, p. 33) diz que:

[...] mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha sem se preocupar vencê-los e nem, por consequência uniformizar as diferentes maneiras de jogar. [...] as crianças [...] mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo.

É especificamente nessa fase da moralidade infantil a qual Piaget (1994) classifica em moral heterônoma. A esse respeito Arruda e Carbone (2009, p. 04) falam que “a criança por estar diretamente ligada nesta fase às suas experiências diretas com os objetos e pessoas, vincula suas ações morais diretamente à autoridade que lhe emitiu certas ordens a serem cumpridas”.

É nesse estágio que se deve ser instigado nas crianças o desenvolvimento de uma moral autônoma que as guie para as relações de cooperação, empatia e respeito mútuo.

O terceiro estágio, “cooperação nascente” (por volta dos sete ou oito anos), as crianças tem a capacidade de compreender seus colegas. Dessa maneira, passa a entender a existência das regras e levam em consideração as intenções dos outros.

Já no último estágio, “codificação das regras” (onze e doze anos), as regras são codificadas e concebidas pela decisão das crianças.

A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (PIAGET, 1994, p. 60).

Como podemos perceber, a autonomia se desenvolve paulatinamente, e há dessa maneira a necessidade de serem desenvolvidas ações que permitam que as crianças avancem do ponto de vista intelectual e moral.

4 Metodologia

Com o intuito de analisar os significados da Infância e dos Direitos da Criança atribuídos por crianças da Educação Infantil e seus respectivos educadores, pais e professora, com um enfoque multidisciplinar, e especial destaque para a Sociologia da Infância e os princípios da Psicogenética, o estudo foi direcionado pelos princípios da pesquisa qualitativa. Já que tal abordagem supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, esse tipo de abordagem objetiva questionar os sujeitos para ser possível perceber como experimentam suas vivências, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

4.1 Universo da pesquisa

O estudo aconteceu em uma instituição de Educação Infantil, que tem sua administração vinculada a uma Universidade Pública situada numa cidade do interior paulista. Essa instituição foi escolhida, pois foi desenvolvido o projeto de extensão universitária “Os Direitos da Criança: o ECA na escola”. Vale ressaltar que o tema sobre os direitos das crianças desse projeto só foi trabalhado na instituição depois da segunda semana de agosto de 2010. Ou seja, depois que as entrevistas da pesquisa com as crianças já tinham sido realizadas.

Participaram dessa pesquisa oito crianças da faixa etária de cinco anos; oito pais e uma docente. Para a obtenção da coleta de dados foi enviado um pedido de autorização formal para a instituição e professora (Apêndice 1), e igualmente aos pais (Apêndice 2). Juntamente com o pedido de autorização foi encaminhado para cada responsável e professora um questionário com nove questões relacionadas à temática Infância e Direitos da Criança, sendo oito questões abertas e uma fechada objetiva (Apêndice 3).

A instituição e os sujeitos da pesquisa tiveram os nomes verdadeiros trocados por nomes fictícios para garantir o anonimato. Sendo assim, a escola passou a ser chamada de “*Algodão Doce*”.

Abaixo apresentamos um quadro para a visualização dos sujeitos da pesquisa:

Docente	Familiar	Criança
Rebeca	Sara	Eduarda
	Laís	Caio
	Responsável X ³	Giovanne
	Ruth	Guilherme
	Elisabete	Leandro
	Responsável Y ⁴	Nathan
	Marcella	Rafael
	Gabriela	Rodrigo

Quadro 3 – Universo da Pesquisa: Instituição de Educação Infantil Grupo V- Jardim III

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Instituição *Algodão Doce* funciona no período integral (7h30min. às 17h00min.) e atende crianças desde os 4 meses até aos 6 anos⁵, filhos de discentes e servidores (técnico-administrativo e docente), que estejam no exercício de suas funções na Universidade. É um amplo espaço colorido e acolhedor, no qual a construção do conhecimento está ligada diretamente ao prazer e satisfação, sendo adotada uma metodologia lúdica.

Atende aproximadamente 60 crianças. E, a turma escolhida para participar dessa pesquisa era composta de 13 alunos de cinco anos, sendo duas crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Porém, foram sujeitos deste trabalho apenas oito crianças dessa sala, pois são as que participavam do Projeto de Extensão, sendo sete meninos e uma menina.

A professora da turma participante dessa pesquisa tem 35 anos e é casada. Começou a trabalhar com crianças desde aos 14 anos como estagiária, pois fez Magistério. Em 2002 iniciou o curso de Pedagogia. Trabalha nessa instituição desde outubro de 1994.

Quanto aos pais não obtivemos grandes informações sobre o que fazem. Sabemos que são funcionários técnicos administrativos da Universidade Pública, na qual a Instituição de Educação Infantil é vinculada, sendo este o quesito para que as crianças estudem nesta instituição. Temos conhecimento de que nenhum deles tem o grau de instrução menor que o Ensino Médio.

Se tratando das crianças obtivemos informações sobre sua rotina e características conforme segue o quadro abaixo:

³ O membro representante do grupo familiar de Giovanne não se identificou no questionário.

⁴ O membro representante do grupo familiar de Nathan não se identificou no questionário.

⁵ A Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29,30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Entretanto, a instituição escolhida para a pesquisa atende as crianças de seis anos por meio período.

Criança	Características
Caio	Mora com a mãe, o padrasto e suas duas irmãs. Vai dormir às 21hs e é seu padrasto quem o leva para a escola, mas ressaltou que primeiro toma o café da manhã e assiste televisão.
Eduarda	Mora com sua mãe e com o padrasto. Seus irmãos moram com o pai legítimo em outra casa. Quando vai dormir, sua mãe sempre conta uma história, e a sua preferida é “Charle e Lola”. Seu padrasto é quem a leva na escola, mas antes deixam a mãe no serviço.
Leandro	Mora em um apartamento com os pais e com seu irmão. Brinca com os coleguinhas do 2º andar. Seus pais o levam e buscam da escola.
Giovanne	Mora com os pais e é filho único. Seu personagem favorito é o Ben 10 e gosta muito jogar bola com o pai.
Guilherme	Mora com seus pais e com quatro irmãos. Os pais se revezam para levá-lo na escola. Seus pais são bravos e sempre que a criança “apronta” alguma arte acaba ficando de castigo.
Rafael	Mora com os pais e é filho único. Gostaria muito de ter um irmãozinho.
Rodrigo	Mora com a mãe, que estava grávida no momento da pesquisa, e com o pai. Gosta muito de brincar com seus primos que moram na casa da avó. Sua mãe é quem o leva para a escola, pois trabalha no local.
Nathan	Mora com a mãe e com o avô, considerado como pai pela criança. Tinha um irmão, mas faleceu há alguns anos.

Quadro 4 – Características das crianças

Fonte: Arquivo da pesquisadora

4.2 Procedimentos metodológicos

Para a concretização do objetivo deste estudo adotamos os procedimentos metodológicos ilustrados com o quadro abaixo:

Procedimento Metodológico	Sujeitos	Número de sujeitos
Observação Participante	Instituição de Educação Infantil	Grupo de 5 anos (Jardim II)
Questionário	Familiares	08
	Docente	01 (Professora da turma)
Entrevista Semi-estruturada Hora lúdica	Crianças	08

Quadro 5 – Procedimentos metodológicos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A observação foi utilizada como um procedimento de criação de vínculos com as crianças da turma. Aconteceu, no entanto, num período de Estágio Supervisionado na Educação Infantil no primeiro semestre de 2010, facilitando posteriormente as entrevistas. A observação se deu em momentos que as crianças estavam no parque, no lanche e nas atividades em sala de aula.

Com este procedimento houve uma aproximação maior entre a pesquisadora e o objeto a ser estudado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 113) “A medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”.

Para obter a percepção dos familiares e da professora acerca da infância e dos direitos da criança, utilizamos como o procedimento metodológico, o envio de questionários. Este momento foi importante para garantir a autorização da participação das crianças, dos pais e professora na pesquisa. Para Lakatos (2010, p.184) o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador”. Para esta mesma autora o uso de questionário tem como vantagem a obtenção de respostas rápidas e precisas.

Já para obtermos a percepção das crianças a respeito da infância e de seus direitos, fizemos a “Hora Lúdica”, que se referiu a um momento de brincadeira com as crianças. Nessa situação, o ambiente foi organizado com materiais e brinquedos tornando-se um espaço de

cumplicidade e confiança, para que a criança ficasse à vontade e escolhesse livremente o que fazer, podendo observar, explorar, interagir com os materiais. A ideia foi de criar um espaço acolhedor de modo que a criança se sentisse bem para conversar e brincar.

Juntamente com a “Hora Lúdica” utilizamos a entrevista semi-estruturada, que (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33) “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém [...]”. Esse tipo de entrevista é relativamente flexível, com base em um roteiro a ser seguido, permitindo que o entrevistador faça adaptações se for necessário, dando possibilidades de informações além.

Nos estudos de abordagem qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir uma estratégia dominante para a coleta de dados ou serem combinadas com a observação participante, análise de documentos, entre outras técnicas. Em todos esses casos, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

As entrevistas foram conduzidas por um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e orientadora, apresentando questões-chave que permitiram um ajuste às falas das crianças. O modelo desse roteiro encontra-se no Apêndice 4. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, gravadas e posteriormente transcritas minuciosamente.

4.3 Trajetória da pesquisa

No segundo semestre de 2008 me matriculei na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, *Políticas Públicas para Infância e Adolescência*, e esse aporte teórico fez-me acreditar que o assunto seria de expressiva relevância na minha formação.

Desde 2009 participo do GEPIFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização) e de projetos de extensão, em especial, “Os Direitos da Criança: o ECA na escola”. Esse projeto começou a ser desenvolvido com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os resultados foram tão satisfatórios que se estendeu para o ano de 2010, porém em instituição de Educação infantil diferente, e mantendo a Escola de Ensino fundamental a mesma.

No primeiro semestre de 2010 comecei a fazer o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Foi então que, conversando com a diretora da Instituição *Algodão Doce*, quis saber

qual seria melhor o projeto de intervenção a ser desenvolvido. Disse a ela que participava de um projeto sobre os Direitos da Criança e se tivesse interesse conversaria com a organizadora do tal projeto e levaríamos até lá. Após reuniões entre as ilustres educadoras, decidiu-se que a atividade seria desenvolvida na instituição. Veio então a “calhar”, pois queria pesquisar sobre os Direitos da Criança na Educação Infantil.

As observações da turma do Grupo 5 (Jardim II) ocorreram no primeiro semestre de 2010. Em junho levei a carta de autorização para a escola, bem como os questionários para os pais e para a professora da turma. Tive o cuidado de pedir o questionário respondido da professora antes de receber as respostas dos pais.

A partir da primeira semana de agosto, como já havia ganhado a confiança das crianças e três pais já haviam me dado a autorização e o questionário respondido comecei a fazer as entrevistas com as crianças.

Para os pais que ainda não haviam entregado os questionários e as autorizações, foi enviada uma nova carta na agenda das crianças (Apêndice 5).

As entrevistas aconteceram com momentos de “Hora Lúdica” ora no quiosque, ora na sala de aula da Instituição. Disponibilizei lápis coloridos, giz de cera, massinha de modelar, carimbos, pega-varetas, livros infantis, entre outros objetos, como ilustram as figuras a seguir:



Figura 1: Hora Lúdica

Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 2: Hora Lúdica

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essa experiência foi ímpar na minha formação, deixando marcas indeléveis. As entrevistas foram gravadas para melhor registro das expressões orais, tendo duração de 30 a 60 minutos e também foram apontadas em um diário de campo as expressões faciais, bem como se a criança estava tímida, agitada, etc.

Como os outros pais não respondiam os questionários nem davam autorização para que a entrevista fosse realizada, enviamos outra carta aos pais (Apêndice 6).

A intenção era que todas as oito crianças fizessem parte da pesquisa, sendo assim, fiquei no portão da instituição na hora da saída, abordando os demais pais. Consegui dessa forma a autorização para que todas as crianças participassem do estudo.

4.4 Análise dos dados

Com o intuito de haver coerência entre a metodologia qualitativa e os procedimentos adotados para a coleta de dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo para compreender e inferir novos conhecimentos a partir das respostas das crianças, pais e professora. Tal análise se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações

que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2002, p. 38).

Para Rocha (2005, p. 310) a principal pretensão da Análise de Conteúdo é “vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado”.

A análise dos dados foi qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986, p. 45) “significa ,trabalhar“ todo material obtido durante a pesquisa”. Por meio das entrevistas e das observações foram extraídas informações significativas (unidades temáticas) que ofereceram uma discussão pertinente, relacionada com os referenciais teóricos contidos na bibliografia estudada.

5 Resultados

No entendimento dos significados da infância e dos direitos da criança, procuramos fazer uma articulação com as bases teóricas fundamentadas neste estudo. Utilizamos como referência o documento oficial Brasil (1990) e autores como: Benjamin (1987); Branco (1994); Piaget (1994); Kuhlmann (1998); Postman (1999); Barroso (2000); Silva (2002); Sarmento (2002); Dornelles (2005); Kramer (2007); Sarmento (2007); Sambrano (2008); Crepaldi (2008); Silva e Simão (2008).

Pretendemos neste capítulo demonstrar quais os significados que crianças, pais, professora, atribuem para a infância e direitos infantis.

5.1 Significados da Infância e dos Direitos da Criança na Educação Infantil: a perspectiva da Criança

Por meio do momento de “Hora Lúdica”, fizemos as entrevistas⁶ com as crianças, e a partir disso constatamos quais as suas percepções acerca da infância e de seus direitos.

Evocamos as categorias de análise que emergiram por meio desse momento rico com as crianças tais como: Preferências, Representações e Direitos.

A) Preferências

Notamos pelos depoimentos das crianças que há um consenso no que se refere às brincadeiras preferidas. Citaram as brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde e corrida.

Brinco de pega-pega com minha amiga Helena e Melinha; brinco de esconde-esconde. Eu escondo no meu carro e ninguém me acha (Eduarda).

Eu sempre chego primeiro, mas minha mãe não deixa agora eu chegar em primeiro (Guilherme).

Houve a demonstração da vontade de brincar na rua, pois os pais não deixam considerando o perigo de atropelamento. Em alguns casos existe a permissão dos pais, entretanto, sempre estão observando para que nada lhes aconteçam.

⁶ As entrevistas foram transcritas na íntegra.

Meu quintal, só que quando o carro tá lá, daí num dá (Eduarda).

Brinco na grade da minha casa porque o carro atropela. Ando de bicicleta de vez em quando, quando meu pai deixa na rua. Meu pai vai olhando. E de vez em quando eu ando sozinho quando meu pai deixa, mas eu ando na calçada (Rodrigo).

As crianças possuem jogos da memória, quebra-cabeça, carrinhos. Eduarda, sendo a única menina, começou a contar detalhes da sua boneca:

A Xuxa faz barulhinho quando coloca chupetinha na boca dela, ou palito de dente (Eduarda).

Tenho jogo do Mickey. É um jogo de ir andando. Por exemplo, eu jogo em dado, se cair no seis eu jogo de novo. Tem a casinha do Mickey (Leandro).

O interesse por jogos eletrônicos foi demonstrado por uma das crianças e mesmo quando era indagada se tinha outros brinquedos sempre mencionava videogame e celular. Optamos por transcrever esse fragmento da conversa.

Entrevistadora: Estou percebendo que você gosta bastante de videogame.

Nathan: Gosto, eu tenho videogame do Transformers.

Entrevistadora: Transformers?

Nathan: É, só que não ta pegando. Eu consegui passar todas as fases. Todas, todinha. Mas só tem uma fase que eu não consegui. A fase que o chefão abre a boca e chupa todo o vento e tem uma bomba dentro da boca dele. Eu já passei da fase dele, daí tem outra fase dele, e tem que passar por uma fase mais difícil de todas. É uma fase um pouquinho difícil. Ele tem um canhão nas costas. E os olhos dele ficam pegando fogo. Sabia que eu tenho um joguinho que chama “Tarzan o rei da floresta”? Sabe quantas vidas eu tenho? Tenho 1, 2, 3, 4, 5, 6 (...) 20 vidas.

Entrevistadora: E você não tem outros jogos?

Nathan: Ah, um joguinho que tem no celular de atirar. É uma nave. Uma parte que você tem que pegar uns negocinhos assim deitados tchu tchu tchu, uns tiangulos deitados. Se você conseguir pegar todos, cada vez você consegue dar tiros mais fortes.

O brinquedo configura-se como objeto cultural produzido especialmente para o mundo infantil, que fascina e desperta o interesse das crianças em manusear, explorar, descobrir suas funções e significados. De acordo com Sarmiento (2002, p. 12):

O brincar é a condição da aprendizagem, e desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Essa mesma criança contou que tem vários brinquedos, mas prefere aqueles que estão quebrados, pois por meio destes há o uso da imaginação.

Nathan: Eu gosto mais do videogame.

Entrevistadora: Então você brinca mais com o videogame do que com seus brinquedos?

Nathan: É, na verdade eu não binco mais com meus brinquedos.

Entrevistadora: Não? Você não gosta mais?

Nathan: Não é isso, é que eu já tenho na casa da bisa, eu tenho um monte. Eu tenho cinco cestinhos de brinquedo. Quer dizer eu tenho um monte de brinquedos. Oh, eu tenho um, dois, teis. Um na minha casa, dois na minha casa, teis na minha casa e quato na minha casa. E na minha bisa eu tenho dois cestos e um monte de ursinhos de pelúcia.

Entrevistadora: Então você enjoou dos brinquedos e agora só gosta do videogame?

Nathan: É, só dos brinquedos da minha Bisa. É da hora porque tem uns que ta quebado e dá pa montar.

Entrevistadora: Então você gosta de brinquedos quebrados? Daí dá pra você montar outras coisas?

Nathan: É, da pa inventar.

Qualquer objeto ou material pode se transformar em brinquedo para as crianças. Dessa forma, podemos fazer referência a Benjamin (1987), o qual nos diz que a partir de sobras ou resíduos as crianças passam a estabelecer novas relações e combinações na brincadeira. E, para Kramer (2007), as crianças mudam o rumo estabelecido das coisas, revelando a possibilidade de criar.

Quanto aos desenhos, filmes, programas de televisão e personagens, as crianças citaram: Pica Pau, desenhos da Disney, Cocoricó, Turma da Mônica, desenhos que passam no canal Cartoon, futebol e filmes como Alice no País das Maravilhas e Harry Potter.

Eu gosto do Cocoricó. Tem o Alípio, tem os Três Porquinhos, tem João e Maria. (Caio).

Eu assisto TV. Eu assisto Cartoon. É onde passa desenho. Passa muito desenho legal (Guilherme).

Eu assisto mais no país das maravilhas. A Alice fica pequena e grande, pequena e grande. Ela vê um coelho de paletó (Eduarda).

Ontem passou e o Brasil ganhou. O Brasil ganhou de 2x0. O Pato fez um e o Neymar fez outro (Leandro).

Ah, eu gosto mais do Pica Pau. Eu gosto mais de assistir os filmes do Hally Potter. As vezes me assusta um pouquinho. Naquela parte lá que o Hally Potter disse que não fez nada (Nathan).

É interessante destacar que várias crianças afirmaram gostar de assistir novelas, alegando que estas não são específicas para adultos. Uma das crianças contou que seus pais não gostam que ela assista tal programação.

Eduarda: Minha mãe não deixa né, daí eu tenho que assistir na casa da minha vó né.

Entrevistadora: Ela não sabe que você assiste?

Eduarda: Não, ela sabe, só que ela não deixa, só quando meu pai não tá ela deixa.

Entrevistadora: Ah, seu pai não gosta que você assista novela?

Eduarda: É. Minha mãe, quando minha vó tá lá na casa dela, a minha vizinha quando tá lá na casa dela, aí minha mãe deixa eu assistir televisão. Mas quando ela não tá lá ela não deixa. Só quando meu pai não tá lá.

À nosso ver os pais devem sempre estar orientando e acompanhando o que as crianças assistem, pois a televisão não seleciona o seu público, e as informações estão expostas para qualquer idade. A esse respeito Postman (1999, p. 98) diz que “a televisão (...) é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas (...). As crianças vêem tudo o que ela mostra”.

O gosto por músicas é bastante diferenciado pelas crianças. Há aquelas que gostam da Xuxa, outras preferem as canções que aprendem na escola, ou o rock, músicas sertanejas, internacionais, ou ainda orquestrais, como por exemplo, as de Beethoven.

A de Amor, B de Baixinho, C de Coração, D de Docinho. Abracadabra um toque vira mágica, acredite tudo é de verdade (Caio).

Veio uma abelha fazendo Zum Zum e deu uma mordida no meu bumbum. Daí tem que gritar: Ai (Nathan).

Gosto mais assim de orquestra (Leandro).

Chora, me liga, implora meu beijo de novo (Rodrigo).

Gosto da Jovem Pan. Você já ouviu Jovem Pan? Tem um monte de música que eu gosto. Tem uma música que não é da Jovem Pan que eu gosto, é o do “Bicho de Sete Cabeças” (...). Eu gosto do saci pererê. O saci lá que tem uma perna. Eu sei pular igual o saci (começou a pular nesse momento) (Guilherme).

Tornou-se evidente, nessa análise, que independente da classe social, as crianças brincam e sentem necessidade de desenvolver atividades prazerosas. De acordo com Kramer (2007), as crianças brincam e isso é o que as caracterizam. Já para Crepaldi (2008, p. 175) “o jogo e a brincadeira aparecem de maneira privilegiada na infância, como comportamento social da criança, e até como contraposição à palavra trabalho”.

A cultura infantil se constitui se caracteriza enquanto produção e criação. Além de ser uma atividade inerente a todas as crianças, o brincar constitui-se enquanto um direito, assegurado por lei.

B) Representações

Tivemos a intenção de saber o que era ser criança e ser adulto na concepção das crianças. No que diz respeito ao primeiro item, as crianças arrolaram diversas respostas, nas quais houve o predomínio de que as crianças brincam. Os sujeitos se identificaram como sendo crianças.

É brincar, jogar joguinho, pintar que nem eu to fazendo (Caio).

Ah, eu sei. Criança é igual eu. Que brinca, que pinta, mas adulto escreve (Eduarda).

Sei, criança é uma pessoa muito legal. E eu sou uma pessoa muito engraçada. Eu sei dar cambalhota. Eu sei o mais difícil dos truques. Eu sei pular assim sem parar (saiu pulando com uma perna só) (Rafael).

Outras respostas interessantes apareceram, como é exemplo de Guilherme, Rodrigo e Nathan, os quais disseram que criança é aquela quem tem pai, que ganha presentes e obedece as pessoas mais velhas. Abaixo seguem os exemplos.

Quiança é quem tem pai. Meu pai é um poquinho careca (Guilherme).

Criança faz mau criação, brinca, pede, as coisas. Presente. Quando eu peço uma coisa pra meu pai, meu pai já compra. Quando eu peço uma chuteira pra ele, ele compra. Meu pai é bonzinho.

Tem que bincar, obedecer. Tem que obedecer a mãe, o pai, a vó, todo mundo. Até as pofessoras, o pofessor de música. A quiança tem que bincar, balançar, inventar bincadeiras, conversar. As vezes ela conversa. E outra coisa, vai lá no aeloporto. Um dia eu vi um avião pousando. Sabe aquele avião que cabe apenas só teís pessoas? Aquele pequenininho. É esse.

Já quando se referem aos adultos, as crianças disseram que estes trabalham; cuidam dos filhos e da alimentação; saem para passear; assistem vários programas na televisão, como: jornal, novelas ou filmes de terror.

Adulto é assistir jornal, fazer comida, conversar. Minha mãe faz comida, e quando eu durmo no sofá ela me carrega até na cama (Eduarda).

Quebra as coisas, faz janta. Faz chá, faz café. Minha mãe faz chá e café (Caio).

Só assiste jogo, os homens né. Minha mãe ela sai com meu pai. Vai no restaurante e eu fico com a babá (Leandro).

O adulto é uma pessoa com amor e carinho. Adulto gosta mais de assistir novela, gosta de ficar com as crianças e gosta de brincar de palitinho (Rafael).

Adulto faz coisa de adulto. Adulto trabalha (Guilherme).

O adulto trabalha. O adulto passeia com os filhos, só quando eu ficar bonzinho. Um dia eu ganhei uma coisa né, porque eu fiquei bonzinho, que gira assim, um piãozinho, aperta aqui e daí ele gira, e daí toca música, daí ele acende a luz (Rodrigo).

Adulto pode assistir negócio de terror, notícia, filme, novela, desenho também. Assiste desenho com a quiança, binca com a quiança. E outra coisa, vai po tabalho pa ganhar dinheiro, pa comprar as coisas pa quiança, pa comprar o remédio. É, é outra coisa, dirige o carro, dirige a moto (Nathan).

Constatamos que, se damos voz às crianças, estas apontam fatos que os adultos não conseguem enxergar. Silva e Simão (2008, p.27) destacam: “as crianças sabem bem mais sobre os adultos [...], pois ainda conhecemos pouco sobre suas idéias a partir delas mesmas [...]”. Ou seja, as crianças possuem modos próprios de interagir e compreender as pessoas, e tudo que está a sua volta. É necessário que haja a ruptura da visão “adultocentrada”, e que seja considerada a percepção, as vozes das crianças.

No que se refere ao local onde mais brincam, duas crianças disseram que brincam tanto na escola como na casa com a família e com amigos.

Aqui eu brinco de pega-pega, de esconde-esconde, um monte de coisa, de bola com meus amigos, e eu não lembro mais, brinco de alerta. E na minha casa eu brinco de outras coisas (...). É assim, na minha casa eu brinco de personagem. Hoje eu vou brincar com minha mãe e com a Natália e comigo de Alice. Alice no País das Maravilhas. Eu vou ser o coelho, a Natália vai ser a Alice e minha mãe vai ser... o que mais tem de menina lá? A bruxa branca? Minha mãe vai ser a bruxa branca (Caio).

Aqui na escola tem que brincar no parque. Eu gosto de brincar no parque porque tem mais brinquedos. E dentro da sala eu brinco de mamãe e filhinha. Lá na minha casa é de boneca (Eduarda).

Uma única criança disse que brinca mais em sua casa. Quanto a escola, afirmou gostar de ir ao parque:

Sabe quando ta um poquinho a noite no parque? Só tem bebê lá, e todo mundo vai bincar com os nenéns e ninguém binca comigo (Guilherme).

Outras quatro crianças disseram que brincam mais na escola, pois em suas casas não tem quem brinquem com elas.

Ah, brincar lá na minha casa eu gosto, só que tem um pobeminha. É que meus amiguinhos lá de casa não tão indo mais lá. Não vão mais. A gente não sabe mais que dia o Juninho vai lá, e não sei qual o dia que o Eduardo ta na casa dele (Nathan).

Gosto mais de brincar na escola. Ninguém gosta de mim (Leandro).

Percebemos pelos depoimentos das crianças que alguns pais brincam com os filhos. Entretanto, outros não têm o momento lúdico com os pequenos por ter outros afazeres. Abaixo segue o fragmento que exemplifica isso:

Entrevistadora: Seu pai brinca com você?

Rodrigo: Não, porque ele faz o serviço dele lá em casa (...). De vez em quando eu faço um cinema lá na sala com meu colchão e ponho meu DVD do Avatar e meu pai sempre gosta.

Entrevistadora: E sua mãe brinca?

Rodrigo: Não também, porque tem que fazer o serviço.

Como observamos, as crianças possuem sim conceitos definidos sobre infância, ainda que estas tenham grande reverberação das opiniões dos adultos. Entretanto, para desvendá-las devemos respeitá-las e dar-lhes a voz.

C) Direitos

Notamos, por meio da fala de três crianças, que há confusão no que se tange a direitos e deveres. Segue abaixo tais fragmentos.

Direito da criança é obedecer a mãe, o pai, a professora, respeitar os maiores (Eduarda).

Eu posso fazer tudo o que eu quero. Só não fazer coisa que o meu pai não deixa. Só não fazer nada de mal (Leandro).

Direito a obedecer que a criança tem (Rodrigo).

Mesmo com a explicação após as respostas das crianças sobre o que significava “direito”, permaneceu a confusão acerca do conceito. Podemos exemplificar tal questão com os depoimentos abaixo:

Criança pode obedecer a mãe, pode brincar quando a mãe deixa. Ela não pode ir brincar quando a mãe não deixa, ela tem que obedecer, ela não pode pegar e sair sem fazer barulho pra mãe não ver. É ela não pode mentir (Eduarda).

Hum... hum... Obedecer a professora, lê os livrinhos quetinho, brincar queto (Rodrigo).

Segundo Piaget (1994), a criança, nessa fase de cinco anos, é essencialmente heterônoma, ou seja, a moral é exterior a ela e o certo é obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade. Constatamos tal afirmação nas respostas das crianças, pois dizem que o direito da criança é respeitar as pessoas mais velhas, como professora e pais.

Outras duas crianças disseram que “direito” diz respeito a fazer as coisas de maneira correta. Ou seja, direito inverso de errado.

Quando é assim: faz direito. Quando não erra nenhuma coisa (Rafael).

Ai, não fiz direito (Guilherme).

Significados diferentes das respostas anteriores aparecerem nas falas de outras duas crianças.

É brincar. É jogar joguinho, pintar que nem eu to fazendo (Caio).

Tem, tem dileito. Tem dileito de bincar, tem dileito de passear, tem, dileito de bincar com os amigos, e tem o dileito de assistir desenho e tem dileito de jogar videogame (Nathan).

Quanto aos deveres as crianças não tiveram nenhuma dificuldade de responder. Foram logo falando vários.

Não pode mexer nas coisas da minha mãe se não vai quebrar. Ela só deixa eu mexer nas pedrinhas dela, coloridas. Não pode desenhar na mesa da minha mãe, não pode desenhar no caderno da minha mãe. Minha mãe no trabalho dela ela deixa eu mexer no computador dela (Caio).

Não pode bater, puxar o cabelo, morder, chamar de idiota, chamar de carácolis. Ninguém ouve porque eu falo tão baixo. Eu nunca fiz nada de errado (Leandro).

Não pode bater na professora, não pode tampar os ouvidos e também não pode bater na cara (Guilherme).

Não pode mexer no fogo, não pode apagar água, não pode mexer com bomba, não pode bater no pai e na mãe se não apanha (Rafael).

Dever? Dever de casa! (Nathan).

Quando foi perguntado se sabiam o que era uma lei, apenas três crianças souberam explicar, conforme apresentado abaixo:

Lei é uma piada (Leandro).

Uma lei? Parece uma estátua (Guilherme).

A lei? Sei. A lei é que não pode fazer uma coisa muito errada como passar no vermelho. É uma lei. Ou não pode fazer outra coisa, a lei não pode fazer assim: matar uma pessoa que ela não fez nada, que bigou com ela e vai matar, isso é a lei. Uma pessoa que defende a pessoa. A outra pessoa até pode, a lei protege a outra pessoa (Nathan).

Perguntamos as crianças se sabiam ou tinham ouvido falar no ECA. Apenas três souberam falar e suas respostas foram interessantes. Associaram essa palavra a nojo. Nenhuma das crianças entrevistadas sabia o que era o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Já. É quando a gente (...) não sei. Eu já ouvi falar nisso aí. ECA é inglês? (...) Ah! eu sei, é quando (...) Um dia a Natália, eu tava tirando caca do nariz, e ela disse eca. É quando tá um cheiro de fedô assim: eca! (Caio).

Aham. É o que não gosta (Leandro).

Que eco? Eca é isso aqui (coloca o dedo no nariz). Nariz, ranho (Rodrigo).

Questionamos as crianças sobre quem as protegiam na escola, na rua, na casa. Todas disseram que quem cuida das crianças são os adultos, em especial os pais e a professora.

Ah, a professora, a mãe que eu gosto de ficar bem juntinho dela, o pai (Eduarda).

O pai, a mãe e os irmãos. Na escola é a professora (Guilherme).

Ah, o pai e a mãe. Na escola é o guarda (Rafael).

Quem protege? O adulto. As vezes a criança até pode proteger o adulto (...). Ninguém precisa me proteger lá na rua, ninguém precisa me proteger, ninguém. (Nathan).

Leandro: Eu sei, os adultos.

Entrevistadora: E na rua?

Leandro: Quem protege? Não sei. A polícia protege.

Entrevistadora: E onde você mora, quem te protege?

Leandro: Quem me protege? O apartamento. No apartamento tem segurança. O segurança fica num negócio assim que chama a polícia.

As crianças desta pesquisa encontram-se no estágio operatório concreto conforme estabelecido pelo epistemólogo Piaget (1994). Como estão numa fase de moral heterônoma “ordens e avisos das pessoas respeitadas produzem, em quem as respeita, o senso do dever, pois são sentidos como obrigatórios” (BRANCO, 1994, p. 67).

O adulto é visto como alguém superior às regras, como uma autoridade. O que é considerado certo ou errado é proveniente das pessoas mais velhas.

Conforme Piaget (1994) o egocentrismo, característico nessa fase das crianças, impede que estas considerem as vontades e o ponto de vista de outras pessoas, e dessa forma não estabelecem relações de cooperação. Para este autor “só a cooperação leva a autonomia” (PIAGET, 1994, p. 299).

A regra e a justiça dos adultos passarão a ser as mesmas para as crianças quando estas conquistarem a autonomia. Pois, dessa maneira, as crianças serão capazes de coordenar diferentes opiniões e legitimar as regras, não mais pela imposição das autoridades, e sim por entendê-las. Assim sendo, a regra e a justiça passa a ser orientada pela legalidade de fato ou de direito.

A noção de direito não se adquire isolada e prontamente, mas é construída nas relações do indivíduo com os outros e necessita de um tempo de elaboração pessoal que está ligada às estruturas cognitivas de que os sujeitos dispõem.

No entanto, Barroso (2000) nos alerta que somente ter conhecimento que se tem direito a algo, não implica, na compreensão desse direito. Dessa forma, para que o indivíduo possa exercer plenamente seus direitos, é necessário, ter capacidade para compreendê-los.

É nesse contexto que a escola deve ser um ambiente sócio-moral, desenvolvendo um trabalho no sentido de favorecer a compreensão dos aspectos do mundo social, como por exemplo, os direitos da criança.

5.2 Significados da Infância e dos Direitos da Criança na Educação Infantil: A perspectiva de pais e da professora

Evidenciamos que os participantes desenvolveram respostas que se assemelharam umas das outras. Algumas mais elaboradas outras mais curtas, mas, que sem dúvida enriqueceram essa pesquisa.

Evocamos a seguir as categorias de análise que emergiram das respostas dadas ao questionário enviado aos participantes: conceito de infância; infância em diferentes espaços sociais, em destaque o papel da família e a escola; práticas na infância; infância no tempo; direitos da criança.

A) Conceito de Infância

Ao ser perguntado sobre o conceito de infância, percebemos por meio das respostas, que alguns familiares e professora têm uma visão tradicional da infância, sendo esta uma etapa de desenvolvimento da criança, na qual imperam as brincadeiras, as fantasias, a partir da interação social, a criança vai estabelecendo o caráter, ampliando suas habilidades. Percebemos isso quando destacaram que a infância é:

[...] período que iniciamos nossa vida, exploramos o mundo de forma natural dependendo da estimulação que é oferecida pela família, pela escola, etc. (Professora Rebeca).

Para mim é o período que a criança se desenvolve, brinca, aprende a respeitar as regras, conforme a convivência adquire a educação que vai ser refletindo em sua própria vida (familiar do Giovane).

É a idade da fantasia, da brincadeira e também fase importante na formação do caráter (Sara - mãe da Eduarda).

Brincar, sorrir, crescer, ser feliz! (Gabriela - mãe do Rodrigo).

Até certo ponto as concepções dos participantes nos remetem a Kramer (2007) que reconhece ser a fantasia, a imaginação, a brincadeira, a criação como específicos da infância, mas que esta é além de um estágio, é categoria da história.

É interessante observar que a resposta de uma mãe vai ao encontro no que é estabelecido pelo ECA, o qual compreende ser criança a pessoa com até doze anos incompletos (Art. 2º).

É o período da vida do ser humano que vai desde o nascimento até a pré-adolescência (Mãe da Eduarda).

E para finalizar a análise dessa categoria, ainda destacamos a resposta de uma mãe que observa a infância em sua pluralidade.

Hoje existem várias infâncias, cada pessoa estrutura sua concepção de infância e de criança baseado em vivências enquanto crianças. Estas “variedades” são resultados da evolução e transformação da sociedade, da família e da escola. Para falar de infância é necessário observar as infâncias dos hospitais, a criança atleta, a criança do meio rural, a criança das guerras nucleares, etc. (Mãe do Guilherme).

A visão dessa mãe corrobora com o sociólogo Sarmiento (2007, pp 28-29), sendo que este nos alerta que “a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a

classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc”. Sendo assim, falar em “infâncias” nos é pertinente.

B) Infância em diferentes contextos sociais – Papel da família e da escola

Foi possível notar que há um consenso entre os participantes no que se refere ao papel da família na infância.

Atribuíram a esta instituição a função de propiciar o desenvolvimento infantil, educar, amar e proteger. Podemos perceber isto nas seguintes respostas:

A família é a base, o alicerce, é a principal responsável em oferecer proteção, cuidado, sustento, princípios morais, carinho e amor (Sara - mãe da Eduarda).

É educar, cuidar, alimentar, orientar e contribuir para o desenvolvimento da criança. A família é a segurança e abrigo da criança, deve ser o lugar mais saudável para ela (Familiar do Giovane).

Alertaram igualmente que a família tem o papel de impor os limites:

Orientar e educar a criança a criança com amor, carinho, afeto e limites (Gabriela - mãe do Rodrigo).

Educar, auxiliar a criança o certo e o errado (Familiar do Giovane).

Estas ideias dos sujeitos participantes nos fazem remeter à Sambrano (2008, p. 141) quando diz que:

[...] de acordo com um modelo de família ideal, essa instituição deve proporcionar um ambiente saudável, que supra as necessidades primárias de seus membros, isto é, um lar, alimentação, segurança, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sentimento de aceitação, cuidado e amor.

A professora demonstrou uma percepção diferente em relação ao papel da família e da escola, já que deu destaque para os direitos da criança:

Oferecer a criança uma vida em que seus direitos devam ser respeitados para terem qualidade de vida em todos os aspectos afetivo, material... (Professora Rebeca).

Em se tratando do papel da escola os participantes arrolaram diversas funções, tais como: socialização, auxílio no desenvolvimento, ensino das ciências e brincadeiras. Dentre as respostas optamos por destacar:

A escola tem o papel da socialização e da introdução da criança no ensino da fala, a escrita, das ciências, das brincadeiras. É onde ela aprende a viver em sociedade (Mãe do Caio).

É fundamental, pois auxilia no desenvolvimento do indivíduo, tanto na esfera educacional, como social e psíquica (Mãe do Leandro).

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis e oferecer a todas o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural (Professora Rebeca).

Vale ressaltar que um dos participantes atribuiu importância para a Educação Infantil:

A escola é capaz de estimular a formação das crianças em várias áreas e de maneira constante. A Educação Infantil serve de alicerce para o conhecimento que a criança vai adquirir durante a vida (Ruth - Mãe do Guilherme).

Acreditamos que o reconhecimento da importância da educação na infância para além do contexto familiar insere-se em amplo movimento de luta em defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais. As conquistas resultantes desse processo se legitimaram em documentos históricos de alcance mundial, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989), assim como no Brasil, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

A importância da parceria entre a escola e família foi citada por uma mãe:

A escola tem papel fundamental e se trabalhar em conjunto com a família buscando conhecer a realidade de cada aluno os resultados serão surpreendentes (Sara – mãe da Eduarda).

Outro depoimento importante de ser apontado é a forma como uma mãe vê o papel da escola em relação à infância:

Basicamente o mesmo que a família, porém de formas diferentes (Familiar do Nathan).

Essa resposta nos remete à Sambrano (2008, p. 149), pois esta autora nos diz que a família e a escola têm como objetivo comum o desenvolvimento infantil, ressaltando que:

[...] família é família e Instituição de Educação Infantil é instituição, com objetivos comuns [...], mas também com determinações e responsabilidades específicas, bem como expectativas igualmente diferenciadas.

O envolvimento da escola e família traz benefícios não só para as crianças, mas também para os pais e professores. Portanto, a parceria dessas instituições é necessária para que juntas atuem como agentes facilitadores do desenvolvimento dos educandos.

C) Práticas na infância

Nessa categoria tivemos o intuito de averiguar como foi a infância dos pais e da professora. Pudemos perceber que para alguns participantes a infância foi um período carregado de brincadeiras na rua, na escola e com outros amigos. Tinham que inventá-las e confeccionavam brinquedos.

Minha infância foi repleta de brincadeiras com primos e crianças da mesma vila. Brincávamos de casinha fazendo “comidinha” de verdade; saladinha e arroz de barro; mamãe-da-rua (na rua de verdade) e me lembro da escola que era um lugar encantador onde nasceu o meu desejo de ser professora (Professora Rebeca)

Minha infância foi cheia de brincadeiras (de casinha, de boneca, de pular elástico) (Marcella - mãe do Rafael).

Ma minha infância eu pude brincar de boneca, andar de bicicleta, passear com a família e ir para escola, apesar dos meus pais serem humildes em educação e financeiramente (Ruth - mãe do Guilherme).

Já para outros, foi um período difícil e marcante. Evidenciamos isso quando alguns dizem:

Não foi muito boa, um dos períodos mais difíceis de minha vida (Familiar do Giovane).

Eu tinha muitas tarefas para fazer, todos os dias eu apanhava da minha avó enquanto minha mãe trabalhava. Mas eu fui muito feliz apesar das restrições financeiras (Gabriela - mãe do Rodrigo).

Notamos através dos depoimentos que as práticas dos educadores estão voltadas para que a infância de seus filhos seja um período saudável e de muita fantasia.

D) Infância no tempo

Ao serem questionados sobre a infância na atualidade, de certa forma as respostas foram parecidas. Em se tratando das diferenças estabelecidas entre a infância dos educadores e das crianças, notamos os seguintes aspectos: as crianças de hoje não podem brincar na rua por questões de segurança; não brincam com as brincadeiras tradicionais; ocupam o tempo com jogos informatizados; há muita cobrança para algumas crianças em realizar atividades extras, “preparando-as” para o futuro.

Uma diferença que observo é que as crianças de hoje em dia são preparadas para o futuro desde muito pequenas, ou seja, é atribuído a elas para se ter formações escolares (cursos) ou muitos afazeres, o que acaba tirando o prazer da infância, pois não se tem mais tempo para brincar. Há 30 anos atrás na minha infância a gente ia para escola, fazia as tarefas e o tempo restante era livre (Mãe do Guilherme).

Hoje as crianças geralmente não tem a mesma liberdade devido a violência, brincam dentro de casa ou nas escolas, porém tudo depende do lugar onde moram, pois ainda vejo algumas crianças na rua. Há também para algumas crianças uma cobrança com muitas atividades como balé, inglês, judô computação... o que não é saudável em alguns momentos (Professora Rebeca).

A infância da atualidade é mais voltada para a tecnologia. (Familiar do Nathan).

Diferenças: os tipos de brincadeiras com mais liberdade, na rua, onde não deixo meu filho ir por segurança. A quantidade de brinquedos que tínhamos e criávamos situações, hoje tem mais brinquedos eletrônicos (Gabriela – mãe do Rodrigo).

Essas respostas nos permitem citar Dornelles (2005), que fala da “cyber-infância”⁷, onde as crianças, desde muito cedo, tem o acesso às tecnologias.

No que diz respeito às semelhanças entre as infâncias destacaram: o gosto pelas brincadeiras; o poder de imaginação e criação; amizades.

Gostar de brincar, fazer amigos, ser sincera, ser imaginativa e inventiva, ser curiosa, ter esperança (Elisabeth – mãe do Leandro).

⁷ De acordo com Dornelles (2005), fazem parte da “cyber-infância” as crianças que tem acesso e sabem fazer uso das novas tecnologias, como DVDs, computadores, Internet, games, etc. Ou seja, é a infância on-line, conectada a esfera digital.

A alegria de brincar com os pais, a vontade de passear, a felicidade da descoberta de coisas novas (Marcella – mãe do Rafael).

Entretanto, um dos participantes tem a visão de que não há semelhanças entre a infância do passado e a do presente. Notamos isso, pois este relatou:

Acredito que hoje meu filho curte mais esse período do que na minha época, o que eu vejo é que as crianças de hoje são mais levadas, aprende mais rápido tanto coisas boas como coisas ruins, desenvolve mais rápido que as crianças de certa época atrás. As semelhanças são minúsculas, talvez não há semelhanças na minha opinião. A única coisa que vejo é que a criança educada é educada, a que não é educada não é educada, isso não muda independente de época (Familiar do Giovanne).

Notamos que a maioria dos educadores demonstrou saudosismo da infância, pois esta atualmente, sofre muita pressão da sociedade que requer cada vez mais das crianças um comportamento adulto.

E) Direitos da Criança

Tratando sobre direitos infantis, cinco participantes alegaram que conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente e os quatro sujeitos restantes responderam negativamente. Entretanto, oito destes participantes acreditam serem importantes esses direitos, mas que vivemos numa sociedade onde há muita contradição, não havendo o respeito pelos direitos infantis.

Acho que em termos legais temos garantidos os direitos humanos fundamentais para a proteção da criança no Brasil. Entretanto, essas condições ainda se encontram muito distantes de grande parte da população, ou seja, ainda existem crianças à margem da garantia de direitos fundamentais, que não possuem condições adequadas de moradia, alimentação, saúde, educação, etc. Em outros termos para muitas crianças nem as necessidades básicas são atendidas (Mãe do Leandro).

Percebemos em nossa sociedade muitas diferenças em relação aos direitos das crianças, pois algumas enfrentam um cotidiano adverso que as conduz desde cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas, cuidadas e respeitadas recebendo de sua família carinho, tendo a vida que todas as crianças “tem direito” de ter, mas que infelizmente os direitos ficam “no papel” na maioria das vezes (Professora Rebeca)

Dessa forma podemos citar Kuhlmann (1998, p. 21) quando nos fala que:

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro lado, continuamos a presenciar

massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais.

Uma das respostas nos chamou atenção, pois a mãe declara a sua opinião acerca do papel dos órgãos governamentais.

Eu acho que a lei está aí para ser cumprida, mas geralmente não é assim, vemos com frequência na mídia o desrespeito com as crianças. Acredito que o problema é de ordem familiar (a família vive um problema, dificuldades, doenças, pobreza) que é muito além da indicação que a família é o problema. O Estado e a União precisam trabalhar com a família implantando projetos de educação e programas sociais com ações de intervenção junto aos adultos para analisar comportamentos de violência contra os filhos, aí talvez os direitos das crianças comecem a ser respeitados (Ruth – mãe do Guilherme).

Alguns participantes veem o ECA como um documento que dá muitos direitos, e conseqüentemente as crianças atualmente estão muito mal educadas. Evidenciamos isso quando dizem:

Na minha opinião eu vejo dos dois lados. A parte boa é que a criança tem o direito de curtir a infância com condições para aprender, crescer, talvez aprender bem mais que as de antigamente sem aquela cobrança (das crianças), aprender brincando, sorrindo e divertindo. E o outro lado é que com essas mudanças que houve através do tempo, existe um grupo de crianças muito sem educação, já presenciei fatos que fiquei transtornada e pensei “como pode uma criança fazer isso” (Familiar do Giovane).

Acho que os direitos das crianças devem ser definidos e estudados constantemente sem se lembrar dos deveres que também poderiam ser estabelecidos para ficar mais claros, e assim mais fácil de lidar com os pequenos (Mãe do Rodrigo).

A nosso ver, o Estatuto da Criança e do Adolescente não dá direitos em exagero. Acreditamos ser errônea a forma como este é veiculado na mídia, pois se temos direitos conseqüentemente, temos os deveres. Cabe aos adultos impor os limites e lidar com a população infantil da melhor maneira, sem impor no ECA as suas falhas na educação das crianças.

Para Silva (2002, p. 184) a promulgação do ECA não se constitui em excesso de direitos conforme é divulgado.

Na verdade, no momento de sua elaboração, em muitos aspectos nossas crianças e adolescentes contavam com menos direitos e garantias do que a população adulta. Além disso, o ECA veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Ou seja, não podem mesmo ser considerados como adultos, pois não são adultos. Não possuem o mesmo conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições. Não possuem o mesmo poder de negociação, de organização e de

reivindicação de seus direitos. Por isso, eles devem estar garantidos em uma lei especial, como o ECA.

Quanto aos direitos que consideram importantes, houve um consenso em destacar a importância de se ter uma família, o direito à estudar, à proteção, à boa alimentação, à saúde, à brincar. Um participante chegou até citar o artigo 7º do ECA:

Direito a ser tratado com respeito e amor, de freqüentar a escola, de ter um lar, etc (Gabriela – mãe do Rodrigo).

Os direitos que eu considero importante é o artigo 7º: A criança e o adolescente tem o direito à proteção, à vida, à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitem o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (Familiar do Giovane).

Direito a ser cuidada, protegida, alimentada, educada, direito ao lazer, à segurança, não é idade para trabalhar, deve ter o direito de ser e viver como criança (Sara – mãe da Eduarda).

O ECA foi um importante documento em prol da defesa da infância. As crianças passaram a ser compreendidas como cidadãs. No entanto, uma divulgação maior deste deve ser praticada, para que os direitos das crianças sejam internalizados por toda a sociedade e, que se manifestem de forma natural no convívio social, não existindo dessa forma as barbáries contra as crianças.

6 Considerações finais

Conforme vimos, nesta pesquisa, o sentimento pela infância foi historicamente construído. Se, por um lado tivemos um momento em que não se distinguia as crianças dos adultos, por outro houve momentos que as crianças foram consideradas seres com especificidades próprias sendo formulados seus direitos básicos.

A partir de um enfoque multidisciplinar que, deu destaque para a Sociologia da Infância e a visão da Psicogenética, juntamente com um estudo empírico no universo de uma instituição de educação infantil, analisamos os significados da Infância e dos Direitos da Criança na perspectiva das falas das crianças e das concepções da família e da escola relacionadas à visão da criança, como sujeito de direitos.

Em se tratando da concepção dos pais e da professora podemos destacar como principais resultados:

- Há a predominância de uma visão tradicional da infância, sendo considerada como uma etapa de desenvolvimento da criança, marcada por brincadeiras e fantasias, tendo a família e escola importante papel neste processo.
- Os direitos das crianças são considerados importantes, entretanto há contradições nos aspectos legais e a situação das crianças na atualidade.

Entendemos que a formulação dos direitos infantis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi um grande passo para a infância, pois serviu como base para construção de uma nova maneira de olhar as crianças: criança com direito de ser criança.

Em conformidade com a Sociologia da Infância, enxergamos as crianças como atores sociais capazes de participar em pesquisas científicas. Dessa forma, demos voz às crianças para saber qual a percepção destas em relação à infância e aos seus direitos. Dentre os principais resultados podemos destacar:

- A infância é caracterizada pelas atividades lúdicas, e os adultos são responsáveis pelo cuidado com as crianças.

- As crianças estão numa fase de moral heterônoma, sendo assim as ordens dos adultos são vistas como sagradas. Dessa maneira há uma confusão entre direitos e deveres.

Defendemos que a educação não é responsável apenas pela transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. Tem também a função de preparar os indivíduos para a cidadania, devendo promover a compreensão dos direitos e deveres essenciais para a vida em sociedade. Direitos esses que deve ser vivenciados em todos os níveis educacionais.

É nesse sentido que afirmamos que a Educação Infantil como um espaço de formação cultural e social, tem importante papel de educar em direitos humanos, visando a formação cidadã, pois as crianças tem o direito de ter acesso aos seus direitos desde cedo.

Em linhas gerais concluímos a emergência da compreensão do processo de continuidade e descontinuidades nas concepções da infância. Defendemos a visibilidade das crianças como atores sociais que desenvolvem estratégias para participar no mundo social, produzindo uma cultura infantil e convivendo com culturas para a criança. A criança é comunicadora, atuante, portadora e construtora da história, sendo assim, dar voz à criança nesta pesquisa, sendo elas portadoras desse direito, tornou-se um instrumento riquíssimo de investigação acerca da infância.

Evidenciamos, igualmente, a necessidade de uma ampla difusão acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente nas escolas em consonância com as famílias para que se pratique um novo olhar sobre a infância, concebendo as crianças como sujeitos de direitos.

Acreditamos que este estudo inicia uma fundamentação para que se possa garantir o respeito aos direitos das crianças e torna visível a necessidade de (re) pensarmos o papel da educação na formação da cidadania, desde muito cedo na vida das crianças, afinal, para além do discurso é emergente o posicionamento dos educadores e da sociedade em geral, em assumir às crianças como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARRUDA, A. C. Z. de; CARBONE, M. C. Inteligência, Moralidade e Educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA: ATUALIDADES DA OBRA DE JEAN PIAGET, 1, 2009, Marília. **Anais...** São Paulo. Caderno de resumos, 2009, p. 01-15.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, L. **As idéias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp. Dissertação de Mestrado, 2000, 327p.

BATISTA, E. M. A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: Um estudo de caso. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. C. de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF, CAPES, 2007. p. 219-234

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, L. C; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-28.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. (2007) Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>, Acesso em: 13 de maio de 2010.

BRANCO, L. M. C. O Desenvolvimento da Moralidade na Teoria de Piaget. **Séries Idéias**, n. 20, São Paulo: DE, 1994, p. 63-73.

BRASIL. Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Código de Menores**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>, Acesso em: 13 de abril de 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. [S.I.: s.n.], 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**, Brasília, p. 13563, (16) (07). (1990). 1.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>, Acesso em: 12 de abril de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, vol 1. Brasília: MEC/SEF 1998.

CARDOSO, R. M. **A infância e a adolescência abandonadas**: laudos em processos do judiciário mineiro (1968-1984). Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, 2006.

CREPALDI, R. Brincar de construir brinquedos. In: **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2008. p.175-183.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DREVIES, R.; ZAN, B. Como o ambiente sócio-moral influencia o desenvolvimento infantil. In: _____. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 51-65.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Vitória – ES, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago. 1999.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: **História da vida provada**: da Renascença ao Século das Luzes v.3, org. P. Ariès e R. Chartier, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.311-229.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. In: **Revista Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>>, Acesso em: 19 de março de 2011.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J et al. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Revista USP (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI), nº 37: Mar- Abr- Mai: 1998.

MENIN, M. S. de. STEFANO. Desenvolvimento Moral. Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MIRAGLIA, P. **Aprendendo a lição**: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. Novos estud. - CEBRAP n.72, São Paulo jul. 2005. P. 79-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002005000200005&lng=pt&nrm=iso>, Acesso em: 10 de abril de 2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas de 1989. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.html>>, Acesso em: 12 de agosto de 2010.

OLIVEIRA, F. de. **A criança e a infância nos documentos da ONU**: a produção da criança como „portadora de direitos“ e a infância como „capital humano do futuro“. São Carlos: UFSCar, 2008.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças s camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O Juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, M. R. B. Tempo e Espaços Escolares: o (des)confinamento da Infância. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. C. de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF, CAPES, 2007. p. 91-115.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, J; CARVALHO, D, C, de; SERRÃO, M. I. B. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. C. de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF, CAPES, 2007. pp. 21-50.

ROCHA, D; DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise de Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea, v.7, n.2, p. 305-322, 2005.

SAMBRANO, T. M. Relação instituição de Educação Infantil e Família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 139-155.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Disponível em: <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura na infancia.pdf>, Acesso em: 05 de novembro de 2010.

SILVA, A. P. SOARES, da. As leis e a educação infantil. In: R.OSSETTI-FERREIRA, M. C (Org). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 183-191.

SILVA, E. G. da; SIMÃO, M. B. **Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/viewFile/19804512.2010n21p12/12992>>, Acesso em: 17 de outubro de 2010.

SOARES, N. F; SARMENTO, M. J; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SOUSA, A. P. de; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no contexto educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 44/7, p. 01-08, 2008.

SOUZA, E. T. de. **Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral**. 2006. <Disponível em: http://www.defensoria.org.br/langs/arquivos_multimidia/102.pdf>, Acesso em: 30 de outubro de 2010.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: Infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 7-23.

APÊNDICE 1

Autorização para Escola e Professores



Ilustríssimos Educadores

Solicitamos à Vossas Senhorias, autorização para a realização do estudo de Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Aline Graciele Lima do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus de Bauru.

O trabalho intitulado: **INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança** terá como objetivo analisar os significados da Infância e dos Direitos da Criança atribuídos por crianças da Educação Infantil e seus respectivos educadores, pais e professora. Para a realização deste estudo a aluna deverá realizar observações, coleta de registros escolares, entrevista com as crianças (hora lúdica) e a aplicação de questionário ao professor e aos pais da turma de 5 anos da Educação Infantil, durante o ano de 2010.

Asseguramos que o trabalho será pautado nos princípios da ética científica e declaramos que tanto a instituição como os sujeitos da pesquisa não serão em hipótese alguma identificados no trabalho, preservando o anonimato; declaramos, outrossim que o conteúdo a ser analisado será exclusivamente para fins acadêmicos. O projeto será encaminhado para apreciação ao comitê de Ética da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru.

Agradecemos a colaboração e declaramos o termo de livre e esclarecido.

Eu, Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez, CPF: 159874-38-55 declaro ser responsável pela orientação e pelo respeito aos princípios da ética científica do estudo da aluna Aline Graciele Lima.

Bauru, 20 de junho de 2010.

Eu, Aline Graciele Lima declaro ser responsável pela realização do estudo e pelo respeito aos princípios da ética científica.

Bauru, 20 de junho de 2010.

(direção da unidade escolar)

Eu, _____, CPF: _____
_____ autorizo a realização do estudo neste estabelecimento de ensino, tendo plenos direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável(eis).

Bauru, de 2010.

(professora)

Eu, _____, CPF: _____
_____ autorizo a realização do estudo neste estabelecimento de ensino, tendo plenos direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável(eis).

Bauru, de 2010.

APÊNDICE 2

Autorização Pais/Responsáveis



Prezados pais e/ou responsáveis

Solicitamos aos pais e/ou responsáveis autorização para a realização do estudo de Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Aline Graciele Lima do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus de Bauru.

O trabalho intitulado: **INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança** terá como objetivo analisar os significados da Infância e dos Direitos da Criança atribuídos por crianças da Educação Infantil e seus respectivos educadores, pais e professora. Para a realização deste estudo a aluna deverá realizar observações, coleta de registros escolares, entrevista com as crianças (hora lúdica) e a aplicação de questionário ao professor e aos pais da turma de 5 anos da Educação Infantil, durante o ano de 2010.

Asseguramos que o trabalho será pautado nos princípios da ética científica e declaramos que tanto a instituição como os sujeitos da pesquisa não serão em hipótese alguma identificados no trabalho, preservando o anonimato; declaramos, outrossim que o conteúdo a ser analisado será exclusivamente para fins acadêmicos. O projeto será encaminhado para apreciação ao comitê de Ética da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru.

Dessa forma pedimos autorização para a realização do estudo contando com a participação da criança e do responsável na família. Caso concorde pedimos que assine este termo de consentimento e responda o questionário em anexo que deverá ser devolvido professora da turma até o dia 08 de julho de 2010.

Agradecemos imensamente a colaboração e declaramos o termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez declaro ser responsável pela orientação e pelo respeito aos princípios da ética científica do estudo da aluna Aline Graciele Lima

Bauru, 20 de junho de 2010.

Eu, Aline Graciele Lima declaro ser responsável pela realização do estudo e pelo respeito aos princípios da ética científica.

Bauru, 20 de junho de 2010.

(responsável/família)

Eu, _____ concordo em participar do estudo, respondendo um questionário e autorizo também a participação da criança sob minha responsabilidade para participar da pesquisa a ser realizada na unidade escolar, sob a supervisão dos profissionais da educação. Tenho conhecimento dos plenos direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável(eis).

Bauru, de 2010.

APÊNDICE 3

Questionário Pais/Professores



Pesquisa: **INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança**

Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Aline Graciele Lima do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus de Bauru, sob a orientação da Profa.

Dra. Márcia Cristina Argenti Perez – Departamento de Educação



Questionário

1)	Explique o que significa a Infância
2)	Qual o papel da família na infância
3)	Qual papel da escola na infância
4)	Fale como foi sua infância (hora de brincar, brinquedos, jogos, brincadeiras).

5) Como é a infância das crianças na atualidade

6) Quais as diferenças e semelhanças entre a sua infância e a infância das crianças na atualidade.

7) Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente? () sim (....) não
--

8) Cite alguns direitos da criança que você considera importante.

9) Qual sua opinião sobre os Direitos da Criança na Infância atual?

APÊNDICE 4

Roteiro para Hora Lúdica

Nome:

Idade:

Turma/Escola:

1. **Objetivo da atividade** (Trata-se de um trabalho da faculdade e que está sendo gravado)

2. **Rotina** (explorar o cotidiano e as atividades da criança)

Quem a traz e busca na escola?

Você brinca na rua? Vai à casa dos amigos?

3. Preferências

Brincadeiras

Músicas

Personagens

Brinquedos

Jogos

Programas na TV (o que é de adulto e o que é de criança/ quem assiste TV com você?).

4. Representações

O que é ser criança?

O que é ser adulto? (O que ele faz?).

Como você brinca na escola? (O que mais gosta na escola?).

Como você brinca na sua casa? (Quem brinca com você?).

5. Direitos

Você acha que a criança tem direitos? Você acha que a criança tem deveres?

Você sabe o que é o ECA? Já ouviu falar?

E o Estatuto da Criança e do Adolescente?

Quais os direitos que a criança tem? (O que a criança pode fazer?).

O que a criança não pode fazer?

Quem protege as crianças? (Em casa, na escola, na rua).

APÊNDICE 5

Solicitação aos Pais/Responsáveis



Prezados Pais/Responsáveis

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança

No mês de junho/2010 encaminhamos aos pais/responsáveis das crianças da turma de 5 anos do CCI um documento de autorização e aceite para a participação na pesquisa, além do questionário direcionados aos responsáveis. Gostaríamos muito de contar com sua colaboração neste estudo que tem como meta valorizar e resgatar preocupações e enfrentamentos acerca da infância de nossas crianças. Reforçamos, também que a participação é voluntária e todo o estudo será realizado seguindo os princípios éticos para a realização da pesquisa, inclusive o anonimato dos envolvidos.

Sendo assim, pedimos o retorno até o dia 10 de agosto de 2010 para o início da coleta de dados, já autorizada pela instituição.

Desde já agradecemos a atenção

Discente Aline G. Lima
Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez

APÊNDICE 6

Solicitação aos Pais/Responsáveis



Prezados pais e/ou responsáveis

Solicitamos aos pais e/ou responsáveis autorização para a realização do estudo de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: **INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: análise dos significados da Infância e dos Direitos da Criança** da aluna Aline Graciele Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus de Bauru.

A direção do CCI já autorizou o estudo e neste momento pedimos aos responsáveis na família a autorização para a realização do estudo contando com a participação da criança e do responsável na família. Caso concorde, pedimos que assine este termo de consentimento e responda o questionário anexado que deverá ser devolvido a professora da turma até o dia 20 de agosto de 2010.

Agradecemos imensamente a colaboração e declaramos o termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, _____ concordo em participar do estudo, respondendo um questionário e autorizo também a participação da criança sob minha responsabilidade para participar da pesquisa a ser realizada na unidade escolar, sob a supervisão dos profissionais da educação. Tenho conhecimento dos pl^{os} direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável(eis).

Bauru, de 2010.