

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**NARA MENDES MOREIRA**



**LEMBRAR, NARRAR E DESENHAR:**  
ATRAVESSAMENTOS ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS

GOIÂNIA  
2021

Processo: 23070.047031/2021-39 Documento: 2414450



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese

#### **2. Nome completo do autor**

NARA MENDES MOREIRA

#### **3. Título do trabalho**

LEMBRAR, NARRAR E DESENHAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 14/10/2021, às 20:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NARA MENDES MOREIRA, Discente**, em 17/10/2021, às 22:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orga\\_o\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0), informando o código verificador **2414450** e o código CRC **A171976D**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**NARA MENDES MOREIRA**

**LEMBRAR, NARRAR E DESENHAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE  
CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS**

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual, área de concentração Artes, Cultura e Visualidades sob orientação da professora Dra. Carla Luzia de Abreu.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Nara Mendes

Lembrar, Narrar e Desenhar: Atravessamentos entre crianças e pessoas idosas [manuscrito] / Nara Mendes Moreira. - 2021. CLXXIX, 196 f.

Orientador: Prof. Dr. Carla Luzia de Abreu.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Narrativas Intergeracionais. 2. Memórias. 3. Educação Infantil. 4. Cultura Visual. I. Abreu, Carla Luzia de , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 012/2021 da sessão de Defesa de Dissertação de **Nara Mendes Moreira**, que confere o título de Mestra em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades.

Aos vinte e sete dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um, a partir das quatorze horas e trinta minutos, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “LEMBRAR, NARRAR E DESENHAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientadora, Professora Doutora Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG), membro titular externo; Professora Doutora Alice Fátima Martins (FAV/UFG), membro titular interno e, Professora Doutora Dra. Diane Valdez - (FE/UFG), membro suplente externo que participou ativamente da banca. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. A banca recomenda a dissertação para publicação. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Carla Luzia de Abreu, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 21/10/2021, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 21/10/2021, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professor do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez, Professor do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2432333** eo código CRC **14F9744D**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.047031/2021-39

SEI nº 2432333

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

# **LEMBRAR, NARRAR E DESENHAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS**

**Nara Mendes Moreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, em 27 de setembro de 2021, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás.

### **Banca Examinadora:**

Prof. Dra. Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG)  
Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG)  
Membra externa

Prof. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)  
Membra interna

Prof. Dra. Diane Valdez (FE/UFG)  
Suplente externa

Profa. Dra. Lilian Ucker (FAV/UFG)  
Suplente interna

*Em memória de minha avó Ana que me fez imaginar,  
sonhar e fantasiar durante a primeira infância.*

## AGRADECIMENTOS

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se põs a caminhar.”*

*Paulo Freire*

Na trajetória para a realização desta pesquisa, muitas pessoas se fizeram presentes em meu caminho me motivando e impulsionando para que essa etapa fosse vivida de maneira intensa e significativa. Sem o incentivo e companhia a mim oferecidos, a trajetória não teria sido a mesma e as aprendizagens construídas não exalariam o devido valor.

Como parte integrante e atuante desse percurso investigativo agradeço imensamente as colaboradoras desta pesquisa, crianças e pessoas idosas que caminharam lado a lado comigo me mostrando de maneira leve as riquezas que emergem das experiências de vida.

Destaco também o meu amado companheiro, Bruno Eduardo, que pacientemente segurou minha mão e me afagou em seus braços nos momentos em que me vi insegura e angustiada com os prazos e processo na produção deste trabalho. Meu bem, obrigada pela presença e constância nos meus projetos de vida.

Com amor e carinho agradeço à minha mãe, Cleusa e ao meu pai, José Mendes por me possibilitarem viver uma infância rica em experiências sensíveis, afetivas e lúdicas. Vocês fizeram e continuam a fazer o melhor por mim, obrigada por tanto.

Agradeço o apoio de todas as minhas amigas e amigos que entenderam a minha ausência durante esse período e continuaram a torcer por mim contribuindo para que eu concluísse mais essa etapa.

Em especial, agradeço à equipe de profissionais do CMEI onde atuo, que além de permitir o desenvolvimento da pesquisa de campo com as crianças ali matriculadas, também se organizaram e viabilizaram para que a realização deste mestrado fosse possível.

Agradeço às professoras Alice Fátima Martins e Diane Valdez que mesmo antes de eu dar início a essa jornada, já me motivavam com suas experiências e me incentivavam com seus testemunhos de pesquisa e docência. Agradeço da mesma forma às professoras Lilian Ucker e Marilza Suanno por quem tenho profunda admiração e me alegram por fazerem parte da minha história como estudante.

Registro um agradecimento especial à minha orientadora Carla Luzia de Abreu, que me permitiu vivenciar a experiência desta pesquisa de maneira fluída e prazerosa. Muito obrigada por sua generosidade, paciência e sabedoria no processo de orientação.

Por fim, agradeço a Deus, que como uma força constante me inspira a viver tentando ser uma pessoa melhor para mim, para aquelas pessoas que me cercam e para o mundo.

## RESUMO

A pesquisa Lembrar, Narrar e Desenhar: atravessamentos entre crianças e pessoas idosas aborda o intercâmbio de narrativas e o compartilhamento de experiências entre cinco crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia, e pessoas idosas de seus contextos familiares. A pesquisa ocorreu de maneira remota devido à pandemia de COVID-19 e teve como objetivo refletir sobre como crianças e pessoas idosas percebem as categorias etárias infância e velhice, além de buscar compreender o papel exercido pelo imaginário dentro das narrativas que transitam entre essas fases da vida. Para isso, foi construída uma pesquisa narrativa, com enfoque participativo, a fim de valorizar as oralidades e as histórias de vida das pessoas envolvidas neste processo. O estudo está fundamentado teoricamente em autores que discutem as categorias etárias, a memória e a educação em consonância com os Estudos da Cultura Visual. Como parte do processo de investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as pessoas participantes. Também compõe o trabalho de campo as dinâmicas entre as contações de histórias realizadas pelas pessoas idosas e as construções de narrativas visuais pelas crianças, que fizeram uso do desenho como forma de expressão. O resultado obtido, refere-se justamente ao ponto de convergência do estudo, a análise sobre como e o que aprenderam juntas, as crianças e as pessoas idosas, por meio de histórias contadas e da produção de narrativas visuais.

**Palavras-chave:** Narrativas Intergeracionais. Memórias. Educação Infantil. Cultura Visual.

## **ABSTRACT**

The research *Remembering, Narrating and Drawing: crossings between children and elderly people* addresses the exchange of narratives and the sharing of experiences between five children from a Municipal Children's Education Center in Goiânia, and elderly people from their family contexts. The research took place remotely due to the COVID-19 pandemic and aimed to reflect on how children and elderly people perceive the age categories of childhood and old age, in addition to seeking to understand the role played by the imaginary within the narratives that transit between these phases of life. For this, a narrative research was built, with a participatory approach, in order to value the oralities and life stories of the people involved in this process. The study is theoretically based on authors who discuss age categories, memory and education in line with Visual Culture Studies. As part of the investigation process, semi-structured interviews were carried out with the participating people. The fieldwork also includes the dynamics between storytelling carried out by the elderly and the construction of visual narratives by children, who used drawing as a form of expression. The result obtained refers precisely to the convergence point of the study, the analysis of how and what children and elderly people learned together, through told stories and the production of visual narratives.

**Keywords:** Intergenerational Narratives. Memoirs. Child education. Visual Culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto publicada pela cantora Madonna em seu perfil no Instagram no dia 06/07/2020.....	36
Figura 2. Captura de tela da ferramenta de busca “Google Imagens” usando a palavra infância, em 24/07/2020.....	37
Figura 3. Captura de tela da ferramenta de busca “Google Imagens” usando a palavra velhice, em 24/07/2020.....	37
Figura 4. Sem título. 2000. Keila Alaver, Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.....	38
Figura 5. Meninas brincando.....	49
Figura 6. Mestre ensinando crianças.....	49
Figura 7. Capa do livro A Menina do Narizinho Arrebitado.....	51
Figura 8. Capa do livro de leitura Narizinho Arrebitado.....	52
Figura 9. Registro da coleção de desenhos infantis de Mario de Andrade.....	55
Figura 10. Verso do registro da coleção de desenhos infantis de Mario de Andrade.....	55
Figura 11. Porta de uma sala de aula de Educação Infantil.....	61
Figura 12. Painel de aniversariantes na parede de uma sala de aula da Educação Infantil.....	62
Figura 13. Atividade dirigida envolvendo coordenação motora fina.....	65
Figura 14. Atividade envolvendo o traçado de letra.....	65
Figura 15. Fotografias e caixa de lembranças de minha mãe.....	87
Figura 16. Foto publicada no site G1 Goiás em 04/05/2020 mostrando que mesmo com decretos, o transporte público segue com aglomerações.....	95
Figura 17. Vendedor da Alianza Fraternal Suprema Mexicana protestando durante a pandemia. Foto de Graciela López.....	97
Figura 18. Desenho feito por uma criança sobre seus sentimentos durante a pandemia.....	101
Figura 19. Registros dos momentos de contação de história de Margarida com senhor Lobeira e Lírio com senhor Gameleira.....	107
Figura 20. Desenho de Lírio ilustrando seu avô durante a infância.....	111
Figura 21. Desenho de Jasmim ilustrando sua avó.....	112
Figura 22. Desenho de Girassol ilustrando a família, a avó e a professora.....	113
Figura 23. Desenho de Girassol ilustrando a si mesmo, a avó e dois gatos.....	114

Figura 24. Desenho de Margarida ilustrando seu avô. ....	115
Figura 25. Desenho de Lavanda ilustrando sua avó. ....	116
Figura 26. Professora, vovô Gameleira, pirulitos e picolés. ....	131
Figura 27. Vovó Mangueira, seu pai, a vaca e porco na fazenda. ....	132
Figura 28. Chapeuzinho Vermelho. ....	133
Figura 29. Casa da vovozinha e um disco voador sobrevoando a casa. ....	134
Figura 30. Vovozinha com marcas e expressão no queixo. ....	134
Figura 31. Lobo Mau. ....	135
Figura 32. Caçador na floresta. ....	135
Figura 33. Vovô lobeira, marimbondos e a casa dos marimbondos. ....	136
Figura 34. Vovó Algodoeiro e sua irmã fugindo da vaca. ....	137

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. CONCEPÇÕES E IDEIAS DE INFÂNCIA E VELHICE NA SOCIEDADE.....</b>	<b>12</b>
1.1 Ideias de infância .....	14
1.2 A construção da velhice.....	19
1.2.1 A invenção da “terceira idade” em contextos atuais .....	26
1.3 Memória, formação social e repertórios visuais.....	30
<b>2. O MUNDO QUE APRESENTAMOS ÀS CRIANÇAS.....</b>	<b>40</b>
2.1 Abrindo um portal para o passado.....	46
2.2 As imagens na Educação Infantil.....	57
2.2.1 Como as crianças aprendem a ver na Educação Infantil .....	64
2.3 Contextos da Educação Infantil e possibilidades a partir dos Estudos da Cultura Visual .....	69
2.3.1 Das práticas educativas na Educação Infantil ao encontro com os Estudos da Cultura Visual .....	77
<b>3. TRAÇANDO O PERCURSO: PESQUISA DE CAMPO E O EMPREGO DE METODOLOGIAS.....</b>	<b>83</b>
3.1 A escolha do caminho.....	86
3.2 (re)percurso da pesquisa: COVID-19 .....	92
3.2.1 Pessoas idosas e crianças no contexto pandêmico .....	98
3.3 Detalhando a pesquisa de campo no novo contexto .....	103
<b>4. ALINHAVANDO HISTÓRIAS .....</b>	<b>109</b>
4.1 Margens que se encontram: ser idoso e ser criança .....	111
4.1.2 A infância rememorada.....	122
4.2 Me conta uma história?.....	129
4.3 Cruzando narrativas.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>
Anexo 1. Parecer CEP .....	168
Anexo 2. Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação.....	174
Anexo 3. Termo de Anuência do CMEI Jardim Colorado .....	175
Anexo 4. Instrumentos De Coleta De Dados .....	176
Anexo 5. Detalhamento da Pesquisa de Campo .....	178

**INTRODUÇÃO**

Desenho de uma criança de 8 anos representando a si mesma, seu avô e sua avó.

*Por isso que sempre no início  
A gente não sabe como começar  
Começa porque sem começo  
Sem esse pedaço não dá pra avançar [...]  
Luiz Tati*

Ao iniciar a minha trajetória no mestrado com a finalidade de realizar uma investigação com um grupo de crianças e pessoas idosas, eu tinha uma certeza: queria refletir e me aprofundar sobre as questões relativas às relações intergeracionais. Logo no início dessa aventura percebi que para a realização da pesquisa eu precisaria entrar em contato com a minha própria história e recordar as memórias de infância que me moviam a desenvolver o projeto.

Passei a infância ouvindo as histórias que minha avó materna contava, ora relatando fatos de sua vida no campo, ora transformando contos de fada e lendas em histórias de sua própria vivência. Era gostoso ser embalada por aquelas histórias enquanto eu desmanchava o enorme coque acinzentado no alto de sua cabeça e ensaiava o trançar de seus longos cabelos.

As lembranças que tenho de minha avó estão envoltas pelos sentimentos de mansidão e calma que vinham sempre carregados pela sua oralidade. Minha avó era uma mulher simples que com o seu vestidinho de chita estampado, me fazia viajar nos encantamentos de suas narrativas elaboradas e ricas em detalhes. Cresci ouvindo histórias, cresci imaginando, cresci construindo visualidades sobre o mundo.

Foram as memórias construídas na relação vivenciada com a minha avó e o meu contato profissional com as crianças que suscitaram em mim o desejo de saber mais sobre as relações intergeracionais, especificamente entre crianças e pessoas idosas. De acordo com Ecléa Bosi (1994), as pessoas de mais idade têm uma capacidade de transmitir conhecimento por meio da riqueza e diversidade de suas narrativas orais. A autora afirma que “a conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desapareção de entes amados, é semelhante a uma obra de arte” (BOSI, 1994, p.82). O contato com as memórias, que Bosi caracteriza como um “tesouro”, não apenas provoca a criatividade, mas também ajuda a construir visões de mundo.

Quando criança, eu pude ouvir as histórias que minha avó criava, muitas vezes com o intuito humanizar um conteúdo religioso ou dar significado às lições morais comportadas em suas narrativas. Após a sua morte continuei perpetuando as histórias que ela havia me apresentado, como uma maneira de manter vivo aquele rastro do imaginário que fora plantado em mim. Era comum durante as brincadeiras de

“escolinha” contar essas histórias para as crianças da vizinhança ou mesmo recordar as narrativas para fazer meu irmão mais novo dormir. Para Bosi (1994):

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (p. 73)

Minha avó, mesmo não tendo a cultura letrada, carregava consigo a capacidade de ver e transmitir o mundo por meio de seu imaginário, que articulado a elementos simbólicos era expresso por suas narrativas orais. Essas narrativas, contribuíram para a construção de repertórios visuais durante a minha infância e para composição de memórias afetivas que carrego comigo ainda hoje, além disso, essas vivências serviram como estímulo para o meu percurso acadêmico.

Graduada em Pedagogia, durante a licenciatura optei por realizar disciplinas que tinham temáticas voltadas para a literatura infantil. Com a realização das disciplinas, conheci histórias que têm seus apontamentos de origem na tradição oral. Para Cecília Meireles (1979), a literatura está associada a cultura dos povos e é intrínseca a sua existência:

Os iletrados possuem sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca. (p.19)

O interesse pela literatura infantil foi tamanho que acabou sendo tema do meu trabalho de conclusão de curso, em que realizei uma pesquisa sobre a infância presente nos contos infantis de uma autora goiana, publicados no *Suplemento Infantil Almanaque*, do jornal *O Popular*. Na pesquisa para a construção do trabalho, percebi a riqueza das histórias contadas em nossa região e constatei que em Goiás, a literatura sempre esteve entrelaçada à memória e, muitas vezes, foi e ainda é determinada pela oralidade do povo. De acordo com a pesquisadora Ione Maria Valadares (1983):

Os contadores de casos vão recriando as versões conforme seu trabalho, crenças e seu modo de vida. Assim, essas histórias,

inventadas ou não permanecem através de tempos, transmitidas dos mais velhos aos mais novos, como parte da história da própria cidade. (p. 14)

Tendo em vista a importância das narrativas orais, do imaginário e das experiências visuais para o desenvolvimento de crianças durante a infância, ponderei minha atuação como professora da Educação Básica e senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre o valor da tradição oral para o enriquecimento dessa fase da vida. Por isso, ao escrever meu projeto para a seleção de mestrado, julguei pertinente investigar uma possível aproximação dos Estudos da Cultura Visual, entrelaçando as questões referentes à memória, à infância e à construção de repertórios visuais. Esse interesse é resultado da compreensão de que Cultura Visual aborda os processos de mediação entre as práticas culturais e as visões de mundo. Segundo a pesquisadora Alice Fátima Martins (2009):

A cultura visual demarca, então um campo interdisciplinar, alinhado às abordagens pós-estruturalistas, com foco nas visualidades contemporâneas enquanto práticas culturais, seus fluxos, as relações que os sujeitos estabelecem com elas nas intrincadas dinâmicas das relações sociais. (p. 16)

Ao compreender como a Cultura Visual nos auxilia no processo da percepção que se constrói sobre o mundo e lida diretamente com as formas como aprendemos a vê-lo, considere importante desenvolver uma pesquisa de mestrado pautada em experiências estéticas e poéticas, a partir das narrativas de pessoas idosas e das percepções das crianças em relação a essas narrativas. Acredito que esse tipo de experiência pode interferir positivamente nas percepções acerca de mundo e na construção de imaginários culturais, além de auxiliar crianças e pessoas idosas na elaboração crítica e reflexiva de seus contextos locais.

Porém, é importante ressaltar que para realização desta pesquisa encontrar literatura abordando as relações entre crianças e pessoas idosas, principalmente no campo dos Estudos da Cultura Visual não foi das mais fáceis tarefas. Isso acontece porque geralmente os estudos sobre as categorias etárias, além de serem realizados de maneira isolada, são produzidos às luzes de campos de estudos mais tradicionais, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, tais como Psicologia, Antropologia e Ciências Sociais. No entanto, as categorias infância e velhice, entendidas como construções sociais e produtos de nossa subjetividade são caras às reflexões dentro

do campo dos Estudos da Cultura Visual, pois ele se interessa em questionar, refletir e ressignificar visões e representações de mundo.

Para a pesquisadora Silvia Maria Azevedo dos Santos (2003) pesquisas que envolvem a infância e a velhice são árduas de serem realizadas, uma vez que mesmo já tendo vivido e experienciado a infância, quando nos lembramos dessa etapa da vida nos deparamos com fragmentos da memória que não são suficientes para compreender cientificamente as representações sociais de tal período. Além disso, muitas vezes construímos visões que perpassam o real e o ilusório sobre o passado e como consequência disso, um número muito restrito de referenciais teóricos adequados ao levantamento bibliográfico é encontrado. Sobre isso, a pesquisadora expõe que:

[...] quando pensamos sobre a velhice, o que vêm à memória são os velhos que trazemos dentro de nós desde a mais tenra idade, nossos avós, avós de nossos amigos de infância, aquele velhinho que morava em nossa rua ou que era dono do bar da esquina. E são essas representações que nos permitem construir a priori, categorias positivas ou negativas sobre a velhice. (SANTOS, 2003, p. 48)

Em nossa sociedade é comum que a velhice seja compreendida como um momento de fragilidade e reclusão, enquanto a infância é encarada como uma fase delicada, de imaturidade e vulnerabilidade. Os Estudos da Cultura Visual, atuando como mediadores de visualidades e percepções, nos auxilia a enxergar as fases da vida de maneira mais desvelada, pois entende crianças e idosos como sujeitos sociais e históricos. Essa abordagem compreende que as memórias, práticas cotidianas e percepções sobre o mundo estão intimamente associadas às vivências e experiências que obtivemos ao longo da vida.

De acordo com a professora Susana Rangel Vieira da Cunha (2008), a Cultura Visual contribui com as marcas culturais que constroem as identidades. A autora reflete acerca de imagens e representações que temos sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre os contextos socioculturais que estamos inseridos, afirmando que:

os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas, dão existência aos materiais visuais atribuindo-se significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos. (CUNHA, 2008, p. 211)

Pessoas idosas e crianças fazem parte de dimensões complexas que refletem os diferentes contextos sociais, históricos, políticos e hierárquicos nos quais estão inseridos. De acordo com a antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão (2003), essas relações paradoxais são moldadas a partir da própria cultura que permeia os grupos e, muitas vezes, priva esses sujeitos de um lugar próprio na sociedade, marginalizando-os. Esse estar marginal é uma característica que idosos e crianças compartilham, como a própria antropóloga propõe:

O velho e a criança são percebidos, então, como “seres entre águas marginais”, entre um passado e um futuro que fazem de seu presente um enigma para si mesmos e para a sociedade em que vivem. Diante do enigma, todos se perguntam sobre quem são e como é o mundo onde estão e se encontram. (GUSMÃO, 2003, p. 16)

Em convergência com essa ideia, Brandão, Smith, Sperb e Parente (2006) abordam as narrativas intergeracionais no campo da psicologia e afirmam que a interação entre crianças e pessoas idosas é extremamente benéfica, pois contribui para a discussão de aspectos culturais e sobre a complexidade das relações interpessoais, já que ambos os grupos são movidos por um desejo de narrar, que muitas vezes lhes é negligenciado. Os autores propõem:

Neste contexto, tanto crianças como pessoas idosas tendem a ficar à margem de onde a “vida acontece”, e o espaço para contar e ouvir histórias vai se restringindo à disponibilidade circunstancial de um interlocutor ou a instituições que atendem separadamente cada faixa etária. As crianças, escutando histórias escolhidas e lidas por seus professores, e os idosos, tentando contar suas histórias de vida a quem tenha paciência para ouvi-las, são imagens mais realísticas no panorama do mundo contemporâneo. (BRANDÃO, SMITH, SPERB E PARENTE, 2006, p. 98)

A narrativa, objeto frequente de estudo de várias áreas do conhecimento é de suma importância para a sociedade, pois é utilizada para disseminar discursos, ideias, conceitos e eventos. Ainda de acordo com Brandão, Smith, Sperb e Parente (2006), para as crianças, a narrativa consiste em um instrumento de desenvolvimento cognitivo e emocional primordial, pois é através dela que desenvolvem a capacidade de relatar acontecimentos, interpretar regras, organizar a noção de tempo e estabelecer empatia pelo outro, se inserindo, assim, no mundo e na sociedade.

Ouvindo histórias sobre diferentes pessoas, com distintas perspectivas sobre o mundo, emoções e intenções, em diferentes

lugares e épocas, a criança vai tomando consciência sobre seu próprio ponto de vista e existência situada num contexto específico. Começa a entender que sua história começa bem antes do que consegue lembrar, passando-se em lugares diversos, e se projetando para o futuro. (BRANDÃO, SMITH, SPERB E PARENTE, 2006, p. 99)

Para as pessoas idosas as narrativas também são fundamentais, pois é através delas que transmitem relatos sobre suas experiências de vida para as outras gerações. Bosi (1994, p. 63) afirma que os idosos demonstram um interesse especial de lembrar o passado, “de ser a memória da família, do grupo, da instituição”, já que não são mais membros tão ativos da sociedade, assim, resta-lhes então, a função de lembrar.

Através dos diálogos diretos entre pessoas idosas e crianças existe um processo de mediação que não é unilateral, não é regido pelo poder e pelas construções sociais, como acontece nas relações entre adultos, mas é orientado, sobretudo pelo afeto, pelo desejo de contar e externar as experiências vividas e aprendidas. Crianças e pessoas idosas se acolhem durante o exercício de narrar, pois se percebem como produtoras de conhecimento e agentes das histórias contadas e vividas, mesmo que por vezes, os adultos inclinem-se a deixá-las sempre “a margem”.

Levando em consideração a importância das relações intergeracionais, a priori, a realização da pesquisa de campo deste projeto propunha uma aproximação entre as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual atuo como professora, e pessoas idosas residentes de um lar de acolhimento. A aproximação tinha como objetivo promover um intercâmbio de experiências subsidiado por narrativas, porém, devido ao cenário em que estamos vivendo<sup>1</sup>, a pesquisa precisou ser reformulada, pois não havia possibilidade de realizar encontros presenciais entre as pessoas participantes do processo de investigação.

Diante dessa circunstância, a pesquisa de campo foi redesenhada e os encontros presenciais foram substituídos por encontros remotos por meio de chamadas de vídeo e ligações. Também foi preciso redefinir o grupo de pessoas participantes dos encontros, já que o lar de pessoas idosas escolhido para participar

---

<sup>1</sup> No final do ano de 2019, uma pandemia causada por um tipo de coronavírus, forçou profundas mudanças no cotidiano de praticamente todos os seres humanos. A COVID-19, doença até então desconhecida e altamente infecciosa causada por um tipo de coronavírus, levou as populações de vários países a se distanciarem socialmente como medida protetiva de saúde.

da pesquisa, não possuía acesso à internet e muitas das pessoas atendidas na instituição haviam voltado a residir com seus familiares devido à pandemia. Desse modo, foi preciso estabelecer um novo contato com as famílias das crianças com quem eu trabalhava no CMEI e apresentar as alterações no desenvolvimento da pesquisa, pedindo para que aquelas famílias que ainda tivessem interesse em participar da investigação, juntamente com as crianças, escolhessem entre seus familiares pessoas idosas que estivessem dispostas e participar das entrevistas e do intercâmbio de narrativas.

A participação das crianças e de seus familiares, mesmo que de maneira remota foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, como veremos no terceiro e quarto capítulo da dissertação, pois, através dos compartilhamentos de relatos, histórias de vida, fotografias e desenhos obtive conteúdos e recursos que me ajudaram a refletir sobre o questionamento que moveu a investigação: O que crianças e pessoas idosas podem aprender juntas ao compartilharem experiências relacionadas às suas vivências de infância por meio de narrativas orais e produções visuais?

Ao promover esse intercâmbio de experiências e memórias entre crianças e pessoas idosas, esta pesquisa apresentou os seguintes objetivos:

- Refletir sobre como crianças e pessoas idosas percebem as categorias etárias infância e velhice;
- Compreender o papel exercido pelo imaginário na construção de narrativas de crianças e pessoas idosas;
- Identificar as percepções das pessoas idosas sobre as narrativas visuais construídas pelas crianças e as impressões das crianças sobre as histórias narradas pelas pessoas idosas, formando assim uma via de mão dupla: visões da infância presente para pessoas idosas e visões das infâncias do passado, para as crianças.

Para alcançar tais objetivos, foi utilizada a abordagem da investigação narrativa, com intuito de valorizar a oralidade das pessoas envolvidas na pesquisa. A escolha deste método fez jus à importância das histórias de vida de crianças e pessoas idosas envolvidas na investigação. Segundo a pesquisadora Susan Chase (2015), a investigação narrativa pode ser considerada um tipo de investigação

qualitativa que gira em torno de detalhes biográficos. Para ela, esse tipo de investigação faz uma combinação de enfoques analíticos interdisciplinares e múltiplas metodologias:

creo que la investigación narrativa es aún un campo incipiente. Los investigadores que se inicien en esta área encontrarán una tradición rica pero difusa, metodologías múltiples en distintas etapas de desarrollo y un gran número de oportunidades para explorar nuevas ideas, método e interrogantes. (CHASE, 2015, p. 59) <sup>2</sup>

Apesar de entender a correlação entre a minha pesquisa e o método a ser utilizado para realizá-la, o trajeto da escolha metodológica não foi linear, tampouco fácil. A cada nova leitura fui fazendo novas descobertas, o que de alguma forma, me deixou intrigada em relação a que caminho a seguir. Conhecer a diversidade de métodos disponíveis para realizar uma pesquisa qualitativa me fez mudar de ideia sobre o percurso algumas vezes. Foi uma desordem necessária para que eu pudesse ter mais clareza das possibilidades que poderiam dialogar com a pesquisa.

Um dos pontos mais importantes abordados nos textos lidos foi a necessidade de conhecer intimamente meu objeto de estudo, para então, considerar o método a ser utilizado no decorrer da pesquisa. Essa reflexão é especialmente verdade no estudo realizado, isso porque ao refletir sobre as histórias narradas pelas pessoas participantes, as narrativas não se configuram somente como objetos de estudo, mas também como método que me possibilitou, enquanto pesquisadora, estudar e interpretar experiências humanas, dando vasão para a construção de novas narrativas. Para o autor Uwe Flick,

cada método na pesquisa qualitativa está baseado em um entendimento específico de seu objeto. Contudo, os métodos qualitativos não devem ser considerados independentemente do processo da pesquisa e da questão em estudo. Eles estão especificamente encaixados no processo de pesquisa e são mais bem compreendidos e definidos a partir de uma perspectiva orientada ao processo. (2009, p. 13)

Ao considerar a amplitude de possibilidades e adaptações do processo investigativo percebi a importância dos sujeitos envolvidos na pesquisa e me

---

<sup>2</sup> Acredito que a pesquisa narrativa ainda é um campo incipiente. Os pesquisadores novos nesta área encontrarão uma tradição rica, mas difusa, várias metodologias em diferentes estágios de desenvolvimento e um grande número de oportunidades para explorar novas ideias, métodos e questões (CHASE, 2015, p. 59).

empenhei a pensá-los não apenas como objeto de estudo, mas como participantes ativos no processo de investigação, reiterando o que Ecléa Bosi (1994) propõe, ao dizer que uma pesquisa deve ser “um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida” (BOSI, 1994, p. 38). Empatia e afetos, então, são mais do que “sentimentos” dentro de uma pesquisa, são maneiras de encarar os participantes e convidá-los a colaborarem ativamente do processo de mediação e construção de conteúdo.

Para mim, o exercício de narrar vai além do interesse acadêmico. Nesta pesquisa, ele descortinou a minha própria história, deu pistas da trajetória que deveria ser seguida e direcionou minha relação com a investigação, evidenciando experiências pessoais que refletem minhas vivências como neta, filha, mulher, professora e pesquisadora.

Para descrever essas experiências, a dissertação foi organizada em quatro capítulos que, articulados, compuseram uma narrativa alinhavando informações da trajetória sócio-históricas das categorias etárias infância e velhice, as interpretações de histórias de vida, relações intergeracionais e experiências humanas.

O primeiro capítulo desta dissertação aborda os conceitos relevantes à pesquisa, tais como infância, velhice, memória e Cultura Visual. Nele proponho uma reflexão sobre como as categorias etárias investigadas, foram construídas ao longo do tempo e como elas vem sendo repensadas e reconstruídas na contemporaneidade, tencionando, principalmente, a respeito das representações visuais difundidas sobre infância e velhice em nossa sociedade e pensando a importância das memórias para a construção de repertórios visuais na infância.

No segundo capítulo traço um percurso considerando as maneiras como o mundo tem sido apresentado às crianças, por meio das imagens propagadas pelas mídias, pelos meios de comunicação e pelas instituições educacionais em suas práticas, métodos e abordagens. Nesse movimento de escrita, vou atrelando lembranças da minha vida pessoal e profissional à construção da narrativa, a fim de estabelecer um diálogo com os Estudos da Cultura Visual.

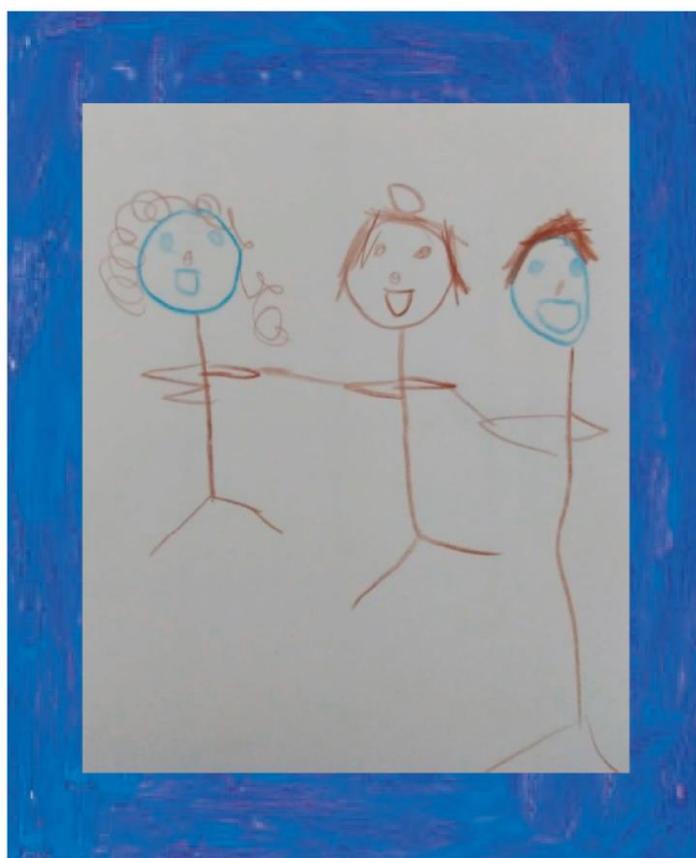
No terceiro capítulo busco evidenciar os aspectos da metodologia utilizada para a realização deste trabalho, explicitando o que encontrei na pesquisa de campo,

apresentando a narrativa como método, marco teórico, objeto de estudo e resultado da interação entre idosos e crianças. Além disso, exponho de que maneira o atual contexto de pandemia interferiu e propôs novos caminhos para a realização da pesquisa de campo.

Por fim, no quarto capítulo faço uma análise detalhada dos dados obtidos no campo da pesquisa. Descrevo de maneira colaborativa as histórias das infâncias das pessoas envolvidas na pesquisa e teço interpretações acerca dos cruzamentos entre as narrativas orais e visuais desenvolvidas nos processos da investigação. Finalizo registrando aprendizagens descritas pelas pessoas idosas e pelas crianças no decorrer do intercâmbio e das mediações, ressaltando a importância da convivência intergeracional para a construção de repertórios visuais na infância.

Acredito que ao colocar pessoas idosas e crianças em contato, esta pesquisa foi capaz de oportunizar ações de escuta afetiva que promoveram as histórias de vida como meio investigativo e como instrumento de ampliação de repertórios culturais e visuais. Deste modo, ao desenvolver tal estudo, foi possível pensar infância e velhice como universos singulares que se complementam, criando pontes para a construção de sentidos que além de valorizar as histórias individuais possibilitaram o encontro e a construção de novas histórias afetivas e coletivas.

## 1. CONCEPÇÕES E IDEIAS DE INFÂNCIA E VELHICE NA SOCIEDADE



Desenho de uma criança de 5 anos representando a si mesma, sua avó e seu avô.

*Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros.*

Mario Quintana

Desde o dia que nascemos até o dia de nossa morte, estamos sujeitos a uma série de categorizações no curso da vida. A sociedade nos une e nos separa de acordo com nossas faixas etárias, contextos locais e repertórios culturais. As categorias de idade, nesta pesquisa, são compreendidas como invenções sociais que se transformam de acordo com o tempo e a cultura de cada sociedade. São também respostas aos mecanismos de ordem social, pois através da periodização da vida, acontece a legitimação das relações de poder e se estabelecem as hierarquias entre as gerações.

A organização da vida pela lógica da periodização é justificada cientificamente e legitimada por diversas áreas que estudam o desenvolvimento humano. As representações desses períodos não levam em consideração as especificidades e particularidades dos indivíduos que compõem os grupos sociais, pois se firmam como princípios universais para a classificação dos sujeitos.

Atualmente, muitos estudos no campo das Ciências Humanas têm se empenhado a investigar as categorias do ciclo de vida a partir das experiências dos indivíduos que as compõem, visando valorizar a diversidade de pontos de vista e propondo não somente inclusão, mas a legitimação de discursos que abraçam múltiplas maneiras de ver o mundo, reconhecendo a problemática da narrativa singular e identificando as teias plurais de identidades que, ao invés de se excluírem por suas contradições, se complementam.

Neste capítulo abordarei concepções e conceitos que orientam esta dissertação. É importante mencionar que ao falar sobre as categorias infância e velhice, não pretendo reduzi-las a questões pontuais, mas refletir sobre algumas maneiras como elas são pensadas, confrontadas e construídas ao longo da história. Para isso, alicercei os estudos sobre as ideias de infância no campo da Sociologia da Infância que compreende a criança como um “ser em acontecimento”<sup>3</sup>, que integra uma categoria geracional mediada pelos processos de interação social, demarcado por vivências e experiências singulares.

---

<sup>3</sup> A ideia de criança como um ser em acontecimento é baseada nos estudos de Jorge Larrosa (2001). O autor entende a criança como protagonista das diversas realidades em que se encontra inserida e pensa a infância como um tempo não linear, imprevisível, de transgressão e experimentação que escapa aos determinismos.

Ao abordar as questões sobre o envelhecimento me pautei em estudos filosóficos e antropológicos sobre a invenção da velhice. Estes estudos defendem que não é possível limitar a velhice a um conceito ou uma noção, em função da pluralidade de experiências de cada indivíduo nessa etapa da vida. Por fim, utilizo os Estudos da Cultura Visual para pensar as formas com que infância e velhice são vistas e representadas em nossa sociedade, passando pela construção de memórias como um trânsito de experiências do passado que auxiliam na composição de repertórios visuais e formatam a nossa subjetividade.

### **1.1 Ideias de infância**

Quando penso em infância, logo me vem à mente as lembranças de quando criança, das brincadeiras no quintal da casa de meus pais e nos quintais das crianças vizinhas. Essas brincadeiras, em geral, remetiam aos jogos de imaginação em que representávamos a vida adulta. Brincávamos de “casinha”, “cozinhadinha” e “escolinha”, momentos em que a imaginação era o recurso central da nossa interação.

Havia ainda as brincadeiras de rua, onde as crianças se reuniam para brincar de “barra-manteiga”, “balança-caixão”, “mamãezinha da rua”, “pular corda”, dentre tantas outras brincadeiras que guardo na memória. Eram momentos de muita diversão, fantasia e fruição em que, algumas vezes, até os adultos voltavam a ser criança. Que alegria ter vivido momentos assim! Que privilégio ter vivido uma infância cheia de trocas e experiências.

Para a pesquisadora Lúcia Rabello de Castro (2002), quando falamos sobre a infância estamos também refletindo sobre nossa história de vida, sobre nossas origens, nossos sonhos e decepções, pois a infância, assim como outras noções sobre a vida, nos leva a pensar sobre os sentidos de nossa existência.

Nos dias de hoje, partilharmos a ideia de que crianças são indivíduos sociais, históricos e de direitos e, por isso, detém um período específico da vida, mas, nem

sempre foi assim. O historiador Philippe Ariès (1981)<sup>4</sup>, considerado o precursor dos estudos acerca da concepção de infância, fez uma pesquisa importante sobre como a sociedade europeia representava as crianças na iconografia, a partir de meados do século XVII. Em seus estudos, o historiador aponta que na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniatura e que o sentimento de infância só começou a se desvincular dessa visão de adultez a partir da Modernidade.

Apesar de relevantes, os estudos de Ariès são contestados por pesquisadores que também investigaram a história da infância em outras fontes. Historiadores contemporâneos como Moyses Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), defendem que

os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...]. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 16)

O professor e pesquisador sobre estudos da criança Manoel Pinto (1997), expõe que outros historiadores investigaram a infância baseados em abordagens filosóficas sobre esse período, na perspectiva da educação. O pensador Jean Jacques Rousseau, por exemplo, foi um dos filósofos que contribuíram significativamente para compreender a infância a partir de sua singularidade, tendo influenciado fortemente o surgimento da pedagogia da infância na modernidade.

As ideias de Rousseau marcaram o pensamento de numerosos pioneiros na procura e no ensaio de novos métodos de educar os mais pequenos, como Fröbel, Pestalozzi e Montessori. A ideia prevalecente é a de que a criança é um ser bom, espontâneo e criativo e de que a educação deve assegurar as condições para um equilibrado desenvolvimento destas características. (PINTO, 1997, p. 44)

A ideia de infância acompanha o interesse que a sociedade dedica à criança e à sua educação, desta forma, as contribuições da psicanálise nos anos finais do

---

<sup>4</sup> O livro de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, foi publicado na França em 1960, e editado no Brasil em 1981. É tido como um marco ao abordar o surgimento de uma concepção de infância na história. Para o autor a ausência desta concepção na Idade Média não simboliza que as crianças eram negligenciadas e tratadas sem afeto, mas sim que não tinham um lugar próprio na sociedade, pois suas vestimentas e atividades cotidianas não diferiam das de adultos.

século XIX e início do século XX, com Freud e, posteriormente, com a atuação da psicologia da educação de Piaget e Vygotsky, transformaram a maneira como a criança era vista na sociedade.

A obra produzida por Lev Vygotsky influenciou, e ainda hoje influencia, os debates acerca da educação da infância em todo o mundo, inclusive no Brasil. O psicólogo baseou seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual da criança na relação dialética entre o indivíduo e o meio social. No livro *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995), Teresa Cristina Rego propõe que talvez a maior contribuição do psicólogo “esteja no fato de ele suscitar questionamentos em torno de temas nevrálgicos e ainda mal resolvidos no sistema educacional vigente em nossa realidade” (pp.117-18). No Brasil, os contributos de Vygotsky reverberam na ideia de infância apresentada nos documentos que norteiam a Educação Infantil, em que a infância é pensada como um período no qual o indivíduo por meio da interação social, é capaz de integrar e produzir cultura.

Fundamentado na Pedagogia da Infância, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), rompem com a ideia de que o período da infância é aquele em que a criança é identificada apenas “como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 14).

Apesar das contribuições de Vygotsky para a efetivação do entendimento da criança em sua individualidade e sociabilidade, a maneira com que lidamos com a infância foi vista ao longo da história por perspectivas adultocêntricas<sup>5</sup>. Em nossa sociedade, essa abordagem ainda é percebida nos dias de hoje e acaba gerando um processo de invisibilidade sobre a maneira como a própria criança entende esse período de vida. Para Eliana Maria Ferreira e Magda Sarat (2013),

Os estudos que tratam das crianças enquanto atores sociais plenos têm buscado desconstruir esse processo; no entanto, a ciência, de um

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que nesta dissertação, ao abordar as concepções de infância utilizando o termo adultocêntrico, me refiro às referências de matrizes eurocêntricas que se multiplicaram e se estendem, ainda hoje, em práticas de sociedades ocidentais, inclusive no Brasil. Porém, evidencio que em nosso país, mesmo com sua herança colonial, existem outras maneiras de se pensar e viver a infância, que fogem das premissas europeias e se hibridizam com os saberes e contextos locais. Nesse sentido, nesta pesquisa, ao abordar a infância, me refiro também àquelas infâncias que me rodeiam, oriundas da classe operária, de contextos urbanos periféricos e interseccionadas por questões de classe, gênero e raça.

modo geral, enquanto campo de conhecimento, produz a infância sob uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, prevalece a visão do adulto como responsável pela criança que não sabe se defender e não pensa adequadamente. Longe de desvalidar a presença do adulto, mesmo porque “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ELIAS, 1994, p. 26), ou seja, desde o nascimento, ou até mesmo antes de vir ao mundo, a criança faz parte de uma rede de configuração social já estabelecida. (p. 238)

Sabe-se que a visão universalizante sobre infância coloca a criança em uma posição de fragilidade e inocência, em que seu maior objetivo é o preparo para a vida adulta. Essa narrativa de vulnerabilidade da infância, criada pelos adultos, colocou em foco uma discussão sobre a criança na legislação brasileira. De acordo com as autoras Lindicéia Lopes e Irizelda Silva (2007), dentre os documentos construídos sobre a legalidade da infância no século XX, em nosso país, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) é o que de fato coloca a criança em um lugar de destaque, dispondo sobre sua proteção integral. O documento

[...] reconhece a infância enquanto detentora de direitos fundamentais como: direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, e também de direitos sociais, como: direito à saúde, à educação, à cultura, à convivência familiar e comunitária, entre outros. A infância passa a ser legislada com medidas protetivas e medidas socioeducativas. Constrói-se no ECA uma concepção de infância na condição de sujeito de direito. (LOPES e SILVA, 2007, p. 135)

Mesmo que a infância tenha conquistado uma legislação e, a partir disso, as crianças passaram a ser vistas com sujeitos de direitos, é importante problematizar essa concepção e olhar para as distintas condições de vida que cada criança usufrui, para não disseminar uma visão tipificada de infância, como afirma Castro (2002):

A infância universalizada nas práticas socioculturais que lhe deram um estatuto de inocência e fragilidade não seria, então, a meu ver, nada mais que uma narrativa, uma ficção por onde a racionalidade ocidental moderna construiu, através de marcos etários rígidos e universais, o acesso à “idade da razão”, ou ainda, à plena cidadania, dentro de uma sociedade que se quis igualitária e livre. (CASTRO, 2002, p. 51)

Estudos no campo da Sociologia da Infância vêm tentando desconstruir representações e discursos estereotipados sobre a infância, pois compreendem a criança como um ser em acontecimento, como dito anteriormente. Para Pinto (1997) o conceito sociológico de infância foge do senso comum de categoria universal, isso devido aos contextos individuais, sociais e culturais que cada sujeito está inserido. Ao

abordar reflexões teóricas no campo sociológico da infância, Maria Jacinto Laurindo (2014) propõe:

as crianças integram uma categoria geracional, mediada por uma historicidade e uma temporalidade, na qual constroem processos de subjetivação e construção simbólica dos seus mundos e modos de vida, estabelecendo com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas sociais em que se encontram inseridas, mas também a recriá-las nas interações de pares. (p. 58)

Deste modo, podemos dizer que cada criança é única, portanto, não é possível uniformizar a ideia de infância em um contexto singular, isso, tendo em vista a diversidade de contextos sociais em que as crianças estão inseridas. A autora expõe que a categoria infância pode ser mais bem compreendida com uso do termo infâncias, no plural, já que são as relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio que resultam na complexidade de construções culturais.

Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) a concepção de infância é compreendida como uma representação<sup>6</sup> feita pelos adultos em relação ao período inicial da vida das crianças. Os autores fazem uma problematização acerca da história da infância, discutindo a invisibilidade da voz da criança, mesmo em pesquisas que abordam sobre sua socialização.

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em que diferentes tempos e lugares. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 15)

Ao colocarmos a criança no centro da pesquisa, escutando o que elas têm a dizer sobre suas vivências e ações, estamos rompendo com a visão banalizada sobre a criança ser incapaz, enquanto o adulto é um ser pleno, detentor do conhecimento. Esses esforços na busca de um novo olhar sobre a criança redimensionam as

---

<sup>6</sup> Nesta dissertação, o conceito de representação se baseia nos estudos de Stuart Hall (2016). Em que o autor associa a representação à produção de significados expressos pela linguagem por meio de signos ou símbolos, entendendo-a como processo de construção social do real através das interações dialógicas daqueles que formam os grupos sociais. Essas relações validam identidades, hábitos, valores e padrões dentro da sociedade.

narrativas sobre a infância que durante muito tempo foram organizadas e contadas pela ótica do adulto.

Ferreira e Sarat (2013) afirmam que desde o final do século XX, estudos no campo da sociologia, psicologia e antropologia vêm contribuindo para ressaltar a importância de estudar as crianças a partir de seus pontos de vista. As autoras afirmam que “estamos construindo formas diferentes e criativas de olhar para a criança hoje, no sentido de ouvi-las, o que resulta em novas fontes, novos objetos e instrumentos metodológicos complexos” (FERREIRA E SARAT, 2013, p. 239).

Evidenciar a criança em seu contexto social nos permite entendê-la em seu tempo e espaço, desmistificando as imagens que foram construídas sobre a infância historicamente. Assim, reconhecer a criança como um ser social e histórico, capaz de construir e transformar a cultura, é compreendê-la em sua singularidade, desconstruindo saberes hierarquizados, que nós, enquanto adultos, construímos sobre a infância. Somente com um olhar desvelado é possível entender o mundo imprevisível de sensibilidade e imaginação que emerge das crianças.

## **1.2 A construção da velhice**

As memórias da minha primeira infância são formadas por uma composição de recordações e vivências da figura das pessoas idosas com quem convivi. Me recordo do cheiro do mercadinho de meu tio-avô Moreira, do sabor do café de minha tia Jenoca e da paciência incontestável de minha avó Ana, ao contar uma história ou me acalmar quando meus pais iam para o trabalho. Me lembro também, de como a figura de meu tio-avô Joaquim era respeitada, quando os tios e primos iam até sua casa pedir conselhos ou como se referiam a ele como um homem sábio e íntegro. Até hoje, quando penso em uma pessoa idosa, a imagem que surge em minha mente é a figura dele, com seus cabelos grisalhos e postura firme. Foi por meio dessas memórias, dos discursos ouvidos e das interações, que construí ao longo do tempo as minhas representações sobre a velhice.

Assim como a infância, a velhice também não é uma categoria natural. Sua construção está associada a fatores sociais diversificados que fazem com que cada indivíduo tenha uma experiência singular sobre o processo de envelhecimento.

Ao longo da história, a velhice foi representada e significada de diferentes maneiras pelas sociedades. Simone de Beauvoir (2018)<sup>7</sup> expõem que o tema é abordado desde a Antiguidade, mas que isso não implica dizer que pesquisas sobre a velhice sejam tarefas fáceis de serem realizadas, uma vez que os documentos históricos que discorrem sobre a figura da pessoa idosa, destacam uma imagem complexa, confusa e contraditória sobre a velhice. A autora afirma:

Para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar. Sobre a mulher, a criança, o adolescente, existe em todas as áreas uma abundante literatura; fora das obras especializadas, as alusões à velhice são muito raras. (BEAUVOIR, 2018, p. 7)

Essa escassez de obras que abordam a velhice pode ser um indício sobre como as sociedades ocidentais encaram esse momento da vida. A autora supracitada expõe que a velhice não é um momento bem demarcado socialmente, como as passagens entre puberdade, adolescência e vida adulta. Para ela, esses “ritos de passagem”, envolvem de certa forma uma “promoção”, enquanto a constituição da velhice compreende um “ostracismo”, do qual nos recusamos aceitar que um dia viveremos.

Apesar do silêncio e da negação social sobre a velhice, precisamos compreender que não é possível defini-la, nem mesmo limitá-la, pois “ela assume uma multiplicidade de aspectos, irreduzíveis uns dos outros” (BEAUVOIR, 2018, p. 14), portanto, universalizar esse momento da vida seria mascarar o processo de envelhecimento de cada indivíduo. Entender a velhice como uma categoria socialmente construída, nos ajuda a romper com a representação de senilidade edificada ao longo do tempo acerca das pessoas idosas e nos leva a perceber que essa categoria vai além de uma etapa do ciclo biológico dos seres humanos. De acordo com a antropóloga Guita Grin Debert (1998),

---

<sup>7</sup> Simone de Beauvoir escreveu um dos mais relevantes livros sobre a velhice. O ensaio intitulado *A Velhice* foi publicado pela primeira vez em 1970 e ainda nos dias de hoje, se mantém como uma coesa revisão histórica acerca do tema. Na obra, a autora discute pesquisas, apresenta dados e propõe uma reflexão sensível e significativa sobre essa fase da vida.

[...] as representações sobre a velhice, a idade a partir da qual os indivíduos são considerados velhos, a posição social dos velhos e o tratamento que lhes é dado pelos mais jovens ganham significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A mesma perspectiva orienta a análise das outras etapas da vida, como a infância, a adolescência e a juventude. (p. 8)

Nessa direção, os estudos antropológicos nos ajudam a compreender que todas as sociedades constroem grades de idades, porém cada grupo social categoriza as etapas da vida de acordo com sua cultura. Ainda segundo Debert (1998), isso justifica o entendimento de que a idade não é um dado natural, tampouco um pressuposto de que o curso de vida seja uma sequência linear e universal:

Pelo contrário, o próprio da pesquisa antropológica sobre os períodos da vida é mostrar como um processo biológico é elaborado simbolicamente com rituais que definem as fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam e que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades. (DEBERT, 1998, p. 9)

As contribuições de Phillip Ariès sobre o surgimento da concepção de infância na Europa também reverberam no campo de estudos sobre o envelhecimento. Na obra *História Social da Criança e da Família* (1981), o historiador apresenta um dos estudos mais propagados acerca da construção social de categorias de idade. Segundo Daniel Groisman (1999) a relativização da concepção de infância determinada por Ariès, nos leva a pensar em como a constituição da velhice está ligada aos processos sociais e como são engendradas as diferenças etárias de acordo com os contextos.

Muitas pesquisas sobre as categorias etárias relacionam o surgimento da velhice ao curso de vida na modernidade. Com as transformações causadas pela modernização ocidental, a periodização do curso de vida envolveu dimensões não somente em âmbito familiar, mas também no mercado de trabalho, no sistema produtivo e nas instituições escolares. Nesse sentido, o capitalismo, enquanto movimento econômico, político e cultural, exerceu, e ainda exerce, uma influência muito grande nas definições de categorias etárias.

A psicóloga Luana Rodrigues Freitas Silva (2008) se baseia nos estudos de Debert (1999) e Katz (1995; 1996) para expor que as transformações históricas resultantes do processo de modernização promoveram não apenas uma diferenciação

entre as etapas de vida, mas institucionalizaram socialmente o curso de vida dos indivíduos. Para a psicóloga, esses estudos defendem:

[...] que provavelmente teria ocorrido uma transição de uma cultura cuja forma de organização não designava função relevante à idade cronológica, para outra em que a idade passou a ser um fator fundamental para a distinção social, destacando-se como categoria e como modelo de identidade para os sujeitos. (SILVA, 2008, p. 157)

Retomando os apontamentos de Ariès (1981) sobre o surgimento da concepção de infância, é possível perceber que com o processo de modernização, os adultos começam a se relacionar com as crianças de maneira mais consciente. Se na Idade Média não havia distinção entre o mundo infantil e o mundo adulto, principalmente devido às relações de trabalho, na Modernidade, a criança passa a ocupar um lugar distinto na vida social, como um ser frágil, que precisa de um espaço específico e normas bem delimitadas. Muitos autores afirmam que essas prescrições promoveram um distanciamento social entre adultos e crianças e auxiliaram no processo de compreensão da vida em estágios determinados pela idade cronológica. Porém, Debert (1997) adverte que os motivos que levaram à cronologização da vida podem ter diversas influências. Segundo a autora,

a padronização da infância, adolescência, idade adulta e velhice pode ser pensada como resposta às mudanças estruturais na economia, devidas sobretudo à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para uma economia baseada no mercado de trabalho. Inversamente, a ênfase pode ser dada ao Estado Moderno que [...] seria, por excelência, a instituição que orienta o curso da vida, regulamentando todas as suas etapas, desde o momento do nascimento até a morte [...]. (DEBERT, 1997, p. 3)

A diferenciação entre grupos etários e a segmentação do curso de vida surge de maneira mais formal a partir do século XIX, em que são propostos estágios mais rígidos e uniformes (SILVA, 2008). Dessa maneira, o reconhecimento da velhice como uma etapa única acontece tanto como resposta ao processo histórico que envolvem os estágios da vida, como uma tendência em relação à distinção entre mundos etários dentro da família e da sociedade, definidos por hábitos e funções específicas para cada grupo etário.

No cenário de transição entre os séculos XIX e XX manifesta-se uma preocupação da medicina moderna a respeito do processo de envelhecimento. O

filósofo Steven Katz (1995; 1996), citado por Silva (2008), propõe que nos séculos XVIII e XIX, antes mesmo da geriatria e da gerontologia se estabelecerem como conhecimentos científicos, a medicina, instituiu um saber pré-geriátrico que promoveu um discurso de senescência em relação ao corpo do idoso.

O discurso sobre a senescência desbancou as concepções renascentistas acerca da morte, dos limites da longevidade e da velhice. A morte era entendida como um obstáculo a ser superado e a longevidade, principalmente nos casos excepcionais de centenários, como um evento tanto fantástico e mágico quanto revelador da racionalidade própria do corpo humano. A velhice, a longevidade e a morte eram estudadas a partir de questionamentos médico filosóficos. A partir do surgimento da medicina moderna, tende-se a estudar a velhice e o processo de envelhecimento como problemas clínicos, certezas biológicas e processos invariáveis. (SILVA, 2008, p. 158)

De acordo com Beauvoir (2018), as transformações econômicas e sociais que se desenrolaram ao longo do século XIX influenciaram a maneira com que as sociedades percebiam a velhice e interferiram na própria condição de vida das pessoas idosas. Em muitos países ocorreu um aumento significativo da população, que também resultou no crescimento do número de idosos. Esse efeito está ligado ao progresso da ciência, que permitiu “à medicina tratar das pessoas idosas e curá-las. Desse momento em diante, estas são numerosas demais para que a literatura silencie a seu respeito” (BEAUVOIR, 2018, p. 201), e para que outras áreas do conhecimento ignorem sua existência.

Em um contexto em que os estudos se preocupavam em retratar a velhice como um período patológico, abordando-a sob uma ótica médica e higienista que buscava retardar o envelhecimento do corpo, surge a geriatria, termo cunhado pelo médico norte-americano Ignatz Nascher, nos primeiros anos do século XX. Além de introduzir a geriatria à literatura médica, “Nascher formulou as características biológicas da velhice – a degeneração do corpo –, conceituou o tratamento médico a ser dispensado aos velhos” (HAREVEN, 1995, apud SILVA, 2008, p. 158) e possibilitou cientificamente a diferenciação da velhice com as demais etapas da vida.

O olhar clínico de decadência sobre o envelhecimento humano influenciou na formação de representações e determinou o imaginário social a respeito da velhice até bem pouco tempo. Segundo Silva (2008), a disseminação do simbolismo médico,

refletiu “sobre a percepção dos sujeitos, que passaram a recorrer ao discurso médico para definir a si mesmos e a sua experiência” (SILVA, 2008, p. 159).

A princípio, a gerontologia surge também inspirada pelo discurso de senescência, mas ao longo do século XX ela se estabelece como uma área multidisciplinar e recebe contribuições de diversas áreas para melhor compreender a velhice.

Também colaboraram para sua formação a sociologia e a psicologia, ao direcionar o olhar especializado para os chamados aspectos psicossociais da velhice. Além do corpo envelhecido, objeto da geriatria, os hábitos, as práticas, as necessidades sociais e psicológicas dos velhos seriam agora alvo de um saber especializado, que incluía novos aspectos em sua definição e tornava mais complexa a categoria velhice. (SILVA, 2008, p. 159)

Todo esse movimento acerca do reconhecimento da velhice enquanto categoria favoreceu para que essa etapa da vida fosse compreendida também como problema social. O sociólogo Remi Lenoir (1996) expõe que a velhice surgiu como um problema social, primeiramente na classe operária devido ao rápido avanço do capitalismo nas relações de trabalho no século XIX. Com o envelhecimento dos operários, estes não ofereciam mais força de trabalho e desta maneira, não deveriam ser remunerados.

Foi a partir dessa lógica que as caixas de aposentadoria foram instituídas pelos empresários a fim de reduzirem os custos da produção, desfazendo-se em condições honrosas dos trabalhadores idosos que ganhavam demais pelo rendimento fornecido. (LENOIR, 1996, p. 79)

Sem condições para o trabalho, as pessoas idosas passaram a ser responsabilidade das famílias. “Por afeição, ou por preocupação com a opinião das pessoas, algumas famílias manifestavam solicitude com relação aos velhos, ou, pelo menos, tratavam-nos corretamente” (BEAUVOIR, 2018, p. 224), porém na maioria das vezes, essas pessoas eram negligenciadas e abandonadas à própria sorte.

O problema da velhice sempre foi uma questão de poder, orientada pelos exploradores. Beauvoir (2018) afirma que até o século XIX, os “velhos pobres” pouco eram mencionados na história e na literatura. A velhice, só era entendida pelo prisma da classe dominante e mesmo com o aumento da população idosa ao longo do século XIX, os velhos da classe trabalhadora eram vistos com indiferença e desvalorização

pelo poder hegemônico. Como resultado do descaso sofrido pelas pessoas idosas e do aumento considerável dessa parcela da sociedade, a velhice se efetiva como problema social e torna-se um objeto com fins políticos e econômicos.

É importante considerar que mesmo que o Estado tenha se visto obrigado a legislar sobre a velhice enquanto uma categoria social, ela sempre recebeu um estatuto imposto, “o velho, [...] nunca interveio no percurso do mundo. Enquanto conserva uma eficácia, ele permanece integrado à coletividade e não se distingue dela” (BEAUVOIR, 2013, pp. 93-94), quando perde o vigor, deixa de ser produtivo à sociedade e são os “adultos ativos” que conduzem e determinam sobre seu regimento.

O discurso de legislação social sobre a velhice também abriu caminhos para a criação de instituições específicas de atendimento aos idosos, tais como os asilos, que ganharam destaque na virada do século XIX para o século XX. De acordo com Groisman (1999), no Brasil, essas instituições figuravam nas notícias dos jornais, que traziam imagens carregadas de simbolismo sobre a velhice. Os jornais eram, então, veículo de comunicação entre as instituições e a sociedade, eles expressavam suas necessidades e auxiliavam na busca por arrecadações e verbas públicas em prol às pessoas idosas atendidas nos asilos.

A eleição da velhice, enquanto alvo de uma prática assistencial, se insere no contexto da filantropia, em uma época em que a sociedade estava preocupada em assistir aos “realmente” necessitados e coibir aqueles que, sendo capazes de produzir, “se aproveitavam” da caridade alheia. Desse modo, as notícias de jornal buscavam sensibilizar a população para o drama da velhice desamparada, diferenciando-a de outros segmentos da população pobre. (GROISMAN, 1999, p. 73)

Com o surgimento dos asilos, a velhice ganha um lugar de descanso, ao passo que perde seu lugar ativo na vida social. Para Silva (2008) a criação de agentes especializados na gestão da velhice é resultado da institucionalização dos sistemas de aposentadoria, que disseminaram uma imagem de incapacidade e invalidez à velhice. Fundamentada em Laslett (1991), a autora explica que essa visão é consequência da apropriação da metáfora médica por parte dos formuladores de políticas públicas.

As campanhas pelos direitos à aposentadoria utilizaram intensamente as definições depreciativas da velhice oriundas do discurso geriátrico, tomando-as como estratégia para reivindicar a instalação de políticas

de atenção à velhice. O discurso gerontológico também estava implicado com o processo de institucionalização das aposentadorias e contribuiu para a ampliação do debate sobre os direitos dos aposentados com a inclusão de aspectos sociais, psicológicos e culturais no rol das reivindicações políticas. (SILVA, 2008, p. 160)

Apesar de a aposentadoria ter contribuído para que a visão estigmatizada sobre a velhice fosse difundida, ela também viabilizou à pessoa idosa uma prerrogativa como categoria política, detentora “de privilégios sociais legítimos, cujo reconhecimento lhe permite reivindicar benefícios” (SILVA, 2008, p. 160). Mesmo assim, é importante ressaltar, como citado anteriormente, que a velhice nunca deteve autonomia no âmbito de sua legislação, sempre foi regida por outras pessoas e, nesse contexto, são os especialistas sobre envelhecimento que reivindicam politicamente por seus direitos.

### **1.2.1 A invenção da “terceira idade” em contextos atuais**

Por volta da segunda metade do século XX, houve um crescimento de especialistas ligados à gestão da velhice. O discurso da gerontologia ganhou novas dimensões e ampliou a ideia da velhice como problema social. Com isso, a visão depreciativa sobre o momento de envelhecimento começou a ser desconstruída e surgiu, então, uma nova categoria, a terceira idade. Para Groisman (1999) a terceira idade pode ser considerada como uma maneira de romper com as imagens negativas que predominaram acerca da velhice no início do século.

Diferentemente da “velhice” a “terceira idade” se caracterizaria por ser uma fase da vida em que as pessoas aproveitariam intensamente o seu tempo, na busca de realizações pessoais. O lazer, os cuidados com o corpo e a saúde, a ampliação do círculo social e até mesmo o exercício da sexualidade parecem estar presentes nessas novas representações sociais do envelhecimento. Os termos são importantes: a “velhice” é substituída pela “terceira idade”, e os “velhos” tornam-se “idosos”. (1999, p. 84)

Segundo Debert (1998) apesar da nova definição sobre a velhice ter sido construída a partir da categorização dos indivíduos e da implementação de um novo vocabulário, não é possível reduzi-la a isso. Para a autora, o discurso sobre as novas

práticas e hábitos atribuídos à velhice é parte constitutiva na representação dessa categoria e orienta ativamente as formas de gestão do envelhecimento.

Na medida em que a ideia de terceira idade vai sendo propagada, novas necessidades vão surgindo e outras práticas vão sendo incorporadas à velhice. Silva (2008) aponta que nas décadas de 1960 e 1970, as camadas médias foram inseridas no universo da aposentadoria e para atender aos interesses dos novos aposentados “as caixas de aposentadoria passaram a oferecer, além de vantagens financeiras, serviços diferenciados como clubes, férias programadas, alojamentos especiais, atividades de lazer e grupos de convivência” (SILVA, 2008, p. 162). Nesse sentido, o envelhecimento passou a ser associado a um mercado de consumo específico, que atendia principalmente aos interesses da classe média.

A gerontologia tem uma grande contribuição na incorporação dessas novas práticas ao propagar a ideia do envelhecimento positivo, propondo que a terceira idade deve ser o momento da vida em que a pessoa idosa está em constante atividade, atenta aos cuidados com a alimentação, com o corpo e com a mente, na busca por um envelhecimento saudável. Nessa nova maneira de envelhecer, a aposentadoria também ganha um novo significado, deixando de ser um momento de reclusão e descanso, para se tornar um período de lazer, interação e realização.

Embora todo o movimento em torno da “terceira idade” contribua para a melhoria da qualidade de vida de muitos, a crítica que tem sido feita é que os efeitos da cultura têm sido superestimados. No propagandismo em torno do envelhecimento saudável representado pelos seus “estereótipos positivos”, a “terceira idade” parece negar os problemas físicos ou mentais decorrentes do envelhecimento avançado. (GROISMAN, 1999, p. 84)

Nesse sentido, é possível perceber um paradoxo na categorização da terceira idade, uma vez que ela só consegue atender determinada parcela de indivíduos e deixa de considerar os diferentes contextos sociais em que as demais pessoas de mais idade estão inseridas. Debert (1999) aponta algumas reflexões acerca da velhice, das novas concepções sobre o corpo a partir da invenção da terceira idade e das novas nomenclaturas que se empenham em difundir novos estilos de envelhecimento alicerçados na criação de mercados de consumos.

A boa aparência, o bom relacionamento sexual e afetivo deixam de depender de qualidades fixas que as pessoas podem possuir ou não,

e se transformam em algo que deve ser conquistado a partir de um esforço pessoal. Expressão de mudanças culturais que redefinem a intimidade e a construção das identidades, o corpo tende a ser percebido como pura plasticidade. Suas imperfeições não são naturais nem imutáveis, mas com esforço disciplinado e o uso das tecnologias pode-se conquistar a aparência desejada; as rugas ou a flacidez se transformam em indícios de lassitude moral e devem ser tratadas com a ajuda dos cosméticos, da ginástica, das vitaminas, da indústria do lazer. (DEBERT, 1999, p. 78)

O modelo de envelhecimento positivo faz com que as pessoas idosas se sintam responsáveis por sua própria saúde e bem-estar. Porém as propostas de rejuvenescimento da velhice não são democráticas, elas escondem os problemas próprios do envelhecimento e não oferecem suporte para enfrentar dificuldades físicas, emocionais e financeiras advindas da idade avançada.

Em 2015, a Organização Mundial de Saúde publicou o resumo do *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Logo no prefácio, o documento aponta para os desafios de repensar o processo de envelhecimento saudável, isto porque, além de muitas percepções e suposições comuns sobre as pessoas mais velhas estarem ancoradas em estereótipos ultrapassados, não é possível definir um único tipo de idoso. Existe uma diversidade de capacidades e necessidades relativas à saúde dessas pessoas, que estão intimamente ligadas às circunstâncias e eventos que ocorrem ao longo de seu curso de vida. Como resultado deste relatório foi apresentado um marco conceitual que visa avançar no debate sobre as propostas para a saúde pública, com intuito de atender amplamente a população idosa de acordo com seus variados contextos socioeconômicos. Sobre isso, o documento expõe:

Ao formular este marco conceitual, o relatório realça que o envelhecimento saudável é mais que apenas a ausência de doença. Para a maioria dos adultos maiores, a manutenção da habilidade funcional é mais importante. Os maiores custos à sociedade não são os gastos realizados para promover esta habilidade funcional, mas sim os benefícios que poderiam ser perdidos se não implementarmos as adaptações e investimentos necessários. O enfoque social recomendado para abordar o envelhecimento da população, que inclui a meta de construir um mundo favorável aos adultos maiores, requer uma transformação dos sistemas de saúde que substitua os modelos curativos baseados na doença pela prestação de atenção integrada e centrada nas necessidades dos adultos maiores. (OMS, 2015, p. 4)

É possível perceber que nas últimas duas décadas, o discurso sobre o envelhecimento saudável tem ganhado novos contornos. No Brasil, a população idosa

vem crescendo a cada dia mais e esse aumento deixa evidente as desigualdades sociais. Devido à escassez de recursos financeiros e de políticas públicas voltadas às populações de baixa renda, é grande a parcela da população idosa que utiliza a aposentadoria para tentar melhorar a qualidade de vida de sua família, assim como é considerável o número de pessoas idosas que buscam subempregos para tentar suprir as despesas geradas com a saúde ou para a própria sobrevivência.

As possibilidades e recursos não são os mesmos para a toda a população idosa, existe uma desigualdade no que diz respeito aos fatores sociais, culturais e econômicos que acompanham cada indivíduo em seu processo de envelhecimento. Pensar a terceira idade em sua diversidade, deixa clara a importância de que políticas públicas, tanto na área da saúde como em outros âmbitos da vida social, sejam elaboradas e efetivadas com o intuito de atender a maior parte da população dando oportunidade para o aumento e qualidade da longevidade.

O *Estatuto do Idoso*, aprovado em 2003, foi uma das maiores conquistas da população idosa brasileira na busca por melhores condições de vida. O documento define medidas de proteção para pessoas maiores de 60, prevendo punições para aqueles que violarem as leis de proteção à pessoa idosa. Além disso, o documento considera o envelhecimento como um direito social e indica que é dever do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde.

Apesar de todos os avanços nas discussões referentes à velhice e aos direitos da pessoa idosa em nossa sociedade, é importante refletir sobre como, quando, onde e por quem essas questões têm sido debatidas, para que a velhice, mesmo sendo uma construção social, não seja compreendida como um problema para a sociedade, mas sim como um processo, pelo qual todos, um dia passarão.

Nesse sentido, é importante pensar se nós, enquanto seres vivendo em sociedade, estamos realmente dispostos a problematizar estas questões ou vemos a velhice como um perigo que nos assombra. A velhice, como bem pontuou Beauvoir (2018), não é um momento estático, é uma mudança contínua. É o que acontece com as pessoas quando ficam velhas e é impossível reduzir esse acontecimento a um único conceito. A partir dessa compreensão, estamos nos contrapondo aos estereótipos que circundam a figura da pessoa idosa, e valorizando a pluralidade de

experiências, bem como a singularidade de cada pessoa que passa por esse processo. Envelhecer, deste modo, nada mais é do que viver!

### **1.3 Memória, formação social e repertórios visuais**

A velhice tem ganhado cada vez mais interesse nas pesquisas das áreas das Ciências Humanas e Sociais, principalmente devido ao aumento da expectativa de vida e conseqüentemente o aumento na quantidade de pessoas idosas em todo o mundo, resultante dos avanços da medicina na modernidade e do discurso gerontológico sobre as novas formas de envelhecer na contemporaneidade.

O envelhecimento positivo ou bem-sucedido, como é denominado pelos agentes da terceira idade, se propõe a disseminar uma imagem preestabelecida acerca da pessoa idosa em que os cuidados com o corpo são temas centrais. A busca por uma boa qualidade de vida por meio de práticas de alimentação saudáveis, exercícios físicos e intervenções estéticas, mostra como a sociedade tem produzido uma cultura de desvalorização do processo de envelhecimento, em detrimento de um discurso de juventude amplamente divulgado pelo mercado de consumo. Para a pesquisadora Adriana Rodrigues Domingues (2014), essas práticas e discursos sobre o envelhecimento

visam à satisfação das necessidades produzidas pela lógica capitalista – da ocupação do tempo livre à constituição de certo estilo de vida. Um modo de viver a velhice se impõe como produtividade constante, conduzida e garantida pela ciência e pelas técnicas concebidas como saberes absolutos. (DOMINGUES, 2014, p. 553)

Atravessado pelo discurso ideológico de que o envelhecimento precisa ser positivo, a experiência de envelhecer passa a ser narrada por uma ótica hegemônica e se alicerça a um determinismo sobre a velhice, resultando na desvalorização da experiência subjetiva de cada indivíduo em seu processo de envelhecimento. Ao negar a singularidade das experiências de vida de pessoas idosas, estamos reforçando a ideia de um mecanismo de controle baseado em padrões de conduta e controle de corpos.

Na atualidade, existe uma “representação da velhice que hierarquiza e polariza os sujeitos em jovens e velhos para melhor controlá-los” (TÓTORA, 2008, p. 24), essa polarização afeta a todas as categorias etárias por meio das relações de poder e constroem representações universalizantes dos períodos da vida, reforçando a ideia de que ser jovem é algo bom, enquanto ser velho é ruim.

Apesar da perpetuação de representações sociais universalizantes acerca das categorias etárias, é preciso compreender que cada momento do ciclo de vida é vivenciado de diferentes maneiras de acordo com os contextos socioculturais no qual cada indivíduo está inserido. É impossível generalizar as etapas da vida em categorias únicas e homogêneas. Ocultar a heterogeneidade dessas etapas é negar as experiências de vida individuais. Deste modo, para compreender a velhice, em sua diversidade de aspectos, é fundamental ouvir o que as pessoas idosas têm a dizer sobre suas experiências de vida, encorajando-as a falarem sobre suas vivências, individualidades e necessidades para, assim, obtermos dados mais aproximados da realidade sobre a velhice e seus respectivos significados.

Exatamente por carregar nas rugas e cabelos brancos as marcas da passagem do tempo, o idoso se apresenta como testemunha de nossa história, isto é, ocupa o lugar de narrador privilegiado das transformações que ocorreram ao longo do tempo nas relações entre as pessoas e o mundo que as circundam. A memória dos idosos é [...] uma fonte inesgotável de experiências que fazem emergir as contradições, as rupturas e as continuidades engendradas pela passagem do tempo e pela forma como os modos de viver foram se configurando. (DOMINGUES, 2014, p. 553)

Ouvir memórias de pessoas idosas é validar a importância da oralidade e valorizar a contribuição da memória, não apenas para uma ressignificação histórica, mas, também, para a construção de repertórios visuais. Ao narrar suas memórias, as pessoas idosas estão em contato com vivências do passado, no tempo presente, vão selecionando experiências a serem narradas e construindo assim, novas significações daquilo que foi experienciado. A memória não é constituída por lembranças inertes, ela é uma atualização do passado, um exercício de reconstrução daquilo que se viveu, ouviu, viu e compartilhou, ou seja, é composta por referências pessoais que são apreendidas, modificadas e compartilhadas ao longo da vida.

Bosi (1994) fundamentada nos estudos de Halbwachs defende que a memória do indivíduo é uma ação que se forma por meio de sua relação com “a família, com a

classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54). A memória está intimamente ligada à construção da subjetividade do indivíduo, ao passo, que é portadora de um conjunto de referências sociais que vão se moldando ao longo da vida e constituindo a identidade do ser.

Para as pessoas idosas o ato de lembrar não é uma ação individual, ele também está ligado à subjetivação das interações coletivas e a necessidade de externar essa subjetivação. Bosi (1994) salienta que o instrumento socializador da memória é a linguagem. “Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual” (BOSI, 1994, p.56). Por meio da narração de sua vida, a pessoa idosa dá testemunhos de sua existência ao rememorar aquilo que viveu. Para a historiadora Carla Monteiro de Souza (2013) memória e linguagem são indissociáveis. A linguagem é a responsável por mediar os processos sociais, sem ela não haveria interação e mediação entre os indivíduos. Desta forma, a autora expõe:

Rememorar e narrar é, portanto, mais que produzir uma espécie de biografia, em que cada narrador produz uma interpretação pessoal do que viveu, mas textos carregados de novos e surpreendentes significados. Pode-se dizer que a memória expressa nas narrativas orais é atemporal. (DE SOUZA, 2013, p. 6)

Diante da relação das pessoas idosas com a memória e da potência de conhecimentos que ela nos possibilita, por que não se valoriza o que essas pessoas têm a dizer sobre seus saberes? Sabemos que a velhice sofre um processo de apagamento nas relações de poder, saber e de produtividade, mas como esse apagamento ocorre? Quais são as representações mais recorrentes de pessoas idosas nas visualidades contemporâneas? Quais são os artifícios utilizados para mascarar a velhice, seja individualmente ou socialmente? Como a sociedade se prepara para a velhice? Em relação a essas reflexões Bosi (1994) salienta:

Integrados em nossa geração, vivendo experiências que enriquecem a idade madura, dia virá em que as pessoas que pensam como nós irão se ausentando, até bem poucas, bem poucas, ficarão para testemunhar nosso estilo de vida e pensamento. Os jovens nos olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão dissonantes e eles encontrarão em nós aquele olhar desgarrado com que, às vezes, os velhos olham sem ver, buscando amparo em coisas distantes e ausentes. (BOSI, 1994, p. 75)

Intrigada com a forma com a qual lidamos com a velhice, proponho uma reflexão sobre a memória e representações sociais pautada nos Estudos da Cultura Visual, pois podem ajudar nas problematizações que decorrem desse tema e a pensar sobre como construímos representações e significados simbólicos sobre nós, sobre os outros e sobre o mundo. A pesquisadora Susana Rangel Vieira da Cunha, no artigo *Cultura Visual e Infância* (2008), propõe uma narrativa biográfica relatando que sua memória é composta por imagens e circunstâncias que norteiam sua maneira de pensar o presente:

As circunstâncias que me tocam e me fazem percorrer e pensar sobre como me constituí no universo das imagens se relacionam com a cultura visual contemporânea, calcada nas mais variadas imagens e artefatos que sistematicamente invadem nossas vidas. (CUNHA, 2008, p. 102)

Em convergência como Bosi (1994), a autora supracitada expõe que apesar de a memória contar o passado, ela não é passiva, não se refere a um tempo morto, desvinculado do presente, pelo contrário, as imagens acumuladas ao longo da vida, formatam a nossa subjetividade e nos compõem como indivíduos. Além disso, a memória orienta a maneira com que lidamos com os produtos culturais que nos são ofertados e que interferem em nossas experiências e posicionamentos frente ao mundo. A memória, é então, um trânsito entre nossas experiências do passado e suas possibilidades de repensar o presente, tendo como axioma, os registros imagéticos que vamos incorporando ao longo da vida.

Compreender a memória como potencializadora de visões de mundo é reconhecer que a identidade do indivíduo se constrói a partir das interações que ele faz o outro. Na contemporaneidade, essas interações vêm se modificando rapidamente devido a ampliação avassaladora da “cultura mundial”, termo utilizado por Sergio Paulo Rouanet (2020) ao descrever a maneira como os bens culturais têm atravessado fronteiras territoriais:

A aceleração dos processos de mundialização, em seus dois vetores, está nos conduzindo, em nossos dias, a uma sociedade mundial. Por enquanto, ela é relativamente amorfa, porque não dispõe ainda de estruturas políticas. Mas já dispõe de uma cultura. É a cultura mundial. Essa cultura é a unidade tensa de duas culturas: a global e a universal. É por isso que ela é ambígua. A cultura global é impulsionada por processos de globalização, que levam à crescente transnacionalização de todas as indústrias culturais, como a do

cinema e a do disco. A cultura universal é impulsionada por processos de universalização, que levam à aproximação internacional de escritores, músicos, artistas plásticos, filósofos e cientistas. (ROUANET, 2020, p. 3)

Com a globalização do capital, a popularização da internet e a ampla circulação das visualidades que amplificaram o alcance dos discursos hegemônicos, as relações presenciais disputam espaço com as mídias digitais que oferecem informações de maneira rápida e precisa, facilitando a disseminação de discursos por meio de uma diversidade de recursos audiovisuais. Nesse sentido, ao promover uma homogeneização, o processo de globalização, torna o mundo em um só e as mídias exercem um papel fundamental de nos fazer pensar de maneira global, evidenciando as ideologias dominantes e repercutindo visualidades universalizantes.

As visualidades agem diretamente sobre nossas percepções de mundo e podem ser compreendidas como expressões do contexto cultural no qual estamos inseridos. Nesta pesquisa, visualidade é entendida assim como propõe a autora Gillian Rose (2001), a relação entre prática de ver, ser visto e perceber o mundo por meio das imagens, isto é, o conceito de visualidade se refere às formas pelas quais as imagens mediam as relações dos indivíduos com as experiências e seus contextos de interação social. A visualidade, por tanto, tem a ver com as formas diversificadas como a visão pode ser construída, considerando que “o que” é visto e “como é” visto é culturalmente construído.

Com o intuito de difundir informações e tecer discursos, as narrativas visuais têm sido um recurso muito explorado nos veículos de comunicação pelas empresas e instituições que difundem uma ideia homogênea de como se deve ser, o que se pode ver, o que pode ser dito e aquilo que deve ser silenciado. A recíproca entre as imagens e os modos de ver a realidade, é asseverada quando nos depararmos com as representações de mundo difundidas pelas grandes corporações e instituições públicas. Os discursos e mensagens visuais que essas visualidades propagam nos fazem acreditar que são realidades que devemos reconhecer e seguir como modelo.

Neste contexto, se faz necessário refletir sobre qual ponto de vista as imagens são produzidas, pois toda imagem conta uma história e sua narrativa depende do ponto de vista de quem a produz, pois, “a regularidade, a insistência, os padrões

estéticos das imagens da cultura popular<sup>8</sup>[...] tem o poder de adestrar nossos olhares” (CUNHA, 2008, p. 107). Na maioria das vezes, as imagens que circulam nas mídias homogeneizam os modos de ver, definem valores e padronizam os modos de ser de cada indivíduo, deixando de reconhecer e respeitar as individualidades, a ponto de excluí-las. Limitados nas possibilidades de experimentar outros repertórios visuais, nossos modos de ver o mundo e criar significados a partir deles são determinados por “complexos de visualidade”<sup>9</sup>, derivados das relações de poder hegemônicas.

O olhar da sociedade é moldado, então pelas representações sociais e culturais que são vinculadas nas mídias, nas redes sociais e nos canais de comunicação. Quando alguém não respeita esses padrões e foge da padronização do olhar, logo recebe críticas, avaliações morais e, em alguns casos, ameaças físicas.

É o caso de algumas artistas que se expõem ao aparecerem publicamente, rompendo padrões culturalmente aceitos pela sociedade. Recentemente, a cantora Madonna, postou na rede social *Instagram*, uma foto em que ela aparece de topless se apoiando em uma bengala (figura 1). Madonna, sempre foi alvo de críticas devido as suas aparições performáticas e por apresentar em suas músicas e videoclipes posicionamentos que rompem com os discursos patriarcais sobre a figura da mulher na sociedade. Agora, aos 61 anos – como bem enfatizado nas notas da imprensa que foram publicadas sobre a postagem – a cantora é criticada por fugir dos padrões do envelhecimento.

---

<sup>8</sup> A autora utiliza o termo cultura popular para se referir às produções culturais produzidas em larga escala com fins comerciais, tais como: filmes, revistas, roupas, objetos utilitários e produções midiáticas.

<sup>9</sup> O termo “complexo de visualidade” é usado por Nicholas Mirzoeff (2006) para descrever o conjunto de classificações, separações e estetizações que expressão discursos de poder e difundem verdades cristalizadas, conformando os modos de olhar, as atitudes e os valores.

Figura 1. Foto publicada pela cantora Madonna em seu perfil no Instagram no dia 06/07/2020.



Fonte: <https://www.instagram.com/madonna/>. Capturada em 24/07/2020.

“Você deveria agir como uma pessoa da sua idade”, “Velha demais para posar assim, funcionava há 30 anos, agora não mais”, “Ela está morta!” e “MADONNA pleaseeeee retire essa bunda de silicone, ela está te deformando” – esses são alguns dos comentários que sucedem a postagem da cantora. Essas falas evidenciam como somos orientados a seguir padrões estéticos e comportamentais que reafirmam as normas que estruturam a sociedade, baseadas em um modelo patriarcal e heteronormativo.

As representações das fases do ciclo de vida, também são regidas por práticas sociais e culturais que constroem imagens de “dócil adesão e não questionamento frente ao visto” (CUNHA, 2008, p. 121). Quando fazemos uma busca de imagens de infância e velhice na internet, o que encontramos são fotografias de sujeitos descontraídos, saudáveis, felizes, aparentemente gozando das “melhores idades” (figuras 2 e 3). Sem espaço para estranhamento, essas imagens naturalizam nossos

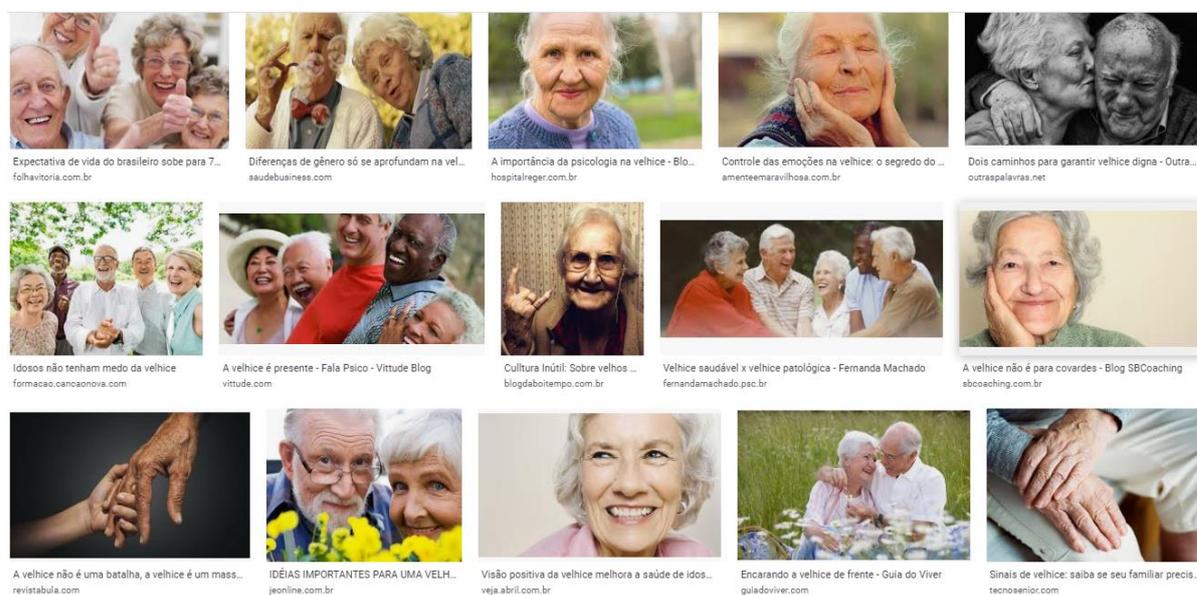
olhares e nos fazem acreditar que o que está sendo exposto é real e verdadeiro sobre estas etapas da vida.

Figura 2. Captura de tela da ferramenta de busca “Google Imagens” usando a palavra infância, em 24/07/2020.



Fonte: Captura de tela do “Google Imagens” em 24/07/2020.

Figura 3. Captura de tela da ferramenta de busca “Google Imagens” usando a palavra velhice, em 24/07/2020.

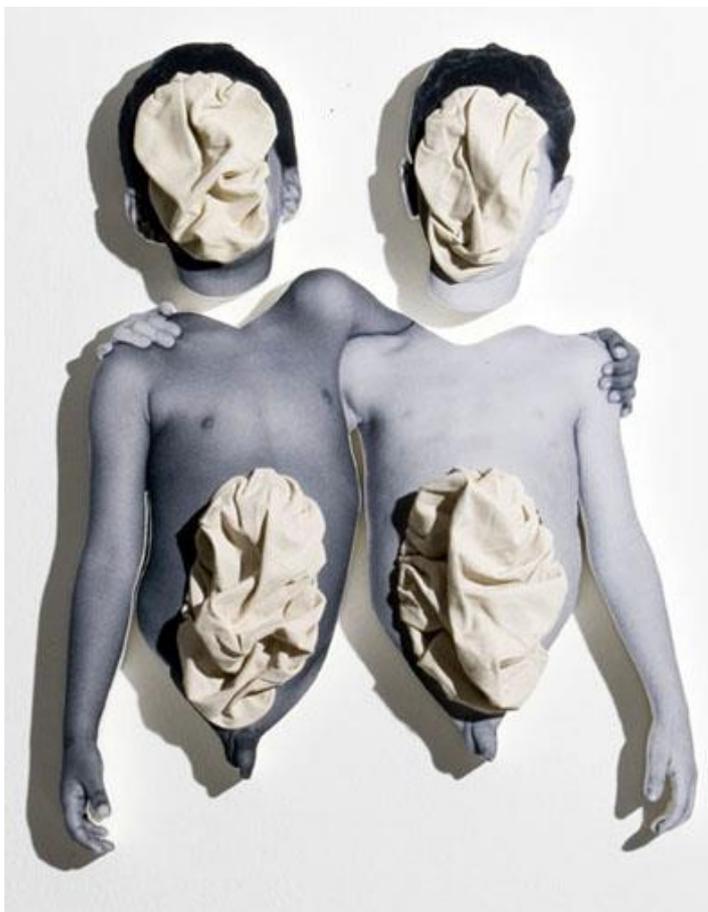


Fonte: Captura de tela do “Google Imagens” em 24/07/2020.

O espaço para o estranhamento é mínimo, tendo em vista as estratégias envolvidas na captura do olhar. Este olhar reduzido de possibilidades é “ensinado” pela cultura midiática como um olhar consumidor de qualquer coisa, faminto, veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina. (CUNHA, 2008, p. 121)

Em julho de dois mil e dezenove, durante uma visita ao Museu de Arte Moderna de São Paulo, me deparei com uma obra de Keila Alaver (figura 4). A obra rompe com a naturalização do universo visual que nos é apresentado pela indústria cultural. Nela, a artista apresenta duas crianças, uma branca e outra preta. Abraçadas, as crianças têm seus órgãos internos substituídos por couro retorcido, supondo que suas identidades e seus sistemas biológicos são eliminados. Além de levantar reflexões sobre a fragilidade da relação inter-racial, a autora nos leva a pensar em como a sociedade desconsidera a subjetividade das crianças.

Figura 4. Sem título. 2000. Keila Alaver, Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.



Fonte: Imagem capturada de <https://mam.org.br/artista/alaver-keila/> em 25/07/2020.

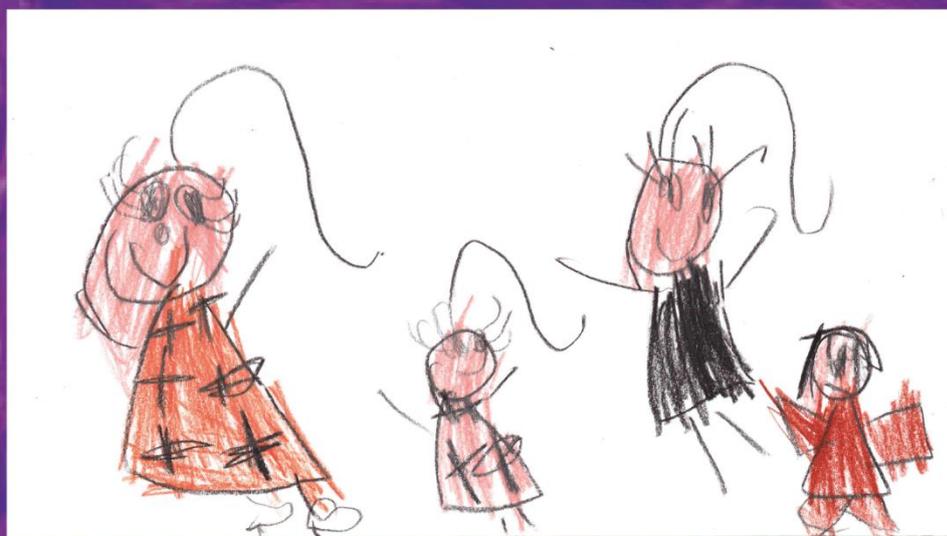
A proposta de Keila Alaver não é de assentir com a representação de infância difundida socialmente e sim problematizar as questões que circundam as crianças em nossa sociedade, nos alertando para as diferentes realidades existentes em uma mesma categoria etária.

Pensar a existência de diferentes infâncias, implica em não vê-la como uma massa homogênea sobre uma mesma rubrica de “A infância”, mas pensar que existem práticas sócio-culturais que determinam variados tipos de experiências, que por sua vez, abarcam versões plurais sobre a infância. (CUNHA, 2008, 119)

Deste modo, ao nos depararmos com as representações de infância e velhice idealizadas e amplamente difundidas, damos conta da importância de problematizar e identificar as formas como complexos de visualidade operam nas formas como entendemos as representações das categorias etárias e como elas estão associadas aos referenciais imagéticos e discursivos que vamos aprendendo ao longo da vida.

Por vivermos em uma sociedade em que é cada vez mais visual, o olhar homogeneizado dificulta interpretar os significados que estão incorporados nas imagens e que delas emergem. Para que essas imagens não sejam consumidas de maneira automática ou normalizada, precisamos questioná-las, confrontá-las e repensá-las, pois só o olhar crítico é capaz de construir (ou reconstruir) representações de mundo diversificadas. Para isso, os Estudos da Cultura Visual me auxiliam a pensar a velhice e a infância de maneira plural, respeitando os indivíduos que delas fazem parte de acordo com seus contextos.

## 2. O MUNDO QUE APRESENTAMOS ÀS CRIANÇAS



Desenho de uma criança de 5 anos representando a si mesma com sua professora, sua mãe e seu irmão.

*As crianças, como os artistas atuais, não têm obrigação com formas fidedignas ao real observável, têm compromisso com seu imaginário e com suas formas singulares e enviesadas de mostrarem seus mundos.*

Susana Rangel Vieira da Cunha

As imagens sempre estiveram presentes em nossas vidas, desde quando a humanidade habitava cavernas e dominava somente ferramentas rudimentares. Desde essa época, já nos comunicávamos por meio de imagens, mesmo que fosse para transmitir mensagens simples como: eu estou aqui, eu estive aqui ou eu existo. Para o escritor Alberto Manguel (2001), as inúmeras imagens que estão a nossa volta refletem sobre nossa existência e delas emerge um mundo capaz de narrar histórias sobre o que fomos, quem somos e quem queremos ser.

Nossas imagens mais antigas são simples linhas e cores borradas. Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampas a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez. (MANGUEL, 2001, p. 30)

As imagens são parte da nossa construção de realidade, sejam as imagens que compomos fisicamente ou mentalmente. Ao narrar um fato de infância, Etienne Samain (2014) nos alerta que as imagens são reservatórios de memórias, são lugares preenchidos de humanidade, porém, não são capazes de mostrar o mundo, mas sim de nos levar a pensar sobre ele.

Me lembro que por volta dos quatro anos de idade, folheava um livro literário, não me lembro de possuir outros antes deste. Era um livro que contava a lenda *Negrinho do pastoreio*. Eu ainda não era alfabetizada e pedia para minha mãe ler a história inúmeras vezes. Ela não gostava, dizia não entender o porquê de a escola ter pedido um livro que narrava uma história tão triste. Até hoje, sempre que leio ou penso nesta lenda, a primeira imagem que me vem à mente é de uma das ilustrações do meu livro de infância, em que o personagem principal aparecia montado em um cavalo, com a Virgem Maria ao lado e ao fundo uma noite estrelada. Essa imagem, em nada se associava à realidade de minha infância, mas me levava a imaginar as dores e privações que as crianças escravizadas passaram ou sentiram. No livro, a imagem era apresentada como desenho, mas, em minha mente, ainda hoje, ela se configura como uma pintura que retrata a redenção da criança que estava livre do sofrimento.

Essa lembrança me faz pensar que “toda imagem é uma memória de memórias” (SAMAIN, 2014, p. 23), capaz de veicular pensamentos tanto de quem a

produz como daqueles que a observam. Ela extrapola o que está representado, pois ao incorporar pensamentos nos leva a buscar novas interpretações para o que vemos. Ao recordar fatos ocorridos no passado, estamos colocando a imagem em trânsito, reafirmando que ela não é uma abstração, mas sim uma eclosão de significações e por este motivo, pode ter uma nova forma e renascer em outros tempos, como propõe Manguel (2001):

Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos mais, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa. Independente do tempo que reservamos para contemplá-la [...]. (MANGUEL, 2001, p. 25)

Nenhuma imagem determina narrativas absolutas e únicas, a maneira com que criamos interpretações de uma imagem está associada a inúmeros contextos. O autor supracitado evidencia que as imagens fazem parte de nossa constituição como indivíduos e que por isso elas são capazes de formular histórias, que por sua vez, criam novas imagens. Desta maneira, dar significado às imagens está intrinsecamente ligado com o uso que fazemos delas. Uma imagem feita por uma pessoa, necessariamente terá um recorte, que escolhe o que se mostra e o que se esconde, o que está por cima e o que está por baixo. Não há, por tanto, imagem natural ou inocente, pois até mesmo em uma fotografia de cunho ilustrativo se escolhe onde começa e onde termina a montanha. Podemos dizer, então, que nosso universo imagético é composto por narrativas visuais que vamos construindo ao longo da vida.

Se com a iconoclastia<sup>10</sup>, no Império Bizantino, entre os séculos VIII e IX a adoração às imagens foi fortemente reprimida, nos dias de hoje, vivemos “em uma cultura devota às imagens” (CUNHA, 2008, p. 121) e a cada dia que passa, estamos mais expostos a elas, que fazem parte do nosso cotidiano atraindo nossos olhares e fomentando nossos pensamentos. De acordo com a pesquisadora Irene Tourinho (2011),

consumimos quase 18000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários. Precisamos considerar, então, as práticas de

---

<sup>10</sup> O movimento iconoclasta ou iconoclastia foi um movimento político e religioso que tinha como principal característica a aversão à adoração de imagens de teor religioso. Esse movimento teve auge durante o Império Bizantino entre os séculos VIII e IX.

consumo acelerado de imagens, estimuladas em todas as faixas etárias, e nos impactos desse consumo que, dentre outras implicações, coisificam a felicidade e a alegria, fincados em estereótipos que ‘materializam’ o prazer, o poder, a satisfação. (TOURINHO, 2011, pp. 9-10)

Alguns autores e autoras tem se empenhado a pesquisar sobre a massiva exposição de imagens às crianças. O livro *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* (2010), traz uma coleção de textos que abordam a infância e a admirável relação das crianças com o universo visual. Dentre os textos da obra, é possível destacar que Aline da Silveira Becker, Erinaldo Alves do Nascimento e Suzana Rangel Vieira da Cunha convergem na ideia de que, na contemporaneidade, as inúmeras imagens que circulam socialmente, influenciam as necessidades culturais e de consumo de crianças, refletindo sobre suas percepções de ser e estar no mundo.

Ao analisarmos os diferentes períodos da história, observamos que as imagens produzidas em cada época nos mostram as maneiras como se viam as crianças de acordo com suas representações, apresentando-as, ou ainda as suprimindo. Essas imagens se incorporam aos nossos modos de ver e de se ver, coletiva ou individualmente, que vários sujeitos passam a identificar-se com elas. Elas também exercem mediação entre crianças e os valores culturais, metaforizando imagetivamente, o contexto social em que estão inseridas, além de interferir na sua forma de nomear, ordenar e representar o que se entende por realidade e a sua forma de interagir com a mesma. (BECKER, 2010, p. 91)

A autora Susana Rangel Vieira da Cunha (2010) relata que ao tornar-se mãe, se deparava com infindáveis artefatos culturais, que com suas cores, texturas e estampas moldavam seu olhar para uma concepção de infância doce, serena e pura. O discurso visual promovido por esses produtos direcionava tanto as escolhas da autora como as de sua filha, sem se dar conta, eram seduzidas por uma ideia de infância inventada e normatizada. De acordo com Cunha (2010), a infinidade de bens de consumo destinados ao público infantil, tem estabelecido padrões visuais tanto para crianças quanto suas famílias, ensinando o que é “bom e bonito” através de um discurso visual que promove uma uniformização estética ou uma normatização visual sobre a infância.

Nesse sentido, há um consenso sobre o universo visual infantil. Ele é aceito e compartilhado em várias instâncias sociais e, assim, passa a ser “naturalizado” como se fosse parte constitutiva das infâncias

contemporâneas. Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que instituem como associados, colados, representativos da infância, ou sendo a própria infância. Ou seja, a infância passa a ser vista pelos artefatos. (CUNHA, 2010, p. 135)

Como pontuado no capítulo anterior, a concepção de infância não é algo fixo, pelo contrário, é uma construção social que varia de acordo com os discursos e práticas de cada sociedade em determinados tempos. O escritor David Buckingham (2007) expõe que “as crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 10). Para o autor, apesar de controversas, as mídias têm sido muito importantes para a construção dessas definições sobre a infância.

De um lado, elas são o veículo primordial onde se travam os debates correntes sobre a natureza em mutação da infância – e, nesse processo, sem dúvida contribuem para o crescente sentimento de medo e pânico. De outro lado, no entanto, as mídias são frequentemente acusadas de serem as causas originárias de tais problemas – de provocarem indisciplina e comportamentos agressivos, de inflamarem a sexualidade precoce e de destruírem os laços sociais saudáveis que poderiam prevenir sua ocorrência. (BUCKINGHAM, 2007, p. 8)

Além disso, o autor pontua que rotineiramente, as mídias são acusadas pela capacidade de seduzir crianças por meio de publicidades enganosas que tendem a transformá-las em ávidas consumidoras, além de propagar e produzir definições próprias de infância que são disseminadas particularmente pela televisão e pelas novas tecnologias. Mesmo assim, Buckingham (2007) pondera que visões essencialistas sobre a relação entre infância e mídias, ignoram a complexidade das mudanças e ambivalências dessa relação. Isso porque ao mesmo tempo em que a infância torna-se vítima do mercado de consumo, ela também se torna mais habilitada em manipular novas tecnologias.

É preciso levar em consideração que essa relação conflituosa entre infância e mídias tem promovido debates nas agendas públicas sobre a publicidade infantil e refletido na criação de leis e políticas que primam pelo princípio de respeito às crianças. Nesse sentido, tanto a *Constituição Federal* como o *Estatuto da Criança e*

*do Adolescente*<sup>11</sup> apresentam textos reguladores que evidenciam o compromisso de manter as crianças seguras de violências físicas e psicológicas. Segundo Nascimento (2010), algumas publicidades voltadas para o público infantil têm sofrido diversas críticas e infringido a lei por induzirem crianças à obesidade infantil e ao consumismo. Essas “críticas estão direcionadas ao modo como as imagens, sobretudo aquelas veiculadas em filmes comerciais na televisão aberta e por assinatura, negligenciam regras básicas de proteção à integridade [...] do público infantil” (NASCIMENTO, 2010, p. 31).

Apesar das mídias exercerem uma influência significativa nas experiências culturais vividas por crianças e em suas representações de infância, é importante lembrar que elas não são as únicas responsáveis por instruir as crianças modos de ver e se relacionar. As imagens que permeiam o cotidiano, as lembranças e as imagens mentais, todas elas formulam maneiras de ser. Desse modo, é importante que nós, enquanto adultos, possibilitemos às crianças a ampliação de seus repertórios imagéticos, levando-as a entrarem em contato com diferentes elementos de nossa cultura, tais como, fotografias, filmes, livros, revistas, acessórios, roupas, imagens da história da arte, peças publicitárias, brinquedos, dentre outros. Essa amplitude de artefatos culturais possibilitará às crianças contato com diferentes imagens, capazes de auxiliar na construção de seus repertórios imagéticos, conectados com suas experiências e contextos sociais que apontam sobre seus modos de ser e estar no mundo.

A seguir, proponho algumas reflexões sobre como a literatura infantil vem construindo representações de infância ao longo do tempo, de acordo com os contextos culturais, políticos e sociais de cada época. Abordo brevemente sobre os apontamentos das primeiras literaturas produzidas para infância no Brasil, pensando sobre como as crianças eram vistas e educadas por essas obras. Neste capítulo, também discuto sobre o trabalho com imagens nas instituições de Educação Infantil, refletindo sobre as maneiras com que as crianças aprendem a ver nesses espaços. Por fim, trago reflexões a respeito de minhas vivências como professora versando

---

<sup>11</sup> O artigo 227 da Constituição Federal prevê a proteção integral de crianças e adolescentes, em concordância, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece em seu artigo 3º que crianças e adolescentes precisam gozar de todos os direitos fundamentais para seu desenvolvimento pleno.

sobre como a Educação desde a perspectiva da Cultura Visual pode contribuir para a construção de contextos escolares que valorizem as experiências estéticas e lúdicas, incentivando que as crianças desenvolvam um olhar crítico e reflexivo.

## 2.1 Abrindo um portal para o passado

Assim como as imagens, os livros também podem auxiliar na elaboração de representações sobre a infância de acordo com determinados contextos e períodos históricos. Como suporte textual, o livro é um objeto capaz de evidenciar e difundir práticas culturais que podem moldar comportamentos e visões de mundo devido aos conteúdos que ele comporta ou que dele emergem.

O historiador Roger Chartier (2001), em uma entrevista sobre a cultura escrita, propõe que livro, leitura e escrita são “categorias” interligadas que mediam a maneira como produzimos, consumimos e nos apropriamos do livro enquanto material. Para o autor “há livros ou textos impressos que se transformam em práticas ou em comportamentos para aqueles que leem e para aqueles que os escutam ler” (CHARTIER, 2001, p. 35). Desta maneira, a produção de sentido atribuída ao livro ou ao seu conteúdo, está condicionada não somente aos contextos de cada época, mas também às leituras e interpretações que as pessoas fazem daquilo que está no objeto.

Sabe-se que mais do que uma fase do ciclo biológico, a infância é uma ideia construída socialmente por adultos para definir a categoria etária de crianças. A manutenção dessa categoria está associada à disseminação de vários discursos em âmbito científico, político, e educacional e, o livro, opera como agente de destaque na educação de crianças, por promover a propagação desses discursos por meio de seus conteúdos e intencionalidades.

A pesquisadora Laís de Almeida Cardoso (2017), compreendendo essa capacidade que o livro apresenta de propagar visões de mundo, realizou em seu doutorado uma investigação sobre as representações de infância na literatura brasileira na primeira metade do século XX, e evidenciou que os textos podem trazer importantes reflexões sobre o que é ser criança em cada época. Para a autora,

[...] assim como a arte iconográfica traduziu-se em valioso recurso para Philippe Ariès desenvolver sua pesquisa acerca das representações da infância nos séculos anteriores à Idade Moderna, também a arte da escrita pode configurar importante campo de estudo para se tentar compreender a concepção de infância de uma determinada época e lugar, por meio da análise dessas crianças de “papel e tinta”<sup>12</sup> que habitam páginas de romances, novelas, contos e poemas, e cujas infâncias estão retratadas e sedimentadas nas narrativas e nos versos construídos pelas penas de seus autores. (CARDOSO, 2017, p. 7)

Desta maneira, a literatura, com sua capacidade de recriar a realidade funciona como amplificadora das visões de mundo. De maneira abrangente, ela nos leva a conhecer outras sociedades, outras culturas, outros valores, mexe com nossos sentimentos e emoções ao nos colocar em contato com narrativas que refletem o real e o imaginário. O sociólogo Antônio Candido (2011) propõe que apesar de paradoxal, a literatura não pode ser determinada simplesmente como benigna ou maligna, ela propõe, confirma, nega, denuncia e combate problemas e é justamente essa complexidade que valida seu aspecto formador. Para o autor, a literatura

é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Apesar de atualmente existir uma literatura direcionada para cada faixa etária, isso nem sempre foi assim. A infância nem sempre teve uma literatura pensada e disponibilizada a ela. Como exemplo, é possível citar os contos de fadas advindos da oralidade e que hoje conhecemos como clássicos infantis, mas que na verdade, em sua origem, tinham a função de agradar e moralizar adultos e crianças da realeza francesa no século XVII.

---

12 A expressão faz referência ao título do capítulo escrito pela autora Marisa Lajolo no livro História Social da Infância no Brasil (1997), organizado por Marcos Cezar de Freitas. No texto, a autora aborda representações de infância em obras literárias, analisando a criança como personagem na literatura.

Para a historiadora Diane Valdez (2018) a relação da criança com o livro pode ser melhor observada, principalmente, a partir do século XVIII, quando é possível perceber o aumento do número de obras impressas para o público infantil. Dentre os impressos, a autora cita os “manuais civilizatórios, catecismos, livros de imagens e livros de leitura” (VALDEZ, 2018, p. 38), esses últimos, amplamente adotados em escolas brasileiras entre os séculos XIX e XX podem ser considerados a primeira demonstração de uma literatura dirigida à infância em nosso país.

Nesse sentido, é possível perceber que literatura infantil e educação sempre estiveram entrelaçadas, e no Brasil, lugar em que a leitura não foi uma conquista popular, os clássicos europeus foram utilizados nas escolas durante algum tempo. De acordo com Elomar Antonio Tambara (2002), essa prática ocorreu devido à hegemonia de autores europeus e à desmotivação de se produzir livros escolares em nosso país, desde a época da imprensa real até meados do século XX.

Já no Brasil Império, alguns autores brasileiros se destacaram ao produzir livros escolares direcionados à infância. Esses livros possuíam textos atrativos que apresentavam os conteúdos escolares colocando a leitura em evidência e tinham como função primordial, instruir crianças para se tornarem cidadãos exemplares. Dentre esses autores está Dr. Abílio César Borges, também conhecido como Barão de Macaúbas, um dos precursores na elaboração de livros de leitura. Esse autor pensava a infância como um período para investir na formação de “bons homens”, que seriam capazes de alavancar o progresso da nação.

Em sua tese de doutorado, Valdez (2006) realizou uma valorosa investigação sobre a representação de infância contida nas propostas pedagógicas de Dr. Abílio César Borges, na segunda metade do século XIX. A historiadora observa que o autor tinha a França como modelo de instrução e que as ilustrações encontradas nas obras do médico baiano, eram referentes aos catálogos franceses *Laurent et Deberny*, que dispunham de gravuras endereçadas a diversos fins. Valdez (2006) salienta que ao

utilizar essas imagens (figuras 5 e 6)<sup>13</sup>, possivelmente o Barão de Macaúbas não tinha a intenção de representar a infância brasileira da época, mas sim, apresentar a imagem de uma sociedade idealizada, romantizada e sem conflitos.

Figura 5. Meninas brincando.



Fonte: VALDEZ, 2006, p. 238.

Figura 6. Mestreza ensinando crianças.



Fonte: VALDEZ, 2006, p. 243.

A ideia de sociedade modelar apresentada nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não estava presente apenas nas obras nacionais. As autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2006) que realizaram pesquisas relevantes sobre a história da literatura infantil brasileira, dão exemplos de obras francesas e italianas que se constituíram como verdadeiras cartilhas nacionalistas. Colocando as crianças como personagens centrais, esses livros narravam diversas situações de

---

<sup>13</sup> Esse tipo de ilustrações, advindas dos catálogos franceses, de algum modo, foram resultantes da influência exercida pelo pioneirismo de Jean Amos Comenius, que produziu, na França do século XVII, as primeiras obras didáticas ilustradas para crianças. O autor da conhecida *Didática Magna* (1678,) publicou anteriormente *Orbis Pictus* (1658), uma pequena enciclopédia infantil que tinha como intuito passar noções de ensino através de imagens. As ilustrações contidas nas obras de Comenius eram de cunho religioso e possuíam teor moralizante que transmitiam uma ideia de infância pura, imatura e dependente da figura da pessoa adulta. Devido a “imaturidade” da criança, Comenius via na infância a necessidade de uma prática educativa catequizante que formasse cristão capazes de exercer sua função social.

aventuras e por meio dessas narrativas objetivavam que as crianças desenvolvessem amor, respeito e obediência à pátria e aos valores familiares.

Num contexto em que a existência de editoras no Brasil era rara e que o grande referencial de livros para a infância eram traduções ou obras importadas, Monteiro Lobato, nas primeiras décadas do século XX rompe com a forma de se fazer literatura tal qual estava posta. Considerado um representante inaugural da literatura produzida especificamente para crianças em nosso país, o autor se destaca pela originalidade de suas obras, demonstrando alta qualidade em relação aos demais autores da época, ele conseguia discutir de maneira compreensível com o público infantil por meio de abordagens criativas, próprias do universo das crianças.

Nascido no interior de São Paulo, Lobato sempre demonstrou preocupação com a infância, formado em Direito, desde cedo lidou com as letras escrevendo crônicas e artigos para a imprensa. Visionário, investiu na literatura infantil como autor e empresário abrindo editoras e publicando seus próprios livros, além disso, acreditava no processo de maturação dos brasileiros, por isso, como empreendedor, lutou pela modernização do país investindo em tecnologia, petróleo e ferro.

Apasionado pelo progresso e pelas mudanças culturais, políticas e ideológicas que se avolumavam no início do século XX, José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) deixou-se conhecer por meio de suas obras críticas e literárias, mas também se revelou pelas cartas particulares que vieram a público especialmente a partir dos anos 1940. [...] Entre elas, as cartas mais conhecidas são aquelas que o autor paulista trocou com Godofredo Rangel (1884-1951), escritor e tradutor mineiro que conviveu com Lobato e com ele se correspondeu até a morte do amigo paulista. E é com ele que o criador do Sítio do Picapau Amarelo compartilha suas impressões sobre a infância, primeiramente observando seus próprios filhos e, mais tarde, sua neta, chegando à conclusão de que a infância brasileira estava maltratada, abandonada à própria sorte, carente de sonhos e de novas perspectivas, tanto na educação como na literatura. (CARDOSO, 2017, p. 61)

Preocupado com os caminhos que a infância tomava, em 1920, Lobato publicou seu primeiro livro infantil *A Menina do Narizinho Arrebitado* (figura 7) que teve aceitação imediata do público. Em 1921, a obra foi adaptada para uso escolar sendo adotada como livro de leitura para a educação primária em escolas públicas do estado de São Paulo (figura 8). A narrativa apresentava às crianças um cotidiano cheio de curiosidades em que o conhecimento, as vivências infantis cotidianas e o imaginário

se entrelaçavam fazendo com que as crianças leitoras se identificassem com a história. Dez anos depois, Monteiro Lobato publicou *Reinações de Narizinho* (1931), livro em que ampliou a história original da personagem que dá nome à narrativa e acrescentou novos personagens a ela.

A coleção de obras que viria em seguida, e que se tornaria “um verdadeiro Rocambole infantil”, nas palavras de seu autor, estabelecerá um marco definitivo na história da literatura infantil brasileira. (CARDOSO, 2017, p. 73)

Figura 7. Capa do livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*.



Fonte: MOUNTIAN, 2020, p. 73.

Figura 8. Capa do livro de leitura Narizinho Arrebitado.



Fonte: Imagem capturada de <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/> em 01/12/2020.

Ao romper com a visão racionalista e tradicional da época, Lobato apresentou à sociedade uma infância moderna através de suas obras destinadas ao público infantil que retratam crianças cheias de potencialidade, com vozes ativas, que falam de igual para igual com as pessoas adultas, sem medo de demonstrar sentimentos e opiniões. Cardoso (2017) citando Bignotto (1999) propõe que as crianças retratadas por Lobato nos livros infantis “são protegidas, amadas e, principalmente, incentivadas a brincar e a utilizar a imaginação para descobrir e interpretar o mundo” (CARDOSO, 2017, p. 84) vivendo aventuras no Sítio do Picapau Amarelo, um cenário idílico e fantástico onde as histórias se passavam e onde tudo se tornava possível.

Atualmente, vários pesquisadores têm pontuado questões problemáticas nas obras de Monteiro Lobato, apontando a existência de discursos que reforçam visões racistas, seletivas e preconceituosas de mundo. É importante salientar, que esses questionamentos só começaram a ser evidenciados quase cem anos depois das primeiras publicações do autor. Monteiro Lobato deve ser entendido como um homem de seu tempo, bem como as discussões acerca de seu trabalho, que nos dias de hoje refletem as preocupações contemporânea sobre as questões de classe, raça, gênero, etc. Não se trata, por tanto, de proibir a utilização dessas obras, mas sim problematizar o contexto social, histórico e político em que elas foram escritas. Sobre isso, editoras que publicam os livros infantis de Monteiro Lobato nos dias de hoje têm editado notas com o intuito de conduzir as pessoas leitoras a problematizarem e refletirem sobre o inequívoco teor preconceituoso nas falas de alguns personagens das narrativas.

Apesar de todos os questionamentos contemporâneos em torno das obras de Lobato, é possível perceber que o autor foi uma referência no que diz respeito ao direcionamento não só para a literatura infantil brasileira, como também na maneira de se perceber a criança em nosso país. Sob a influência desse olhar, diversos autores se embrenharam nos campos da literatura infantil, pautando-se em uma concepção original e direcionada sobre a infância. Segundo Lajolo e Zilberman (2006), a influência de Lobato na literatura infantil suscitou também a atenção de autores que fizeram parte do movimento modernista no Brasil, esses, tinham como fonte inspiradora aspectos do nacionalismo e da tradição oral consolidada pelo folclore brasileiro, mas, suas obras não deixavam de ter um caráter educativo e bem-comportado, como era esperado para época.

Dentre as personalidades do movimento modernista brasileiro, Mario de Andrade se destaca devido à sua preocupação com o acesso da população à cultura, sobretudo no período da infância. O escritor, que chefiou o Departamento de Cultura do município de São Paulo, de 1935 a 1938, conseguiu com sua gestão, em um breve espaço de tempo, executar ações que tinham a finalidade de suprir a falta de oportunidades culturais de adultos e crianças residentes no município de São Paulo.

Pela primeira vez entre nós viu-se uma organização da cultura com vista ao público mais amplo possível. Além da remodelação em larga escala da Biblioteca Municipal, foram criados: parques infantis nas zonas populares; bibliotecas ambulantes, em furgões que estacionavam nos diversos bairros; a discoteca pública; os concertos

de ampla difusão, baseados na novidade de conjuntos organizados aqui, como quarteto de cordas, trio instrumental, orquestra sinfônica, corais. [...] E tudo isso concebido como atividade destinada a todo o povo, não apenas aos grupos restritos de amadores. (CANDIDO, 2011, p. 190)

Os parques infantis instituídos em São Paulo por Mario de Andrade se constituem em um marco histórico<sup>14</sup>, pois apesar de não serem espaços de educação formal, atendiam crianças filhas da classe operária, em sua grande maioria imigrantes, enquanto suas famílias trabalhavam. Nesses espaços, as crianças participavam de atividades esportivas e artísticas, além de receber alimentação e cuidados com a saúde. De acordo com a professora Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), o projeto do poeta garantia às crianças o direito a viver as especificidades da infância, pois ao ter o folclore brasileiro como principal fundamento educativo, as ações desenvolvidas nos parques possibilitavam que as crianças revivessem as tradições populares por meio de brincadeiras e jogos tradicionais infantis.

Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 62)

O apreço de Mario de Andrade pelos desenhos produzidos pelas crianças pôde ser evidenciado pela organização de um concurso de desenhos nos parques infantis. Esse concurso teve a finalidade de promover atividades artísticas e agregar material à relevante coleção de desenhos infantis do autor. As crianças atendidas nos parques não tiveram a obrigação de participar do concurso, mas no verso dos desenhos das participantes constam suas informações pessoais, dados que auxiliaram a compreender aspectos sociais e culturais das crianças frequentadoras dos parques (figuras 9 e 10).

---

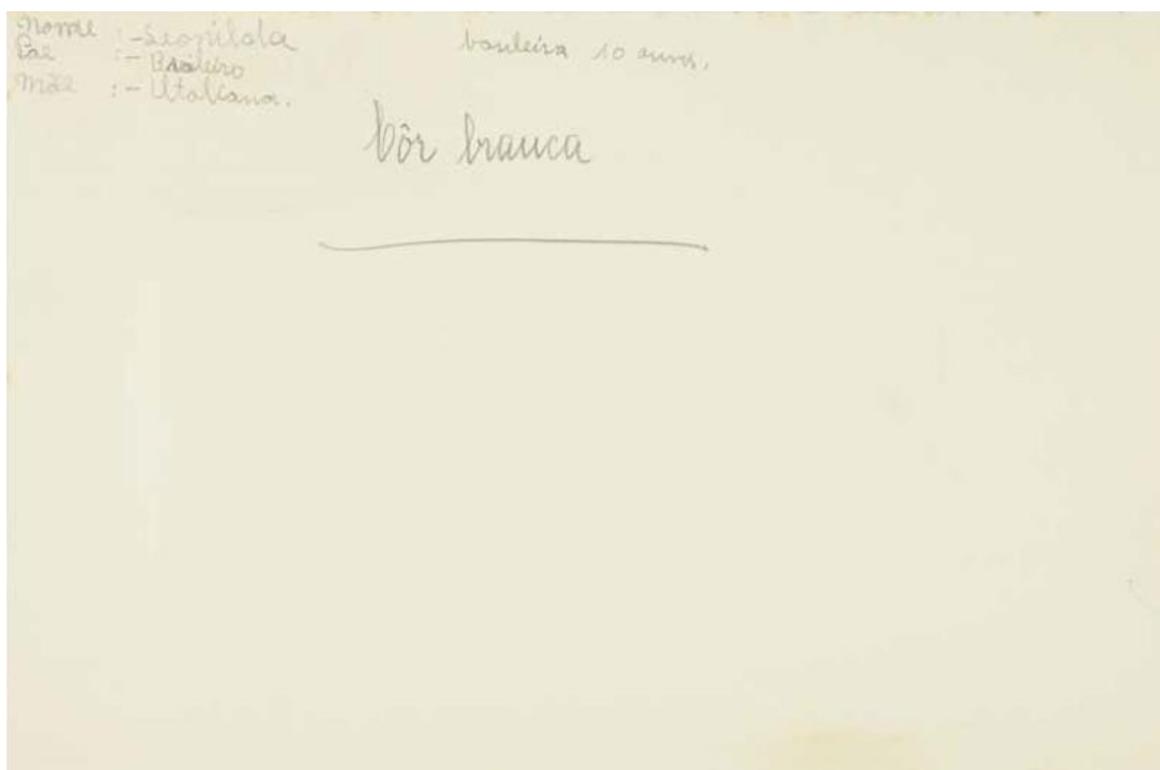
<sup>14</sup> As ações desenvolvidas por Mario de Andrade, relativas à educação e cultura, apesar de conhecidas no âmbito dos estudos da Educação Infantil no Brasil, foram restritas ao município de São Paulo, local onde o artista atuou como dirigente de departamento público.

Figura 9. Registro da coleção de desenhos infantis de Mario de Andrade.



Fonte: Itaú Cultural, 2013, p. 59.

Figura 10. Verso do registro da coleção de desenhos infantis de Mario de Andrade.



Fonte: Itaú Cultural, 2013, p. 60.

Ao longo de sua vida, Mario de Andrade realizou muitas pesquisas sobre o desenho infantil. A relevância desses estudos para a Pedagogia da Infância no Brasil deve ser considerada, uma vez que por meio de suas investigações, o desenho recebeu um lugar de prestígio, em que foi compreendido “como antecipação da escrita, como forma de grafismo, como uma das linguagens” (FARIA, 1999, p. 73), uma expressão artística própria da criança, em um período em que os estudos sobre a Educação da Infância eram escassos no Brasil.

Deste modo, é possível compreender a importância desse artista de vanguarda, que influenciou tanto para a concepção de infância da época como para os apontamentos de uma educação infantil que valorizasse a criança como ser social, histórico e cultural, propondo encarar a arte como propulsora de expressões e do desenvolvimento infantil.

As reflexões tecidas neste subcapítulo não tiveram a intenção de estabelecer cânones sobre a infância a partir dos autores abordados. O objetivo das reverberações foi justamente refletir sobre as produções culturais voltadas às crianças na primeira metade do século passado, momento em que os estudos sobre a concepção de infância começaram a se fazer notórios.

Deste modo, é preciso ter em mente que as visões de infância disseminadas socialmente são dependentes de uma cuidadosa contextualização histórica, política e social para que possam ser abordadas de maneira mais compreensiva. Os autores, as imagens, os discursos, as representações e as ideologias devem sempre ser compreendidos dentro do contexto em que foram produzidos, ressaltando a importância do rigor ao investigá-los para não cometer erros de analisar um produto de um contexto passado sob a ótica do contexto atual, como é o caso das discussões que, por vezes, retiram figuras históricas de seu contexto e tentam analisá-las utilizando valores e saberes contemporâneos.

Reforço então, a necessidade de se levar em conta o anacronismo histórico, compreendendo que não é possível ver o passado com os olhos do presente (DIDI-HUBERMAN, 2015), mas que se faz necessário entendê-lo, para compreender as representações de infância de outrora e pensar no poder que elas exerceram e ainda exercem na construção de nossos repertórios visuais sobre a infância, pois elas influenciam sobre as maneiras de ver e ser visto na sociedade.

No próximo subcapítulo, abordarei sobre como as imagens adentram as instituições escolares de Educação Infantil refletindo a respeito de como os atores envolvidos nessa Etapa da Educação Básica se relacionam com o universo imagético, apresentando, conformando e/ou construindo repertórios visuais.

## 2.2 As imagens na Educação Infantil

O ambiente escolar é sempre repleto de imagens. Muitas dessas imagens têm o objetivo de decorar o ambiente, chamar a atenção do alunado e são usadas como recursos metodológicos. Na Educação Infantil as imagens estão ainda mais presentes, isto porque todos os espaços das instituições que atendem crianças pequenas precisam ser, de alguma maneira, espaços educadores<sup>15</sup> que promovem aprendizagem por meio da estrutura física, disposição dos móveis e também dos aspectos visuais. Mas antes de abordar os aspectos das imagens na Educação Infantil, é preciso compreender um pouco sobre essa etapa da Educação Básica, que no Brasil, ao longo dos anos, foi marcada por avanços, retrocessos e uma série de mudanças na nomenclatura e em seus regimentos.

Cercado por aspectos históricos, políticos, pedagógicos e sociais, o percurso da Educação Infantil em nosso país foi orientado por dois “modelos”, um preparatório para a vida escolar, que é de onde surgem as pré-escolas, a princípio direcionadas para as crianças filhas da elite brasileira e um segundo modelo, as creches, de caráter assistencialista com a finalidade de atender crianças abandonadas socialmente e posteriormente crianças filhas da classe operária.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), de uma maneira ampla, pode-se entender como Educação Infantil “toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva” (KUHLMANN JR., 2000, p.469).

---

<sup>15</sup> Nesta dissertação, espaço educador é compreendido como todo o ambiente escolar que por meio de organização física e estética comunica mensagens, instrui e educa crianças. Na Educação Infantil esses espaços são importantes, pois eles podem contemplar diversas linguagens e quando bem pensados por profissionais da educação e organizados em conjunto com as crianças, são capazes de suscitar questionamentos, provocar a imaginação, a criatividade e refletir identidades.

Porém de uma maneira mais restrita é possível definir a educação da primeira infância como aquela que ocorre em âmbito institucional. De acordo com o autor, essa definição restrita de educação começou a surgir no Brasil na segunda metade do século XIX, por volta de 1870 com manifestações bem pontuais e só depois de um século de sua chegada, é que a Educação Infantil começou a viver um processo de expansão.

Esse processo possibilitou consideráveis mudanças, muitas devidas a protestos de grupos feministas, movimentos sociais e grupos políticos contrários à ditadura militar que reivindicavam por creches como direito social e ato democrático. Como resultado dessas manifestações houve um aumento no número de instituições, assim como a formulação de políticas, normas e leis para a educação da infância que refletiram na *Constituição Federal* de 1988, estabelecendo o atendimento tanto em creches como em pré-escolas como um dever do Estado.

Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 35)

É possível perceber que a história da Educação Infantil brasileira só começou a ganhar novos contornos nas últimas décadas do século XX. As reflexões suscitadas pela Constituição de 1988 possibilitaram uma série de revisões sobre as concepções do ensino de crianças propostas pelas instituições de atendimento à primeira infância. Como dever do Estado, a Educação Infantil passou a ter o objetivo de promover a formação integral das crianças até os 5 anos de idade, complementando os cuidados da família como previsto no artigo 29 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Nesse contexto, a proposta de desenvolvimento integral da criança, tem sido um dos maiores desafios para a Educação Infantil, pois ela prevê que educar e cuidar sejam ações indissociáveis nas práticas pedagógicas dessa Etapa do Ensino Básico e que nenhuma dessas ações deve se sobrepor a outra.

Em Goiânia, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou o atendimento da Educação Infantil em 1995, com turmas de pré-escola formadas por crianças de 5 e 6 anos de idade. Com a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino,

orientada pela LDB de 1996, a SME iniciou “o processo de assunção das creches da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), as quais passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)” (GOIÂNIA, 2020, p. 13).

Desde a implementação da Educação Infantil em Goiânia, a SME vem fazendo um exercício de reflexão e reconstrução do currículo, elaborando documentos orientadores para o “desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas, articulados às legislações vigentes e às demandas das instituições educacionais” (GOIÂNIA, 2020, p. 13).

Entendendo a importância desses documentos para a compreensão de criança e ensino propostos na Educação Infantil, busco subsídios nas duas últimas Propostas Político Pedagógicas (PPP) formuladas pela SME para pensar como o trabalho com as imagens vem sendo desenvolvido na e pela primeira infância na Rede Municipal de Educação (RME) do município de Goiânia.

O primeiro documento intitulado *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) norteou as ações pedagógicas da Educação Infantil até o final de 2019. O documento se firma na concepção de criança e infância dentro do campo de estudos da Pedagogia da Infância, compreendendo a criança como um ser social, histórico e de direitos. Reafirmando a concepção da proposta anterior, o *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* publicado em 2020, se articula à *Base Nacional Comum Curricular* (2017)<sup>16</sup> e retoma a ideia da criança como centro do planejamento curricular, percebendo que além de sujeito de direito, a criança é também, produtora de cultura, capaz de opinar sobre suas vontades e desejos, questionando, participando e influenciando no planejamento e no “desenvolvimento da ação educativa e pedagógica realizada na instituição educacional, desde sua entrada até sua saída [...]” (GOIÂNIA, 2020, p. 16).

---

<sup>16</sup> Documento normativo que define as aprendizagens que as (os) estudantes devem desenvolver ao longo da vida escolar na Educação Básica. Este documento norteia os currículos de ensino tanto de redes públicas como privadas, em todo território brasileiro.

Ao levar em consideração a criança como ser atuante do mundo em que vive, a Educação Infantil na RME apresenta um currículo flexível, em que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são direcionados pelos eixos das interações e brincadeiras. Sem prescrever e delimitar conteúdos, os documentos norteadores das ações pedagógicas na Educação Infantil em Goiânia propõem um currículo em construção que emerge da vida, dos encontros entre os sujeitos e a cultura, além de valorizar as vivências e interesses das crianças.

Nessa perspectiva, é importante que a ação educativa e pedagógica não seja desenvolvida em tempos fragmentados e rotineiros, nem organizada a partir da centralidade no adulto, ou em espaços estereotipados, os quais pouco contribuem para a ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos. (GOIÂNIA, 2020, p. 50)

Nesse sentido, a RME apresenta uma preocupação acerca da identidade do espaço físico das instituições, apontando, inclusive, para a importância de perceber “as concepções e práticas que dali emergem: os cartazes, as pinturas e as produções são estereotipadas apresentando uma visão adultocêntrica? Ou revelam a atuação da criança?” (GOIÂNIA, 2014, p. 133). Essa preocupação se dá pelo fato de ser recorrente em instituições escolares a exposição e exploração de imagens produzidas por adultos, como afirma a pesquisadora Alice Martins:

Uma das marcas dessas visualidades é que, em sua maioria, são produzidas por adultos cuja intenção é reproduzir traçados supostamente relacionados a um certo gosto infantil... Nesse trabalho, adultos empenham-se em copiar modelos, tentando reproduzir figuras, personagens, ambientes gráficos veiculados por meios de comunicação, livros didáticos, indústria do entretenimento, ou mesmo reunidos em arquivos escolares, disponíveis para esse fim. Alguns professores e funcionários aperfeiçoam-se nos processos de fazer cópias e reproduções. Muitos orgulham-se disso. É importante ressaltar que, raramente, desenhos de criança fazem parte desses repertórios imagéticos. (2010, p. 10)

Infelizmente, o uso de imagens com uma visão adultocêntrica no ambiente escolar ainda tem sido cenário de muitas instituições de Educação Infantil. Apesar das orientações nos documentos norteadores, tanto em âmbito municipal como em âmbito nacional, ressaltarem a importância de que a identidade das crianças seja expressada no ambiente escolar no qual estão inseridas, ainda é comum observar nas paredes das salas de aula dessa etapa do Ensino Básico, imagens de personagens de

desenhos infantis, alfabetos ilustrados e decorações de EVA (figuras 11 e 12) todos escolhidos e/ou produzidos por educadoras e educadores na tentativa de deixar o ambiente mais lúdico e apropriado para as crianças.

Figura 11. Porta de uma sala de aula de Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12. Painel de aniversariantes na parede de uma sala de aula da Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta prática pedagógica de disponibilizar imagens às crianças é comum às práticas cotidianas da educação infantil, e também exemplifica como as professoras transferem suas vozes e suas preferências estéticas às crianças. Entretanto, as crianças não opinam sobre o que gostam e o que não gostam de ver [...]. (CUNHA, 2006, p. 33)

Por isso, em Goiânia, a discussão sobre o currículo na educação municipal evidencia a importância de garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam por meio de interações, expressando assim seus desejos, seus interesses, sua criatividade e sua identidade, a fim de que se afirmem como sujeitos inseridos dentro de seus grupos sociais. Ao pensar a criança como ser singular, mas com capacidades plurais, os documentos norteadores da RME de Goiânia destacam as possibilidades de manifestação das crianças por meio de diferentes expressões pautadas principalmente nas práticas sociais. De acordo com os documentos, as linguagens são práticas sociais significativas na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois a compreensão de mundo acontece por meio da expressão de linguagens, como evidencia a Proposta Político Pedagógica de 2014:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa prever o tempo de criação valorizando, assim, o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares por meio de significativas experiências e vivências, as quais ampliarão as possibilidades de expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que apresentam às mais diferentes idades, possibilitarão também a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. (GOIÂNIA, 2014, p. 78)

É importante destacar a necessidade do trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil, dentre elas as Linguagens da Arte<sup>17</sup>, que subsidiam ações e construção de conhecimentos na Educação Infantil por meio de seus sistemas simbólicos. Dentro das Linguagens da Arte, o desenho é um dos mais utilizados como forma de expressão das crianças, e para além do desenvolvimento de habilidades artísticas, de imaginação ou de criatividade, o desenho pode ser entendido, também, como uma forma de se relacionar com o mundo, como defende a artista e pesquisadora Edith Derdyk (2015):

O desenho requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (p. 38)

A criança constrói seu repertório visual por meio das percepções e relações que estabelece com o meio e com os outros indivíduos. Assim, o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil possibilita às crianças o acesso a diferentes “imagens, sons e movimentos, num processo de construção do olhar estético” (GOIÂNIA, 2020, p. 93) que proporciona a elaboração de sentidos e a ampliação de visões de mundo. Nesse contexto, é importante que as (os) professoras (es) que atuam na Educação Infantil compreendam a amplitude do trabalho de intersecção com as diferentes linguagens, considerando as diferentes possibilidades de manifestações, como forma de expressão, experimentação e elaboração de si e do mundo.

---

<sup>17</sup> Embora as Propostas Político Pedagógicas utilizadas como referência para a escrita desta dissertação apontem a Arte como sendo uma linguagem, esse apontamento não é um consenso. Existem autores(as) que se opõem a essa definição, pois acreditam que as linguagens exigem códigos pré-estabelecidos, enquanto a Arte procura romper com essa determinação, pois consiste em um processo de criação e expressão.

### 2.2.1 Como as crianças aprendem a ver na Educação Infantil

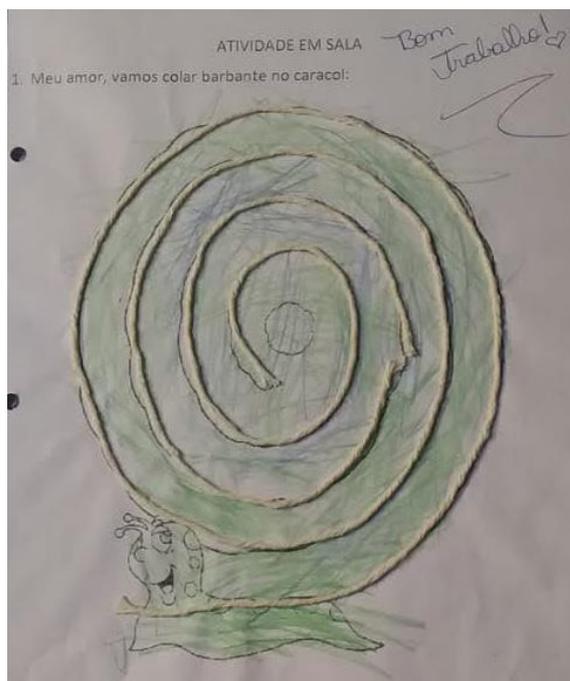
Diferente do adulto, a criança tem um olhar sensível e consegue perceber o mundo de maneira original e distinta, para ela um risco no papel pode se transformar em uma pessoa, em um animal ou em um objeto. As crianças, assim como os artistas, percebem o mundo de maneira “mais aguçada do que a maioria dos adultos que deixam para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar” (CUNHA, 2007 p. 4).

Apesar dessa característica sensível para criação e imaginação, ainda na infância, muitas crianças entram em um condicionamento cultural produzido e ofertado por adultos, deixando assim, sua capacidade de abstração limitada. Isso se deve a diversos fatores que ajudam a criança a construir seu repertório imagético, dentre eles, estão as imagens disponibilizadas pelos meios de comunicação e de entretenimento que oferecem interpretações sobre o mundo e são capazes de moldar as formas de ver das crianças, conseqüentemente, seus repertórios imagéticos. Sobre isso, Derdyk (2015) expõe:

A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. Antes de a criança ver e reconhecer o Sol, a luz, as estrelas e o céu, imagine só, ela já viu suas representações em algum livro ou tela. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia. (DERDYK, 2015, p. 59)

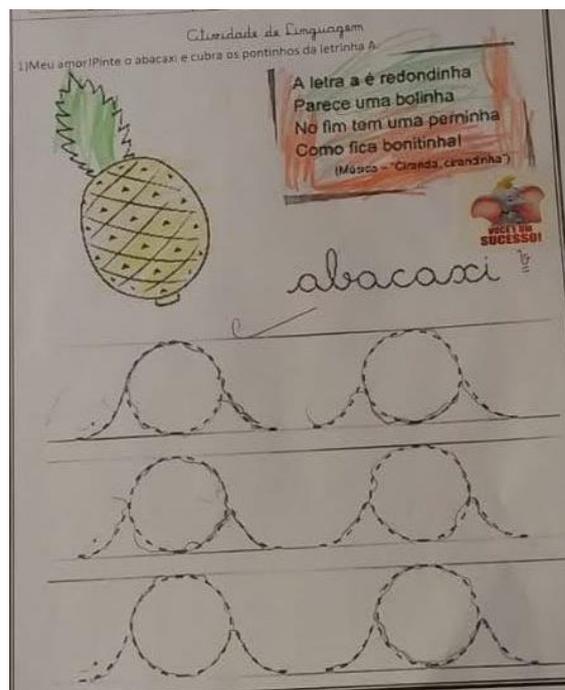
Além dos quantos fluxos de visualidades difundidos atualmente, que muitas vezes direcionam as maneiras de ver e de pensar as imagens, a escola também contribui para a subordinação do olhar da criança e conseqüentemente, promove um cerceamento de seu potencial criativo. Pesquisas que envolvem o universo infantil apontam para o empobrecimento gradual da expressão gráfica e poética ao longo da vida escolar. O trabalho massivo com a coordenação motora fina, o uso de cópias e o destaque ao desenvolvimento do traçado de letras e números (figuras 13 e 14) fazem como que o processo de desenvolvimento gráfico e a imaginação infantil seja inibido. “A escola, porta-voz de uma visão do mundo, pode subliminarmente aprisionar a capacidade de a criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este lhe é dado, apresentado e assinado” (DERDYK, 2015, p. 108).

Figura 13. Atividade dirigida envolvendo coordenação motora fina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14. Atividade envolvendo o traçado de letra.



Fonte: Arquivo pessoal.

Também, ainda é comum no sistema de ensino, o uso de cópias ou o direcionamento para a construção de imagens. Esses tipos de atividades não correspondem com o que é proposto pelos documentos que norteiam da Educação Infantil que, como já foi abordado, prevê um ensino pautado nos interesses da criança e em sua capacidade de expressão. Ao fornecer um modelo de imagem a ser seguido, a escola não valoriza as necessidades da criança, que “se torna um depósito de informação sem reflexão, exercício de poder e da dominação” (DERDYK, 2015, p. 108).

Compreendendo o caráter formativo que as imagens podem estabelecer com aspectos que constituem a identidade, Fernando Hernández (2013) revela que a escola ainda apresenta dificuldade em desenvolver trabalhos que proporcionem experiências emancipadoras no que tange às imagens. Para o autor, o trabalho com imagens deve ter como finalidade “explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados, e questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros” (p. 92). Ao encarar as imagens de

maneira mais crítica e reflexiva, a escola tende a romper com a função reprodutora de visualidades hegemônicas.

O conceito de visualidade conectada à autoridade e ao poder de dominação foi discutido por Mirzoeff (2016) ao abordar o direito a olhar, não apenas como uma questão meramente relacionada à visão, mas sim ao contexto em que o indivíduo está inserido e a partir de onde emergem os discursos que orientam as práticas sociais. Para o autor, o direito a olhar está diretamente relacionado com a autonomia e a subjetividade:

A autonomia reivindicada pelo direito a olhar tem sido, e continua a ser oposta pela autoridade da visualidade. Apesar do nome, este processo não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico. (2016, p. 748)

Nessa direção, orientar a expressão da criança delimitando o que deve ser desenhado, onde deve ser traçado e como deve ser colorido, limita sua manifestação expressiva, anula as experiências que já carrega consigo e adentra o olhar da criança à autoridade do adulto, limitando, também, o seu direito de olhar o mundo com seus próprios olhos.

A professora Daniela da Rosa Linck Diefenthäler (2017), que realizou uma pesquisa sobre a constituição de imaginários infantis e sua contribuição para a construção de repertórios visuais das crianças a partir de imagens de casas, relata que muitas imagens apresentadas e expostas nas instituições de Educação Infantil, são imagens padronizadas, já cristalizadas no imaginário social e produzem ideias de que existe uma forma correta de representação. Segundo a professora, é importante que as crianças tenham acesso a outras imagens e formas de representação, para não produzirem suas próprias imagens a partir de um determinado referencial.

Existe ainda, no ambiente da Educação Infantil, a recorrência em práticas que pedem a produção de cópias ou releituras de imagens de obras artísticas. Em geral, a expectativa de que a cópia da imagem representada corresponda exatamente ao modelo original que foi replicada é frustrada, isso porque o ato de desenhar não se limita ao ato de copiar. Quando a criança copia está construindo uma representação estereotipada da realidade, levando em consideração apenas o que está evidente,

reduzindo o significado de suas vivências e experiências que poderiam ser percebidas e elaboradas de maneira mais rica e significativa:

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente repetirá fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. (DERDYK, 2015, p. 110)

É importante ressaltar que os educadores e educadoras também se encontram vulneráveis ao que tange à autonomia de olhar e a como trabalhar com as imagens. Isso porque grande parte dos materiais disponíveis como suporte pedagógico apresentam uma visão carregada de estereótipos em relação ao universo infantil.

[...] desenhos de crianças, em geral, diferem substancialmente das ilustrações de livros destinados ao público infantil, de livros didáticos, e também das coletâneas de desenhos pedagógicos que circulam nos ambientes escolares. Estas ilustrações são desenhos de adultos que visam o público infantil, com traço e estilos próprios. (MARTINS, 2010, p. 13)

Além disso, na Educação Infantil existe uma carência na formação do corpo docente. São poucos os profissionais atuantes formados na área de Artes Visuais em relação aos demais professores, em sua maioria pedagogas e pedagogos, que apresentam uma formação deficitária sobre as questões inerentes ao uso de imagens nas atividades pedagógicas.<sup>18</sup>

Pensado na falta de intimidade que muitas professoras e professores estabelecem com as imagens construídas pelas crianças no ambiente escolar, existe uma preocupação nas Propostas Político Pedagógicas da Educação Infantil do município de Goiânia, sobre o uso de imagens como registro do percurso de aprendizagens das crianças. Essas notações favorecem o acompanhamento das famílias em relação às vivências das crianças nas instituições e é uma maneira de documentar o percurso de aprendizagem das crianças.

---

<sup>18</sup> No próximo subcapítulo teço considerações sobre a importância da reflexão crítica em relação à prática pedagógica, da necessidade da realização de formações continuadas e de cursos de atualização que possibilitem às e aos docentes, uma ampliação cultural e promovam a conscientização a respeito da construção de propostas que valorizem o olhar da criança.

Algumas pesquisas têm sido realizadas em todo o Brasil nesse sentido, dentre elas a de Luciana Esmeralda Ostetto, que tem contribuído com as reflexões sobre os registros de aprendizagens na Educação Infantil. A autora afirma que ao registrar o trabalho desenvolvido com e pelas crianças por meio de fotos, vídeos relatos, anotações, painéis, dentre outras formas, professoras e professores estão não somente construindo documentação, mas também pensando sobre sua prática, apropriando-se do seu percurso e ensaiando autoria:

Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real. (OSTETTO, 2017, p. 27)

As narrativas construídas em relatos e imagens nos registros de aprendizagens na Educação Infantil fazem parte da memória de experiências vividas no ambiente escolar. Um ambiente que, muitas vezes, silencia pessoas adultas e crianças com seu modelo enraizado no tradicional. A escola, lugar em que a reflexão e expressão deveriam estar em evidência, contribui para a formação de imaginários e pontos de vistas moldados pelos meios de comunicação e pelos discursos adultocêntricos que permeiam o universo da Educação Infantil.

Os registros das aprendizagens das crianças, nesse contexto, têm a capacidade de articular saberes de crianças e pessoas adultas envolvidas no processo de educar e cuidar, de modo a comunicar significativamente suas experiências, que quando representadas em imagens expostas, exalam o poder ético e estético dos e das agentes envolvidas na trama da Educação Infantil. Observar e registrar é conhecer as potencialidades do grupo envolvido nos saberes e as possibilidades de trabalho com as formas de expressão das crianças.

Diante disso, o trabalho com imagens na Educação Infantil se mostra como um importante meio para ajudar na formação de crianças críticas, sensíveis e pertencentes do mundo em que vivem. A Educação Infantil, precisa ser entendida assim como proposta pelos documentos que a norteiam, como espaço de se viver a infância, um espaço em que crianças são compreendidas em sua individualidade e potencialidade. Para isso, é necessário que profissionais que atuam nessa etapa da

educação busquem sustentar suas ações pedagógicas em práticas estéticas que valorizem os modos de pensar, agir e se expressar das crianças.

### **2.3 Contextos da Educação Infantil e possibilidades a partir dos Estudos da Cultura Visual**

Neste subcapítulo abordo algumas possibilidades que o trabalho orientado pelos Estudos da Cultura Visual pode viabilizar na educação formal de crianças pequenas. O objetivo não é traçar metodologias, pois como afirma Tourinho (2011), “não há uma metodologia especial para tratar as questões da cultura visual. As abordagens são híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas” (p.13). Por tanto, o que interessa aqui, é refletir sobre como desenvolver propostas educativas que respeitem a identidade, as vivências e a cultura de crianças pequenas, tendo como foco a valorização e a ampliação do repertório visual infantil. Para isso, irei primeiramente tecer algumas considerações sobre os contextos da Educação Infantil, abordando alguns modelos educacionais, formação de professoras(res) e práticas docente, com base em minhas experiências nessa etapa da Educação Básica.

Comecei a trabalhar com crianças da Educação Infantil assim que iniciei o curso de Pedagogia, em 2006, na época, eu era monitora em turmas de crianças de 5 anos de idade de uma escola particular em um bairro nobre de Goiânia. Ali aprendi muito com as professoras com quem convivi e com as formações que nos eram proporcionadas. A escola em questão tinha uma estrutura física e curricular muito diferente das escolas em que eu havia estudado. As salas de aula tinham formato octogonal, com banheiros femininos e masculinos, todo o mobiliário tinha a altura das crianças tornando o manuseio de materiais e brinquedos acessíveis a elas e o ambiente externo à sala de aula, corredores e pátios eram arborizados.

Com uma proposta baseada no sócio construtivismo<sup>19</sup>, as atividades realizadas com e pelas crianças nessa escola, envolviam muita interação, brincadeiras e oralidade. As professoras se sentavam no chão, ouviam e contavam acontecimentos do cotidiano, tratando as crianças como indivíduos em formação, mas tentando não infantilizar os diálogos que eram estabelecidos. E mesmo que muitas das atividades realizadas na Educação Infantil não envolvessem lápis e papel, nas paredes das salas de aula sempre estavam expostas propostas desenvolvidas pelas crianças. Eu, tendo frequentado instituições que se apoiavam em um modelo tecnicista durante toda a minha vida escolar, ficava maravilhada com as possibilidades que o sócio construtivismo viabilizava.

No último ano do curso de Pedagogia, fui contratada como professora regente em uma escola particular da periferia de Goiânia. A escola, de porte médio, era conhecida pelos moradores daquela região por ofertar atividades como natação e informática, uma inovação para instituições que ficavam em bairros mais afastados do centro da cidade, também satisfazia as famílias que procuravam uma abordagem mais tradicional de educação. Me lembro que ao elaborar as atividades para a turma de crianças de 5 anos em que eu lecionava, sempre vinham à minha mente as lembranças das atividades que eu realizava quando estudava na Educação Infantil. Eram atividades que envolviam cobrir percursos tracejados, pinturas direcionadas, recorte e colagem, colagem com bolinhas de papel crepom, algodão e serragem. Essas atividades em nada se assemelhavam com aquelas que eu auxiliava as professoras em minha experiência profissional anterior.

De acordo com Diefenthaler (2017), apesar de todo movimento de mudanças e transformações legais na Educação Infantil nas últimas décadas, práticas da pedagogia tecnicista continuam sendo utilizadas em muitas instituições, principalmente no ensino de Arte. Em geral, escolas que promovem esse tipo de aprendizagem, não estão preocupadas em valorizar o interesse e a expressão das crianças, propondo atividades desafiadoras que as levem a pensar, inventar ou criar

---

<sup>19</sup> Abordagem orientada pela concepção interacionista de Vygotsky que coloca a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem. Compreendida como ser ativo na construção do conhecimento, nessa linha pedagógica, a criança não recebe os conteúdos de modo passivo, pelo contrário, os formula com a mediação das pessoas adultas que compõem o ambiente escolar. Assim, no sócio construtivismo, o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio das relações de troca em que a criança estabelece com seus pares, com as pessoas adultas e o próprio ambiente escolar no qual está inserida.

hipóteses, pelo contrário, o objetivo dessas escolas é promover uma aprendizagem mecânica, em que é valorizado o treino da coordenação motora fina e a preparação para o Ensino Fundamental.

É importante salientar que, em algumas instituições, as ações expressivas em arte, ainda se valem de técnicas empobrecidas, que escapam a um planejamento estruturado, entrelaçando ideias, objetivos, proposta metodológica e, ainda, desconsiderando o processo percorrido pela criança. É mais comum vermos, como conteúdos a serem desenvolvidos, o extenso calendário de datas comemorativas, muitas vezes trabalhado fervorosamente pela escola. (DIEFENTHÄLER, 2017, p. 27)

Mergulhada nesse tipo de prática e sem muita reflexão sobre meu fazer pedagógico, naquela época, me apoiava nos momentos de ludicidade que eram possíveis de serem propostos, articulados aos conteúdos programáticos exigidos pela instituição onde eu atuava. Me recordo de um episódio em que fui incumbida de propor ações para a comemoração do Dia do Circo na escola, data em que geralmente pintávamos o rosto das crianças imitando a maquiagem de palhaços. Naquele ano, eu queria fazer algo diferente, então, propus às professoras que elaborássemos apresentações com a temática, animais do circo. Passamos semanas ensaiando com os(as) pequenos(as) estudantes encenações de coelhos saindo de cartolas gigantes, leões adestrados, focas “batendo palminha”, mas em momento algum, levamos aquelas crianças a refletirem sobre o porquê de os animais fazerem parte do circo, como eram tratados naquele ambiente ou que outras práticas podiam ser feitas no picadeiro.

Como apontado no subcapítulo anterior, o trabalho na Educação Infantil requer por parte de professoras e professores observação, olhar atento, pesquisa e sensibilidade para planejar atividades que partam da vivência das crianças e ampliem seus conhecimentos. Imersa em um universo escolar que me cobrava o comportamento, a prontidão e o rendimento das crianças, não me dava conta de que eu estava replicando aquilo que eu havia experienciado em minha infância, uma educação tradicional com pequenas frestas para experiências lúdicas e estéticas, que não se preocupava em dialogar com a realidade e o interesse das crianças. De acordo com a professora Alice Fátima Martins (2009) posturas mais acomodadas e conservadoras por parte de docentes revelam mais do que mera inércia, elas comprovam que

as mudanças na educação só ocorrem, de fato, quando partem de um processo de reflexão, por parte do professor, das relações de aprendizagem que estabelece com seus alunos, em articulação com a comunidade escolar. Fora dessa perspectiva, o que tende a prevalecer é a manutenção de práticas antigas, mascaradas de novos discursos. (MARTINS, 2009, p. 6)

Ao expor sobre o processo de formação de professoras(res), Diafenthäler (2017) se baseia em Antonio Nóvoa (1950) propondo que esse processo faz parte de um movimento constante, que vai além do acúmulo de cursos, conhecimentos e métodos. É, na verdade, uma construção que requer reflexão sobre a prática, sobre os erros, sobre os acertos e sobre a relação da(do) docente com o saber. Um movimento que entrelaça a formação cultural à profissional, fazendo das vivências e experiências individuais, possibilidades de ampliação para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, como profissionais da educação

precisamos ter clareza de que estaremos sempre em processo de formação constante. E que esse processo é pautado em nos alimentarmos esteticamente de todas as formas culturais possíveis. Mudar a rotina, assistir a diferentes peças teatrais, espetáculos de dança e musicais. Ler novos livros. Conhecer novas exposições de arte com artistas contemporâneos. Ler, reler e ousar. Ousar inventar e criar a partir de todas essas novas experiências. (DIAFENTHÄLER, 2017, p. 29 e 30)

Essa ampliação do repertório cultural possibilita que profissionais da educação consigam refletir criticamente sobre sua prática e se desvincular “de hábitos cristalizados, engessados e empobrecidos pelo tempo” (DIAFENTHÄLER, 2017, p. 30), hábitos esses, que podem reafirmar visões e discursos estereotipados sobre questões de classe, gênero e cor dentro do ambiente escolar. Em minha vivência como professora regente na rede particular, por exemplo, recordo de me esquivar desses assuntos, seja nos Grupos de Trabalho em que eu participava semanalmente com as demais professoras, nas reuniões com a equipe gestora ou mesmo durante as aulas com as crianças. Confesso que de alguma maneira, não me sentia confortável para debater tais temas, que para mim, eram tabus, provavelmente devido a minha formação social e cultural.

Paulo Freire (2009) assevera sobre a necessidade de que o processo de formação docente se dê pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica, de maneira contínua e permanente, isso viabiliza a aproximação de professoras(res) e

estudantes. Para o autor “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2009, p. 23). Assim, é importante que profissionais da educação vejam em seu trabalho uma possibilidade de intervenção no mundo, não apenas através do ensino de conteúdos formais da grade curricular, mas também pelo caráter dialético de reproduzir ideologias e ao mesmo tempo, desmascará-las.

Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 2009, p. 99)

Desse modo, profissionais da educação que buscam exercer seu trabalho de maneira neutra, muitas vezes, tendem a reproduzir práticas pedagógicas sustentadas pela educação bancária<sup>20</sup>, em que o importante é repassar conteúdos e não refletir sobre eles ou construí-los com as(os) estudantes de acordo com seus interesses e suas realidades. Esse tipo de posicionamento assevera a impossibilidade de uma prática neutra na educação, pois, mesmo a educação bancária parte de uma escolha política, atravessada pelas relações de poder que se configuram nas escolhas e definições da organização do trabalho pedagógico. Durante os anos que atuei como professora regente na rede particular, a minha maior preocupação era em como ensinar as crianças mantendo-as comportadas, disciplinadas e com os cadernos sempre muito bem organizados, era uma tentativa de reproduzir as práticas de minhas professoras de infância e atender as demandas da escola. Segundo Freire (2009), é importante que docentes compreendam que a prática pedagógica exige uma tomada de decisão, um posicionamento ético e coerente. Sobre isso o autor expõe:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome

---

<sup>20</sup> Termo utilizado por Paulo Freire para se referir ao modelo de educação em que professoras (res) acreditam deter e transmitir o conhecimento às (aos) estudantes. O foco da educação bancária está na (o) docente que ao “depositar” seus ensinamentos espera que a (o) estudante reproduza o que lhe foi passado. Nesse modelo, não são pensadas contextualizações ou reflexões críticas sobre experiências e vivências.

e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 2009, pp. 102-103)

O exercício da docência exige um equilíbrio entre ensinar, aprender, pesquisar e refletir. Esse equilíbrio possibilita às(aos) docentes compreenderem que tão importante quanto os conteúdos escolares, é o posicionamento ético que assumem em sala de aula. No meu caso, só comecei a perceber que não havia possibilidade de ser neutra no exercício de minha profissão, em 2011, quando ingressei na rede pública do município de Goiânia e iniciei formações continuadas que tinham como fundamentos os documentos<sup>21</sup> que norteavam a educação de crianças, a princípio no Ensino Fundamental. Esses cursos e documentos expunham sobre a necessidade da elaboração de um currículo voltado para a realidade contextual da criança, que respeitasse sua diversidade cultural, social e regional. Não que anteriormente eu não soubesse da existência de documentos normativos para educação da infância, mas naquele momento, eles eram exigência para o exercício da minha prática pedagógica.

Ressalto que a mudança de postura no que se refere ao meu trabalho como professora, não foi algo repentino, não aconteceu da noite para o dia, após participar daquelas formações, foi e ainda é uma construção, edificada pelas reflexões sobre a minha trajetória profissional e a aceitação de que com o exercício da docência posso ser agente de mudança na vida das crianças com quem atuo.

Em 2018, quando comecei a trabalhar diretamente com a primeira infância, em um CMEI no município de Goiânia, essa mudança de posicionamento exigiu ainda mais de mim. Como pontuado anteriormente, a Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia para a Educação Infantil, prevê um currículo aberto, que se constrói de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, sem pré-estabelecer conteúdos. Depois de anos atuando em escolas, com propostas e rotinas

---

<sup>21</sup> Nos primeiros anos atuando com professora da rede pública de educação de Goiânia participei de ações formativas que abordavam temáticas como: educação pública, perspectivas do trabalho docente, princípios da ação educativa e concepção e organização do trabalho pedagógico na RME. Nessas formações tive acesso às Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME (2009) e um contato mais aprofundado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ambos de 1998.

completamente diferentes das do CMEI, fui surpreendida ao observar como as crianças transitavam pela instituição, como brincavam, interagem e como se posicionavam com colegas e professoras.

Este foi um momento de profunda reflexão e busca de conhecimento sobre como eu deveria conduzir meu trabalho na educação da primeira infância. Nesse sentido, me apoiei principalmente na Proposta Político Pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) e em livros que abordavam sobre a pesquisa e a prática pedagógica em contextos escolares de Educação Infantil. Quanto mais eu entrava em contato com esses temas, mais me dava conta de que para ser professora de crianças pequenas na RME, eu precisaria compreender que a educação se faz no cotidiano escolar por meio da convivência, da observação e da escuta, valorizando as diversas formas de expressão das crianças. De acordo com a Proposta supracitada:

O profissional da Educação Infantil é um dos sujeitos com os quais a criança se relaciona, um outro mais experiente que ocupa um lugar social de destaque nas relações cotidianas no contexto educacional. Com seu trabalho, desenvolvido intencionalmente, propicia situações para que as crianças ressignifiquem os modos de ser e estar com os outros e se percebam enquanto sujeitos singulares. Essas situações, fundamentalmente mediadas, intencionam determinados objetivos e possibilitam a percepção e transformação dos interesses, desejos, sentimentos, emoções, pensamentos e formas de comunicação de cada criança. (GOIÂNIA, 2014, p. 32)

É importante mencionar que apesar de docentes ocuparem um lugar de destaque na mediação das aprendizagens, no contexto da Educação Infantil é a criança, a protagonista do processo educativo, ela está no centro do planejamento curricular, por isso a importância de que nessa etapa da Educação Básica as propostas de atividade sejam pensadas com as crianças e não simplesmente para elas. Como agentes ativas do processo educativo, as crianças mostram seus interesses, suas capacidades e suas motivações, cabe à(ao) profissional da educação ter sensibilidade e disposição para conhecer, ampliar e complexificar os conhecimentos apresentados. Sobre isso, Diefenthaler (2017) argumenta que como professoras(res) da Educação Infantil

precisamos repensar o ambiente, os espaços, as propostas, os desdobramentos. Não basta pensar propostas soltas e desconectadas. Precisamos de um fio condutor que amarre essas

possibilidades que se desdobrarão em muitas outras possibilidades inventivas. E isso não acontece de forma isolada, solitária. Precisamos pensar em grupo, em equipe. Que escola queremos para nossas crianças? Como faremos isso? É preciso pensamento coletivo em prol de uma infância criativa o tempo todo, em que tudo pode ser possibilidade de inventar e não apenas momentos isolados em um planejamento pautado em “hora da criatividade”. (DIEFNTHÄLER, 2017, p. 30)

Ao levar em consideração a capacidade inventiva e criativa das crianças na Educação Infantil, ressalto a importância de desenvolver ações pedagógicas que evidenciem a expressão por meio de práticas estéticas, uma vez que essas práticas possibilitam a exteriorização da subjetividade, no sentido em que elas perpassam a maneira com que os indivíduos percebem o mundo, se veem nele e se relacionam com ele, através da fala, do grafismo, dos gestos, ou seja, dos múltiplos aspectos da linguagem.

Por isso, é importante que o sujeito participe de práticas sociais que possibilitem o acesso a diversas imagens, sons e movimentos, num processo de construção do olhar estético, elaborando sentidos e significados no e com o mundo, pela interação com a realidade, e construindo seu repertório. (GOIÂNIA, 2020, p. 93)

Na Educação Infantil a Arte pode nos ajudar a promover encontros significativos com diversos saberes, evidenciando o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção. Para isso, é preciso que as(os) docentes estejam atentas(os) à diversidade de referenciais artísticos, pois não é possível estimular a ampliação do repertório cultural das crianças se continuarmos apresentando a elas, a Arte de maneira canônica ou por meio de técnicas mecânicas e descontextualizadas de sua realidade. É importante “olhar e repensar o mundo de modo lúdico, [...] abrir nossos olhos para os filmes, as fotografias, os vídeos, e para os desenhos, os bordados, os tecidos, os volumes nas madeiras, na argila, no papel machê [...]” (MARTINS, 2009, p. 8), buscar novas possibilidades de experimentar e pensar a prática educativa.

Nesse sentido, acredito que uma educação orientada pelos Estudos da Cultura Visual pode auxiliar na elaboração de propostas que considerem os interesses das crianças, valorizem seus conhecimentos e ampliem seus repertórios culturais.

### 2.3.1 Das práticas educativas na Educação Infantil ao encontro com os Estudos da Cultura Visual

Em 2010, Susana Rangel Vieira da Cunha escreveu o artigo *As Infâncias nas tramas da cultura visual*, em que expôs sobre a escassez de estudos entrelaçando infância e Cultura Visual. Segundo a autora, a maioria das pesquisas sobre essa categoria etária, naquela época, eram fundamentadas no campo da Psicologia ou nos estudos da Sociologia da Infância, os Estudos da Cultura Visual, preocupados com os efeitos sociais das imagens de maneira mais abrangente, pouco se dedicavam “sobre a atuação dos dispositivos pedagógicos imagéticos em relação à infância” (CUNHA, 2010, p. 140). Evidenciando essa afirmativa, cinco anos depois, Erinaldo Nascimento, Idália de Sousa e Clícia Coelho (2015) publicaram o artigo, *Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil* em que por meio de uma revisão bibliográfica conseguiram reunir poucas pesquisas realizadas no Brasil sobre imagens e visualidades no âmbito da Educação Infantil.

Assim como os autores supracitados, ao fazer o levantamento bibliográfico<sup>22</sup> para a realização desta pesquisa, me deparei com um número inexpressivo de estudos que inter-relacionassem, especificamente, a cultura visual à educação formal na primeira infância. Professora iniciante nas discussões sobre o universo visual infantil observo em meu ambiente de trabalho a falta da intimidade de docentes dessa etapa da Educação Básica com os termos, noções e métodos advindos dos Estudos da Cultura Visual.

É notório que existe um esforço dos documentos orientadores, principalmente da Base Nacional Comum Curricular (2017), em propor a utilização das diversas linguagens, imagens e materiais nas propostas educativas para a Educação Infantil, porém é necessário considerar que estes documentos, em momento algum, levantam qualquer discussão sobre o campo de estudos que se debruça a pensar e estudar as imagens e suas ações sobre os indivíduos, sua cultura e seu meio social. Essas reflexões talvez deem pistas sobre a falta de interesse e em alguns casos, a

---

<sup>22</sup> O levantamento bibliográfico foi realizado em julho de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a busca, foram utilizadas as palavras “Cultura Visual” e “Educação Infantil”. Na ocasião, apenas uma dissertação e duas teses encontradas tinham como palavras-chave em seus resumos, aquelas empregadas na pesquisa.

resistência de profissionais da Educação Infantil em promover atividades que evidenciem ou explorem o repertório imagético das crianças em sua diversidade.

As orientações para a construção de currículos na Educação Infantil indicam que estes, sejam formulados com vistas à ampliação do repertório cultural das crianças. Sendo assim, considero prudente afirmar que a articulação entre cultura visual e educação pode auxiliar na construção de currículos que ressignifiquem práticas educativas, uma vez que seus estudos se preocupam em refletir e problematizar referenciais unilaterais que cristalizam olhares e discursos, abrindo espaço para a valorização de vivências, experiências individuais e manifestações culturais diversas. Segundo Luciana Borres Nunes e Raimundo Martins (2012):

Os estudos da cultura visual apresentam discussões sobre a cultura, legitimando expressões culturais até então marginalizadas e/ou silenciadas. Problematizam concepções binárias que distinguem alta cultura e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular. Pretendem deslocar concepções naturalizadas e criar espaço para que outros olhares sobre a cultura possam ser legitimados. (NUNES e MARTINS, R., 2012, p. 850)

A ênfase da cultural visual dentro da escola está em refletir, questionar e criticar práticas educativas arbitrárias que podem ser encontradas nas decorações da sala de aula, nas propostas de atividades e nas escolhas de conteúdo a serem abordados por docentes durante as aulas. Isso não pressupõe dizer que para educar na perspectiva da cultura visual seja necessário hierarquizar ou abolir imagens e conteúdos. Educar nessa perspectiva requer por parte de professoras e professores compreender que sentidos são dados aos conteúdos, que discursos eles podem comunicar e representar através de interpretações.

De acordo Alice Martins (2009), como campo transdisciplinar alinhado às abordagens pós-estruturalistas, a Cultura Visual tem como foco as visualidades contemporâneas resultantes de práticas culturais e de relações sociais estabelecidas entre sujeitos. Segundo a autora:

Os projetos educativos orientados nessa direção têm, como finalidade, compreender as imagens e suas relações às formas como pensamos e elaboramos representações do mundo, nossas ações e sentimentos, nossas identidades nos contextos sócio-culturais em que estamos inseridos. (MARTINS, 2009, p. 16)

O trabalho com imagens, na perspectiva da educação orientada pelos Estudos da Cultura Visual, pode possibilitar a construção de novas narrativas no ambiente escolar e propiciar que as aprendizagens das crianças inseridas nesse contexto tenham mais significado. Para isso, o papel da(o) educadora(or) deve ir além de transmitir informação em massa, é preciso criar experiências educativas que investiguem, indaguem e questionem os efeitos das imagens, compreendendo que elas podem gerar submissão, mas que por meio de práticas problematizadoras, as mesmas imagens que colonizam olhares, podem se tornar armas de questionamento e libertação através de uma interpretação crítica. Para Hernández (2013),

aqueles que utilizam métodos visuais na pesquisa, mas também nas formas de aprender a perguntar em sala de aula, podem ajudar a explorar os relatos discursivos que os diferentes tipos de imagens fixam no momento de olhar-se e de olhar os outros e refletir sobre qual tem sido o lugar dos imaginários visuais na constituição dos relatos hegemônicos sobre os diferentes aspectos que formam a identidade: sexo, etnia, classe social, religião, nacionalidade etc. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 92)

Entrar em contato com os Estudos da Cultura Visual fez eclodir possibilidades para o meu trabalho na Educação Infantil, pois a partir desse contato pude repensar a minha prática pedagógica e perceber que mesmo tentando seguir as orientações dos documentos normativos para a educação da primeira infância, muitas das imagens que eu utilizava em sala de aula estavam arraigadas em um tradicionalismo pedagógico sem que eu me desse conta. Um exemplo disso eram os alfabetos ilustrados que todos os anos eu fixava nas paredes da sala de aula com o intuito de tornar o ambiente mais atrativo e educador, porém eu não percebia que as imagens que acompanhavam as letras estavam moldando, também, os olhares das crianças e levando-as a acreditar que aqueles desenhos estereotipados apresentavam a forma correta de representar pessoas, objetos, animais e alimentos.

Diefenthaler (2017) pontua que é comum por parte de algumas professoras e professores da Educação Infantil a preocupação em decorar o ambiente escolar nos dias em que antecedem o retorno das crianças às aulas. Acredito que na percepção dessas(es) docentes, os recursos visuais fixados nas paredes das salas de aula implicam em um enriquecimento visual e conseqüentemente na potencialização do ambiente educativo. Isso evidencia uma prática equivocada, pois as salas de aula e os ambientes das instituições educacionais precisam expressar as identidades das

crianças atendidas e o constante movimento de aprendizagens que acontecem ali. Sobre isso, a autora propõe algumas reflexões:

Em primeiro lugar, de quem é a sala de aula? Nossa ou das crianças? Como queremos que as crianças sintam-se nesse ambiente? Como visitas que chegam a um ambiente pronto e previamente decorado? Ou como atuantes desse lugar, que preparam, escolhem, o que vai estar em cada lugar, o que fará parte desse ambiente em que estarão boa parte do dia? (DIEFENTHÄLER, 2017, p. 55)

Deste modo, é importante pensar que somente a leitura de documentos norteadores da Educação Infantil sem uma reflexão crítica sobre aquilo que é proposto, nem sempre é suficiente para a garantia de práticas pedagógicas que agreguem e ampliem significados e sentidos. Profissionais da educação precisam estar atentas(os) àquilo que propõem, pois cada uma de nossas escolhas tem reverberações políticas e reforçam relações de poder. Nesse sentido, a educação orientada pelos Estudos da Cultura Visual pode auxiliar na tomada de decisões e condutas de docentes no exercício de seu trabalho, pois ela propõe um pensamento reflexivo, que questione, critique e ressignifique a educação.

Desde que comecei a trabalhar na educação utilizo a literatura infantil em minhas propostas pedagógicas. O caráter lúdico dos livros infantis e sua capacidade de articular situações do cotidiano com a fantasia me levavam a elaborar propostas de trabalho que ampliassem o contado das crianças com o mundo literário. Preocupada com a linguagem e os temas abordados nos livros, na maioria das vezes procurava autoras e autores já conhecidos para fazer o diálogo com os conteúdos que eu me propunha a abordar. Atuando na Educação Infantil comecei a me questionar sobre as obras literárias que eram disponibilizadas nas instituições e que eu apresentava às crianças. Havia pluralidade nas ilustrações das obras escolhidas? As histórias suscitavam reflexões sobre a diversidade cultural ou reforçavam estereótipos? Quais eram as categorias etárias presentes nas narrativas das obras? Por que dar preferência para autoras e autores consagrados?

Acredito que muitas(os) de nós que trabalhamos na Educação Infantil, nos encontramos anestesiadas(os) pelo discurso de encantamento e magia relacionado à literatura infantil e, por isso, muitas vezes deixamos de refletir ou questionar as visões de mundo que os livros e suas imagens podem transmitir. É importante considerar que o livro, enquanto instrumento, pode ser portador e mediador de manifestações

culturais, por isso, as propostas pedagógicas com literatura infantil precisam ser pensadas e planejadas para que oportunizem as crianças contato com outras culturas, outros costumes e outros valores.

Existe uma grande preocupação por parte de docentes com a qualidade dos textos escritos que integram os livros literários, mas pouco se preocupam com as características visuais deste instrumento. No livro de literatura infantil, as imagens e ilustrações raramente desempenham uma única função, muito mais do que ilustrar o texto, elas podem narrar, expressar, brincar, emocionar e até mesmo dar outro sentido àquilo que foi escrito. Para Hernández (2011, p. 33) “as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos”. Assim, as imagens estampadas nos livros de literatura infantil, podem se tornar o ponto de partida para interpretações do mundo, da nossa cultura e do nosso tempo, cabe a nós profissionais da educação ponderarmos sobre quais livros e quais imagens iremos apresentar às crianças.

Levando em consideração o poder e potencialidade das imagens em nossa sociedade, Diefenthaler (2017, p. 36) expõe sobre a importância de “desenvolver estratégias pedagógicas desde a educação infantil em que se considere e repense a questão do narrar além das palavras”. Para a autora o uso de imagens na escola é uma abertura para que a mesma vá de encontro com as transformações pelas quais passam as infâncias contemporâneas. “Temos nos deparado atualmente com infâncias de múltiplas origens, culturas, as quais exigem que tenhamos olhares e posicionamentos diferentes ante a determinadas situações” (DIEFENTHÄLER, 2017, p. 31), por isso é importante pensar outras maneiras de se trabalhar as imagens nos ambientes de educação formal, maneiras que possibilitem uma educação descolonizadora do olhar, que provoquem as crianças a questionarem e produzirem narrativas imagéticas.

A partir da perspectiva da Educação desde a Cultura Visual, Hernández (2011) nos convida a contribuir para a construção de outra narrativa escolar, que considere novas maneiras de se aprender e ensinar através da mudança da perspectiva da pedagogia tradicional, de reproduzir, copiar e transferir para um caminho de reflexão sobre o percurso educativo. Essa nova perspectiva da educação possibilita que

crianças, professoras e professores vejam a escola como um espaço de descobertas, aprendizagens e transformação. De acordo com Hernández (2011):

[...] uma escola que reclama uma mudança radical em sua narrativa, de maneira que brinde projetos apaixonantes para que todos (com suas diferenças e posições diversas) encontrem seu lugar para aprender com sentido e articulem o que aprenderam em experiências de saber que lhes permita não só interpretar o mundo, mas atuar nele. (p. 45)

Educar na perspectiva de uma educação orientada pelos Estudos da Cultura Visual é valorizar os fluxos imagéticos que “integram a cultura contemporânea, e batem à porta da escola” (MARTINS, 2009). Trata-se de perceber os efeitos do olhar e compreender que eles podem aprisionar, mas também libertar. É investigar os valores e intenções de produções visuais e, principalmente, aprender a questionar, refletir e criticar as visões de mundo deterministas. Acredito que propostas educativas para a Educação Infantil formuladas a partir dos Estudos da Cultura Visual, podem verdadeiramente refletir o que é proposto pelos documentos norteadores desta etapa da Educação Básica, pois evidenciam a necessidade de que as instituições encarregadas em atender a primeira infância, acolham as vivências e os conhecimentos que as crianças trazem de seus contextos sociais, ampliando e diversificando seus repertórios por meio de práticas educativas desafiadoras.

Por isso, reconhecendo a importância das experiências visuais durante a infância e levando em conta o valor da oralidade para o enriquecimento dessa fase da vida, nesta pesquisa busco uma aproximação dos Estudos da Cultura Visual às questões referentes às tradições orais, às memórias de pessoas idosas e à educação da primeira infância. Este caminho destaca a importância das interações intergeracionais e propõe a abordagem pedagógica a partir dos estudos da Cultural Visual para pensar as possibilidades de construção de conhecimento por meio de relatos, produções visuais e intercâmbios de experiências.

### 3. TRAÇANDO O PERCURSO: PESQUISA DE CAMPO E EMPREGO DE METODOLOGIAS



Desenho de uma criança de 5 anos representando o coronavírus.

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*  
Carlos Drummond de Andrade

No Brasil, as questões sobre a infância e a velhice têm chamado cada vez mais a atenção de profissionais das áreas da saúde, educação e ciências sociais, principalmente com o surgimento das agências que legislam em favor dos direitos e do bem-estar de crianças e das pessoas idosas. Contudo, ainda são tímidas as pesquisas que se preocupam em estudar sobre as relações intergeracionais entre esses sujeitos. Nesse sentido, construir um embasamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma tarefa árdua, pois a maior parte do material encontrado para subsidiar a investigação abordava as categorias aqui estudadas de maneira isolada, sem refletir sobre os pontos de convergências entre elas, tão caros à esta pesquisa.

Segundo a autora Silvia Maria Azevedo dos Santos (2003), ao propormos pesquisar as categorias etárias infância e velhice, geralmente, tendemos a dissertar sobre as nossas experiências pessoais, porém, a autora alerta que mesmo que já tenhamos vivido a infância e experienciado relações bem próximas com pessoas idosas, isso não nos habilita a construir verdades absolutas e científicas sobre tais categorias. Para a autora, as nossas vivências nos ajudam a construir representações positivas e/ou negativas acerca das categorias etárias, mas não é possível reduzir o conhecimento à percepção pessoal sobre essas representações, uma vez que estamos falando do outro, indivíduo formado não apenas por questões biológicas e cronológicas, mas também por circunstâncias culturais e sociais que configuram sua pluralidade e fazem com que, em um mesmo território, existam variadas formas de viver a infância e a velhice.

A Sociologia e a Antropologia, especialmente, têm se empenhado em compreender infância e velhice de maneira ampliada, por isso, os estudos desenvolvidos nessas áreas do conhecimento apontam que as categorias etárias apresentam simultaneamente uma constituição homogênea enquanto grupo social e heterogênea, no que diz respeito à constituição dos sujeitos. Essa complexa dualidade resulta, então, na pluralidade de infâncias e velhices construídas em contextos diversos e mediadas pela contínua interação ente os indivíduos e o meio. Nessas pesquisas, os sujeitos são vistos como seres atuantes, relacionais e em construção, que precisam ser compreendidos em sua inteireza e multiplicidade.

Essa maneira de se pesquisar categorias etárias, envolve sensibilidade por parte de quem pesquisa, que precisa ir a campo com olhar e ouvidos atentos, a fim

de ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre suas vivências e, a partir daí, atribuir sentido ao que se pesquisa ancorando-se nos referenciais teóricos. Laurindo (2014) expõe que as áreas de conhecimento que atualmente se ocupam em pesquisar as infâncias têm percebido a importância de construir a pesquisa a partir da ótica da criança, defendendo a ideia de que, como atores sociais, as crianças também formulam sua própria agência e são capazes de interpretar e expressar o mundo à sua maneira.

Da mesma forma, as pesquisas sobre a velhice<sup>23</sup> têm se valido de falas e compartilhamentos de pessoas idosas valorizando suas experiências acumuladas no decorrer da vida e cujos depoimentos dão a ver maneiras de ser, agir, viver e se relacionar com o outro. Assim, as pessoas desse grupo, que frequentemente são estereotipadas como seres improdutivos e dependentes, nessas pesquisas, são compreendidas como atores sociais, dotados de experiências, também produtores de cultura e mediadores de interpretações sobre a categoria etária na qual se encontram.

Coadunando com o que foi exposto acima, o interesse desta pesquisa em realizar um intercâmbio de narrativas e compartilhamento de experiências entre os dois grupos geracionais, está ligado tanto à minha vida profissional, que me leva a ouvir e observar o que as crianças têm a dizer sobre o momento da infância, quanto ao meu interesse em escutar histórias, principalmente histórias de vida de pessoas de mais idade. Para mim, existe uma riqueza imbuída de sensibilidade nas histórias narradas pelas pessoas idosas, que podem nos dar pistas não apenas da história individual de cada um, mas também da história coletiva da sociedade, como propõe Domingues (2014):

Ao entrar em contato com histórias narradas pelos idosos, há sempre a possibilidade de que novos sentidos sobre o mundo à nossa volta e as transformações que ele sofreu emergem de maneira potente. O reencontro com fatos, acontecimentos e pessoas que revelam nosso jeito de ser e de viver, permite reconstruir vivências e experiências do passado com os óculos do presente. E isto não significar aprisionar-se no passado, mas conduzir-se de forma mais segura e potente para o futuro. (2014, p. 566)

---

<sup>23</sup> Dentre essas pesquisas cito os estudos de Araújo, Cardoso, *et al.* (2012), Marinho e Reis (2016), Silva (2018) e Bessa (2020) em que, por meio de análises de narrativas de pessoas idosas abordam como as memórias, os vínculos familiares e as relações sociais podem contribuir na constituição da subjetividade de pessoas de maior idade.

Neste capítulo, apresento então o caminho percorrido durante a construção desta pesquisa, como se deu a seleção das crianças e pessoas idosas que compuseram os grupos de sujeitos envolvidos na investigação, os ajustes e reajustes necessários para a realização da pesquisa de campo e como de fato ela aconteceu. Durante o detalhamento da pesquisa, considero importante discorrer sobre a pesquisa narrativa, explicando como ela reflete sobre a identidade deste estudo e sobre a escolha do caminho a ser seguido. A intenção neste ponto não é colocar a pesquisa narrativa como metodologia superior às outras, mas sim mostrar como foi o processo de construção do estudo aqui apresentado, mostrando como me encontrei, me perdi e reestruturei o percurso da pesquisa nesses dois anos de mestrado.

### **3.1 A escolha do caminho**

Escutar histórias, narrar histórias, visualizar histórias e recontar histórias, foi assim que pensei a construção deste trabalho, um atravessamento de narrativas que percorressem todas as fases da pesquisa, do início ao fim. Soava bonito e fazia meus olhos brilharem, imaginar a narrativa como cerne desta dissertação, mas com o passar do tempo, percebi que essa construção demandaria esforço. Egressa de um curso de graduação que me ensinou a dissertar de maneira impessoal, construir um trabalho em que eu propunha transpor para o papel aquilo que eu ouvia, sentia e interpretava durante a pesquisa de campo, gerava em mim uma grande insegurança.

Por meio do contato com as pesquisas no campo de Arte e Cultura Visual, conheci novas possibilidades epistemológicas e metodológicas para a realização de pesquisas acadêmicas, que viabilizam a articulação das reflexões teóricas com a riqueza dos conteúdos humanos de maneira sensível. Nesse contato, conheci a abordagem narrativa, que me levou a repensar a maneira de desenvolver esta pesquisa e a minha relação com os sujeitos envolvidos nesse processo.

Antes de conhecer os estudos sobre pesquisa narrativa, eu tinha em mente que como pesquisadora, eu deveria observar e analisar meu objeto/sujeito de estudo de longe, deixando fora da construção dissertativa a minha subjetividade. Porém, esse

encontro com a abordagem metodológica da pesquisa narrativa foi fundamental para que eu percebesse que o meu interesse em aproximar crianças e pessoas idosas dentro desta pesquisa, era resultante da minha experiência com pessoas de mais idade que constituíram e constituem o meu grupo social e familiar.

Dentre essas motivações, primeiro, a relação construída com minha avó materna durante a minha primeira infância. As memórias que tenho desse período de minha vida são refletidas hoje, em minhas ações cotidianas, por exemplo, durante uma contação de história para as crianças com quem trabalho ou convivo, no preparo do cuscuz, da tapioca e do arroz ou, simplesmente, ao ver um forrinho com estampa delicada enfeitando algum móvel. Depois, o contato com as várias histórias contadas por parentes sobre seus tempos de infância. Ir à casa de minhas tias e tios maternos é sempre entrar em contato com fotografias antigas e histórias do passado (figura 15), muitas vezes um passado que eu não vivi, mas que se tornam visíveis e até perfumados nesses encontros.

Figura 15. Fotografias e caixa de lembranças de minha mãe.



Fonte: Arquivo pessoal.

No processo de construção de conhecimentos e sentidos, as pesquisas narrativas valorizam o material (auto)biográfico, que reverbera no conhecimento da historicidade de quem pesquisa e na reflexão das experiências e vivências das pessoas pesquisadas. Apolline Torregrosa (2017) expõe no artigo *“Da Arte da Narração à Sensível Textura de Nós”*, reflexões sobre como as pesquisas em educação tem acompanhado as modificações que a própria educação vem sofrendo ao longo dos tempos. Porém, ao recordar a trajetória da investigação científica, a autora afirma que nos dias de hoje ainda é possível observar a existência de métodos que reforçam a necessidade da impessoalidade na relação entre pesquisador(a) e seu objeto/sujeito de estudo. Segundo a autora, nesse tipo de pesquisa “não se reivindica iniciar uma relação com o objeto ou com o sujeito do estudo, mas manter essa distância necessária para estabelecer um olhar totalmente objetivo” (TORREGROSSA, 2017, p. 305).

A referida autora salienta que a pesquisa narrativa vem contribuindo para a inclusão de experiências humanas no processo de investigação acadêmica, por meio de relatos e experiências de vida, aproximando pesquisador(a) e as pessoas envolvidas na pesquisa, o que possibilita a construção de conhecimentos mais próximos às realidades cotidianas. “São as pessoas, em sua prática diária, que se apresentam e se revelam em seus relatos, a partir dos diálogos estabelecidos com o investigador, são as vozes vivas de uma comunidade que ressoam no eco de cada estudo narrativo” (TERREGROSSA, 2017, pp. 306-307).

Essa maneira relacional e dialógica de desenvolver investigações de cunho qualitativo, faz uso dos relatos de vida, das memórias, dos testemunhos, das (auto)biografias, entre outras estratégias, para evidenciar as vozes das pessoas envolvidas, produzindo novos conhecimentos por meio desses recursos discursivos. Nesse processo dinâmico, a pesquisadora ou o pesquisador não são vistos como aquelas pessoas que somente descrevem os dados obtidos na pesquisa de campo. Sua atuação requer análise, interpretação, (re)narrar os fatos e construir sentido ao que foi pesquisado, evidenciando o contínuo movimento dessa metodologia de pesquisa. Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017), em interlocução com Denzin (1997, p. 212), corroboram com essa ideia, expondo que:

Reflexão e autorreflexão são dispositivos que, via linguagem, possibilitam romper com as ‘velhas normas’ de objetividade do modelo

cientificista. Elas ajudam a construir “novas formas de compreensão subjetiva” embasadas em uma estratégia que se apoia ao mesmo tempo em que mobiliza a experiência para “tornar o eu, ambos, o objeto e o sujeito da pesquisa”. (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 143)

Deste modo, as pessoas ocupam um lugar de protagonismo na pesquisa narrativa, pois é a partir de suas histórias vividas, contadas e recontadas que a pesquisa se circunscreve. Clandinin e Connelly (2011, p. 77) apontam que as pessoas, nesse tipo de pesquisa, “são vistas como corporificação de histórias vividas” e “encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais”. Assim, nesta abordagem metodológica, as narrativas evidenciam a trajetória de construção da subjetividade de seus narradores e abrem caminhos para a compreensão de práticas culturais e sociais ao circunscrevem as experiências humanas.

Ao tomar nota disso, o percurso metodológico a ser seguido para a produção da minha pesquisa foi ficando cada vez mais nítido. A escolha dos grupos de participantes, os instrumentos de coleta de dados, o referencial teórico e os meus próprios interesses dentro da pesquisa foram afetados por essa maneira sensível e altera de estudar, confrontar e buscar significados nas experiências humanas. Sobre isso, Terregrossa (2017) expõe que a escolha da metodologia de pesquisa demarca o caminho e indica maneiras de descobrir e nos aproximar das realidades estudadas. Para a autora:

[...] investigar é essencialmente iniciar uma relação com o tema ou as temáticas emergentes a partir da observação, da análise, da participação ou da colaboração; diversas maneiras de abordar o estudo e situar-nos nele. É desse modo que as metodologias nos acompanham, nos abrem uma trilha de busca que empreendemos, facilitando os tipos de relações com as diversas realidades e impregnando nosso modo de descobrir. (p. 304)

Como professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a escuta atenta e sensível faz parte da minha prática pedagógica, pois, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vivências cotidianas, me auxilia a percebê-las como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a primeira escolha do percurso da pesquisa, foi definir o grupo de crianças a ser investigado. Essa decisão foi tomada no segundo semestre de 2019, momento em que optei por realizar a investigação com um dos agrupamentos de 4 e 5 anos de idade do CMEI em que atuo como professora.

A instituição fica localizada na região noroeste de Goiânia, atende cerca 110 crianças em um espaço alugado e adaptado para o atendimento institucional da primeira infância.

A princípio, a ideia era realizar a pesquisa com as 11 crianças assíduas do agrupamento no qual eu era a professora responsável no ano de 2019, porém com a demora nos trâmites de liberação do Comitê de Ética e Pesquisa, o projeto só foi aprovado no início do ano de 2020 e, por isso, houve alteração na quantidade de crianças, que naquele momento passou para 13, ainda com idades entre 4 e 5 anos.

O segundo grupo escolhido para fazer parte deste estudo, era composto pelas pessoas moradoras de um lar de acolhimento situado na mesma região em que fica o CMEI. A instituição escolhida é administrada pelo governo do estado de Goiás, ela foi construída na década de 1980, com capacidade de atender cerca de 60 pessoas, organizadas em 30 pequenas casas. Porém, com o passar do tempo essas casas foram se deteriorando e sem reforma, o número de pessoas idosas atendidas no local foi diminuindo, chegando a 8 no primeiro semestre de 2020.

Tanto a equipe diretiva do CMEI quanto a do lar de idosos, receberam a ideia do compartilhamento de experiências entre crianças e pessoas idosas com bons olhos. Isto porque no âmbito da educação formal, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>24</sup>, proporem abordar conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa, poucas são as iniciativas empíricas desenvolvidas nesse sentido. Enquanto isso, as pessoas idosas assistidas pelas instituições, muitas vezes, sofrem com o sentimento de abandono e solidão, provenientes da falta de contato e interação com outros grupos sociais. Assim, um dos objetivos do intercâmbio entre as crianças e as pessoas idosas era justamente oportunizar ações de escuta afetiva, promovendo histórias de vida e contribuindo para o respeito e para a ampliação de repertórios culturais e visuais dos grupos participantes.

O desenho da pesquisa previa a realização de entrevistas semiestruturadas e três encontros entre crianças e pessoas idosas, sendo que o primeiro deles seria uma

---

<sup>24</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, apontam para a complementação de leis na LDB, citando a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e determina a inclusão de temas relativos ao envelhecimento nos currículos em todos os níveis de ensino formal, com objetivo de eliminar o preconceito e produzir conhecimentos acerca da pessoa idosa.

visita das crianças ao lar de idosos para conhecer o ambiente e ouvir as histórias de infância daquelas pessoas. O segundo encontro, seria o momento em que as pessoas idosas visitariam o CMEI, lá elas conheceriam o ambiente institucional e escutariam as histórias de vida das crianças. Por fim, no terceiro encontro aconteceria uma oficina de narrativas visuais na casa de acolhimento de idosos, na qual os dois grupos seriam convidados a ilustrar as narrativas resultantes dos encontros anteriores. Seria também um momento de compartilhar as aprendizagens construídas durante a pesquisa.

Apesar dessa delimitação que eu havia pensado da pesquisa de campo, é importante lembrar que um processo de pesquisa narrativa envolve transitoriedade e flexibilidade, a depender do contexto e das narrativas construídas. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 65), o contexto está sempre presente em uma pesquisa narrativa “isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa”. Nesta pesquisa, a mudança repentina do contexto em decorrência de uma pandemia, influenciou fortemente o caminho que eu estava construindo.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017) expõem que a pesquisa narrativa é cercada por um conjunto de circunstância e provisoriiedades, isso exige de quem pesquisa um contínuo estado de alerta que ajuda na compreensão do conhecimento como algo contextual e circunstancial. Nesse sentido, a maneira com que vemos o mundo e como reagimos diante dos acontecimentos refletem em nossas experiências de vida e, de modo consequente, em nossas pesquisas. Essas percepções podem tanto nos auxiliar a questionar a trajetória seguida, como também buscar novos caminhos. “O que sabíamos, ou melhor dizendo, pensávamos que sabíamos num determinado momento (no tempo) pode mudar, assim como também pode mudar o relato, o evento e, conseqüentemente, a narrativa” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 161).

A mudança no contexto social e histórico que experienciamos desde março de 2020 até os dias de hoje, trouxe consigo novas experiências para dentro desta pesquisa e reivindicou um novo trajeto para que o trabalho de campo fosse executado. A fluidez e transitoriedade, características de uma pesquisa narrativa, foram de fato atestadas e o meu estado de alerta enquanto pesquisadora, provado e provocado ao experimentar um momento de impossibilidades que geraram, na verdade, novas

possibilidades de atribuir significancia social às experiências e interpretá-las narrativamente.

Se a princípio a ideia era refletir sobre as narrativas construídas por grupo um de crianças atendidas em um CMEI e outro de pessoas idosas institucionalizadas, a tensão provocada pela pandemia do coronavírus, alterou e reformulou o desenho da pesquisa como narro a seguir.

### **3.2 (re)percurso da pesquisa: COVID-19**

Era a segunda semana do mês de março do ano de 2020, eu estava ansiosa para dar início à pesquisa de campo. Todos os trâmites com o Comitê de Ética e Pesquisa já haviam sido resolvidos, também já havia recebido anuência da SME, do CMEI e do lar de acolhimento de pessoas idosas para começar a pesquisa. No início daquela semana eu me reuni com as famílias das crianças do agrupamento em que eu era professora para explicar como se daria o processo de investigação. Falei sobre minha motivação para realizar o estudo, quais seriam os objetivos e detalhei como seriam os encontros, combinamos então, que na semana seguinte eu iria me sentar com cada família para preenchermos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sanar possíveis dúvidas. Eu também já havia conversado com a diretora do lar de pessoas idosas, que prontamente me autorizou a fazer visitas individuais às oito pessoas moradoras da instituição, para esclarecer suas dúvidas e assinarmos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Eu estava extremamente feliz por ter conseguido organizar toda a dinâmica para dar início a pesquisa de campo. Sentia que o intercâmbio entre as crianças e pessoas idosas seria o coração deste trabalho, pois me propiciaria viver a experiência de refletir sobre as vivências de infâncias narradas pelos participantes da pesquisa e alinhar de maneira narrativa esse movimento de experiências e construção de aprendizagens. Porém, no final daquela mesma semana, toda a organização para dar início à pesquisa de campo foi frustrada em decorrência dos decretos e medidas de segurança para a contenção do novo coronavírus que já se anunciava no Brasil.

Há indícios de que o vírus circulava na China desde o final do ano de 2019, levando pessoas a sofrerem de uma síndrome respiratória aguda grave, porém, naquela época, a doença não chamava muito a atenção mundial e havia um desconhecimento em relação a sua transmissibilidade. Já no final de janeiro do ano seguinte, com a confirmação de casos na Europa, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a situação como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e com a expansão do novo coronavírus para outros continentes, em março, a situação passou a ser classificada como pandemia.

No Brasil, o primeiro caso de contaminação por coronavírus foi oficialmente divulgado no final de fevereiro e, em março, o Ministério da Saúde apresentou uma declaração de transmissão comunitária, orientando a população sobre as medidas de contenção de disseminação do vírus, indicadas pela OMS. Em acordo com essa declaração, muitos estados e municípios brasileiros expediram notas técnicas e decretos que dispunham sobre medidas de enfrentamento à pandemia provocada pelo novo coronavírus.

Nesse cenário eu já não tinha certeza quanto ao início de minha pesquisa de campo. Me lembro que em janeiro de 2020, quando eram noticiados os primeiros casos da doença, o sentimento que eu tinha era parecido com o descrito por Veena Das (2020, p. 1), ao expor sobre o trabalho de Carlo Caduff (2015) a respeito das controvérsias da comunidade científica em relação a iminência de uma pandemia, era “uma sensação de frio distanciamento, como às vezes se discute uma possibilidade remota”. Infelizmente, no decorrer dos primeiros meses de 2020, esse sentimento de distanciamento, deu lugar a certeza de uma vivência em um contexto pandêmico.

Em 16 de março, às vésperas de dar início à pesquisa de campo, a prefeitura de Goiânia divulgou o Decreto nº 751, que dispunha sobre medidas complementares de enfrentamento à pandemia, tais como, suspensão de atividades culturais, aulas e o fechamento do comércio considerado não essencial. Somado a isso, as orientações previam o isolamento social como medida de cautela para a não proliferação do novo coronavírus. O decreto, que a priori era referente a 15 dias, com o avanço da pandemia, foi complementado, reformulado e deu origem a outros. Diante desse contexto, até bem pouco tempo inimaginável para muitas pessoas, eu passava os dias refletindo e buscando sentidos para a realização da pesquisa de campo perante àquela situação desesperadora.

Para Boaventura de Sousa Santos (2020), a pandemia de Covid-19 trouxe consigo não somente uma crise sanitária, como também social, cultural, histórica, econômica e política. Esses desdobramentos são resultantes da situação de crise que a população mundial tem vivido nos últimos quarenta anos. De acordo com o autor, desde que o neoliberalismo foi se estabelecendo como uma versão dominante do capitalismo e se sujeitando cada vez mais à lógica financeira, o mundo tem vivido este estado de crise constante, cujos objetivos são:

legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. [...] Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. (SANTOS, 2020, p. 5)

Esse contexto mostrou que as experiências de governança frente a momentos de tensão e incerteza podem variar muito ao redor do mundo. No Brasil, por exemplo, desde o início da pandemia, o presidente em exercício, Jair Messias Bolsonaro, vem apresentando um posicionamento contrário às recomendações da OMS. O governante banaliza a pandemia ao confrontar dados e evidências científicas com afirmativas baseadas no senso comum e usa de sua narrativa para menosprezar o poder de devastação do vírus. De acordo com Carla Luzia de Abreu (2020), o não enfrentamento da pandemia no Brasil, evidencia a preocupação do presidente:

voltado aos interesses econômicos, Jair Bolsonaro, mesmo com as estatísticas dos efeitos da Covid-19 e indo em direção contrária aos dirigentes de outros países, incentiva a população a sair do isolamento social e voltar a ter uma vida normal, falas que são amplamente divulgadas em suas redes sociais. A morte, segundo o mesmo, é abordada como algo natural, algo que acontecerá a todos, mas, a economia, não pode parar: 'Infelizmente algumas mortes terão. Paciência, aconteça!', disse Bolsonaro. (ABREU, 2020, p. 92)

Esse discurso político traz à tona para quem se governa neste país, que em favorecimento à economia, deixa a classe trabalhadora à mercê, sem a possibilidade de cumprir a principal orientação para a contenção do coronavírus, no primeiro momento, o isolamento social. Ivandilson Miranda Silva (2020) que escreveu um artigo abordando a crise política e as narrativas do presidente no contexto pandêmico brasileiro, expõe que desde o início da pandemia, Bolsonaro e seus seguidores disseminam uma narrativa que propõe a dicotomia entre vida e emprego, de maneira

desumana e cruel. O autor explica que a narrativa propagada pelo governo federal em relação ao isolamento social, gera na população uma ideia de privilégio e não de direito.

As pessoas das classes populares, continuam a se expor para executar seu trabalho, mesmo em momentos de pico da pandemia, muitas vezes aglomerada em transportes públicos em função de atender as necessidades das classes hegemônicas, já que não lhes é garantido, o “benefício” de isolar-se socialmente (figura 16). Para Abreu (2020), a situação vivenciada no Brasil durante a pandemia comprova a prática de uma necropolítica<sup>25</sup>, em que o governo assume intencionalmente uma política de morte seletiva, escolhendo aqueles que devem viver e aqueles que devem morrer em prol do andamento da economia do país.

Figura 16. Foto publicada no site G1 Goiás em 04/05/2020 mostrando que mesmo com decretos, o transporte público segue com aglomerações.



Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/05/04/terminais-de-onibus-seguem-lotados-em-meio-a-pandemia-em-aparecida-de-goiania.ghtml>. Capturada em: 07/06/2021.

---

<sup>25</sup> Conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe que explicita limites de soberania dentro de um Estado ao determinar quem de seus cidadãos deve viver e como devem morrer.

Em tempos de pandemia e ao relativizar a gravidade da situação, Bolsonaro compromete a saúde de milhões de brasileiros(as) que não podem se defender do coronavírus ou cumprir a recomendação de isolamento social, seja pela ausência de saneamento básico, dificuldade de acesso ao sistema de saúde público, falta de recursos materiais de higienização, porque os empregadores não liberaram seus empregados ou pelo número considerável de trabalhadores informais que necessitam sair às ruas diariamente para sobreviver. (ABREU, 2020, p. 93)

Com o seu posicionamento político, o governo comunica para a população, que o certo nesse momento é trabalhar para não morrer de fome, mesmo sabendo que como líder da nação, as medidas de auxílio e suporte para superar a pandemia deveriam ser geridas por ele. Nesse contexto, se faz necessário ressaltar que a prática da necropolítica, já era exercida pelo governo brasileiro, de maneira velada, antes da pandemia, porém na atual conjuntura ela passa a ser visível, reforçando a injustiça, a discriminação e a exclusão social das camadas mais vulneráveis da população.

Para Santos (2020) toda quarentena é um ato discriminatório, em muitos casos mais difícil de ser cumprida por um grupo da sociedade do que por outro. O autor elenca alguns grupos dos quais o cumprimento do isolamento social, resultante da pandemia, é particularmente difícil, dentre eles estão: trabalhadores informais, mulheres, pessoas sem abrigo, moradores de comunidades carentes, pessoas com deficiência, imigrantes não legalizados e pessoas idosas. A dificuldade do cumprimento da quarentena por esses grupos se dá pelo estado de vulnerabilidade em que já se encontravam mesmo antes da pandemia, resultante do sistema político, social e cultural no qual se encontram inseridos.

Em 25 de maio de 2020 a fotógrafa, Graciela López, fez o registro de um senhor idoso (figura 17) que estava participando de um protesto realizado em frente à sede do poder executivo da Cidade do México. Juntamente com outros comerciantes, o senhor pedia apoio das autoridades e permissão para continuar com suas atividades laborais, que estavam suspensas desde o início da pandemia. A fotografia tirada por Graciela López, rapidamente viralizou, pois aquele comerciante que tentava se proteger do coronavírus, no auge da pandemia, utilizando uma máscara com o tecido gasto e rasgado, evidenciava as desigualdades sociais dentro da crise de saúde.

Figura 17. Vendedor da Alianza Fraternal Suprema Mexicana protestando durante a pandemia. Foto de Graciela López.



Fonte: <https://www.instagram.com/cuartoscuromex/>. Capturada em 07/06/2021.

Poderíamos afirmar que o vírus disseminado nessa pandemia não discrimina ninguém, nos trata igualmente em relação ao risco de adoecer e perder entes queridos, provando o quão frágil é a comunidade humana, porém como é proposto por Judith Butler (2020, p. 62), a desigualdade social e a econômica garantem que o vírus discrimine. A autora pondera sobre a incapacidade de alguns governantes lidarem com a pandemia de coronavírus e sobre a ganância de empresários em capitalizar com o sofrimento global, promovendo, assim, a exploração capitalista.

Deste modo, é importante considerarmos uma afirmativa ouvida recorrentemente durante o período de pandemia, “não estamos todos no mesmo barco”. Existe uma grande diferença em como as pessoas das classes hegemônicas vivenciam a pandemia em relação às pessoas das classes menos favorecidas, seja

no que diz respeito ao isolamento social, à aquisição de produtos de higiene e proteção ou serviços de saúde. Infelizmente, essas diferenças se fazem notáveis nos números de pessoas contaminadas por Covid-19, atestando que quanto mais baixa é a renda, maior o número de óbitos.

### 3.2.1 Pessoas idosas e crianças no contexto pandêmico

Como esta pesquisa aborda temas referentes à velhice e à infância, considero essencial trazer para a construção do texto algumas considerações sobre como as pessoas idosas têm sido afetadas pela pandemia, já que são consideradas como um dos grupos mais vulneráveis e suscetíveis à COVID-19. Também acredito que seja importante refletir sobre como as crianças têm vivenciado esse momento complexo, pois apesar de não serem consideradas grupo de risco, estão sendo diretamente comprometidas devido às privações impostas pelo contexto e as mudanças abruptas em suas rotinas.

No Brasil, no início da pandemia, o Presidente da República defendia a ideia de “isolamento vertical”, ou seja, um isolamento social em que somente idosos e pessoas com múltiplas comorbidades, ficariam reclusos em casa, enquanto os demais membros da sociedade manteriam suas rotinas de trabalho e estudo. Sem se dar conta do teor preconceituoso de seu posicionamento, Bolsonaro chegou a hostilizar quem defendia o isolamento social proposto pela OMS, afirmando que cada família deveria proteger seus idosos e “não jogar isso para o Estado. É colocar os idosos em casa e o resto ir trabalhar, porque os empregos estão sendo destruídos”<sup>26</sup>.

A fala do presidente ressalta a dissonância entre sua narrativa e os documentos que amparam a pessoa idosa no Brasil. A Constituição Federal (1988) prevê no artigo 230, que além da família, a sociedade e o Estado têm o dever de dar suporte à pessoa idosa, “assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”. Em situações de emergência

---

<sup>26</sup> Fala de Jair Bolsonaro em entrevista ao apresentador José Luiz Datena, no programa Brasil Urgente da TV Band em 8 de abril de 2020.

humanitária, como é o caso da pandemia, O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2002) expõe a necessidade de governos assegurar assistência aos idosos, compreendendo que “são especialmente vulneráveis, e isso deve ser reconhecido, já que podem estar isolados de sua família e amigos e, por isso, têm mais dificuldade para conseguir alimento e abrigo” (ONU, 2002, p. 47-48).

Estudiosa do envelhecimento, a antropóloga Mirian Goldenberg (2020) expõe que entre os meses de março e abril de 2020 as denúncias de violência contra a pessoa idosa, no Brasil, quintuplicaram. Isso pode ser um reflexo de como nossa sociedade encara a velhice, pois mesmo antes da pandemia, pessoas idosas já sofriam com o preconceito e os abusos psicológicos, denominados por Goldenberg (2020) como velhofobia, porém durante o isolamento social esses estigmas se agravaram.

Ao relembrar o posicionamento do governo brasileiro em relação ao isolamento social, Goldenberg (2020) expõe que assim como ele, empresários apresentaram um discurso velhofóbico, considerando as pessoas idosas como inúteis e desnecessárias para a economia do país. A autora (2020) assinala que existe uma posição contrária de grande parte da sociedade em relação a essas narrativas, porém, mesmo assim, circulam nas redes sociais “brincadeirinhas” e memes que zombam da situação das pessoas com mais idade durante a pandemia, passando a ideia de que são “velhinhos” teimosos e desobedientes que não conseguem ficar em casa.

Essas imagens generalistas disseminadas durante a pandemia a respeito da pessoa idosa, não refletem a realidade, pois, não é difícil nos depararmos com situações em que, por questões de diminuição da renda e desemprego, pessoas aposentadas, de maior idade, dão abrigo a filhos e netos arcando financeiramente com as despesas de toda a família. Além disso, durante a pandemia, devido ao fechamento de creches e escolas, muitos pais e mães de crianças pequenas tiveram de contar com avós e avôs como rede de apoio, enquanto se ocupam com o trabalho, evidenciando que as pessoas idosas continuam a exercer funções sociais, principalmente dentro de seus contextos familiares.

A situação descrita acima faz parte da realidade de muitas famílias brasileiras, que contam não apenas com a educação oferecida pelas instituições da rede pública, como também com o atendimento assistencial por elas. Muitas dessas instituições

estão fechadas para atendimentos presenciais desde o final de março de 2020, realizando apenas o atendimento remoto das crianças, condição que impõe às famílias experimentarem uma nova rotina em seu cotidiano.

As professoras Aliandra Lira, Eliane Dominico, Magali Johann e Maristela Nunes (2021) explicitam que apesar do período de isolamento social convocar famílias a acompanharem e organizarem as atividades escolares de seus filhos e filhas em casa, isso nem sempre é possível, já que muitos responsáveis pelas crianças continuam a trabalhar. Quando essa função não é delegada a outras pessoas da família, as atividades são realizadas em momentos inapropriados, o que configura um ambiente estressante e cansativo tanto para crianças como para pessoas adultas.

Nesse cenário, a implementação de atividades remotas por meios digitais ganhou protagonismo, pois elas propõem interação e aprendizado através da internet, que já fazia parte do cotidiano de muitas crianças, principalmente aquelas das classes mais privilegiadas. Para José Newton Araújo (2020), o isolamento social desencadeou um mal-estar generalizado, atingindo principalmente às crianças das classes desfavorecidas, que devido à falta de recursos e acesso à internet, não conseguem acompanhar as atividades remotas propostas pelas instituições de ensino, reafirmando que a pandemia não é democrática e tão pouco vivida de igual modo em toda a sociedade.

Desse modo, é preciso considerar que a COVID-19 expressa realidades sociais do tempo presente que evocam debates sobre as vivências no contexto pandêmico. Esses debates precisam considerar os recortes de classe, raça, gênero e geração. Segundo Lira, Dominico, Johann e Nunes (2021, p. 63) “em poucas oportunidades temos dedicado um olhar mais atento e uma escuta mais sensível às necessidades e sentimentos das crianças nesse momento, cujo silenciamento já vem de longa data e está naturalizado socialmente”. Assim, é importante nos atentarmos aos significados que as crianças em seus variados contextos têm atribuído ao momento que vivemos, pois elas “estão tendo que se enquadrar a uma nova ordem perpassada por regras de conduta externas aos seus modos de vida, que embora em certa medida busquem proteger suas vidas pouco fazem para proteger seus direitos” (LIRA, DOMINICO, JOHANN, NUNES, 2021, p. 63).

Atuando e convivendo com crianças, tenho procurado perceber como elas estão sendo impactadas pelo contexto pandêmico em que sentimentos de tristeza, raiva e ansiedade são frequentemente evidenciados. Recentemente recebi de uma amiga a foto de um desenho (figura 18) que seu filho, um menino de 8 anos de idade, havia elaborado para uma atividade da escola. Na proposta, a professora pedia para que a criança escolhesse um tema de sua preferência e expressasse um sentimento através do desenho. Ao finalizar a atividade, a criança contou para a mãe que havia desenhado tudo o que estava sentindo durante a pandemia. Surpresa com a leitura de mundo do filho e sua interpretação crítica sobre o contexto histórico que estamos vivendo, a mãe perguntou a ele o que o palhaço estava representando, com convicção a criança respondeu: “somos nós, o governo nos faz sentir assim”.

Figura 18. Desenho feito por uma criança sobre seus sentimentos durante a pandemia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Lira, Dominico, Johann e Nunes (2021), expõem que durante a pandemia a preocupação de governantes em relação às crianças são pouco visíveis, quando notadas, giram em torno da tentativa de “não perder o controle sobre as crianças, colocando em ação meios para que meninos e meninas não escapem à escolarização” (p. 67). Com o objetivo de minimizar os supostos prejuízos no campo educacional, escolas buscam meios de manter contato com as crianças, através de atividades remotas, muitas vezes ancoradas a metodologias inadequadas que desvalorizam a trajetória e o olhar infantil, um posicionamento que acaba reduzindo a educação da infância, às cobranças de resultados e produtividade.

Para as autoras supracitadas, a privação das crianças ao ambiente escolar, as novas demandas e a condição diversa, impregnada de desafios, têm acentuado o sofrimento psíquico, provocando em crianças e pessoas adultas, angústia e ansiedade. Une-se a isso, o constante medo de se contaminar, a falta de contato social com os colegas, as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias e o próprio tédio desencadeado pela duração do isolamento social. Sobre esse enfrentamento, pesquisadoras e pesquisadores da infância têm questionado quanto a garantia dos direitos das crianças, que já há algumas décadas vem sendo pauta de debates tanto em âmbito educacional como em âmbito legislativo em nosso país.

Coincidente com a pandemia de COVID-19, o Estatuto da Criança e do Adolescente completou em 2020, trinta anos. De acordo com as pesquisadoras Bianca Guizzo, Fabiana Marcello e Fernanda Müller (2020), esse marco coloca em conflito noções de direito da criança ligadas à preservação da vida e da liberdade. Enquanto o contexto pandêmico impõe o isolamento social para a garantia à vida, o fechamento de instituições de educação promove o cerceamento da liberdade e a inviabilidade da interação e da sociabilidade entre pares, tão caras à formação social das crianças.

Nesse sentido, o atual contexto desestabiliza direitos das crianças já consolidados, por isso é preciso refletir sobre a importância de que os reajustes nas dimensões sociais garantam a afirmação da criança como cidadã. Consequentemente, é importante que não sejam ignorados os direitos de participação, pois como sujeitos que vivem localizados em um tempo, as crianças, são capazes de receber e fornecer informações sobre aquilo que tem experienciado durante a pandemia. Da mesma maneira, as pessoas idosas que tanto sofrem com o

preconceito e o apagamento, e na pandemia tiveram os estigmas que envolvem sua categoria etária reforçados, precisam ser ouvidas de maneira sensível. Isso implica em nos abirmos para entender as formas como as pessoas protagonistas do processo de envelhecimento estão vivendo esse momento, com suas particularidades, suas condições de vida, seus direitos e suas diferenças.

Dessa maneira, a experiência da pesquisa de campo narrada nesta dissertação abre um espaço para pensarmos crianças e pessoas idosas como agentes sociais de seu tempo, que em meio a pandemia, trouxeram suas histórias carregadas de significados para a construção deste estudo.

### **3.3 Detalhando a pesquisa de campo no novo contexto**

Nos três primeiros meses da pandemia, enquanto eu estudava e buscava estratégias para a realização e continuidade da pesquisa de campo, mantive contato com a dirigente do lar de pessoas idosas que participaria da pesquisa. Durante nossas conversas ela me relatava como as pessoas atendidas pela instituição estavam vivendo naquele contexto. Em uma das conversas, a diretora expôs que a fase inicial da pandemia havia sido mais difícil para o grupo de residentes do lar, pois mesmo institucionalizadas, as pessoas idosas tinham o direito de ir e vir, faziam suas compras, resolviam situações cotidianas fora da instituição e visitavam parentes de maneira controlada pelos funcionários do lar. Com a pandemia, elas tiveram que ficar reclusas em suas pequenas casas, as visitas foram suspensas, assim como as atividades de rotina com enfermeiros, fisioterapeutas e psicólogos.

Para Simone Pereira da Costa Dourado (2020) os decretos e orientações exigindo ou sugerindo que pessoas idosas fiquem isoladas durante a pandemia, soam como comprovação de risco e provocam “angústia por impedir a organização do cotidiano como faziam. Entre as medidas mais duras estão os bloqueios dos cartões de gratuidade para circulação no transporte público” (p. 155) e o afastamento compulsório do trabalho que, nesses casos, provocam reduções salariais consideráveis. Para a autora, a “alocação” de pessoas idosas em grupo de risco dá

força para discursos e práticas velhofóbicas, reiterando a ideia de que, pessoas idosas estão em uma condição de maior vulnerabilidade, o que leva ao entendimento da velhice “como uma fase de perdas, principalmente de autonomia para tomar decisões” (p. 157).

Diante dessa situação, a primeira ideia que tive foi realizar a pesquisa de campo remotamente, utilizando ferramentas digitais para garantir o direito de participação das pessoas idosas do lar de acolhimento na pesquisa e ouvir o que elas tinham a dizer sobre suas vivências no contexto. Porém, me deparei com alguns empecilhos: a instituição não possuía acesso à internet ou computadores disponíveis para realizar encontros online; conforme relatado pela diretora, muitas daquelas pessoas não possuíam smartphone e nem intimidade com aplicativos de chamada de vídeo; algumas pessoas do grupo haviam voltado a viver com suas famílias, pois além da pandemia havia a promessa do governo do estado de Goiás, de que em breve aconteceria uma reforma na instituição<sup>27</sup>.

Sem perspectiva para realização da pesquisa de campo no lar de acolhimento de pessoas idosas e com o avanço da pandemia, era preciso buscar novos caminhos para que o intercâmbio de experiências entre pessoas idosas e crianças fosse realizado. Diante daquele contexto, não havia possibilidade de realizar encontros presenciais, a alternativa era utilizar os meios digitais para que a pesquisa de campo se concretizasse, com isso os participantes do processo de pesquisa também tiveram de ser alterados.

Em junho de 2020 entrei em contato com as famílias do agrupamento que eu havia escolhido para participar da pesquisa de campo e expliquei a elas que em função da pandemia, não seria possível realizar a interação das crianças com as pessoas idosas residentes do lar acolhimento, conforme o projeto apresentado no início de março. Assim, incluiríamos na pesquisa de campo as pessoas idosas do contexto familiar das crianças, para que o compartilhamento de narrativas e experiências acontecesse.

---

<sup>27</sup> No dia 31 de agosto de 2020 o governador Ronaldo Caiado assinou uma ordem de serviço para dar início às obras de ampliação e reconstrução do abrigo de pessoas idosas. A obra tem previsão de entrega para agosto de 2021 com a reestruturação da instituição.

Durante as ligações, fiz um levantamento de quantas crianças tinham convívio com pessoas da terceira idade e de quais famílias ainda estavam dispostas a participar da pesquisa naquelas circunstâncias. Das onze famílias das quais consegui estabelecer contato, apenas cinco apresentaram interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa, as demais, embora ressaltarem a importância da temática, preferiram não participar, alegando falta de tempo ocasionada pelo acúmulo de atividades impostas pela pandemia ou mesmo não conviver com pessoas idosas.

A partir das ligações e do levantamento realizado pude, enfim, juntamente com as famílias definir as e os participantes da pesquisa. Segundo Uwe Flick (2009), em uma pesquisa qualitativa a dignidade e os direitos das pessoas participantes estão ligados ao consentimento voluntário conferido por cada uma. Assim, é importante que pesquisadoras e pesquisadores garantam “total confidencialidade aos participantes, no sentido de assegurar que a informação coletada sobre eles seja utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos participantes” (FLICK, 2009, p. 54), com o intuito de que os dados fornecidos não sejam utilizados por outras pessoas ou instituições contra os interesses das e dos participantes.

O referido autor salienta que quando realizamos pesquisas com pessoas que já não são capazes de compreender ou ainda não conseguem decidir sobre sua participação, é preciso solicitar o consentimento a uma pessoa responsável em nome daquela que será estudada. Entram nesse contexto, as crianças que participaram desta pesquisa, três meninas e dois meninos com idade entre 5 e 6 anos, que tiveram o consentimento livre e esclarecido de suas famílias. As cinco pessoas idosas que participaram deste estudo, três mulheres e dois homens, foram escolhidas pelas próprias crianças em conjunto com suas famílias. Para garantir o direito de confidencialidade das pessoas envolvidas no processo de investigação, durante a escrita do texto, identificarei todas as crianças com nome de flores e as pessoas idosas com nome de árvores que fazem parte de suas memórias de infância.

Após as definições relativas às pessoas participantes da pesquisa de campo, era hora de detalhar as atividades para as famílias. Assim elaborei um documento<sup>28</sup> em que escrevi o passo a passo de como as atividades aconteceriam. O documento

---

<sup>28</sup> O documento contendo o passo a passo da pesquisa de campo encontra-se nos anexos desta dissertação.

endereçado às famílias, explicava de maneira didática como as crianças e as pessoas idosas me ajudariam na construção de reflexões sobre infância e velhice, evidenciando o teor colaborativo da pesquisa.

Apesar das definições referentes a escolha das pessoas participantes do processo de investigação, eu ainda era movida por um sentimento de insegurança, afinal, a pesquisa estava trilhando um percurso, imposto pela circunstância e por mais que as atividades de campo fossem mediadas por mim, esse novo arranjo dependia da colaboração efetiva das famílias das crianças participantes para que a pesquisa de campo de fato acontecesse. Aqui, é preciso evidenciar o papel das mães das crianças que participaram da pesquisa, donas de casa, estudantes e trabalhadoras que durante a pandemia adicionaram uma carga extra acompanhando com mais afinco as atividades escolares de suas crianças e em meio a todas essas obrigações, encontram tempo, empregaram energia e viram sentido na minha proposta de pesquisa.

Ao receberem o detalhamento da pesquisa<sup>29</sup> as cinco mães ficaram responsáveis por explicar as propostas das atividades de campo com antecedência para as crianças e para as pessoas idosas. As atividades consistiram em dois encontros virtuais com as crianças, dois encontros virtuais/ligações com as pessoas idosas em datas previamente agendadas com cada família, flexibilizando dia e horário para a participação das pessoas envolvidas. Os encontros foram conduzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com o objetivo instigar as narrativas de experiências vividas por crianças e pessoas idosas.

No primeiro encontro, conversei individualmente com cada criança através de chamada de vídeo. Na atividade, elas me mostraram desenhos construídos por elas, me apresentando à pessoa idosa escolhida para participar do compartilhamento de experiências. O segundo encontro foi com as pessoas idosas, por meio de ligação e chamada de vídeo, realizei entrevistas individuais em que elas me contaram sobre suas vivências de infância, sua relação com as crianças participantes da pesquisa e suas percepções acerca das infâncias do presente. Ao final do encontro pedi para que

---

<sup>29</sup> O detalhamento da pesquisa, os termos de consentimento e os materiais utilizados pelas crianças para o desenvolvimento dos desenhos e narrativas visuais foram entregues na casa de cada família em horários marcados, atentando-se a todas as medidas de segurança e proteção relativas à prevenção da COVID-19.

as pessoas idosas escolhessem uma história para contar à criança de sua família que estava participando da pesquisa. Combinamos que a história poderia ser de uma vivência de infância, uma narrativa ouvida quando criança ou uma história inventada. Esse momento de interação foi registrado pelas famílias por meio de fotografias (figuras 19), assim como todo o processo de produção de desenhos e narrativas visuais.

Figura 19. Registros dos momentos de contação de história de Margarida com senhor Lobeira e Lírio com senhor Gameleira.



Fonte: Arquivo pessoal.

A terceira atividade da pesquisa de campo, foi um reencontro com as crianças. Por meio de chamadas de vídeo individuais, cada uma me contou como foi a experiência de ouvir a história contada pela pessoa idosa. Elas me apresentaram as narrativas visuais construídas com base nas histórias contadas pelos(as) idosos(as), falaram sobre suas impressões a respeito da participação na pesquisa de campo e sobre suas aprendizagens durante as propostas. Após essa atividade, as narrativas visuais construídas pelas crianças foram entregues aos avôs e avós e para finalizar a pesquisa de campo realizei o último encontro remoto com as pessoas idosas,

momento em que se expressaram sobre os desenhos, relataram acerca da experiência vivida e sobre como se sentiram ao participar da pesquisa de campo. É importante ressaltar que como a pesquisa foi realizada no contexto de pandemia, em todos os encontros, assuntos referentes à situação imposta pelo momento foram levantados.

As minúcias desses encontros, dos dados obtidos, das narrativas ouvidas e desenhadas serão expostas no próximo capítulo, porém é importante frisar que a reorientação necessária para que a pesquisa acontecesse no atual contexto, me tirou da zona de conforto que eu já havia construído para realizar esta pesquisa e me fez refletir sobre a relevância de enfatizar as vozes dos grupos envolvidos no processo. Compreendi, assim como propõe Veena Das (2020, p.6), que “este é o momento de pensar de maneira renovada e que o desafio” de pesquisar “vale a pena”, mesmo em um momento doloroso de crise social, política e de saúde.

## 4. ALINHAVANDO HISTÓRIAS



Desenho de uma criança de 6 anos representando a si mesma e seus colegas no CMEI.

*Não te deixes destruir. . .  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.  
Cora Coralina*

Infância e velhice são construções históricas e socioculturais constituídas por indivíduos extremamente heterogêneos, inseridos em contextos diversificados com experiências coletivas e individuais que formam sua subjetividade. Para falar sobre essas categorias etárias, é necessário, por tanto, antes de tudo, compreender que visões universalizantes sobre crianças e pessoas idosas, dificultam a possibilidade de compreensão das realidades que permeiam esses momentos da vida.

Vimos anteriormente que pesquisas que buscam estudar de maneira articulada infância e velhice, são raras de serem encontradas. De acordo com Anita Liberasso Neri (2003), isso se dá porque a corrente dominante de pensamento compreende que os percursos de desenvolvimento e envelhecimento são incompatíveis. Além disso, ainda existe uma crença social em torno da relação entre as gerações mais novas e a de maior idade que perpetuam representações estereotipadas sobre ser criança e idoso(a).

Para Silvia Maria Azevedo dos Santos (2003) as interações entre as categorias etárias infância e velhice, se dão de maneira mais intensa e espontânea com as crianças da primeira infância, isso porque, segundo a autora, nessa faixa etária, as crianças ainda não sofreram grandes influências do aprendizado formal e de todos os estereótipos que os grupos sociais perpetuam. Deste modo, a pequena infância se mostra mais livre “para se expressar e interagir com pessoas, principalmente se as relações se estabelecem no plano das trocas afetivas” (p.51).

Neste capítulo, por meio do intercâmbio de experiências entre crianças da primeira infância e pessoas idosas de seus contextos familiares, me lancei ao desafio de investigar as diferentes realidades de infâncias e velhices vivenciadas por esses grupos. Mediante um intenso exercício de análise e reflexão, me dediquei a compreender e interpretar o material colhido na pesquisa de campo tentando alinhar uma narrativa que permeia as vivências, experiências e aprendizagens sobre infância e velhice das crianças e pessoas idosas participantes deste processo de investigação.

Para isso, optei por não organizar esse material em categorias analíticas por meio de gráficos e tabelas, mas sim evidenciar os temas abordados por intermédio dos desenhos construídos durante o campo e dos fragmentos de transcrições das entrevistas. Escutar as narrativas de crianças e pessoas idosas possibilitou que este

estudo confrontasse visões deterministas sobre as categorias etárias e auxiliou na construção de aprendizagens mais realistas e diversas sobre esses grupos etários.

#### 4.1 Margens que se encontram: ser idoso e ser criança

A minha intenção durante o meu primeiro encontro com as crianças participantes da pesquisa de campo, era colher dados sobre suas percepções a respeito das categorias etárias infância e velhice, além disso, eu queria entender um pouco sobre como as crianças se relacionavam com as pessoas idosas envolvidas na pesquisa. Devido a minha relação com aquelas crianças, eu sabia que um breve roteiro de entrevista seria suficiente para incentivá-las a narrarem suas experiências sobre os temas abordados neste estudo.

A primeira criança a ser entrevistada foi Lírio, um menino que havia acabado de completar 6 anos de idade, logo no início da chamada de vídeo ele me contou que estava feliz por ter ganhado uma “festinha” com o tema de super-heróis, um tema que ele queria muito e ele mesmo havia escolhido os personagens. Lírio me apresentou seu avô materno, Gameleira, de 60 anos, por meio de um desenho bem colorido (figura 20). Quando pedi para que ele me explicasse o que havia desenhado, prontamente me respondeu apontando para o desenho: *“Aqui é um lago na escola do meu vô, aqui é a escola*

Figura 20. Desenho de Lírio ilustrando seu avô durante a infância.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

*dele, aqui eles estão jogando bola, aqui é o sol e aqui são as luzes. O meu vô está no lago e os amigos dele estão jogando bola. [...] Eu desenhei o meu vô, porque eu gosto muito dele, gosto de sair para vários lugares com ele, de ir no shopping, de ir na pracinha...”.*

A segunda criança a ser entrevistada foi Jasmim, de 5 anos de idade, ela apareceu na chamada de vídeo segurando um ursinho de pelúcia. Durante a entrevista me mostrou seus brinquedos favoritos e falou que gostava de assistir aos filmes do Pica-Pau e das princesas. Com o seu desenho em mãos (figura 21), Jasmim me apresentou sua bisavó paterna de 75 anos. *“Essa é a vovó Mangueira. Ela usa roupa de flor. Eu desenhei o sapato dela colorido e as flor dela que ela gosta também. Ela mora bem longe e eu vejo ela com a mamãe de vez em quando. Quando eu vou lá, eu brinco com o cachorro dela. Lá tem um que é laranja e um outro que é pretinho. O cachorro pretinho é o que morde e a laranjinha que não morde. Eu gosto daquela de laranjinha, sabe?”*

Figura 21. Desenho de Jasmim ilustrando sua avó.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Girassol foi a terceira criança a ser entrevistada. Desinibido e sorridente, ao iniciar a chamada de vídeo, o menino de 5 anos foi logo me mostrando seus desenhos (figura 22), ele me apresentou sua família e a avó materna de 60 anos de idade. *“Tia, eu fiz o meu topete cheio de cabelo na careca do meu pai, no meu desenho e fiz você também. Tia, essa aqui é você, essa é a minha mãe, essa é a vovó Mucunã, esse sou eu e esse é o meu pai. Eu desenhei seu cabelo igual e fiz outro desenho também”*.

Figura 22. Desenho de Girassol ilustrando a família, a avó e a professora.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Apontando para o segundo desenho (figura 23), Girassol diz: “Olha o outro desenho, oh! Eu fiz o gato grande, o gato pequeno, a vovó Mucunã e eu. Olha aqui a vovó Mucunã, ela mora lá em Colinas, é muito longe. Eu amo ela do tamanho do planeta, assim oh! [...] Eu gosto muito quando ela fica me olhando, ela cuida de mim, faz almoço pra mim e eu como, né? Só que ela mora longe e eu fico triste, fico morrendo, morrendo de saudade”.

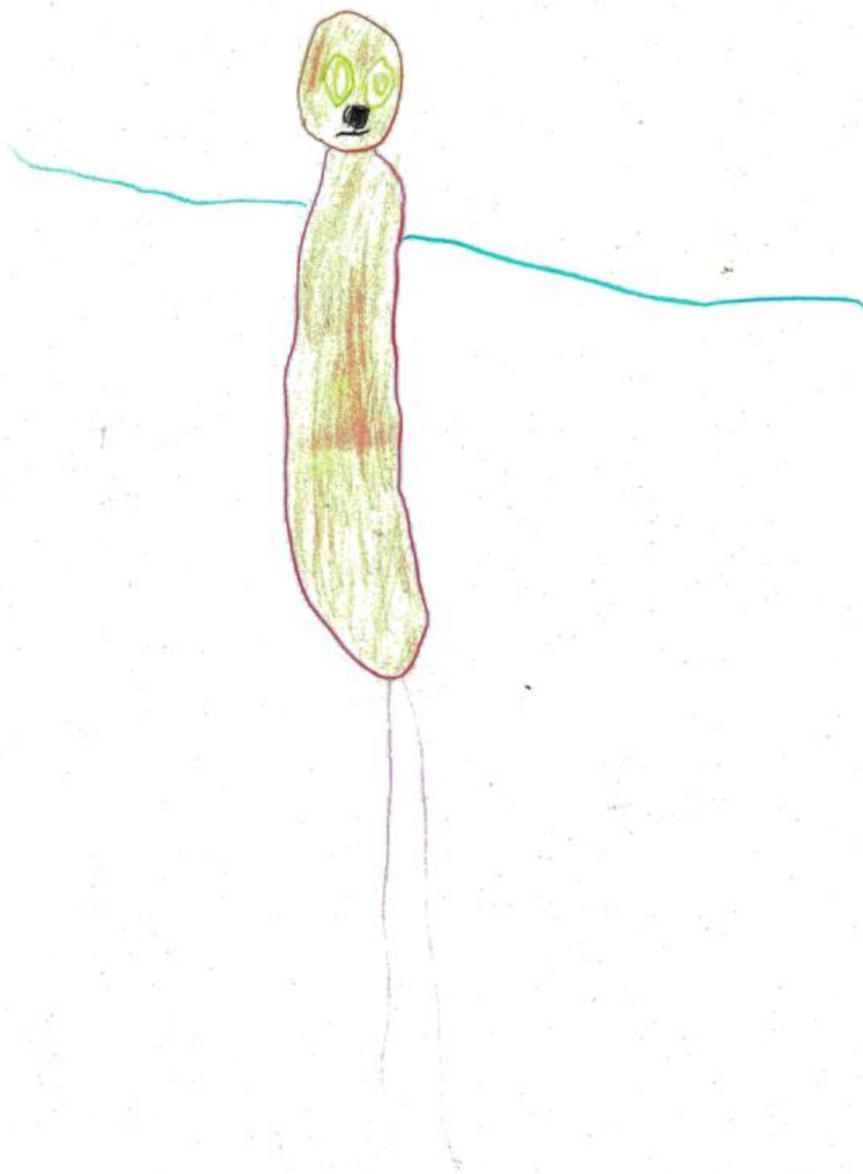
Figura 23. Desenho de Girassol ilustrando a si mesmo, a avó e dois gatos.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Margarida foi a quarta criança a ser entrevistada. A menina de 5 anos, apresentou timidez durante as chamadas de vídeo e em alguns momentos, pediu ajuda à mãe para responder as perguntas, mesmo assim, conseguiu se expressar em relação ao desenho que construiu (figura 24). Margarida me apresentou seu avô paterno de 72 anos. *“Eu desenhei o vovô Lobeira porque eu gosto muito dele. Ele é bem alto. Eu fiz os olhos dele, o nariz e boca e os braços bem grandes”*.

Figura 24. Desenho de Margarida ilustrando seu avô.



A quinta e última criança a ser entrevistada foi Lavanda, uma menina muito expressiva que ao ser perguntada sobre sua idade, logo respondeu: *“Eu tenho 5 anos, já estou crescendo, não vou mais precisar dessas roupinhas porque eu vou usar a roupa da minha mãe, tem cada uma mais bonitinha que a outra. Sabia que a minha mãe tem uma bota de salto alto? Ela gosta muito de usar”*. Em seguida, Lavanda mostrou seu desenho (figura 25) me apresentando sua avó materna, Algodoeiro de 67 anos: *“Essa é a minha vó, eu fiz um arco-íris também e um vestido. A minha vovó, ela tem cabelo branco, também tem roupa branca e outras cores de roupa, eu sei que o vestido dela de aniversário tem cor. [...] Eu mesma escolhi a minha vó para te apresentar, porque ela mora aqui. Eu moro com o vovô, minha mãe e o meu primo. Eu gosto muito de morar com ela, porque ela faz um negócio que eu gosto muito que é peixe e ela faz também pelotinha de carne. Eu como é tudinho!”*.

Figura 25. Desenho de Lavanda ilustrando sua avó.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Escutar as crianças durante as entrevistas me possibilitou compreender mais sobre seus interesses e anseios, pois a cada pergunta o diálogo era ampliado pela narrativa de outros assuntos, como os brinquedos e personagens favoritos, acontecimentos marcantes e a vontade de crescer. Vale ressaltar, que o fato de eu ser professora das crianças envolvidas na pesquisa, pode ter facilitado a realização do trabalho por meio de entrevistas, pois a maioria dos(as) pequenos(as) participantes se sentiram à vontade e confiantes não apenas para responder o que eu lhes perguntava como também para contar sobre seu cotidiano.

Os pesquisadores da infância José Pinto e Manuel Sarmiento (1997) expõem que estudar as crianças a partir de suas próprias vozes nos ajuda a compreender os sentidos e significados que elas atribuem às suas vivências, mediante seus modos de pensar, agir e narrar. Para os autores, o olhar das crianças pode revelar fenômenos sociais que as pessoas adultas não conseguem perceber, assim, interpretar suas representações sociais “pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (p. 27).

As falas das crianças neste primeiro momento da entrevista chamam a atenção pelo fato de que elas não evidenciaram a escolha das avós e avôs por serem pessoas idosas, mas sim pelo vínculo de cuidado e afeto que possuem com essas pessoas. Isso demonstra o sentimento de aproximação das categorias etárias infância e velhice, como é descrito por Silvia Maria Azevedo dos Santos (2003). Para a pesquisadora, o convívio entre crianças e pessoas idosas é salutar e permeado por um diálogo genuíno e afetuoso que possibilita aprendizados mútuos.

Velhos e crianças conversam de igual para igual [...] mas em um ritmo todo próprio, sem preocupação com o tempo, as desigualdades educacionais ou sociais. Esse diálogo sem fronteiras, em que todos têm direito à voz, é entremeado por elevada dose de paciência e afeto, fazendo com que as trocas sejam ricas e verdadeiras, não reproduzindo as discriminações que tantas vezes afetam velhos e crianças. (SANTOS. 2003, p. 49)

Da mesma forma que as narrativas orais auxiliaram na construção de sentidos dentro desta pesquisa, os desenhos produzidos pelas crianças também foram propulsores de interpretações. Laurindo (2014), expõe que ao utilizarmos o desenho infantil como recurso metodológico em um estudo é preciso atentar-se não apenas ao

desenho em si, como também à criança que o desenhou e o contexto em que o desenho foi produzido. De acordo com a autora:

O desenho das crianças guarda uma especificidade: são mais do que simples desenhos, são reveladores da subjetividade infantil e de suas leituras e inferências sobre as diversas realidades e circunstâncias vivenciadas por elas, ou permite que a criança se mantenha atenta às questões propostas pelo estudo. (LAURINDO, 2014, p. 75)

Nesse sentido, é importante salientar que, nesta pesquisa, os desenhos construídos pelas crianças se articulam às suas falas e, assim, ajudam a compreender suas representações sobre as categorias etárias, seus contextos e visões de mundo. Ao utilizar os desenhos como recursos metodológicos na pesquisa, não houve o intuito de realizar uma análise detalhada a respeito da produção de desenhos na infância, a minha intenção foi utilizá-los como mediadores de visualidades percebendo como as crianças se expressam através de narrativas visuais em congruência com suas próprias narrativas orais e das pessoas idosas participantes do campo.

Mesmo não tendo pretensão de realizar tal análise sobre as construções gráficas das crianças envolvidas na pesquisa, é importante considerar o que dizem os estudos de Vigotski (2018) sobre o desenho na primeira infância. Para o teórico, o desenho é entendido como um tipo predominante de criação para crianças dessa faixa etária, elas apresentam como um marco essencial, o desenho de memória e não de observação, ou seja, em geral, as crianças bem pequenas desenham o que sabem sobre a coisa, o que lhes parece fundamental e não o que veem sobre a coisa. Vigotski (2018) propõe que:

Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos. [...] Ao desenhar uma figura humana vestida, a criança traça sob as roupas as pernas que não vê. Outra prova clara de que ela desenha de memória são a incongruência e a inverossimilhança do desenho infantil. Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana. (p. 107-108)

Sobre essa maneira de se expressar graficamente das crianças pequenas, é interessante perceber que durante o primeiro momento da entrevista, quando estavam mostrando seus desenhos, elas não fizeram associação das características físicas

das pessoas idosas à velhice, isso só passa a ser percebido quando pergunto se a pessoa que elas estavam me apresentando era idosa. Nesse momento, as crianças começam a refletir sobre o significado social das características físicas de seus familiares e a pontuá-las, como observamos nas seguintes falas:

**Lírio:** *Eu não sei o que é uma pessoa idosa, mas eu acho que é adulto. Mas a minha mãe não é idosa porque ela não é muito velha. Uma pessoa idosa pode usar cadeira de rodas e não é mais criança. Meu vô e minha bisa são idosos, eles são diferentes da minha mãe por causa da idade.*

**Jasmim:** *Minha vovó é idosa. Ela tem sabe o que? Ela tem cabelo loiro, sabe aqueles cabelos amarelinhos? Ela tem um cabelo assim, por isso ela é idosa.*

**Girassol:** *A vovó era pequena, mas eu já cresci hoje. Quando eu era neném eu estava dentro da barriga da minha mãe, aí o médico me tirou de dentro da barriga, aí eu fui crescendo, crescendo, aí eu cresci. A vovó era criança, mas aí ela cresceu, ela ficou adulta e agora ela está, do tamanho dela, que é assim oh! A vovó é uma pessoa velha, ela cresceu e ficou velha agora. Ela tem até cabelo aqui atrás. A minha mãe também cresceu rápido e eu também estou crescendo, mas a minha mãe ainda não é velha, ela é casada com o meu pai.*

**Lavanda:** *Ué uma pessoa idosa é a mesma de sempre. É de um tamanho assim, também com cabelo branco e também é boazinha, também tem um negócio assim na pele, umas marcas. Uma pessoa velha tem um cabelo branco igualzinho uma pessoa idosa. A minha vó é idosa, mas ela brinca também.*

Nas falas das crianças podemos notar o simbolismo social em torno das características do corpo envelhecido. Para elas, as avós, as bisavós e os avôs são pessoas idosas, porque têm os cabelos brancos ou tingidos, a pele tem marcas da idade (rugos), apresentam idade avançada e em alguns casos dificuldade de locomoção. Nesse contexto, nota-se que aprendemos socialmente a dar significado à velhice, à vida adulta e à infância por meio das visualidades que vamos construindo ao longo da vida, essas visualidades vão se constituindo em culturas que simultaneamente também constituem nossa identidade e as formas como vemos os outros.

Josiane Magalhães (2004) embasada em Berger e Luckmann (1985) expõe que os valores aprendidos pelos indivíduos estão ligados ao processo de socialização primária e secundária. O primeiro processo de socialização se dá na infância, quando a criança tem seus primeiros contatos com os valores e explicações da família sobre o mundo ao seu redor. “Depois o indivíduo inicia seus contatos com outros círculos: escola, clube, igreja, ambiente de trabalho, onde irá socializar-se através da socialização secundária” (p. 237). Para a autora, no primeiro processo de socialização existe a predominância da emoção como elemento mediatizador, já o segundo processo, é mediado pelo aspecto racional.

Nas entrevistas, é possível perceber que as crianças estão entrando no processo de socialização secundária, pois mesmo que em suas falas elas tenham refletido sobre as diferentes fases da vida, em alguns momentos apresentaram dificuldades em classificar as pessoas de sua família dentro de categorias etárias. Por isso, as crianças recorrem às suas vivências, e aos seus vínculos afetivos para tentar identificar a categoria etária que seus familiares se encontram. Desse modo, a classificação feita pelas crianças tem como parâmetro os contextos em que elas estão inseridas, comparando o que podem ou não fazer crianças e pessoas idosas. Vejamos:

**Lírio:** *Eu sou criança! [...] Quando meu vô varre lá fora a gente brinca de bicicleta. Criança brinca, joga bola, a criança vai para o parquinho. Eu gosto de ser criança, porque eu gosto de brincar. O meu avô não brinca mais, ele gosta de assistir Cidade Alerta.*

**Jasmim:** *Eu tenho muitas vós. Eu tenho um vovô, outro vovô e eu tenho outra vovó. Eu acho que a vovó Mangueira também é idosa, né? Porque minha mãe já contou isso para mim quando eu estava desenhando. Eu acho que minha mãe também é idosa, mas minha mãe tem cabelo amarelo com preto [...] Criança... parece assim... quando eu era bebê, pequenininha, minha mãe dava leite, eu gostava de leite, o meu irmão não. Aí, eu bebia o leite toda vez. Quando a minha mãe dava papinha eu não queria papinha, eu queria leite também, aí minha mãe fez leitinho com a papinha, aí eu comi, aí quando ela fez uma papinha muito deliciosa, eu comi sozinha. Quando meu irmão estava pequenininho, eu estava um pouquinho grandinha, quando a mamãe colocava bico nele, eu também ia chupar meu bico, eu gostava de chupar*

*bico e beber leite também. Eu já vi foto assim, mas você sabia que eu já sei escrever meu nome sozinha? Olha o meu nome que eu escrevi.*

**Girassol:** *A infância é quando alguém fica pequeno, mas eu vou crescer e ficar do tamanho do meu pai. O meu pai é carequinha, só que quando eu crescer, eu não vou ficar careca. A criança brinca de futebol e bicicleta. Brinca e come, depois fica acordado lanchando. Adulto não pode brincar ele tem que trabalhar e fazer os cursos. A minha mãe faz os cursos e meu pai trabalha no carro. O trabalho do meu pai é muito mais longe, mas não é na casa da vovó Mucunã. Meu pai vai para o trabalho de carro, porque de moto ele cai. Eu vi no jornal que alguém andou de moto, caiu, foi atropelado e morreu. Meu pai vai vender a moto para alguém que sabe andar direitinho, só que aí não cai, né? [...] A vovó Mucunã, ela cuida de mim, ela faz o almoço, ela fica deitada e dorme também igual eu. Ela faz as mesmas coisas que eu, mas ela não brinca, ela fica sentada na área vendo eu brincar.*

**Margarida:** *A criança brinca. Eu brinco, eu vou para a creche... O vovô Lobeira não brinca, ele tira linha e fica lá na casa dele cuidando do meu tio, mas eu gosto do vovô.*

**Lavanda:** *Uai, ser criança é brincar, correr. Assistir e brincar com a mamãe. Uma pessoa idosa brinca também. A minha vó brinca comigo e o meu vô brinca também comigo. A gente brinca de boneca, de pique-esconde de um monte de coisas legais. Eu ensinei para minha vó a jogar um jogo que eu não aprendi, mas agora eu já aprendi. Eu ganhei muitas vezes. É o dominó. Eu ensinei a vovó e minha mãe também é boa. A minha mãe ainda é criança porque ela brinca de boneca. Você é adulta. [...] Adulto trabalha e também... Adulto tem tempo de brincar, a minha mãe é criança e adulto.*

Nestas falas percebemos que para as crianças o brincar está relacionado à infância, e que mesmo não sendo atividade habitual de outras categorias etárias, pessoas adultas e idosas também podem brincar. De acordo com a pesquisadora Tizuko Kishimoto (2010), o brincar é a atividade principal do dia a dia das crianças, enquanto exercem essa atividade, os pequenos indivíduos estão tomando decisões, expressando sentimentos, conhecendo a si, os outros e se sentindo pertencentes ao mundo. A autora afirma:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. [...] Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Outro ponto importante nas falas transcritas acima é de que ser criança está relacionado ao fato de os indivíduos serem menores em estatura, demonstrando em algumas falas que não vão ficar “pequenas” para sempre, estão crescendo. Esse desejo de crescer, tornar-se adulto pode estar associado ao fato de que nos engendramentos sociais, a idade adulta é compreendida como a idade “ideal”, aquela em que os indivíduos são capazes e produtivos e em nossa sociedade, muitas vezes, regida por uma ótica adultocêntrica é comum que a infância seja compreendida como um momento de preparação para a vida adulta.

Em relação ao que fazem as pessoas idosas, as crianças pontuam que em geral, as avós e os avôs observam suas brincadeiras, às vezes até participam, porém essa não é a sua principal ocupação. Diferente das visões estereotipadas acerca das representações das pessoas de mais idade, as crianças percebem e descrevem que seus familiares permanecem ocupados e ativos, cuidando da casa, da família ou em algum ofício remunerado. Vejamos no próximo subcapítulo o que as pessoas idosas têm a dizer sobre isso.

#### **4.1.2 A infância lembrada**

Na segunda atividade da pesquisa de campo conheci as pessoas idosas participantes do processo de investigação e realizei as primeiras entrevistas com elas. Os encontros tiveram o intuito de colher dados sobre suas concepções de infâncias do passado e do presente e se deram por meio de ligações e chamada de vídeo. Durante as entrevistas foi possível perceber que, apesar de serem aposentadas, as pessoas participantes da pesquisa têm uma grande preocupação em manter-se ativas tanto no que diz respeito aos afazeres domésticos e familiares, como em relação a atividades que lhes garantam uma complementação financeira em sua renda. As

idosas e idosos entrevistados apontam que essas atividades auxiliam no sentimento de bem-estar, produtividade e pertencimento, como podemos notar em suas falas.

**Senhora Mucunã:** *Tô bem, graças a Deus minha filha. Tô bem aqui numa roça, na casa de um filho meu por causa da pandemia. Tô fazendo uns tapetes, essa semana já tô interando cinco que uma mulher encomendou. [...] Quando eu tô aí em Goiânia eu faço é cem, duzentos reais, duzentos e tanto vendendo tapete. Minha filha vende pra mim no trabalho dela. Eu tô terminando o derradeiro e vou mandar uma foto pra você, que a mulher aqui que é vizinha encomendou cinco. Eu falei pronto! Vim pra cá, tô passeando e tô trabalhando. [...] Isso aqui diverte tanto a mente da gente. Isso aqui foi o que devolveu minha vida para não me deixar entrar em depressão quando morreu os meus dois filhos.*

**Senhor Lobeira:** *Hoje a minha vida foi um pouco corrida, agora que eu folguei, acabei de lavar a mão e estava secando quando o telefone tocou. Eu tiro linha de roupa, um vizinho aqui, já tem mais de quatro anos... A gente veio lá do interior não tem profissão nenhuma. Depois de 63 anos lá no mato a gente veio pra cá sem nenhuma profissão, pra não ficar atoa de tudo a gente tira uma linhazinha aqui pra entreter, né? Dá pro dinheirim do café, né?*

**Senhora Mangueira:** *Eu moro numa chácara. Aqui dá serviço, você precisa ver! Aqui tem muita plantação, muita árvore, é cheinho de planta, tem muito pé de manga, pé de abacate, pé de limão... Tem muita plantação que dá nesse tempo agora, aí cai muita folha, aí eu tenho que rastelar cedo, à tarde... Mas hoje eu não quis rastelar não. Mas as folhas estão ficando mais poucas, tá caindo mais pouca e quando as folhas caem, vem as flor do pé de abacate e do pé de manga e aí para mais de cair as folhas. Uma hora você vem aqui para ver.*

**Senhora Algodoeiro:** *Eu trabalhava, mas agora parei. A empresa que eu trabalhava fechou durante a pandemia. Eu fazia gases, atadura... Era uma empresa do campo operatório. Sou aposentada há 6 anos, mas continuava trabalhando para não ficar em casa, porque eu gosto muito de viajar, bater perna e tem que ter dinheiro.*

Ao longo dos anos, as concepções sobre a velhice em nossa sociedade produziram no imaginário social inúmeros estereótipos deterministas que compreendiam essa etapa da vida como um momento de declínio funcional. Estudos de Neri, Cachioni e Resende (2002), Silva, Farias, Oliveira e Rabelo (2012) apontam

que pessoas adultas maduras e pessoas idosas têm demonstrado atitudes mais positivas em relação à velhice, contrariando as representações sociais negativas difundidas acerca do processo de envelhecimento no Brasil. Para as estudosas, posicionamentos assim estão ligados a capacidade adaptativa que os indivíduos dessa categoria etária vão adquirindo com suas experiências ao longo da vida. Dessa forma,

essas atitudes positivas contribuem para a adaptação às incapacidades e perdas presentes na velhice, funcionando como um recurso de enfrentamento que atenua a adversidade de fatores estressantes que, como consequência, possibilita um senso de ajustamento pessoal ou bem-estar psicológico positivo. (SILVA, FARIAS, OLIVEIRA E RABELO, 2012, p. 123)

Assim, nota-se que para as pessoas entrevistadas, a necessidade de manterem-se em constante atividade, não diz respeito apenas as suas condições financeiras, mas principalmente à vontade de sentir-se produtivas e ativas em seus contextos familiares e sociais. O trabalho e a ocupação, auxiliam então, na manutenção de aspectos socioemocionais positivos contribuindo para elevação da autoestima e para a construção de uma autoimagem positiva.

Diferente das crianças, as pessoas idosas apresentam uma noção bem definida sobre as categorias etárias, por isso, quando perguntadas sobre o que é a infância, não há dúvidas na formulação das respostas. É interessante notar que, nas narrativas dessas pessoas existe a presença de memórias que auxiliam na elaboração de ideias de infâncias do passado e do presente. As diferenças entre as infâncias são asseveradas quando percebemos em suas falas os contextos em que viveram e que hoje vivem seus netos e netas. Vejamos:

**Senhor Gameleira:** *A infância é o começo da vida de todos e aí vai levando. Minha infância eu falo que foi boa, porque na minha época tudo era mais fácil, não tinha essa complicação de hoje. Esse mundo em que nós vivemos é complicado, cheio de bandidagem. Antigamente não, aqui onde eu moro era tudo tranquilo, não tinha esses tipos de trem, então, para mim foi uma infância ótima. Eu praticamente fui nascido e criado aqui no Capuava. Quando nós viemos para cá, era só mato. Eu morava com minha família, com minha mãe, o meu pai e meus irmão tudim! Cresci e fiquei no mesmo setor. O tempo passou, eu casei e agora eu estou aqui mais para baixo um pouco. Fui criado ali mais em cima, perto do colégio, mas foi muito boa a*

*minha infância. Eu tinha 10 irmãos, morreram 2 ficaram 8. Naquela época o pessoal tinha muitos filhos, hoje o trem tá feio, aí tem 1, 2, 3, no máximo. As infâncias são completamente diferentes. O que nós vivemos naquela época e o que as crianças vivem hoje, em um mundo cheio de tecnologia, a menina já nasce com celular, e tal, computador. Na minha época não tinha nada disso. Eu acho que a tecnologia tem as duas partes, depende de a criança aproveitar, tem o lado bom e o lado ruim. Hoje em dia ninguém vai viver sem a tecnologia, antigamente nós vivia e tudo fluía. Hoje em dia é tudo na base do celular, do computador.*

**Senhora Mangureira:** *Infância é assim quando a gente é pequeno. Quando a gente mora com a família da gente, com os meus pais. Você quer que eu te conte as coisas que a gente passou na infância? Meu pai era muito trabalhador, ele só gostava de fazenda. Comprava fazenda para fazer tudo nela. Nós éramos 3 irmãos e 5 irmãs, as mais velhas ele levava para a roça para arar a roça, plantar, colher e ele não deixava a gente estudar. Tinha escola de pareio com a nossa fazenda e eu minha irmã queríamos estudar. Só que tinha 2 rapazes lá que gostava de nós e meu pai não deixava a gente estudar, ele dizia que fia mulher não precisa estudar, só fio homem que precisa. Olha para você ver que ignorância dos pais naquele tempo. Nós adorávamos ir pra escola, mas ele não deixava. Mostrava até chicote pendurado para nós. Ele falava que nós queríamos aprender para escrever carta para rapaz. A infância de hoje é boa, mas antigamente era mais séria, não tinha esse tanto de coisa. Não tinha esses celular que as crianças ficam aprendendo as coisas. Eu acho muito errado, meus meninos vão na frente e vão dando celular para as crianças. Agora negócio de escola é bom, né? Só que a época que nós estamos vivendo não é uma época muito boa não, você não acha? Tá umas coisas muito difícil. As crianças sabendo muita coisa, tem coisa que as crianças não precisavam saber tão pequenininha. Eu acho isso. Mas é bom assim, as professoras são muito boas e os pais deixam as crianças estudarem. Nós chorávamos, mas meu pai só deixava os meninos homem estudar. Eu aprendi aos pouquinhos, mas muita coisa esqueci. Depois de tudo que passei, esqueci tudo, nem meu nome estou conseguindo escrever direito.*

**Senhora Mucunã:** *A minha infância foi muito sofrida, fia. Demais, porque eu sou nordestina, né? Eu tô morando no Tocantins, mas eu sou paraibana. Eu nasci em 60 e em 70 no nordeste foi muito triste pra nós, porque foi o tempo da seca, aí a gente tinha vez que não tinha água nem pra beber, era triste a nossa vida. Meus irmãos e*

*meu pai trabalhando longe de casa para cuidar de 11 filhos e nós sofria muito, eu meus irmãos mais pequenos e minha mãe lutando com nós. Pra ter água para beber a gente tinha que cavar uns pocinhos, umas cacimbinha que eles chamam lá, é cacimba no nordeste. Aí minava aquela água e punha para aparar. Naquele tempo nós não tinha uma lata para levar, levava a água era numas cabaças, não sei se você sabe o que é. Pois é, a gente carregava para beber e tomar um banho com pouca água, porque não tinha, era triste nesse tempo. A vida foi muito triste, minha infância não foi boa. Depois dos 12 anos, 13 anos pra cá foi que melhorou mais. Mas criança, não foi nada bom, era seca e fome... Mas a gente lutou e tá aqui, né? Agora, nós estamos no céu. Eu vou te dizer uma coisa, a criação das crianças hoje em dia é muito diferente de antigamente, porque hoje em dia é tudo umas crianças rebeldes é tudo umas crianças que não ouve ninguém, pai, mãe, ninguém respeita. Antigamente, eu lembro do tempo da infância da gente, se o pai olhasse, a gente já saia quebrando bota longe e hoje em dia você grita para um filho, grita, grita e ele tá gritando mais alto que a gente. Hoje em dia é diferente demais, fia. Hoje em dia a infância não tá mais respeitando ninguém. [...] Eu não fui criada igual eu criei meus filhos e meus filhos já não tão criando os netos como eu criei eles. É grande a diferença. Mas pros meus netos é melhor do que no meu tempo, porque eles têm tudo que eles querem, né? Antigamente nós não tínhamos... Tinha que ficar satisfeito com aquilo que a gente tinha, mas pra isso, as coisas tão muito melhores pras crianças de hoje.*

**Senhor Lobeira:** *Na minha infância as coisas eram muito difíceis. Naquele tempo a coisa era muito séria, trabalhava demais, quase não tinha tempo para brincar, até estudar... Eu comecei a trabalhar na roça com 8 anos de idade. Vivi a vida toda na roça, foi agora com 63 anos de idade que eu vim para Goiânia, para cuidar da saúde que já não estava aguentando mais. Tem hora que eu penso que não deveria ter vindo para a cidade, mas na mesma hora eu penso que deveria ter vindo, porque se eu tivesse na roça, já estaria na cadeira de rodas porque lá a gente trabalha muito. Mas depois de uma certa idade, a única coisa que a gente tem é a vida e tem que cuidar. Vida sem saúde não tem valor. Eu tenho um problema muito sério de coluna e dor no corpo, mas a gente peleja, faz movimento e caminhada. Minha infância é meio diferente da dos meus netos, porque eu fui pegar em celular agora, depois que eu mudei aqui para Goiânia. Lá na roça não tinha energia era um pouco atrasado, no interior de Goiás. Meu primeiro celular é esse que eu estou falando nele. Agora, os*

*netos já é muito diferente, porque eles já nascem e antes de aprender a falar já estão se comunicando pelo celular, brincando e até fazer ligação já sabe. É muito diferente. Na minha opinião umas partes são boas porque a criança vai crescendo tendo uma facilidade de comunicar. Esse negócio do mundo digital, até para fazer esse curso de informática fica fácil para eles aprenderem, facilita muito, mas se os pais não conseguirem por limite, parece que não é bom não.*

**Senhora Algodoeiro:** *A infância é brincar, né. Brincadeira, fazer bonecas até de sabugo, que a gente fazia, pintava as carinhas, porque na época a gente Não tinha... Não tinha... A gente morava na fazenda e não tinha. Então a infância é essa. Brincar de pula-pula, brincar de pular corda. A gente morava na fazenda, não tinha boneca. A gente brincava, fazia as coisinha de palha para gente brincar, andar a cavalo e os trabalhos da fazenda, tudo isso. Eu tinha 6 irmãos, morava com a mãe, o meu pai era falecido, eu sou a caçula. A infância de hoje, é tudo muito diferente. Hoje as crianças têm uma televisão para ver, um celular para ver, uma ocupação e naquela época, não tinha nada disso. Na verdade, nossa diversão era o trabalho mesmo, na roça, lá na fazenda, mexer com fiação, pegar, levar, andar a cavalo. Não tinha nada, não tinha energia. Eu cresci no interior de Goiás.*

Com exceção do senhor Gameleira, é possível perceber a predominância de uma infância rural nas narrativas das pessoas idosas entrevistadas e a infância atrelada à necessidade de trabalhar, certamente devido às condições financeiras de suas famílias. Assim, nota-se que por mais que o brincar estivesse presente nas infâncias descritas, a escassez se sobressai nas lembranças. Senhor Lobeira destaca a exposição prematura ao trabalho, senhora Mangueira aponta a falta de acesso à escolarização em decorrência do preconceito do pai, senhora Algodoeiro expõe a falta de bens materiais voltados para as crianças, senhora Mucunã evidencia a fome e a sede e senhor Gameleira que viveu uma infância urbana relembra essa fase da vida de maneira saudosista.

Esses recortes atestam a defesa de pesquisadores do campo da Sociologia da Infância, na busca por elucidar “as encruzilhadas das infâncias contemporâneas” (SARMENTO, 2005, p. 370), mostrando que em uma mesma categoria geracional, existe uma diversidade de condições para sua existência. Para Sarmento (2005) as condições sociais em que as crianças vivem são fatores determinantes para definição de suas infâncias, por isso a importância de compreender, que apesar de serem

classificadas em uma categoria homogênea, crianças e infâncias se constituem de maneira diversa.

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

As diversidades da categoria geracional em que se encontram as crianças, podem também ser observadas quando as pessoas idosas comparam sua infância a infância de seus netos e netas. Para elas, nos dias de hoje, as crianças vivem expostas a aparelhos tecnológicos e à internet, o que em seu parecer traz vantagens e desvantagens. As pessoas entrevistadas alegam que a facilidade de acesso a computadores, celulares e televisão propicia às crianças divertimento e ajuda no desenvolvimento de sua comunicação. Em contrapartida, elas salientam que a facilidade de acesso às tecnologias pode ser prejudicial às crianças, que entram em contato com conhecimentos que não correspondem à sua faixa etária. De acordo com Buckingham (2007):

Essas ideias são de fato dois lados da mesma moeda. Sem querer desconsiderar as preocupações com o impacto negativo das tecnologias – ou mesmo negar seu enorme potencial – eu proporia que essas posições aparentemente contrastantes compartilham de fragilidades semelhantes. Assim como nos debates em torno da televisão, tanto os argumentos positivos quanto os negativos baseiam-se em noções essencialistas da infância e da tecnologia. (p. 32)

Para combatermos noções positivistas sobre infância é importante pensarmos a relação das crianças não somente com as tecnologias, mas com o mundo e seus diferentes contextos, visto que a infância como um processo historicamente construído, não se finda é atualizada constantemente pelas práticas socioculturais. Em consequência disso, a infância está num contínuo processo de mudança, “não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõem” (SARMENTO, 2005, p. 364).

Deste modo, ao falarmos de crianças não é possível considerá-las como indivíduos isolados é preciso pensar toda a diversidade contextual na qual elas estão inseridas. Pois como seres sociais, históricos e de direitos, as crianças não são simples consumidoras vulneráveis, com sua capacidade criativa e de comunicabilidade são também produtoras de cultura. Assim sendo, cabe a nós, pessoas adultas, escutarmos, encorajarmos e possibilitarmos às crianças vivências diversificadas para que vivam a infância em toda a sua potencialidade.

#### **4.2 Me conta uma história?**

Ao finalizar o primeiro ciclo de entrevistas com os dois grupos participantes da pesquisa de campo, como uma possibilidade de levar às crianças a experimentarem vivências significativas de ampliação de repertórios imagéticos e de percepções de mundo, as pessoas idosas realizaram contações de história para seus netos e netas. Para isso, combinamos que a escolha das histórias ficaria a cargo de cada pessoa, poderiam ser histórias relacionadas às suas memórias de infância, histórias inventadas ou histórias da cultura popular, enfim, aquela que elas se sentissem mais à vontade para compartilhar.

Senhor Gameleira, senhora Mangureira, senhor Lobeira e senhora Algodoeiro visitaram suas memórias de infância para realizar a contação de história aos seus netos e netas. Já senhora Mucunã, preferiu fazer o relato de um clássico infantil, pois, de acordo com a idosa, as histórias de sua infância eram muito tristes e por isso, sugeriu que o neto escolhesse uma história que gostaria ouvir.

As contações de histórias foram mediadas pelas mães das crianças participantes, que de antemão conversaram com as pessoas idosas e organizaram esse momento. Como a senhora Mucunã vive em outro estado, Girassol, ouviu a história contada pela avó por meio de chamada de vídeo. Seguindo os protocolos de saúde e segurança, a família de Jasmim visitou a bisavó Mangureira em sua chácara. Margaria vive no mesmo lote em que o avô, enquanto Lírio vive na mesma casa que

seu avô e Lavanda na casa que de sua avó, para essas três crianças, a organização para o exercício de ouvir histórias se deu de maneira mais facilitada.

Após as crianças terem escutado as histórias contadas por suas avós e avôs, cada uma construiu uma narrativa visual daquilo que foi narrado oralmente, posteriormente, a atividade foi apresentada a mim e entregue à pessoa idosa que estava participando da pesquisa. Esse processo de escuta das histórias e produção de desenhos possibilitou que as crianças exercessem a capacidade de criação e imaginação. Vigostki (2018) aponta que, erroneamente, compreendemos imaginação ou fantasia como tudo o que não é real, ou seja, que não corresponde à realidade, por isso, não tem utilidade prática. Porém, o autor elucida:

a imaginação, base de toda a atividade criadora, se manifesta, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística e técnica. Nesse sentido, necessariamente, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (2018, p. 16)

A imaginação, então, tem um papel muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, pois através de sua combinação com a experiência social, é possível imaginarmos o que não vimos ou vivenciamos. Para Vigostki (2018), uma “pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação” (p. 27). Assim, durante a pesquisa de campo foi possível perceber que, com base nas histórias narradas, as crianças, orientadas pelas experiências das pessoas idosas, imaginaram para construir os seus desenhos, ampliando desta maneira, a sua própria experiência.

Vejamos abaixo como as crianças apresentaram suas narrativas visuais.

**Lírio:** *O meu vô me contou uma história: primeiro ele vendia pirulito e depois ele vendia picolé. “Quem comprar fica mais bonito”. Está escrito no meu desenho. A minha mãe me ajudou a escrever. Aqui tem o meu vô e a tia dele, ela era brava, era a professora dele. Ela era brava, mas ensinava ele. Ele gostava muito da escola. O que eu mais gostei na história do meu vô, foi das palavras que ele falava, era legal! “Pirulito enrolado no palito, quem comprar fica bonito!”*

Figura 26. Professora, vovô Gameleira, pirulitos e picolés.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

**Jasmim:** *A bisá me contou que quando ela tava... Quando ela era criança, ela tinha uma casa de fazenda, né? Lá não tinha nada, só tinha só vaca e porquinho. Aí ela contou que o pai dela não deixou ela sair para a escola dela. Aí a mãe falou assim: “Vai proteger a vovó bisá.” Ela queria ir para escola, porque eu acho que ela amou ir lá pra escola, eu também gosto de ir pra escola. Eu fiz um desenho sobre a história da bisá. Eu desenhei um porquinho, eu desenhei uma vaquinha, eu desenhei o pai da vovó bisá, eu desenhei a vovó bisá, a casa dela, um sol, eu desenhei uns passarinhos. Olha aqui o porquinho e a vaquinha!*

Figura 27. Vovó Mangureira, seu pai, a vaca e porco na fazenda.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

**Girassol:** *A vovó Mucunã me contou a história do Chapeuzinho Vermelho. Ela contou muito direitinho, só que ela falou que o Lobo Mau pegou o Chapeuzinho Vermelho. Só que não pegou, né? Porque ele estava com medo do caçador chegar e o caçador chegou e pegou o lobo. Não aconteceu nada com a vovó nem com o Chapeuzinho porque o caçador salvou e ficou de noite, aí o caçador e o Chapeuzinho ficou lá comendo biscoito. Eu gostei muito da história. Só que o Lobo Mau contou sabe o que? Mentira. Ele falou: Eu sou um anjo na floresta, Chapeuzinho.*

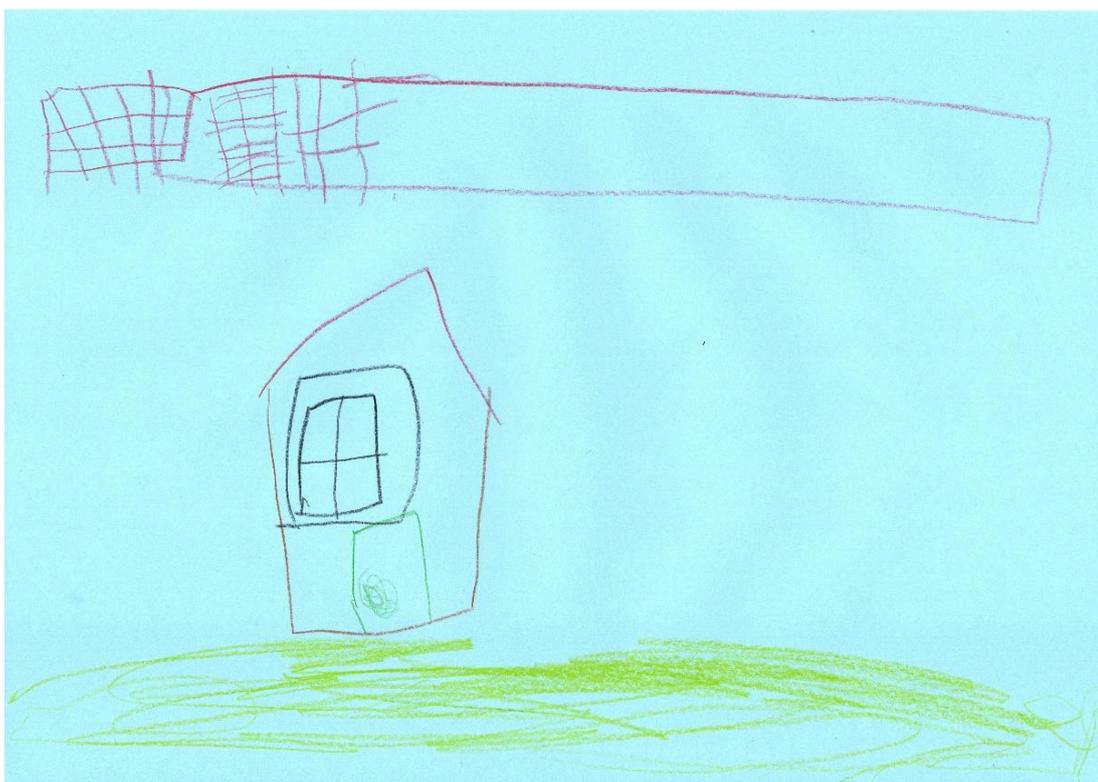
*Olha o meu desenho. Isso aqui é o cabelo do Chapeuzinho, oh! Isso bem aqui em cima da casa da vovozinha é o disco voador que tá voando grandão. A vovozinha agora, ela tem três negócios no queixo, olha. Quando a pessoa é velhinha tem três risquinhos no queixo. Você quer ver outra coisa? Eu fiz o nariz, o lobo e o bigode, mas não existe na vida real, só existe ser humano. Vou te mostrar o bigode, olha o tamanho do bigodão dele. O caçador está bem na floresta.*

Figura 28. Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Figura 29. Casa da vovozinha e um disco voador sobrevoando a casa.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Figura 30. Vovozinha com marcas e expressão no queixo.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Figura 31. Lobo Mau.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

Figura 32. Caçador na floresta.



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

**Margarida:** O vovô Lobeira me contou que quando ele era pequeno, ele morava na roça. Aí ele brincava lá no mato de pegar passarinho e derrubar a casinha do marimbondo. Eu desenhei o vovô Lobeira lá no mato. Esse amarelo grandão é o vovô, o rosa é a casa do marimbondo, o azul é o marimbondo e o amarelo também.

Figura 33. Vovô lobeira, marimbondos e a casa dos marimbondos.

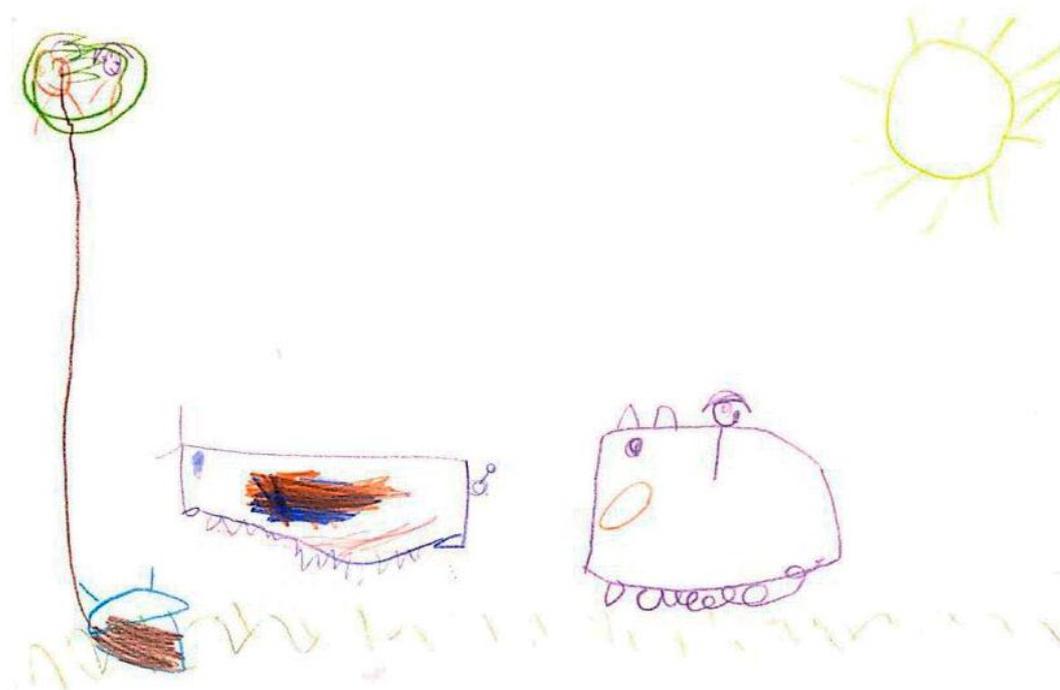


Fonte: Arquivo da pesquisa de campo.

**Lavanda:** *Então, a vovó contou foi a história do boi. A do boi foi assim: ela morava... Um dia ela morava na fazenda com a mãe dela, mas aí a mãe dela pediu pra ela levar a comida pros homens que capina pra fazer comida. Aí chegou uma vaca que não gostava de pessoas. Aí a minha vó e a irmã da minha vó, as duas subiram lá em cima da árvore, deixaram a comida lá embaixo e a vaca ficou batendo o chifre na árvore. Aí chegou um tio que pegou um chicote e bateu na vaca e os homens ficaram sem comida. Na verdade, o meu tio não viu, ele só tava passando e ouvi minha vó gritando e aí como ele deu uma passadinha pra ir em outro lugar, ele viu a vaca batendo o chifre. Ainda bem que ele tava passando por ali, se não, a vaca já tinha comido minha vó. A vaca estava fazendo muito mal pra vovó. Aquela vaca não gostava de pessoas, mas eu tenho uma vaca muito boa e um bezerrinho. A minha vaca é muito bruta e o bezerrinho é bonitinho.*

*Então, no meu desenho, eu fiz um cavalo e o titio que salvou a vovó. A vaca é essa aqui que o titio tá montado e os capins aqui, no chão. Aí tem a comida e a árvore. A vovó e a irmã dela estão lá em cima. Ah! Eu também fiz um sol.*

Figura 34. Vovó Algodoeiro e sua irmã fugindo da vaca.



Edith Derdyk (2015) propõe que desenhar e falar são duas ações representativas que interagem. Quando a criança faz a interpretação verbal de seu desenho, ela está prolongando seu exercício de expressão. Nas narrativas orais e visuais expostas acima é possível perceber como desenho e linguagem se articulam. As crianças, detalhadamente descrevem aquilo que desenharam, ou seja, verbalizam a sua interpretação das histórias contadas pelas pessoas idosas, colocando no papel o que imaginaram sobre o que lhes foi contado, deixando evidente que o desenho é uma atividade do imaginário.

É importante salientar que apesar das narrativas visuais das crianças terem sido construídas com base nas histórias narradas pelas pessoas idosas, elas não têm caráter de descrever fielmente o que foi vivenciado pelas avós e avôs. Assim como propõem Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço (2015, p. 312), como *imagensnarrativas*<sup>30</sup> esses desenhos “*inscrevem* sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes”, sem a intenção de simplesmente, descrever o acontecimento, mas sim, promover a articulação de realidades, criando novas visualidades e argumentos.

Corroborando com essa ideia, Francastel (1975) apud Derdyk (2015, p. 114) expõe que “o desenho não reproduz as coisas, mas traduz a visão que delas se tem”, percebemos isso nas narrativas visuais construídas pelas crianças durante a pesquisa de campo. Jasmim, Margarida e Lavanda, nunca estiveram no local onde as pessoas idosas passaram sua infância, nem viram fotos, porém, como já apresentam um conhecimento sobre a zona rural – seja visitando fazendas, chácaras e sítios ou mesmo vendo representações desses lugares por meio de produtos culturais – conseguiram representar os lugares, as paisagens e as pessoas através de sua visão pessoal, cultural e histórica. Sobre isso, Derdyk destaca:

A visão é fruto da comunhão ou do confronto entre o mundo exterior e o mundo interior. O índice de existência de uma visão interior é revelado pela nossa capacidade de formular pensamentos, atribuir conceitos, se é que podemos assim dizer. O desenho ‘fábrica de imagens’, conjuga elementos oriundos do domínio da observação

---

<sup>30</sup> Conceito utilizado por Alves e Ferraço (2015) para denominar os processos que produzem multiplicidades de sentidos nos cotidianos, sem reduzi-los à mera descrição de alguma situação vivenciada, este conceito está articulado às possibilidades de construção e invenção de diferentes representações dessas situações.

sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. (2015, p. 117)

Como forma de expressão e representação, os desenhos comunicam percepções de mundo ao se constituírem em imagens. Nesse sentido, em uma sociedade mediada por recursos visuais, se faz necessário, pensar o papel das instituições escolares na formação do imaginário das crianças, pois nota-se que, a medida em que as crianças avançam no nível de escolarização, mais ênfase é dada ao mundo das palavras e menos atenção se dá à expressão gráfica infantil. Para Daniela Diefenthaler (2017) a escola deveria dar espaço para invenção, criação e produção de imagens, provocando o imaginário infantil e possibilitando, assim, a ampliação de repertórios visuais.

Refletir sobre o uso e a construção de imagens na educação da primeira infância é um dos caminhos para promover às crianças uma formação mais crítica e inclusiva, levando-as a pensar sobre as maneiras de ver, imaginar e interpretar o mundo e as pessoas que dele fazem parte. Quando Girassol, pontua que a avó contou a história *“muito direitinho, só que ela falou que o Lobo Mau pegou o Chapeuzinho Vermelho”*, a criança desconsidera a possibilidade de que a história que ela conhece possa ser interpretada de maneira diferente. Na minha experiência com crianças da primeira infância, percebo que isso não é algo incomum, geralmente crianças dessa faixa etária, talvez por terem um contato limitado com livros literários e contações de história, tendem a acreditar que a história que ouviram à priori, é única e verdadeira.

Professoras e professores de Educação Infantil precisam estar abertos a desenvolverem estratégias pedagógicas que repensem e considerem as diferentes maneiras de narrar, utilizando para além do livro como suporte, diferentes recursos e histórias. Crianças pequenas adoram contar sobre suas próprias experiências nas rodas de conversas, se sentem pertencentes e importantes quando professoras(res) e colegas demonstram atenção por suas histórias cotidianas, da mesma maneira se sentem incluídas quando partilhamos algo sobre nossas vivências com elas. Os recontos de livros literários, as histórias inventadas e as narrativas construídas coletivamente também são maneiras de promover um trabalho significativo com imaginário infantil e ampliar, também, as visões de mundo.

Ao relatar o que mais lhe chamou a atenção na narrativa contada pelo avô, Lírio evidenciou a rima utilizada por senhor Gameleira na venda dos pirulitos. É interessante perceber como a narrativa de uma memória cotidiana, muitas vezes, desvalorizada pela sociedade, pode apresentar para a criança, uma riqueza em ludicidade e aprendizagens. Para Brandão, Smith, Sperb e Parente (2005) ao ouvir histórias sobre diferentes pessoas, com diferentes percepções de mundo e em variados contextos, a criança vai construindo sua subjetividade e percebendo que sua história de vida começa bem antes do que consegue se lembrar. Ainda sobre a importância das narrativas na infância, Fanny Abramovich (2009) propõe:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (2009, p. 17)

Penso que ao explorar as diversas possibilidades de se trabalhar com as narrativas, sejam elas visuais ou orais, as instituições educacionais abrem caminhos para que as crianças vivenciem e construam aprendizagens mais ricas, significativas e sensíveis, criando desta forma, maneiras de ampliação do repertório imagético infantil. Ações propositivas, neste sentido, possibilitam a descoberta de novos lugares, outros tempos, diferentes jeitos de agir, pensar e ver o mundo, provocando o imaginário das crianças e desafiando professoras e professores a refletirem sobre suas práticas.

Nesse sentido, os Estudos da Cultura Visual quando considerados como eixos norteadores de práticas pedagógicas dentro de instituições de ensino, podem auxiliar na reconstrução e ampliação de currículos com o intuito de valorizar a aproximação e a reflexão de diferentes realidades socioculturais. Para Fernando Hernández (2007, p. 37), projetos educativos orientados nesta direção permitem novas possibilidades “a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados”. Assim, ao se preocuparem em aprofundar o entendimento das experiências sobre as imagens, por meio da ampliação do universo imagético e da articulação entre saberes e experiências, os Estudos da Cultura Visual possibilitam que a educação, de

fato, exerça sua função mediadora como instituição social ao reconhecer, confrontar e questionar a diversidade cultural.

As palavras evocam imagens, assim como as imagens evocam palavras. Nesta pesquisa, as histórias contadas por pessoas idosas às crianças viabilizaram manifestações expressivas de diferentes percepções de mundo, além de garantir a valorização das experiências rememoradas, por meio do contato entre gerações. Explicito aqui a importância de que cada vez mais, profissionais da educação infantil percebam a riqueza de pensarem propostas pedagógicas que assegurem às crianças a diversidade de experiências sociais, promovendo contato com as diferentes maneiras de viver e estar no mundo. Essas experiências, sem dúvida colaboram com a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e éticos.

### **4.3 Cruzando narrativas**

Após conversar com as crianças sobre suas narrativas visuais, era a hora de compreender como as pessoas idosas se sentiram ao contar histórias para seus netos e netas e entender como foi a recepção dos desenhos produzidos a partir de suas narrativas orais. Nessa última entrevista, foi possível notar, para além das percepções positivas das pessoas idosas sobre o intercâmbio de narrativas, a satisfação em fazer parte de todo o processo de pesquisa e a confiança demonstrada a mim ao contarem um pouco mais sobre suas experiências de vida.

É provável que os sentimentos demonstrados pelos idosos e idosas no momento da entrevista, sejam relativos a como essas pessoas se sentem durante a velhice. De acordo com Brandão, Smith, Sperb e Parente (2006), a velhice é um período em que, frequentemente, as narrativas pessoais fazem parte das conversas das pessoas idosas, por isso, existe a necessidade desses indivíduos de contar suas memórias reafirmando sua constituição social por meio da oralidade, porém, nas dinâmicas da vida do mundo contemporâneo, são poucas as pessoas que se dispõem a serem ouvintes dessas histórias.

Nesse sentido, a realização do intercâmbio proposto durante a pesquisa de campo, foi justamente uma tentativa de possibilitar às pessoas idosas momentos de escuta afetiva, contribuindo também, para a formação cidadã das crianças envolvidas nesse processo, estimulando, desta forma, o fortalecimento de atitudes de respeito e valorização às pessoas idosas.

Vejamos a seguir o relato da senhora Mucunã sobre a experiência do intercâmbio de narrativas com o seu neto:

*Contanto a história, eu vi o jeito assim do Girassol... Ouvir a história e ser muito inteligente para a idade dele. Uma inteligência muito grande. Você viu? Ele fez eu, fez meus dois gatos que tinha lá em casa. Ele foi lá em casa e viu que eu tinha uns gatos e desenhou eu e os meus dois gatos, uma inteligência tão grande dele. O menino pra idade dele assim, muito, muito ativo. Eu fui contar a história pra ele e ele sabia mais do que eu. Eu contei a história da Chapeuzinho Vermelho, do Lobo Mau. Aquela que a Chapeuzinho vai levar os doces pra vovozinha e o Lobo Mau vem... Mas foi indo ele entendeu tudinho as coisas. Ele que pediu pra contar essa história, uma hora eu erre e ele falou: "Vó não é assim!". Fiquei impressionada o tanto que ele é ativo. Da minha idade eu ia esquecendo alguma coisa, né. E ele ia corrigindo. Foi muito engraçado, eu achei aquilo uma coisa muito interessante. Mas foi muito bonito o jeito que ele fez os desenhos, todos os desenhos, fez tudo do jeito que era. Eu senti muito orgulho, da minha idade e meu netinho querer que eu conte história pra ele ouvir e ele prestar atenção. Senti muito orgulho disso.*

*Quando meus filhos eram pequenos tinha dia que eu sentava tudim e ia contar historinha pra eles. 9 filhos, morreu 3, agora eu tenho 6, mas naquele tempo eram 7 filhos, tudo pequeno. Eu gostava de contar eram essas histórias mesmo, era Lobo Mau, vovozinha... Eu quase nem sei história, porque antigamente a minha mãe não mexia com isso, não contava nada pra gente, né, aí a gente via só os outros contando. Eu contava pra meus filhos pra entreter eles, pra não dar muito trabalho, porque era muito filho, né.*

*Eu já contei pro Lírio sobre a minha infância, falo pra ele que as coisas não eram como é agora, porque hoje em dia tudo é fácil e ele fica só rindo. Eu falo pra ele: "Olha, a vovó nunca possuiu uma casa boa igual essa de vocês, a vovó nunca possuiu móveis bom igual esses que vocês têm. Antigamente as coisinhas da vó eram tudo*

*assim, fraquinhas, as casinhas tudo fraquinha, a casa tampada de barro, de pau a pique.”. Um dia, eu contando pra ele e ele disse: “Ah então quer dizer que a casa da senhora era pobrezinha?”. Eu falei que era e o pai dele deu uma briga com isso, e eu falei que era assim mesmo. Eu tô falando como que era antigamente!*

No relato da senhora Mucunã é possível perceber o prazer em poder contar para o neto uma história que ela contava para seus filhos quando pequenos, além disso, nota-se que a idosa se sentiu valorizada por ter a atenção da criança e admirou-se pela leitura de mundo do neto ao receber os desenhos produzidos por ele. Essa reflexão se associa ao conceito de *imagensnarrativas*, por evidenciar a interpretação de mundo da criança a partir da articulação entre narrativa oral e visual. No registro gráfico de Girassol, ele expressa não apenas o que absorveu da história contada pela avó, mas as experiências acumuladas em suas vivências cotidianas. Nesse sentido, *imagensnarrativas* se coloca “como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, beleza e multiplicidade de estéticas dos sujeitos cotidianos” (ALVES e FERRAÇO, 2015, p. 314).

Mesmo a senhora Mucunã pontuando anteriormente que não gostaria de compartilhar com o neto a história de sua infância, devido as dificuldades que viveu quando criança, é possível observar que ela recorre às suas lembranças para fazer a comparação do passado com o presente, utilizando de sua narrativa para transmitir valores ao neto. Ecléa Bosi (1994) fala sobre a importância das memórias de família que vão sendo contadas como episódios antigos pelas pessoas idosas. Para a autora, as lembranças do grupo doméstico de um indivíduo persistem arraigadas, porém vão se constituindo ao mesmo tempo como uma memória única e diferenciada. Assim, ao trocar opiniões ou dialogar sobre suas vivências familiares do passado, as pessoas idosas estão reconstituindo episódios e transmitindo a moral de seu grupo familiar, tocando “sem querer na história, nos quadros sociais do passado: moradias, roupas, costumes, linguagens, sentimentos” (p. 424).

Ao relatar as dificuldades que vivenciou durante a infância, Senhor Lobeira também evidencia o entendimento de que as histórias de seu passado podem ajudar as gerações mais novas a refletirem sobre o presente. Além disso, ele destaca em seu depoimento a atenção e entusiasmo de Margarida ao ouvir sobre a infância do avô, corroborando com a ideia de que “a história da família é fascinante para a criança” (BOSI, 1994, p. 424). Vejamos:

*Eu contei a história e a Margarida me mostrou os desenhos que ela tinha feito. Quando eu contei a história, a mãe dela estava ali por perto e perguntou alguma coisa, mas quem prestou atenção na história foi a Margarida, ela ficou achando graça e ficou alegre da gente compartilhar a história da gente. A história que eu contei, é que eu era danado para fazer arte com a casa dos marimbondos. Naquele tempo, não tinha brinquedo não, a gente tinha que inventar alguma coisa. Eu deveria estar com uns 8, 9 anos por aí, eu gostava demais de sair caçando marimbondo só pra derrubar a casa deles. Agora você imagina a cabeça de menino!*

*Naquele tempo não tinha as coisas que têm hoje pra divertir, não tinha brinquedo, naquele tempo não tinha bola, não tinha nada. Se quisesse uma bola a gente tinha que pegar uma lobeira. Conhece a lobeira, uma fruta que dá nos campos? Ela é tipo uma laranja, mas deve dar 1 kg e meio, 2 kg, dependendo da lobeira. A gente pegava ela verde... Ela se chama lobeira porque o lobo gosta muito de comer ela. Quando madura, ela cheira longe e o lobo come ela, ele gosta muito de comer, por isso, chama lobeira. Nós pegava ela verde, punha no sal e ela murchava, então aquilo era a bola que nós tinha. Às vezes machucava o pé, porque ela é dura, né?*

*Outro assunto que nós estava conversando aquele dia, é o negócio de um badoque. O baiano fala é badoque, mas acho que o nome mesmo é bodoque. É tipo de um arco e flecha que a gente fazia e lavrava de lado a lado, deixava no meio um lugar mais grosso, um lugar de pegar a mão e fazia uns pique na cabeça. Encerava uma corda bem forte e passava nas cabecinha dele, envergava ele e ele ficava emborcado. Como se fosse um arco de flecha e aí fazia a malha no meio, no lugar de colocar a pedra. Eu gostava muito! Não tinha nada pra fazer eu ia pro cerrado, tinha muita gabioba naquela região de Patos de Minas, uma frutinha pequena, menor que uma jabuticaba, um pouco amarela, bem adocicada, um sabor mesmo de fruta do campo, gostosa pra caramba! Então, essa gabioba atraía muito os pássaros. Eu ficava ali chupando gabioba e preparado com bodoque com a pedra na mão, o passarinho vinha e era divertido. A gente despenava, chegava em casa sapecava ele no fogo, passava um sal e comia. Apesar de que naquela época era tudo muito difícil, era muito sofrida a vida, a gente tem saudade do lugar, dos companheiros que às vezes saía junto, mas pra pensar bem... Ficou pra trás e é uma etapa vencida. A vida é assim!*

*Quando eu peguei o desenho, eu fiquei pensando... Naquela época era isso que a gente tinha pra fazer, não tinha um celular, não tinha um joguinho. Eu fico pensando, se a Margarida pudesse entender direitinho como foi a infância da gente e comparar como é a infância de hoje.*

Ao recordar sobre sua infância, Senhor Lobeira narra detalhadamente os fatos, os lugares e os sabores experienciados recorrendo às suas memórias, porém, mesmo com essa riqueza de detalhes na narrativa, é importante frisar, assim como pontua Bosi (1994), que lembrar não é reviver, mas sim, repensar e recompor com imagens e ideias de hoje, as vivências do passado. Em convergência com essa ideia, Vigotski (2018) propõe que o exercício da memória se articula ao exercício de imaginar formando uma atividade combinatória das experiências vividas. O autor pontua:

A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitação anteriores são nele conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real. (p.25)

Ou seja, ao recordar, a memória não retrata o que foi vivido em uma experiência anterior, mas cria novas combinações dessa vivência, construindo no presente, imagens que representam o passado. Para as pessoas idosas, a constituição dessas imagens diz respeito as experiências que foram acumulando ao longo da vida em seu meio sociocultural e por já terem atravessado “um determinado tipo de sociedade, com características bem-marcadas e conhecidas” (BOSI, 1994, p. 60), a apresentação dessas imagens é exposta sob um “pano de fundo” do presente que ajuda a revelar por meio das narrativas, a sabedoria adquirida.

No final de seu relato, senhor Lobeira evidencia a vontade de que, sua narrativa aja como ação educativa, no sentido de levar a neta a refletir sobre as diferenças da infância vivida por ele no passado e da infância vivida por ela nos dias de hoje. Bosi (1994), expõe que, sem as pessoas idosas, alguns aspectos da aculturação não poderiam ser atingidos plenamente nos indivíduos dos demais grupos etários, pois, as memórias dos idosos e das idosas apresentam uma força educativa, que retira do que passado seu caráter transitório, fazendo com que se integre ao presente.

Para Raimundo Martins, Irene Tourinho (2017, p. 156) ao entrar em contato com as narrativas de outras pessoas, nos são oportunizadas possibilidades de

compreender “as relações entre o mundo da memória, as lembranças, as imagens e as subjetividades a partir de experiências e representações de sujeitos e suas trajetórias”. Desse modo, na perspectiva docente, as narrativas podem enriquecer os processos de ensino ao privilegiar “ousadias e invenções” nas práticas pedagógicas de professores e professoras.

Em sua entrevista, Senhor Gameleira também fez ponderações sobre as diferenças da infância vivida por ele e da infância vivida pelo neto, refletindo sobre como essas dessemelhanças evocaram na criança curiosidade. Além disso, pontuou sobre a participação da filha durante a contação de história e de sua motivação em mostrar fotos do passado para o neto, que segundo ele, não haviam sido apresentadas à família anteriormente. Sobre objetos do passado, Bosi (1994) explica que como detentoras de memórias, as pessoas idosas podem guardar elementos que apresentam um valor significativo em suas lembranças. Esses bens, quando revelados podem irromper o presente da família revelando sua força e preciosidade, como é possível observar na fala do senhor Gameleira:

*Não sou acostumado a contar histórias, não, mas acho que deu tudo certo. Foi bom! Depois de contar as histórias de como era a minha infância... Eu brincando no grupo escolar, vendendo picolé, pirulito... A minha filha, mãe do Lírio, estava junto e eu mostrei uns binóclim com foto, uma da minha formatura e outra na praia. Acho que quase ninguém nunca viu essas fotos, o pessoal vê as mais recentes, essas antigas no binóculo nós nunca tivemos curiosidade de mostrar e nem eles de perguntar. Eles vê mais essas recentes, o povo da minha família vê muito, muita foto, mas essas antigas assim, não, e o Lírio gostou da história e das fotos, ele gosta muito de ver essas coisas assim, porque é muito diferente, a gente mesmo é completamente diferente, então ele acha que é bom olhar. Os desenhos dele, é meio complicado a gente falar, mas ele faz os desenhos dele, mostra e explica o que é que significa aqueles desenhos, aí a gente entende, ele é muito inteligente!*

Sobre os desenhos de Lírio, senhor Gameleira expõe sua dificuldade em entender o que a criança havia retratado, mas que, após suas explicações, ele conseguiu compreender as narrativas visuais. Nesse sentido, é possível dizer que ao se articularem, relato oral e verbal criam um jogo interpretativo que vai além de simples registros gráficos, eles constroem juntos uma narrativa mais complexa capaz de ampliar as percepções daquilo que é visto ou falado. Mitchell (2009) propõe que ao se

complementarem, narrativas visuais e orais não apresentam uma hierarquia de importância entre elas, juntas constituem representações próprias, mobilizam saberes que ultrapassam a pictorialidade e refletem questões de poder, valor e interesse humano.

Refletindo sobre a articulação entre o desenho e a oralidade de Lavanda, senhora Algodoeiro destacou que a neta conseguiu representar a história contada por ela de maneira detalhista, e assim, como senhor Gameleira, a idosa ressaltou o envolvimento e curiosidade não apenas da criança durante a contação de história, como também da filha. Vejamos:

*Você viu a história da vaca? A Lavanda gravou direitinho, uma criança da idade dela, você contar uma história e gravar os detalhes! O desenho dela tá imitando a história...*

*Eu achei bom contar história pra ela, porque ela fica sempre me cobrando, mas só que eu sou meio ruim de história. Sou péssima de história! Aí minha filha tem que me auxiliar muitas vezes. Inclusive, a minha filha já conhecia essa história e ela participou, ficou curiosa para saber se a gente brincava. Eu contei pra elas que a gente lá na roça morava na fazenda. No domingo... A gente não tinha brinquedo, não tinha nada, então, a gente montava no cavalo e ia buscar as amigas. Eu tinha uma amiguinha que morava assim, uns 3 km de distância e a gente buscava ela a cavalo. A minha mãe não deixava a gente andar muito a pé, sempre era a cavalo porque tinha menos perigo. Aí buscava a amiguinha lá e a gente pegava um frango e matava. A gente ia no cerrado mesmo, pra baixo da nossa casa tinha um curral que a gente pegava os lençóis e amarrava debaixo dos pés de bucha, buchinha, quer dizer, era mamona. Os pés de mamona era assim, só a varinha bem alta. E deu muita buchinha, umas buchinha bem pequenininha e a gente colocava aquilo como umas lâmpadas na brincadeira. Colocava as bonecas nos galhos de pau, amarrava elas lá com trapo, pedaço de tira velha... Amarrava e nós ia fazer as comidas. Tinha as panelinhas de barro que minha mãe fazia pra nós. Ela mesmo fazia as panelinhas pra nós, muito caprichosa! Eu e a coleguinha, a gente fazia um fogãozinho lá com pedra, ia fazer nosso almoço e brincava falando: "Aí comadre, vem almoçar!" "Oi, comadre, vem almoçar aqui!" Era aquela farra. A comida era verdadeira. Fazia mandioca, não tinha tanta coisa, fazia quibebe, fazia o frango separado. Se tivesse macarrão, nós fazia um macarrãozinho separado e colocava queijo. Fazia macarronada e era isso aí. A gente*

*tinha os potinhos, sabe? A minha mãe fazia os potes pra gente beber água em casa. Aí a gente levava lá pra beira da onde a gente tava pra poder beber água, jogava um pano no chão com as folhas de mamona que eram grandonas e deitava. Eu tinha de 9 a 10 anos nessa época, minha amiguinha também tinha essa idade e minha irmãzinha, que a mamãe criava era menorzinha, mas quem fazia frente disso tudo era eu porque eu sempre fui muito grandona. Muitas vezes eles falavam que lá em casa nunca teve neném, porque eu toda vida fui muito crescida e danada. Desde pequenininha eu matava frango, eu fazia era fogão caipira. Apesar das dificuldades eu sinto muita saudade dessa época, porque naquele tempo a gente não pensava, né? A cabeça da gente era boa, você deitava e dormia a noite inteira. Não preocupava com nada, era só amanhecer o dia e pegar os cavalos e ir pra roça, ir tratar do gado, dos porcos. A gente tem muita saudade, nossa senhora!*

Ao expor sobre a experiência do intercâmbio de narrativas, senhora Algodoeiro, enriqueceu seu depoimento contando sobre as curiosidades que foram levantadas pela neta durante a contação de história. Para Bosi (1994, p. 420) “a criança ouve com prazer os episódios da infância dos avós que, à força de serem evocados, chegam a formar um quadro com certa harmonia”. Isso acontece, porque segundo a autora, a memória das pessoas idosas pode apresentar às crianças de maneira evocativa, riquezas do mundo social que ainda não conhecem, despertando-lhes a curiosidade.

Como na entrevista anterior, senhora Algodoeiro novamente pontuou sobre as dificuldades vividas quando criança e de como o trabalho fez parte de sua infância. Mesmo assim, ela demonstrou saudade daquela época, se referindo ao período, como um tempo em que não havia preocupações, diferente de agora. Para Domingues (2014) a memória é sempre uma relação entre o passado e o presente. Ao narrar fatos do passado, a pessoa idosa, imbuída de novas concepções, pode entendê-los de uma nova forma, apresentando-os com uma nova roupagem.

No relato de senhora Mangureira, também é possível observar uma nova interpretação atribuída às suas memórias de infância. A princípio a idosa narra as dificuldades vividas por ela, pelas irmãs e pela mãe com os trabalhos domésticos e o abuso de bebidas alcoólicas do pai, em seguida, ela pontua que apesar do sofrimento vivenciado, sua família possuía uma boa condição financeira, por isso, havia fartura em sua casa e finaliza apresentando o sentimento de saudade da vida no campo. Essas reflexões nos ajudam a considerar as narrativas como uma experiência de

continuidade e interação que possibilitam a constituição de experiências atualizadas, como propõem Raimundo Martins, Irene Tourinho:

Continuidade, como um tipo de passagem que possibilita o fluxo de informações, ideias, saberes e fazeres entre passado, presente e expectativas do futuro, um trânsito que nos permite revisitar, analisar e criticar experiências anteriores; interação, como *locus* de relações intrapessoais, interpessoais e sociais, criada de significados e sentidos para as experiências do mundo vivido. (2017, p.162)

Outro ponto importante sobre a narrativa de senhora Mangureira é a descrição do comportamento do cavalo do pai. Durante a entrevista, a senhora expôs que seu pai não levava as irmãs e nem ela para a cidade, deste modo, entende-se que a recordação de como o cavalo agia na venda, foi incorporada às suas lembranças por meios de relatos que ela ouviu durante a infância, determinando também a manifestação de seu imaginário na composição de memórias. Sobre isso, Bosi (1994) propõe que muitas de nossas lembranças, são inspiradas em conversas que tivemos com outras pessoas. “Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossas vidas e são enriquecidas por experiências e embates” (p. 407), como fica evidente no relato abaixo.

*Ah! A mãe da Jasmim veio com ela aqui na chácara, aí aquele dia eu fiz um almoço pra nós e contei a história da minha infância pra ela. Eu achei maravilhoso! A Jasmim é muito inteligente aquela menina. Fez uns desenhos tão bonitinhos, você viu? Ela desenhou eu!*

*Eu contei que lá em casa era assim, meu pai colocava aquele tanto de rapaz na nossa casa para trabalhar para ele na roça e a gente ainda tinha que lavar as roupas deles. Tadinha da minha mãe, ela trabalhava muito e nós também. Meu pai era bravo e ainda bebia. No final de semana ele ia para a cidade e bebia. Ele tinha um cavalo preto ensinado que batia a mão no balcão da venda pedindo cerveja pro meu pai. Nós sofremos muito naquela época, mas tinha fartura. Eu sinto falta de tirar leite das vacas. Eu sei tirar leite, é bom tirar leite...*

Além da exposição dos sentimentos de prazer e bem-estar citados pelas pessoas idosas durante os relatos sobre o intercâmbio de narrativas, foi possível perceber, como ponto em comum nas entrevistas, o sentimento de admiração pelas construções gráficas e expressão oral dos netos e netas. As pessoas idosas

evidenciaram as características de perspicácia e inteligência nas crianças por conseguirem produzir os desenhos de maneira detalhada e verbalizar sobre as narrativas, apresentando coerência sobre aquilo que haviam lhes contado.

Esse apontamento deixa evidente a capacidade e a necessidade das crianças comunicarem suas visões de mundo. Segundo Brandão, Smith, Sperb e Parente (2006) a narrativa é um instrumento fundamental para a inserção da criança no mundo da cultura e nas complexas relações interpessoais que exigem do indivíduo uma constante negociação de significados. Por isso, o contato entre crianças e pessoas idosas pode propiciar não apenas a possibilidade de construções narrativas do mundo em que vivem, como também uma nova significação das experiências vividas.

Benjamim (1994) apud Domingues (2014) revela que apesar da arte de narrar estar praticamente em desuso na era da informação rápida, é ela que ainda permite que as trocas de experiências sejam comunicáveis. “Ao nos privarmos da faculdade de intercambiar experiências temos, como efeitos, transformações não somente nas imagens do mundo exterior que nos chegam de fora, como também na do mundo ético” (p. 557). Dessa maneira, a narrativa se faz extremamente necessária para a manutenção da memória cultural, ampliação dos repertórios culturais e para a construção ética de indivíduos, pois, por meio dela, ao mesmo tempo que se compartilha uma experiência vivida, constrói-se um processo de transformação permeado por interpretações e trocas sociais entre narradores (as) e ouvintes.

No intercâmbio de narrativas realizado durante a pesquisa de campo proposta neste estudo, evidenciou-se a relação estabelecida entre pessoas idosas e crianças como narradoras e ouvintes de histórias, revelando que o contato intergeracional possibilita a construção de conhecimentos em uma via de mão dupla, em que ambos os grupos etários aprendem e ensinam de acordo com suas experiências vividas. Nesse sentido, experiências narrativas com crianças e pessoas idosas, podem ser extremamente prazerosas e benéficas às pessoas envolvidas, pois possibilitam uma formação cidadã e promovem o respeito à constituição subjetiva e a diversidade social de cada grupo geracional.

A escola como mediadora de conhecimentos deve fomentar iniciativas para o desenvolvimento de ações que levem as crianças a refletirem sobre as questões envelhecimento em nossa sociedade. Mas do que isso, a escola precisa compreender

e exercer o seu papel como protagonista de um exercício educativo que extrapole os muros das instituições problematizando as narrativas que transitam em nossa sociedade e estimulando crianças e profissionais da educação a fortalecerem atitudes de respeito valorizando as diferentes formas de ser e estar no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI



Desenho de uma criança de 5 anos representando a si mesma e sua professora.

*Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.*

Paulo Freire

Pesquisar as relações intergeracionais entre crianças e pessoas idosas foi um exercício desafiador, desde o levantamento bibliográfico até a realização da pesquisa de campo de maneira remota. Mesmo diante das dificuldades, essa experiência foi extremamente enriquecedora, pois proporcionou que eu entrasse em contato com as minhas próprias memórias de infância, recordando momentos, lugares e pessoas que de alguma forma marcaram a minha existência. Além disso, a escuta das pessoas idosas e a observação dos desenhos feitos pelas crianças participantes desta pesquisa, me inspiraram a pensar criticamente a respeito do meu fazer pedagógico enquanto professora da infância.

Paulo Freire (2009, p. 39), expõe que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sinto que esta pesquisa me tirou da zona de conforto, validando o entendimento que só é possível exercer uma prática “educativo-crítica” por meio da valorização e compreensão das experiências contextuais das crianças. Nesse sentido, a pesquisa também me fez pensar na necessidade de que, como professora, eu assuma uma postura atuante quanto ao compromisso de ajudar na construção de uma nova narrativa para a educação, assim como propõe Fernando Hernández (2007). Uma narrativa que se preocupe em articular as experiências de subjetividade com o trabalho mediador das instituições educacionais, na tentativa de produzir conhecimentos relativos não apenas às questões pedagógicas, como também éticas e políticas, proporcionando às crianças uma formação cidadã.

Escutar as vozes das pessoas que participaram desta pesquisa foi, sem sombra de dúvidas, uma oportunidade de entrar em contato com diferentes visões de mundo e diferentes representações acerca da infância e da velhice. Se no início desse percurso investigativo eu esperava encontrar respostas para o questionamento: O que crianças e pessoas idosas podem aprender juntas ao compartilharem experiências relacionadas às suas vivências de infância por meio de narrativas orais e produções visuais?, neste momento, encerro essa trajetória entendendo que como professora, eu fui a principal aprendiz do percurso.

Em alguns momentos me vi vulnerável, cansada e aflita com os prazos e processos que tangiam a investigação, em outros me senti feliz, curiosa, reflexiva, crítica e política. Percebi que o processo de aprendizagem por vezes pode ser doloroso, como nos relatos das memórias de infância de algumas das pessoas idosas

entrevistadas, mas que o caminhar pode ser prazeroso dependendo de quem nos acompanha. Posso dizer que as crianças, as pessoas idosas e suas famílias, foram as melhores companhias nessa jornada, colaborando com seu tempo, sua disposição, seu riso, seu choro, confiando a mim suas experiências de vida. Sem elas eu não perceberia a riqueza das narrativas e a potência que suas interpretações podem suscitar.

Assim como Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017, p. 155) defendem, acredito que “nos tornamos quem somos através de inter-relações que abarcam imagens, ações, ideias e significados que construímos das percepções de mundo, de outros e de nós, em interação com nós mesmos”. Percebi com o intercâmbio intergeracional promovido durante a pesquisa de campo, que as narrativas propiciam um fluxo de interações e relações em que experiências e sentimentos, quando compartilhados, podem ser revisitados e receber outros valores, outros significados, formatando novas aprendizagens.

As pessoas idosas atestam isso com sua maturidade e humildade demonstrando em suas falas que por meio das histórias contadas, mesmo sem o objetivo firmado de ensinar algo, elas conseguiram compartilhar com os netos e netas um pouco sobre as infâncias do passado e seus valores. Mas, afirmam, que nas relações de ensinar e aprender, são as crianças as principais ensinantes, principalmente quando o assunto diz respeito às tecnologias:

**Senhora Algodoeiro:** *Eu acho que eu ensinei muito pouco. Acho que a Lavanda mais ensina pra mim do que eu pra ela. Ela é muito esperta! Mas aprendeu com a história, ela gravou tudo, cada detalhe. Mas ela me ensina muita coisa, muitas coisas ela sabe e eu não sei. No celular, ela sabe mexer mais que eu. Mas eu achei bom participar dessa pesquisa com ela, participar das coisinhas dela e com ela é muito bom.*

**Senhor Lobeira:** *Então, eu acho que eu tentei explicar para a Margarida como foi a infância da gente, ela mostrou um certo interesse, mas acho que eu aprendi mais com ela, o jeito atencioso da Margarida, ela é educada e atenciosa, a gente não foi assim, mais os meus netos pequenos são muito carinhosos e a gente fica pensando que a vida da gente foi muito diferente, não tinha aquela atenção que eles têm hoje. A criança, tem hora que ensina a gente alguma coisa.*

*Eu gostei de participar dessa pesquisa, você entendeu minha linguagem. Até hoje eu nunca deixei de ter aquela linguagem da roça e quem é caipira nunca deixa de ser caipira. Eu agradeço você!*

**Senhor Gameleira:** *Eu acho que ensinei alguma coisa com a história, mas muito pouco, porque hoje em dia é tudo celular, é computador, tablet, internet... Hoje em dia é só isso. Mas a gente aprende com os netos porque os bichim é inteligente. A gente às vezes vai mexer em alguma coisa... No celular, por exemplo, e não sabe, né. Eles mesmo sem saber ler, já faz tudo, diz: “Não vô, é assim, é assado e tal.” os bichim é inteligente, já nasce com os trem na cabeça.*

**Senhora Mucunã:** *Na verdade o Girassol me ensina muita coisa. Ele fala tanta coisa assim que eu fico até de boca aberta, celular mesmo, ele que me ensina mais do que o pai dele e a mãe dele. Eu ensinei pra ele, assim, que tem que obedecer a mãe, o pai, que a gente não pode ficar maltratando os outros, a gente precisa ter muito carinho. Mas eu gostei muito de participar da pesquisa. Eu amei falar com você. Ter esse contato contigo e esclarecer um pouco da minha vida, do que passou já comigo. Foi muito bom falar com você e ter esse contato com o Girassolzinho, contar a historinha para ele... Tudo pra mim foi uma coisa muito tranquila e eu fiquei muito alegre com isso.*

**Senhora Mangueira:** *A Jasmim é muito inteligente! Os desenhos que ela fez eu guardei de recordação, tudo bonitinho. Eu achei maravilhoso poder contar essas histórias pra ela e pra você também, muito atenciosa. Os meus pais contava histórias, meu tio, o primo do meu pai... Mas depois do que eu passei... Perdi meu marido, eu esqueço de tudo. Sou uma pessoa muito sensível e fiquei com a cabeça ruim. Mas acho que consegui ensinar, assim... Sobre quando eu era criança e meu pai não deixava eu ir pra escola, porque ir pra escola e aprender é bom, né?*

Percebo nesses relatos a nobreza de quem entendeu que na trajetória da vida é preciso estar suscetível a aprender, e que, nem sempre as aprendizagens respeitam hierarquias, elas são mais bonitas e significativas quando construídas com afeto, atenção e respeito. Para Silvia Maria Azevedo dos Santos (2003) é na convivência que avôs e avós transmitem aos netos e netas conteúdos essenciais de sua cultura, mas em conjunto definem novos valores ou alteram os já existentes. Nesse sentido, quando as pessoas idosas pontuam aprender com as crianças sobre as tecnologias,

elas confirmam a ideia da atualização cultural por meio dos intercâmbios de experiência e comprovam, não são pessoas prontas, estão em acontecimento e assim como as crianças, com suas opiniões e desejos ainda têm muito a ensinar e aprender.

Durante a pesquisa, percebi que embora vivamos em uma sociedade totalmente dependente das tecnologias, em que as mídias exercem grande influência sob a maneira como vemos e entendemos o mundo, as crianças ainda “se interessam e se envolvem com experiências que guardam sintonia com vivências familiares e da vida social” (TOURINHO e MARTINS, 2010, p.42). Em suas falas, elas revelam compreender as experiências vivenciadas pelas pessoas idosas, em um outro tempo histórico, com outros valores e visões de mundo, mas isso não lhes causa estranheza e sim curiosidade sobre o que foi narrado:

**Lírio:** *Aprendi a frase do pirulito para vender. Eu gostei de fazer essa atividade para você e de conhecer a história do meu vô vendendo picolé e indo para a escola. A minha escola não é igual a daquele tempo. Naquele tempo não tinha celular, não tinha computador, não tinha nada disso. Antigamente meu vô trabalhava para ajudar os pais dele.*

**Jasmim:** *Eu aprendi que ela falou assim ó: Que lá na fazenda dela, o pai dela não queria deixar ela ir para a escola da outra fazenda. Aí a mãe falou que vai cuidar da filha dela. Aí a mãe dela falou que pode ir para a escola, mas aí o pai dela viu e ele falou que não podia. Na fazenda ela tirava leite da vaca. Eu gostei que a vovó contou história dela para mim.*

**Margarida:** *Eu gostei que o vovô contou a história e gostei de desenhar. Eu gosto desenhar. Eu aprendi fazer o desenho do vovô Lobeira e a casinha de marimondo e o passarinho, de quando ele era pequeno e morava lá na fazenda.*

**Lavanda:** *Eu gostei de fazer essa atividade, eu gosto de desenhar, mas a minha mãe ficou assustada. Ela falou assim pra minha vó: Você não brincava quando era criança, não? Aí, sabe as bonecas, ela fazia de milho. Ela colocava nas árvores e fazia cabaninha na fazenda. Eu tenho várias bonecas normaizinhas, mas um dia eu vou tentar fazer uma de milho.*

**Girassol:** *Eu gostei de fazer esse desenho. Eu gosto de desenhar sempre e eu gostei muito da história. O lobo falou mentira e não pode falar [...]. A vovó Mucunã é velha e se ela ficar mais velha o cabelo dela vai ficando mais branco e mais branco.*

*Eu acho que o meu cabelo tá ficando branco, mas eu não tô ficando velho não, só vou ficar velho quando eu ficar adulto e se eu ficar muito adulto eu vou ficando cada vez mais velho.*

Compreender a sensibilidade das crianças em relação às suas percepções sobre a velhice como categoria etária foi, em alguma medida, um exercício de desacelerar, pois como pessoa adulta, confesso que eu esperava por respostas diretas, prontas e elaboradas, mas durante a pesquisa de campo, muitas vezes deixei que minhas expectativas fossem “educadas” pelas falas espontâneas das crianças. Elas por sua vez, viram nas atividades do processo de investigação momentos desprentensiosos para se divertir, desenhar, ouvir e contar histórias. Assim, compreendi que investigar com as crianças pressupõe além de ouvi-las e respeitá-las, conhecer as diversas formas como se expressam, e os desenhos, assim como as histórias orais, tiveram lugar de destaque nesse processo.

Nas falas das crianças sobre a experiência de participar da pesquisa, foi nítido o apreço pelo ato de desenhar. Alice Fátima Martins (2010, p. 227) assegura que toda criança cresce “enquanto se expressa através do gesto, do traço, da cor, do grito, do riso, do jogo, do canto, do sonho e da fantasia. Toda criança é lúdica em seu desejo por saber, descobrir, construir...”. Acredito que de maneira leve, sem cobranças ou imposições esta pesquisa contribuiu para que as crianças participantes crescessem um pouco mais, elaborando e expressando suas visões de mundo através de narrativas visuais em articulação com a oralidade e as memórias das pessoas idosas.

A fala de Girassol sobre suas aprendizagens a respeito do processo de envelhecimento, expõe sobre a atividade do tempo em nossas vidas, e nos leva a refletir que, a depender da previsibilidade temporal, todos nós iremos envelhecer. Com essa fala e com as falas das demais crianças durante a pesquisa de campo, pude perceber que na primeira infância ainda não há constrangimento em falar sobre a velhice, as crianças a entendem como um processo natural da vida, porém à medida que vão crescendo e entrando em contato com as representações de categorias etárias difundidas socialmente, são fortemente influenciadas a tratar as questões do envelhecimento com pudor e receio.

Percebo que o medo do envelhecimento demonstrado pelas pessoas de nossa sociedade geralmente está associado às imposições estéticas e produtivas. Sobre isso, concordo com Silvana Tótorá (2008) quando fala da importância de compreender

esse momento da vida como uma escolha ética ligada a uma estética da existência, em que, o processo de envelhecimento não está submetido ao controle dos corpos e à indústria do consumo, mas sim à liberdade de construção de poder ser, fazer e viver de acordo com nossas vontades, necessidades e singularidades.

Por meio do contato com as pessoas idosas, testemunhei a emoção contida em suas narrativas ao revisitarem suas memórias de infância e percebi o sentimento de gratidão por terem suas histórias de vida reconhecidas e apreciadas. Ouvir sobre as experiências dessas pessoas, me emocionar com suas saudades, aprender nomes de árvores, frutas e brinquedos, beber da cultura popular de um tempo, foi de extrema relevância para evidenciar que independente de gênero, idade e classe social, todas as pessoas fazem reverberar no mundo histórias, opiniões, ideologias, gostos e visualidades.

Desta forma, ao proporcionar o intercâmbio entre crianças e pessoas idosas, por meio do compartilhamento de experiências, percebi a infância e velhice como categorias que se complementam e se aproximam, movidas pelo desejo de contar o que vivem, o que viveram e ainda esperam viver. As narrativas ouvidas nessa pesquisa, assim como os desenhos construídos, foram pontes para a criação de sentidos, valorizaram as histórias individuais e as vivências subjetivas das pessoas participantes e possibilitaram a construção de novas experiências e novas histórias de vida.

Saliento que as aprendizagens construídas nesse processo de investigação são circunstanciais de um período pandêmico e dizem respeito a indivíduos distintos, com características e saberes inerentes à sua formação cultural e aos contextos locais, sociais e políticos nos quais estão inseridos. Explicito que participaram da pesquisa de campo crianças da primeira infância matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil situado na região noroeste de Goiânia e pessoas idosas de seus contextos familiares, com quem apresentam ter uma boa relação e convivência. Da mesma forma, reitero que o estudo realizado está relacionado, também, à minha atuação como professora da Educação Infantil da rede pública de Goiânia e à minha vulnerabilidade de aprender como professora pesquisadora.

Assim, finalizo a escrita desta dissertação, sem de fato concluir os estudos aqui apresentados, mas atravessada pela experiência e inspirada pelas diversas possibilidades de aprender e ensinar, refletindo sobre a potencialidade de evidenciar

as narrativas nas práticas pedagógicas e entendo a arte, como propulsora de provocações, percepções e experimentações. Sigo na esperança de que esse percurso não seja solitário, mas que outras professoras e professores sintam-se motivados a andar por esse caminho, pensando, refletindo e ousando arriscar outras práticas na Educação Infantil, práticas que permeiem a transdisciplinaridade de uma educação orientada pelos Estudos da Cultura Visual e que permitam a problematização das questões do imaginário, das representações visuais, das categorias etárias, das memórias, de gênero, de classe e cor, permitindo para além da formação escolar das crianças, uma formação ética e cidadã.

## REFERÊNCIAS



Desenho de uma criança de 5 anos representando seu pai, sua mãe, suas irmãs e sua avó.

*Fiar a confiança é processo precioso para nós que trabalhamos no campo da educação, que sonhamos e lutamos diariamente por uma sociedade de plenos direitos, democrática e justa, que brigamos por políticas públicas que valorizem a profissão de todos aqueles e aquelas que garantem a educação das novas gerações. E, nessa tarefa, a universidade não pode ficar na posição de quem fala para a educação básica. É urgente estar com a educação básica, falar com ela, seguir lado a lado, de mãos dadas, fortalecendo, no nosso caso, a educação infantil em sua existência, resistência e luta em defesa dos direitos das crianças.*

**Luciana Esmeralda Ostetto**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

ABREU, C. L. de. Contravizualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 38, p. 90-106, maio 2020.

ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. As Pesquisas com os Cotidianos das Escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. In: **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, Setembro a Dezembro, 2015, pg. 306-316.

ARAÚJO, C. K. et al. Vinculos familiares e sociais nas relações dos idosos. **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, n. 1, p. 97-107, 2012.

ARAÚJO, J. N. G. D. Infância e Pandemia. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 114-121, junho 2020.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEAUVOIR, S. D. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BECKER, A. D. S. História e Imagens: A Visualidade Produzindo Infâncias. In: TOURINHO, R. M. E. I. **Cultura Visual Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010, pp. 89-103.

BESSA, I. V. T. D. **As aventuras da velhice na investigação de si e do espaço: A memória como subjetividade no mundo**. Marília: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, L.; SMITH, V.; SPERB, T. M.; PARENTE, M. A. Narrativas intergeracionais. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./abr. 2006), p. 98-105. 2006.

BRASIL, M. D. E. **Base Nacional Comum - Educação é a Base**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 Setembro 2020.

BRASIL, M. D. S. **Estatuto do Idoso**. 3ª. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. In: AGAMBEN, Giorgio **Sopa de Wuhan: Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemias**. [S.I.]: Editorial: ASPO, 2020. p. 59-66.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp. 171-193.

CARDOSO, L. D. A. **A infância revisitada: um estudo sobre o protagonismo infantil na literatura brasileira ao raiar do século XX**. São Paulo: Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

CASTRO, L. R. D. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002., v. 8, n. 11, pp. 47-58, 2002.

CHARTIER, R. A Cultura Escrita na Perspectiva de Longa Duração. In: CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. [S.l.]: Artmed, 2001. pp. 19-56.

CHASE. Susan E. Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa, vol. IV**. Buenos Aires, Gedisa, 2015.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.

CUNHA, S. R. V. D. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Revista Associação dos Professores de Expressão Visual de Portugal**, São Salvador, pp. 26-42, Julho 2006.

\_\_\_\_\_. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. [S.l.]: [s.n.], 2010, pp. 131-161.

\_\_\_\_\_. Como vai a arte na educação infantil. **Revista de Educação Presente**, Salvador, v. 56, p. 4-12, 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura visual e infância. **Reunião da ANPED**, Caxambu - MG, v. 31, pp. 102-132, Outubro 2008.

DAS, V. Encarando a Covid-19: Meu lugar sem esperança ou desespero. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2020.

DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. D. **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. Envelhecimento e curso da vida. **Revista Estudos Feministas**, v. 5, n. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, n. 42, pp. 70-83, 1999.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

- DIEFENTHÄLER, D. L. **Arte, imaginação e crianças**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- DOMINGUES, A. R. O Envelhecimento, a Experiência Narrativa e a História Oral: um encontro e algumas experiências. **PSICOLOGIA POLÍTICA**, v. 14, n. 31, pp. 551-568, Set-Dez 2014.
- DOURADO, S. P. D. C. A pandemia de COVID-19 e a conversão de idosos em “grupo de risco”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, p. 153-162, 2020.
- FARIA, A. L. G. D. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, pp. 60-91, Dezembro 1999.
- FEDERAL, Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990.
- FEDERAL, Senado. **Constituição**. Brasília (DF), 1988.
- FERNANDES, R.; KUHLMANN JR, M. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FERREIRA, E. M.; SARAT, M. "Criança (s) e infância (s)": perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, v. 14, n. 27, pp. 234-252, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. Links, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GOIÂNIA, S. M. E. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME, GEREIN, 2020.
- GOIÂNIA, S. **Infância e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.
- GOLDENBERG, M. Pandemia de coronavírus evidencia 'velhofobia' no Brasil. **BBC News Brasil**, maio 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52425735>>. Acesso em: 11 junho 2021.
- GROISMAN, D. Asilos de velhos: passado e presente. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, v. 2, 67-87 1999.
- GUIZZO, B; MARCELLO, F. D. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: **Infância e Velhice: pesquisa de idéias**. Campinas-SP: Editora Alínea, p. 15-32, 2003.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFMS, 2011, pp. 31-49.
- \_\_\_\_\_. **Catadores de Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: UFMS, 2013, pp. 77-95.

ITAÚ CULTURAL, I. **Mário de Andrade e os parques infantis**. 1ª. ed. São Paulo: [s.n.], 2013. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/mario-de-andrade-e-os-parques-infantis>. Acesso em: 28/08/2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, Novembro 2010. 1-20.

KUHLMANN JR., M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 469-496.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. [S.I.]: Ática, 2006.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, pp. 281-296.

LAURINDO, M. J. D. S. F. **Gente pequena e Gente Grande - o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis- Ba sobre ser criança e ser adulto**. [S.I.]: Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

LENOIR, R. Objeto Sociológico e Problema Social. In: MERLLIÉ, D. **Iniciação à Prática Sociológica**. Petrópolis : Vozes, 1996, pp. 59-106.

LIRA, A. C. M. et al. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 59-76, 2021.

LOPES, L. B. D. F.; SILVA, I. M. D. S. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, pp. 132-140, 2007.

MAGALHÃES, J. Processos de construção sociais, movimentos autogestionários e consciência crítica. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v. 5, n. 2, p. 229-246, 2004.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.

MARINHO, M. D. S.; REIS, L. A. D. Reconstruindo o passado: memórias e identidades de idosos longevos. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 243-264, 2016.

MARTINS, A. F. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, R.;

- TOURINHO, I. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1. ed. Santa Maria : Editora UFSM, v. 1, 2009, pp. 101-117.
- MARTINS, A. F. Toda criança desenha. Toda criança desenha?. In: MARTINS, R.; TOURINHO, R. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010, pp. 227-246.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des) Arquivar Narrativas para Construir Histórias de Vida Ouvindo o Chão da Experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. D. **Pesquisa Narrativa: Interface entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 143-165.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus.1979.
- MITCHELL, W.J.T. **Teoría de la Imagen: ensayos sobre la representación verbal y visual**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.
- MOUNTIAN, D. Monteiro Lobato e Samuel Marchak através de seus ilustradores. **Revista de Literatura e Cultura Russa**, v. 11, n. 15, pp. 63-89, 2020.
- MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, pp. 745-768, 2016.
- MIRZOEFF, N. On visibility. **Journal of Visual Culture**, v. 5, p. 53-79, 2006
- NASCIMENTO, E. A. D.; SOUSA, I. B. L. D.; COELHO, C. T. A. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In : TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação a Cultura Visual: aprender. pesquisar. ensinar**. Santa Maria: UFSM, 2015. pp. 263-288.
- NASCIMENTO, E.A.D. Visualidade e Infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010. pp. 15-36.
- NERI, A L.; CACHIONI, M; RESENDE, M. Atitudes em relação à velhice. In: FREITAS, E V., et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 972-980.
- NERI, A. L. Prefácio. In: GUSMÃO, Neusa M. M. D. **Infância e Velhice: Pesquisa de ideias**. Campinas : Editora Alínea, 2003. p. 7-10.
- NUNES, L. B.; MARTINS, R. Educação da Cultura Visual - Concepções e Práticas em Trânsito. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**, Goiânia, pp. 848-858, 2012.
- OMS. **Resumo - Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Brasil: Organização Mundial da Saúde, 2015.
- ONU, Organização D. N. U. **Plano de ação internacional para o envelhecimento**. 2002.
- OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **AS CRIANÇAS CONTEXTOS E IDENTIDADES**. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997, pp. 31-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 10-30.

REGO, T. C. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSE, G. **Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE Publications, 2001.

ROUANET, S. P. As duas vias da mundialização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de julho de 2020.

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. **Como pensam as imagens**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2014.

SANTOS, B. D. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, S.M. A. D. Infância e Velhice: o convívio que nos abre caminhos. In: GUSMÃO, Neusa M. M. D. **Infância e Velhice: pesquisa de ideias**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 47-56.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto 2005.

SILVA, I. M. O governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, 2020. p. 1478-1488.

SILVA, F. P. D. **Sentidos de velhice e de envelhecimento por idosos e as implicações na identidade**. [S.l.]: Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2018.

SILVA, L. C. C. et al. Atitude de idosos em relação à velhice e bem-estar psicológico. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, p. 119-140, Junho 2012.

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, ciências, saúde**, Manguinhos, v. 15, n. 1, pp. 155-168, 2008.

SOUZA, C. M. D. Memória e Oralidade: entre o individual e o social. **Textos e Debates**, v. 1, n. 12, 2013.

TAMBARA, E. A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, pp. 25-52, 2002.

TERREGROSSA, A. Da arte e da narração à sensível textura entre nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. D. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Tradução de Maria Isabel de Castro Lima. Santa Maria : Editora UFSM, 2017. p. 303-322.

TÓTORA, S. Apontamentos para uma ética do envelhecimento. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 11, n. 1, 21-38 2008.

TOURINHO, I. As experiências de ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? **Salto Para o Futuro: Cultura Visual e Escola**, v. 9, pp. 09-14, Agosto 2011.

TOURINHO, I. MARTINS, R. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: TOURINHO, R. M. E. I. **Cultura Visual Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010, pp. 37-55.

VALADARES, Ione Maria de Oliveira. (org.) **Histórias populares de Jaraguá**. Goiânia: Centro de Estudos da Cultura Popular, UFG, 1983.

VALDEZ, D. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, pp. 35-50, jan/abr 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

## ANEXOS

### Anexo 1. Parecer CEP

#### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ATRAVESSAMENTOS NARRATIVOS: ENTRE A INFÂNCIA E A VELHICE

Pesquisador: NARA MENDES MOREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24833419.4.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Artes Visuais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

Número do Parecer: 3.832.414

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais. A pesquisa intitulada “Atravessamentos Narrativos: Entre a Infância e a Velhice”, tem por finalidade desenvolver uma investigação sobre como os idosos se relacionam com suas memórias de infância e quais são suas impressões sobre a infância presente, além disso, pretende compreender como as histórias orais contadas por pessoas idosas podem contribuir para a construção de repertórios culturais e visuais de crianças, principalmente sobre como as crianças percebem a própria infância em relação às infâncias do passado e, especialmente, como as diferentes gerações percebem as tecnologias que surgiram nas últimas décadas.

O estudo se dispõe a fazer uma pesquisa de campo colocando crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil em contato com pessoas residentes em um lar de acolhimento de idosos, ambos situados na região noroeste de Goiânia. A aproximação entre os dois grupos envolvidos na pesquisa ajudará a responder o

questionamento que move o estudo: “O que crianças e idosos podem aprender juntos ao trocarem experiências relacionadas às suas vivências de infância por meio de narrativas orais e produções visuais?”.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **Objetivo Primário:**

Examinar os processos de estranhamento e de aproximação a partir da troca de experiências entre dois grupos: o primeiro formado por crianças do agrupamento EF2, matriculadas no Centro de Educação Infantil Jardim Colorado. O segundo grupo será formado por pessoas idosas, residentes de uma casa de acolhimento localizada na cidade de Goiânia. O foco residirá na análise sobre como e o quê podem aprender juntos, as crianças e os idosos, por meio de histórias contadas e da produção de narrativas visuais.

#### **Objetivo Secundário:**

- verificar por meio de entrevistas quais memórias as pessoas idosas possuem sobre sua infância, suas vivências e sobre determinado lugar e tempo histórico;
- identificar quais são as percepções das pessoas idosas sobre as histórias narradas pelas crianças e quais são as impressões das crianças sobre as histórias narradas pelos idosos, formando assim uma via de mão dupla: visões da infância presente para os idosos e visões das infâncias do passado para as crianças;
- desenvolver produções visuais por meio de oficinas para incentivar as crianças e as pessoas idosas a serem protagonistas e produtoras de suas próprias imagens, tendo como fonte inspiradora as trocas de narrativas vivenciadas que têm como objetivo uma imersão no mundo imagético que ambos os grupos experienciaram nas rodas de histórias e conversas.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos**

A pesquisadora destaca que o "projeto pode apresentar riscos de natureza subjetiva, já que as pessoas envolvidas podem demonstrar desconforto ou até mesmo constrangimento, pela complexidade das construções que se darão a partir das narrativas orais e visuais e dessa troca de experiências intergeracionais. Afinal, entende-se que nem todas as pessoas sentem-se à vontade para narrar suas memórias, sobretudo o público idoso.

Nesse sentido, em caso de algum comportamento inesperado de natureza emocional, a pesquisadora responsável irá acionar o serviço psicológico gratuito

oferecido pela Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal de Goiás para prestar os devidos atendimentos, caso necessário e restabelecer o equilíbrio emocional das pessoas participantes.

O deslocamento dos envolvidos na pesquisa durante as visitas de ambos os espaços, Centro Municipal de Educação Infantil e Lar de Acolhimento, também pode ocasionar riscos, sendo assim, a pesquisadora responsável providenciará transporte adequado e seguro aos participantes da pesquisa, além disso, caso ocorra algum dano, assumirá a responsabilidade de prover assistência integral decorrente do deslocamento.

Para sanar e minimizar esses possíveis riscos pretendemos, juntamente com as pessoas participantes desta pesquisa, esclarecer os objetivos do projeto, explicar como serão usados os dados, informar de maneira adequada e acurada sobre os possíveis riscos com sua integridade física e emocional e garantir a segurança das informações que serão coletadas".

### **Benefícios**

Sobre os benefícios é destacado que "por meio da execução deste projeto, espera-se alcançar os seguintes benefícios:

- Estimular as discussões no ambiente escolar com crianças da educação infantil sobre o respeito às pessoas de diferentes idades, incentivando romper preconceitos e valorizar as experiências das pessoas idosas.
- Promover intercâmbio entre idosos e crianças oportunizando ações de escuta afetiva entre os sujeitos envolvidos, com o objetivo de promover histórias de vida e contribuir para a ampliação de repertórios culturais e visuais".

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa será desenvolvida com o intuito de compreender como os idosos se relacionam com suas memórias de infância e quais são suas impressões sobre a infância presente, além disso, pretende compreender como as histórias orais contadas por pessoas idosas podem contribuir para a construção de repertórios culturais e visuais de crianças, principalmente sobre como as crianças percebem a própria infância em relação às infâncias do passado e, especialmente, como as diferentes gerações percebem as tecnologias que surgiram nas últimas décadas. Foi apresentado as questões norteadoras da pesquisa que guiará a pesquisadora no

levantamento de dados. O projeto de pesquisa se encontra devidamente fundamentado apresentando um diálogo coerente e pertinente com bases teóricas que discutem a temática a ser desenvolvida na execução do trabalho.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de rosto devidamente assinada pelo Diretos da Faculdade de Artes Visuais da UFG, prof.<sup>a</sup> Bráulio Vinícius Ferreira.
- Termo de compromisso assinado pela orientadora e pela orientanda. 3 – Projeto de Pesquisa;
- TCLE para os participantes maiores de idade direcionados ao público da 3ª Idade. Há espaço para assinatura datiloscópica;
- TCLE para os responsáveis dos participantes menores de idade;
- TALE apresentado de forma lúdica e em linguagem acessível aos alunos menores de idade;
- Cronograma com previsão de desenvolvimento da pesquisa de campo para fevereiro de 2020;
- 8 – Roteiro de Entrevista;
- Termo de anuência do Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Colorado, assinado pela diretora Élide Regina S. Fernandes;
- Termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Ofício), assinado pela Gerente de Educação Infantil Eneida Amorim dos Anjos de Melo e pela Diretora Pedagógica Maria Rita de Paula Ribeiro;
- Termo de anuência do Lar de Acolhimento de Idosos.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer anterior foram atendidas. Nesse sentido, o projeto não apresenta nenhum óbice ético sendo, dessa forma, considerado APROVADO.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG o Relatório

Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para agosto de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1452570.pdf	18/12/2019 19:48:06		Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.docx	18/12/2019 19:46:46	NARA MENDES MOREIRA	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA_18_12_2019.doc	18/12/2019 19:41:33	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_da_CMEI.pdf	18/12/2019 19:40:43	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_da_Casa_dos_Idosos.pdf	18/12/2019 18:17:16	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_da_SME.pdf	18/12/2019 18:16:01	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.doc	21/10/2019 12:18:33	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	15/10/2019 21:36:15	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Ludico_Humanidades.doc	15/10/2019 21:34:03	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_humanidades_responsaveis.doc	15/10/2019 21:33:38	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_humanidades.doc	15/10/2019 21:32:16	NARA MENDES MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/10/2019 21:27:31	NARA MENDES MOREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 11 de Fevereiro de 2020

**Assinado por: Geisa Mozzer (Coordenador(a))**

## Anexo 2. Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação



Secretaria Municipal de Educação e Esporte

Ofício nº. 402/2019 – DIRPED

Goiânia, 07 de novembro de 2019.

Ilma. Sra.  
 Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu  
 Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual  
 Universidade Federal de Goiás  
 Nesta

Assunto: autorização para pesquisa

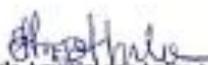
Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o acesso da mestranda Nara Mendes Moreira, do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual dessa Universidade, no CMEI Jardim Colorado, para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado *Atravessamentos Narrativos: entre a infância e a velhice*, sob a sua orientação.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com a instituição educacional, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita ao local, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,

  
 Profa. Enéida Amorim dos Anjos Alves de Melo  
 Gerente de Educação Infantil

  
 Profa. Maria Rita de Paula Ribeiro  
 Diretora Pedagógica

### Anexo 3. Termo de Anuência do CMEI Jardim Colorado

CMEI JARDIM COLORADO  
 RUA SC-15, QD. 30, LT. 32, JDI. COLORADO  
 CEP: 74.474-018 - GOIÂNIA-GO  
 E-MAIL: cmeijdcolorado@hotmail.com  
 FONE: 3524-2492  
 LEI DE CRIAÇÃO Nº 09, DE 28 DE AGOSTO DE 2012



PREFEITURA DE GOIÂNIA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 UNIDADE REGIONAL BRASIL DE RAMOS CAJADO  
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM COLORADO  
 RUA SC-15 QD 30 LT 32 - JARDIM COLORADO, GOIÂNIA - GO  
 (62) 3524-2492

#### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Colorado está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Atravessamentos Narrativos entre a Infância e a Velhice, orientado por Carla Luzia de Abreu, professora efetiva da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Nara Mendes Moreira discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da mesma instituição.

O Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Colorado assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o primeiro semestre de 2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 13 de dezembro de 2019.

ÉLIDA REGINA DOS S. FERNANDES  
 DIRETORA  
 DECRETO Nº 045, DE 11 DE JANEIRO DE 2018.  
 DATA: 13 / 12 / 2019  
 CMEI JARDIM COLORADO

*Élida Regina dos S. Fernandes*  
 Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Rua SC-15 Qd. 30 Lt. 32 - Jardim Colorado, Goiânia - GO  
 E-mail: cmeijdcolorado@hotmail.com  
 (62) 3524-2492

**Anexo 4. Instrumentos De Coleta De Dados****ROTEIRO PARA ENTREVISTAS – PESSOA IDOSA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

- 1) O que é infância para você? Conte um pouco sobre a sua infância.
- 2) Em sua opinião, qual é a relação das infâncias de hoje com a infâncias de antigamente?
- 3) Você frequentou a escola durante a infância? Fale um pouco sobre as memórias que você tem do ambiente escolar, das professoras, dos colegas, das relações...
- 4) Você acredita que a escola mudou ao longo do tempo? Por quê?
- 5) Existe alguma imagem ou algo que você vê que te remete à sua infância (foto, imagem religiosa, desenho, pintura...)?
- 6) Quando criança, você gostava de ouvir e contar histórias? Se lembra de alguma história que você ouviu na infância? Qual? Quem contou?
- 7) Você convive com alguma criança? Conta histórias para ela?
- 8) Você acha possível aprender algo com as crianças? O que gostaria de aprender com elas?
- 9) E você, pode ensinar algo para crianças? O quê?
- 10) A pandemia tem te afetado? Em que sentido?

\*\*\*

- 11) Relate como foi participar da pesquisa.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS –CRIANÇA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

- 1) Você consegue me dizer o que é ser criança?
- 2) O que é uma pessoa idosa? Como ela é? Você conhece alguma?
- 3) Como você tem se sentido durante a pandemia?

\*\*\*

- 4) Alguém te contou a história? Quem? Por você escolheu essa pessoa?
- 5) Qual foi a história? Você gostou?
- 6) Você aprendeu algo novo a partir da história contada?
- 7) Me mostre o que você desenhou. Você gostou de fazer esse desenho? Por quê?

## Anexo 5. Detalhamento da Pesquisa de Campo

### Detalhando o que será feito

Olá, crianças e famílias,

estou muito feliz com a participação de vocês na pesquisa *“Atravessamentos narrativos: entre a infância e a velhice”*. Vocês me ajudarão a refletir sobre as infâncias do presente e do passado. Juntas e juntos vamos descobrir muitas histórias, construir narrativas visuais significativas e desenvolver uma pesquisa humana, sensível e afetiva.

As atividades consistem em 2 encontros virtuais com as crianças, 2 encontros virtuais/ligações com as pessoas idosas, 1 encontro entre crianças e pessoas idosas e precisarei da mediação das famílias para explicar as propostas de desenhos às crianças. As datas dos encontros serão agendadas previamente com cada família, flexibilizando dia e horário para a participação das pessoas envolvidas

Abaixo descrevo o passo a passo de nossas atividades:

1º- Cada família conversará com sua criança pedindo para que ela escolha uma pessoa idosa da família ou do convívio dela para me apresentar através de um desenho. **Nessa proposta a criança deve se expressar livremente, construindo seu desenho com base em suas impressões, vivências e criatividade. A família deverá registrar por meio de fotografias o momento de construção da ilustração e o desenho finalizado, depois me enviar as fotos pelo aplicativo WhatsApp. O desenho deverá ser guardado, pois posteriormente será entregue ou enviado à pessoa idosa escolhida.**

2º- Em seguida, conversarei com a criança através de uma chamada de vídeo para que ela me apresente seu desenho e me explique por que escolheu aquela pessoa. Durante a chamada conversaremos sobre sua relação com a pessoa escolhida por ela, sobre sua infância e sobre seus sentimentos em relação ao contexto de pandemia.

3°- Entrarei em contato com a pessoa idosa escolhida pela criança, através de chamada de vídeo ou ligação, para realizar uma breve entrevista em que ela irá me contar sobre suas vivências de sua infância, sua relação com a criança participante da pesquisa e suas percepções acerca do momento atual.

4° A família entrará em contato com a pessoa idosa escolhida e pedirá que a mesma conte uma história à criança. Essa história pode ser de uma memória de infância, uma história ouvida quando criança ou simplesmente uma história inventada. **O momento de interação também deve ser registrado através de fotografias pela família, mesmo que aconteça por meio de chamada de vídeo ou só áudio. As fotos dessa interação também devem ser encaminhados para mim pelo aplicativo WhatsApp.**

5°- Após ouvir a história contada pela pessoa idosa, a criança irá retratar o que ouviu por meio de desenhos. **O objetivo é que a criança construa uma narrativa visual contando a narrativa oral apresentada pela pessoa idosa. É importante que a criança sintá-se à vontade e livre para ilustrar a história à sua maneira. Ela poderá utilizar uma ou mais folhas, fazer recortes, colagens... Soltar a imaginação! Novamente, peço a ajuda da família para que me envie pelo WhatsApp fotografias do processo de construção dos desenhos e da narrativa visual já pronta. O material produzido pela criança deverá ser guardado, pois posteriormente será entregue ou enviado à pessoa idosa.**

6°- Me reencontrarei virtualmente com a criança para que ela me conte como foi a experiência de ouvir a história contada pela pessoa idosa, além disso, ela irá me apresentar sua narrativa visual e me contar sobre suas impressões ao participar da pesquisa.

7°- Os desenhos serão entregues ou enviados para as pessoas idosas.

8°- Após as pessoas idosas receberem os registros visuais, entrarei em contato com elas para que relatem sobre a experiência vivida e sobre como se sentiram ao participar da pesquisa.

Todo esse processo irá compor a escrita de minha pesquisa de mestrado e a colaboração das crianças e de seus/suas familiares será fundamental para a construção deste trabalho.

Desde já, agradeço a confiança e parceria.

**Nara Mendes Moreira**  
Professora Regente da SME-Goiânia  
Mestranda em Arte e Cultura Visual-FAV-UFG