

(\*) *Ângela de Alencar A. Pinheiro* é Profa. Dra. do Departamento de Psicologia da UFC e membro Fundadora do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC) E-mail: [a3pinheiro@terra.com.br](mailto:a3pinheiro@terra.com.br). *Lis Albuquerque Melo, Débora Pinho Arruda, Rafaela Tavares Nóbrega e Sacha Lima Pinheiro* são Psicólogas e colaboradoras do (NUCEPEC/UFC).

# Dos olhares sobre a infância ao olhar da infância

**From looks about childhood to childhood's looks**

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro  
Lis Albuquerque Melo  
Débora Pinho Arruda  
Rafaela Tavares Nóbrega  
Sacha Lima Pinheiro\*

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos identificar a(s) representação(ões) social(is) que as crianças têm e podem compartilhar acerca da infância; trata-se de uma nova perspectiva na pesquisa sobre infância, a qual tem como sujeitos participantes as próprias crianças. A pesquisa foi realizada em Fortaleza (CE), numa atividade pública e gratuita de pintura e desenho, a partir de uma metodologia qualitativa. Teve amostra composta por 23 crianças de 7 a 10 anos, de ambos os sexos. Utilizamos como referenciais teóricos e metodológicos a Teoria das Representações Sociais, estudos acerca da temática da infância, bem como análise de conteúdo temático. Através dos significados atribuídos pelas crianças à infância, foram identificados indícios de algumas representações sociais acerca do tema pesquisado. Acredita-se que esta investigação poderá contribuir para uma maior consistência na elaboração e efetivação de políticas públicas e práticas sociais voltadas para as crianças, a partir da priorização atribuída às suas falas.

**Palavras-chaves:**  
representações  
sociais; infância;  
políticas públicas.

## I ntrodução - uma nova perspectiva

A dedicação constante à temática da infância, particularmente nas atividades desenvolvidas pelo Nucepec<sup>1</sup>, instigou-nos a investigar as concepções existentes sobre esse tema, levando-se em consideração as produções acadêmicas, a literatura e as manifestações artísticas em geral.

<sup>1</sup> O Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) é um núcleo de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), que atua desde 1984 na promoção e defesa

dos direitos da criança e do adolescente, através, principalmente, da produção e socialização de conhecimentos na temática, capacitação de recursos humanos, atividades de ação política e ação direta (PINHEIRO; GUIMARÃES; NASCIMENTO, 1994).

<sup>2</sup> Há estudos que abordam as representações sociais de crianças sobre diferentes temas. São exemplos as investigações de Duveen (1994), do desenvolvimento das representações sociais entre crianças; e de Guareschi (1993), com seu estudo sobre a criança e a representação social de poder e de autoridade.

<sup>3</sup> Trata-se de uma instituição localizada na cidade de Fortaleza - CE, voltada para a democratização do acesso à cultura, à geração de empregos e à movimentação do turismo no estado. Seu espaço é constituído por um planetário, teatros, cinemas, uma biblioteca, museus e ateliês de arte. Ademais, esse centro conta com um amplo espaço de lazer aberto a toda a comunidade.

Diante da constatação de que, geralmente, as concepções de infância divulgadas, quer pela literatura científica, quer por outros meios, são produtos de olhares adultocêntricos, surgiu o interesse de ouvir das próprias crianças como elas se significam, fundamentando-nos em uma perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a qual entende a criança como um ser que constrói a história e é construído por esta, sendo, portanto, ativo no referido processo e, ainda, em uma compreensão desse indivíduo como sujeito de direitos. Dessa forma, esta pesquisa vem enfatizar nossa visão da criança como atriz social, concretizada pela valorização de sua fala: esse indivíduo pode e deve ser ouvido sobre seu próprio universo<sup>2</sup>.

Nesse sentido, buscamos investigar as representações sociais de infância que circulam e são compartilhadas por crianças, a fim de compreender as significações que estas atribuem ao tema.

Para a consecução do suporte teórico, foram analisados textos acerca da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978). Segundo esse autor, as representações sociais são uma modalidade de conhecimento que tem por objetivos explicar e comunicar a realidade, orientando comportamentos e ações. Nessa perspectiva, o contato com a fala e os discursos vários encetados pelas crianças - atrizes sociais no universo infantil - revela-se fértil para adentrar a trama das representações sociais da infância construídas por esses sujeitos.

Utilizamos também autoras que trazem discussões sobre concepções de infância, o que nos permitiu sistematizar a visão de criança vigente nesta pesquisa, tais como Castro (2001), Kramer (1996) e Pinheiro (2006), as quais enfocam categorias fundamentais para investigações voltadas para o universo infantil. Fundamentamo-nos, ainda, nos estudos de Cardoso (1978), Pinheiro (2001a; 2001b) e Melo (2005) como suporte para a análise dos dados.

Parece-nos cada vez mais relevante buscarmos, nós, estudiosos da temática, construir análises que possam contribuir para uma compreensão maior do grave problema social da criança no país. Ademais, o conjunto de políticas públicas e práticas sociais voltadas para a criança parece-nos poder ganhar consistência e adequação ao levar em conta as representações sociais que as crianças portam sobre si mesmas.

## Método - Nossa caminhada

A escolha do lócus de investigação se deu a partir de nosso conhecimento prévio de duas atividades realizadas no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>3</sup>, na cidade de Fortaleza: "Brincando no Dragão" e "Pintando no

Dragão". Entre as razões apontadas para a escolha do lugar e da atividade, estão a possibilidade de participação de crianças oriundas de classes sociais distintas e a não institucionalização do local, o que amenizou uma provável atmosfera de controle e avaliação. A opção por essa instituição fez-se, ainda, de acordo com a aquiescência de seus gestores.

Foram realizadas, então, as primeiras visitas ao local, a partir das quais percebemos que a atividade "Pintando no Dragão" ia ao encontro de nossa proposta, uma vez que trabalha com a elaboração de desenhos pelas crianças. Além disso, possui caráter gratuito, o que pode permitir a participação de crianças de diversas classes sociais e, conseqüentemente, o acesso a um universo mais amplo no que diz respeito às vivências relativas à infância. Tal atividade ocorre aos sábados, no horário de 16 às 19h.

É importante mencionar que os desenhos elaborados por crianças são um universo fértil para a expressão das representações sociais, visto que esse recurso possibilita e facilita a expressão de emoções, sentimentos e pensamentos, de modo que a atividade de desenho pode ser identificada como uma possibilidade de comunicação dos universos individual e social de cada criança. O desenho é apontado, em estudos de práticas psicológicas clínicas, por seu potencial projetivo, expressivo e narrativo. Assim, pensamentos, emoções e reflexões sobre vivências pessoais, por exemplo, podem encontrar no desenho livre uma forma de comunicação prática, acessível e pouco ameaçadora. Este pode ser abordado desde uma perspectiva interpretativa, com a associação livre de idéias, a uma perspectiva compreensiva, a partir de descrições e significados atribuídos por aquele que desenha. Na infância, o desenho pode ser considerado uma atividade lúdica, uma fonte de prazer, na qual o julgamento dos demais não exerce ainda tanta influência sobre a criança que desenha (Aguiar, 2005; Arfouilloux, 1976).

Chegando ao campo de pesquisa, organizamo-nos - as pesquisadoras - nas funções de filmagem, observação, registro de campo, abordagem e entrevista dos sujeitos da investigação, de forma a contemplar as atividades necessárias para a realização da pesquisa. Após uma negociação prévia entre a equipe pesquisadora e os instrutores responsáveis pela atividade "Pintando no Dragão", escolhemos as crianças incluídas na faixa etária proposta nesta pesquisa, 7 a 10 anos, e as abordamos, convidando-as para participar da investigação, através da elaboração de um desenho com o tema infância. A participação das crianças se deu, ainda, com a devida aquiescência de seus responsáveis. Após a elaboração do desenho, cada criança foi entrevistada individualmente, a partir de uma entrevista semiestruturada. Esta teve como principais conteúdos a descrição e a compreensão do trabalho plástico pela própria criança.

<sup>4</sup> Queremos mencionar que as gravações em VHS (Video Home System) acabaram não sendo utilizadas para a análise dos dados construídos na pesquisa. Através da filmagem, pretendíamos registrar as possíveis interações entre as crianças no momento da realização da pintura/desenho. Entretanto a coleta dos dados foi realizada em um ambiente ao ar livre, o que dificultou a captação do som, devido aos ruídos externos, impossibilitando a equipe de ter acesso às raras trocas interativas entre as crianças.

<sup>5</sup> Trecho da fala da criança 21. Ao longo deste artigo, mantivemos a autenticidade das falas das crianças conforme o original transcrito de suas entrevistas e eventuais palavras escritas por elas em seus trabalhos plásticos; conservamos, portanto, casuais incorreções de sintaxe, concordância e mesmo de ortografia.

<sup>6</sup> Apesar de envidados todos os esforços, não foi possível a classificação de duas escolas das crianças como pública ou particular. Além dis-

A construção dos dados foi realizada, como já mencionado, com crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, de ambos os sexos. A escolha desse intervalo se deu com base na Psicologia Sócio-Histórica, segundo a qual, nessa faixa, a capacidade de representação, essencial para o desenvolvimento das atividades e objetivos desta investigação, está mais emergente.

É importante ressaltar que a abordagem sobre o tema - as representações sociais que as crianças têm da infância - foi incluída em uma atividade de lazer, da qual as crianças já participavam, de maneira a facilitar formas de expressão mais espontâneas dos sujeitos da pesquisa.

Ademais, esforços foram envidados para registrar, em videocassete e videotape, as atividades realizadas pelas crianças, assim como a entrevista cedida por elas, prática metodológica que permite, por certo, a apreensão de maior número de detalhes.

Concluído o processo de construção dos dados, procedemos às transcrições das gravações em áudio e vídeo<sup>4</sup>. De posse do conteúdo das entrevistas, do conjunto de desenhos elaborados pelas crianças e do registro das observações sobre a dinâmica do lócus de investigação, realizamos uma leitura flutuante, seguida de uma análise inicial dos dados, através de leituras posteriores do conjunto do material.

Os dados foram trabalhados a partir de uma perspectiva qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo temática, com base nas idéias de Cardoso (1978), já usadas por Pinheiro (2006) e Melo (2005) em atualizações para o universo da infância e da adolescência.

## Resultados e Discussão: "... [Ser criança] é muita coisa (...) que não se pode explicar, né?"<sup>5</sup>

*"A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir"* (SOUZA, 1996, p. 49).

Compuseram a amostra 23 crianças, 9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Havia 4 estudantes da rede pública de ensino e 17 da rede particular<sup>6</sup>, e todos estavam cursando o Ensino Fundamental. A amostra abrangeu distintas classes sociais, diversidade facilitada pelo acesso gratuito à atividade "Pintando no Dragão". Os indicadores utilizados para a caracterização das classes socioeconômicas em média ou alta e em subalternas foram: a profissão dos responsáveis, bairro de moradia, constituição familiar (número de membros

que residem juntos) e a escola em que a criança estuda (pública ou particular). Em decorrência desses critérios, foram identificadas 14 crianças de classes média ou alta e 9 de classes subalternas<sup>7</sup>.

A partir da análise temática do conteúdo das entrevistas e dos desenhos, identificamos, nestes últimos, características referentes a personagens, local, situação e objetos citados, consideradas junto à descrição e à compreensão do trabalho construídas pelas crianças. Convém lembrar que não partimos de categorias a priori para a análise e que foram levadas em conta, nos dados coletados, as recorrências e singularidades. Dessa maneira, identificamos, dentre os significados atribuídos à infância pelas crianças, indicadores relacionados a ações, sentimentos e valores, assim como referências a direitos.

É válido salientar que os termos infância e ser criança foram usados de forma relacionada tanto por nós pesquisadoras, ao abordarmos o tema em campo, como pelas crianças, como ilustram os seguintes trechos: "Eu desenhei que, na infância, a gente brinca; na infância, a gente estuda; e, na infância, a gente fica com os pais" (Criança 12) e "Ser criança é brincar, se divertir, aprender" (Criança 5). Consideramos, ainda, que o termo infância pode ser compreendido como algo genérico e abstrato enquanto "ser criança" aproxima-se das vivências singulares das crianças. Desse modo, a utilização de ambos os termos como similares constituiu-se em uma tentativa de facilitar a compreensão do tema pesquisado por parte da criança.

Em seguida, apresentamos os resultados e a discussão referentes a cada indicador, ratificando, nesta apresentação, o foco central desta pesquisa, caracterizado pela priorização da fala da criança sobre o tema investigado. Esse foco guiou-nos em relação aos comentários por nós tecidos.

### Quanto às Ações

Para Souza (1996), o ato de conhecer da criança se dá concomitantemente à sua ação no mundo, ao seu criar. É criando e, nesse sentido, construindo e reconstruindo a realidade que a cerca que a criança elabora seus conhecimentos, suas significações e representações sobre o mundo.

Dentre os indicadores relacionados às suas ações, as crianças fizeram referências a brincar; divertir-se; desenhar; trabalhar; estudar, aprender e ler. Ressaltamos que as ações estudar, aprender e ler foram enquadradas, nesta pesquisa, em uma mesma subcategoria, por reconhecermos a similaridade e a articulação que as três possuem.

so, destacamos que, entre as escolas particulares, há estabelecimentos de pequeno, médio e grande porte.

<sup>7</sup> Tal classificação tem uma precisão parcial, uma vez que a identificação de classes socioeconômicas é influenciada por diversos outros fatores, tais como a renda *per capita* e a infraestrutura da moradia. Mostram-se, assim, o caráter dinâmico e a complexidade das relações sociais.

Brincar foi citado por 7 crianças como uma atividade peculiar à infância: "Faz parte da vida da criança brincar" (Criança 15). Outra criança relacionou a infância a aprender a brincar: "[ser criança] é aprender sobre a vida, aprender... a brincar, fazer várias coisas boas" (Criança 13). Tais comentários, por atribuírem características próprias a uma fase da vida, no caso, a infância, motivaram-nos a refletir acerca da lógica desenvolvimentista, a qual é utilizada ainda hoje por vertentes da Psicologia do Desenvolvimento. Essa lógica é bastante criticada por Lúcia Rabelo de Castro (2001), tendo em vista que se refere à ordenação da vida em estágios, sendo atribuídas a cada um deles determinadas características de forma fixa, universal e naturalizada. Desse modo, define-se um caminho normal a ser percorrido por todas as pessoas, no qual a criança representa o ponto de partida e, o adulto, o ideal a ser atingido. O brincar e o aprender seriam, assim, atividades naturais do "ser criança", cabendo a esta se preparar para o futuro.

Uma criança parece contrapor o tempo de brincar ao de ir para o colégio. Ao ser indagada se ia com frequência ao apartamento de praia de que expressava gostar, respondeu: "Não tanto, porque eu tenho que ir pro colégio e eu estudo de tarde, mas, nas férias, eu acho que vai ter mais chance de eu ir [para o apartamento de praia]" (Criança 1).



1. Desenho criança 1

Além do colégio, foram apontados como locais de brincadeiras a casa (a própria, de colegas, de praia) e seu entorno, o quintal, parques e jardins. Ademais, foram associados alguns sentimentos ao brincar: gostar muito, felicidade, alegria e "achar legal", o que nos fez perceber que tal atividade foi sempre considerada, pelas crianças de nossa amostra, como prazerosa.

As companhias de brincadeiras mais citadas foram as outras crianças. Somente 1 entrevistado fez referência a brincar com a família, e outro, a brincar sozinho, o que nos possibilitou perceber uma nítida preferência pelas brincadeiras realizadas na companhia de outras pessoas. Nesse sentido, observamos uma interface entre o que foi vivenciado e expressado pelas crianças de nossa amostra e o que é proposto por Castro (2001). A partir das contribuições de Weber e Arendt, a autora aponta a relação com outros indivíduos como uma prerrogativa da ação humana, seja da criança ou do adulto, prestando-se

*(...) à construção do mundo em que vivemos, visibilizando a diferença que é marca de cada um de nós. Adultos e crianças, como diferentes categorias sócio-etárias, e com diferentes inserções nos espaços de convivência, têm possibilidades distintas de intervir no mundo e construí-lo (CASTRO, 2001, p. 34).*

O brincar, concebido aqui como uma ação humana, permitiria, assim, dentre outras coisas, a transformação da realidade da criança, bem como sua própria transformação. É válido salientar que a ação da criança, nessa perspectiva, deve ser tomada de forma articulada com o contexto social no qual está inserida<sup>8</sup>.

A subcategoria se divertir foi citada por 6 crianças como uma característica própria da infância, conforme pode ser percebido na fala seguinte: "Ser criança é... se divertir" (Criança 1). Incluímos, nessa subcategoria, as seguintes atividades, relacionadas por participantes da pesquisa: assistir à televisão, dançar no São João, contar piada, passear, ir para a casa de amigos e viajar. Essas atividades foram por nós associadas a "se divertir", a partir de experiências sociais, que as assemelham por seu caráter de não obrigatoriedade, fonte de prazer e reconhecimento social, como atividades de lazer.

Em relação à subcategoria desenhar, 2 crianças relatam que, dentre outras coisas, ser criança é desenhar. Outra afirmou gostar de desenhar. É fundamental lembrar que a investigação foi realizada enquanto as crianças da amostra participavam de uma atividade de desenho, o que pode ter favorecido a associação entre tal atividade e a significação do "ser criança" por parte dos sujeitos.

O trabalho foi mencionado por uma criança como parecendo não ser uma atividade própria da infância, como ilustra sua fala: "[ser criança] é brincar, para, quando tiver adulto, só trabalhar" (Criança 17). Outra comentou que ser criança é bom, acrescentando: "não tem que trabalhar o tempo todo" (Criança 3), o que deixou uma margem para identificarmos que é possível admitir o trabalho na infância, não em tempo integral. A fala da criança 17 é reveladora da tensão entre atividades principais (brincar, estudar e trabalhar) e faixas etárias, objeto da teoria da atividade de Leontiev (citado por Gonçalves, 2006), uma vez que tais atividades aparecem simultâneas na vivência de algumas crianças. As falas das crianças (3 e 17) parecem revelar, mesmo que de maneira tênue, indícios de uma representação social da criança e do adolescente que inclui o trabalho como parte da infância:

<sup>8</sup> A propósito, Mota (2005) traz, em seu artigo "O faz-de-conta como possibilidade de singularização da criança em situação institucional", a experiência do brincar entre crianças institucionalizadas. A autora parte do pressuposto de que "a prática do brincar é um espaço disponibilizado à criança para a compreensão e (re) elaboração das vicissitudes que lhe são postas pelas pessoas e pela realidade com que interagem" (p.123). Dessa forma, afirma a importância do estímulo ao brincar na instituição, visto que a atividade lúdica, colocada pela autora como principal atividade infantil, aliada ao espaço do abrigo como lugar de produção de cultura e de subjetividades, além de propiciador de inter-relações entre os sujeitos que o compõem, propicia a singularização dessas crianças institucionalizadas, colaborando para que elas se percebam e sejam compreendidas como sujeitos de direitos e deveres, passíveis de rir, chorar, brincar e serem individualizadas no todo institucional. Neste caso, a

por vezes, o trabalho é admitido e, por outras, até mesmo estimulado para as crianças de classes subalternas, para as quais a sociedade brasileira, através de instituições, grupos e sujeitos, chega a defender o trabalho infantil, inclusive o doméstico, como alternativa de combate à ociosidade e à delinquência (Pinheiro, 2004a; 2004b; 2006).

Apenas uma entrevistada manifestou que ajuda nas tarefas domésticas, incluindo-as entre suas atividades como criança: "Depois eu fico ajudando minha avó, fico ajudando minha mãe..." (Criança 8). Antes de se referir à ajuda, a criança cita atividades suas, tais como ir à escola, brincar e assistir à televisão, o que nos leva a pensar na possibilidade de essa ajuda referida não interferir de forma prejudicial na realização de suas demais vivências infantis.

É importante ressaltar que há uma distinção entre trabalho doméstico e serviço doméstico: o primeiro é entendido como feito para outra pessoa em troca de um recebimento (de dinheiro ou de outros objetos e/ou benefícios) e o segundo, entendido como aquele realizado "na própria casa, sem qualquer remuneração ou gratificação e que, portanto, não configura uma relação laboral" (Stengel, 2003, p. 16). No caso exemplificado pela criança 8, as atividades desenvolvidas se assemelham a um serviço doméstico, considerando-se ainda as possibilidades de ludicidade, a não compulsoriedade, a disponibilidade de tempo para a escola e para brincar e o não comprometimento, necessariamente, de seu desenvolvimento físico, motor e psíquico. No entanto temos em conta a possibilidade de haver casos em que crianças e adolescentes, desenvolvendo serviço doméstico de forma sistemática, mesmo em suas próprias casas, possam, dessa forma, comprometer sua escolarização e desenvolvimento pleno. É importante mencionar que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconizam a proibição do trabalho infantil, ou seja, o trabalho da criança, que, em termos legais, significa o ser social de 0 a 12 anos.

A fala de uma criança (13) associa o trabalho a outra subcategoria relacionada a ações - estudar, aprender e ler: "(...) tem crianças que ficam na rua trabalhando e é muito triste assim, saber e... alegre são as crianças indo pra escola, porque aprende assim muitas coisas. Aí, criança, na rua, não pode, tem que ir pra escola." O conteúdo dessa fala, principalmente a afirmação de que, na infância, deve-se frequentar a escola e não se deve trabalhar na rua, chamou-nos à atenção, por parecer conter indício da representação social da criança como sujeito de direitos, apontando a escola como seu direito e excluindo o trabalho na rua do universo infantil. Esse aspecto é, inclusive, abordado no ECA, em seu artigo 53, acerca do direito à educação, concebido como fundamental para o desenvolvimento da criança, para o exercício de sua cidadania e para sua futura prática profissional.

ação humana expressa no brincar ilustra o impacto da criança sobre sua realidade e vice-versa, considerando-se um contexto social particular.



2. Desenho criança 13

Uma das crianças entrevistadas relacionou a infância à necessidade de se dedicar aos estudos e afirmou gostar de ler. Outro participante, ao definir o ser criança, incluiu o aprender como uma atividade própria dessa fase. Uma outra entrevistada falou que ser criança é "...fazer perguntas..." (Criança 19), ação que relacionamos ao ato de aprender. A propósito, lembramos a discussão durante a II Conferencia

Iberoamericana sobre la Familia, promovida pelo UNICEF (citado por Bisoli-Alves; Fischmann, 2001), na qual o aprender (a pensar, a brincar, a ser crítico) é apresentado como um direito da criança. São inovações próprias do processo de construção histórica de direitos que parecem, de alguma forma, estar presentes na vida das crianças entrevistadas.

Em todas essas afirmações das crianças, percebemos a associação direta entre ser criança e aprender. Relacionamos essa caracterização do estudo e da aprendizagem como atividades próprias da criança, excluindo-as do mundo adulto, à concepção normativa da infância, identificada e criticada por Castro (2001), como já citado, uma vez que são atribuídas características próprias e restritas a determinada fase do desenvolvimento humano. Segundo a autora, a Psicologia da Infância, na era moderna, utilizou a noção de norma, relacionada a uma concepção de modelo do que deveria ocorrer, diferenciando o caminho certo do caminho errado do desenvolvimento. O adulto, dentro dessa concepção, estaria passos à frente no desenvolvimento e seria, portanto, mais evoluído do que a criança. À criança, percebida como vir-a-ser, caberia preparar-se para o futuro, estudando e "fazendo perguntas", as quais seriam respondidas pelos adultos, detentores do conhecimento. Desse modo, somente quando adulta, a criança tornar-se-ia capaz de participar ativamente da sociedade. Kramer (1996) também critica essa visão da infância definida pela falta, da criança concebida pelo não saber, não conhecer e não ser. A autora contesta ainda a abordagem da privação cultural, que orienta uma educação compensatória das "faltas" da criança. Em contraposição a essa lógica, reforçamos, aqui, a importância da construção de olhares outros sobre a criança, que rompam com a perspectiva desenvolvimentista e permitam a compreensão desse ser como sujeito de direito, participe da história, com função social, política e cultural.

O estudar e o "ir para a escola" foram os termos mais utilizados pelas crianças em suas falas referentes à subcategoria estudar, aprender e ler. Entre os participantes, 6 citaram que ser criança é estudar; 3 mencionaram o "ir para a escola"; e uma das crianças representou essa ação em seu desenho. Esta última, em sua fala, relacionou ir para a escola e estudar "para aprender a ler e crescer". Ademais, excluiu o trabalho como uma atividade da infância: "O menino ia pra escola estudar (...) pra, quando tiver adulto, só trabalhar." (Criança 17).

É possível observar que a escolaridade aparece, nas falas e desenhos das crianças da amostra, como uma contundente representação da educação. O "ir para a escola" revela importante significado para muitas delas; essa atividade sugere-se, assim, como "normal", o que nos remete a refletir sobre a usual função normatizadora da escola, quer no âmbito disciplinador e controlador, quer na normatização de visões de mundo, do estar no mundo. A função socializadora da escola, especialmente na socialização secundária (Berger; Luckmann, 1985), leva-nos também a reconhecer que seu significado para as crianças de nossa amostra situa-se, particularmente, em conceber a escola como lugar de aprendizagem de conteúdos da instrução formal, bem mais do que um lugar de convivência com seus pares e mesmo de expressão de ludicidade. A propósito, será a frequência à escola, para os integrantes de nossa amostra, vista como um direito e/ou como uma obrigação do ser criança? Será que o direito à educação é concebido pelas crianças tão somente como direito à escolaridade, ou seja, à educação formal? Certamente, eis um veio fértil para futuras investigações.

### Quanto a Direitos

Ao definirem a infância, 3 das crianças participantes da construção dos dados referiram-se a direitos. Uma delas faz, por duas vezes, associações entre ser criança e igualdade, e menciona ainda que ser criança "É... é você ter liberdade, sabe? (...) você ter força de expressão" (Criança 21). Associamos essa fala à categoria direitos, por fazer referência à liberdade, um direito garantido pelo ECA em seu artigo 16. Essa ligação foi estabelecida também pelo fato de a participante haver explicitado a questão da "força de expressão", ratificando a concepção da criança como portadora de voz e a importância de esse sujeito ser ouvido. É válido ressaltar ainda que a liberdade de expressão, juntamente com opinião, é uma das dimensões contempladas pelo ECA no artigo referente ao direito à liberdade. Outras dimensões abordadas no mesmo artigo da referida lei que surgiram nos dados de nosso trabalho investigativo são: ir e vir, em locais públicos e espaços da comunidade (observadas as restrições legais); brincar, praticar esportes e divertir-se, como é possível observar

nas seguintes falas: "... [a criança] tem direito à comida, direito a brincar, direito a desenhar" (Criança 10) e "Ser criança é (...) ter opções de vida, poder brincar, poder ter moradia, poder ir a lugares" (Criança 1). É importante ressaltar que, na última fala, o "poder" pode estar relacionado tanto a direitos como à permissão, o que não ficou claro pela entrevista com a criança.



3. Desenho criança 21

Destacamos o teor da entrevista e do desenho da criança 21, acima indicada, como singulares, por tratar de questões abstratas, como liberdade e expressão, o que nos surpreendeu, por percebermos serem temas pouco abordados por crianças na faixa etária pesquisada. Por outro lado, as demais entrevistas incluídas nessa categoria pontuam fatores mais concretos, como a brincadeira, a comida e a moradia.

Estabelecendo como referência as falas apreciadas anteriormente, pudemos perceber, mais uma vez, o indício da representação social da criança como sujeito de direitos. Essa representação social é uma das elucidadas por Pinheiro (2001), além de outras três, quais sejam: a criança e o adolescente como objetos de proteção social, como objetos de controle e disciplinamento social e como objetos de repressão social. A autora identifica essas representações sociais como sendo mais recorrentes e observadas em determinado contexto da história brasileira.

Ao pensarmos na representação social em questão, temos em conta o que asseguram a Constituição Federal de 1988 e o ECA, que reconhecem para todas as crianças e adolescentes um conjunto de direitos, cujo usufruto abrange diversificadas dimensões da vida social (Cury; Amaral e Silva; Mendez, 1992; Pinheiro, 2006), uma vez que consideram esses indivíduos como sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento, os quais devem, dessa forma, receber políticas de atenção e proteção integral.

### Quanto à Relação com os Familiares

Nesta categoria, incluímos todos os relatos e expressões plásticas das crianças referentes à família, como os citados pela criança 8: obediência à mãe, ajudar a mãe e a avó, ganhar dinheiro do pai ou do avô, apanhar do irmão e da avó, bater no irmão e sair com a mãe. Um dos participantes (Criança 10) afirmou que

ser criança é "(...) ter família". Em dois desenhos, alguns familiares das crianças aparecem como personagens, porém, em um deles, a criança não está presente; esta se incluiu apenas na descrição de seu trabalho. Com relação às situações retratadas nos desenhos, integrantes da família da criança aparecem, em um deles, brincando: "(...) a gente tava só... é... brincando" (Criança 12).



4. Desenho criança 12

O número de referências às relações familiares superou todos os demais: entre amigos, vizinhos, colegas de escola e professores. A maioria das crianças priorizou a família nuclear (pai, mãe e irmãos) em suas referências, mas também foram incluídos outros parentes, como os avós e primos, que representam a família estendida. A

propósito, destacamos que a maior parte das crianças da amostra estava inserida em um contexto de família nuclear, o que pode ter influenciado essas respostas. Apenas 2 crianças moravam com outras pessoas: uma, com os avós, e outra, com uma amiga de sua mãe<sup>9</sup>. Assim, foi recorrente o ser criança ser associado à companhia dos pais, como revela a criança 2: "(...) que mostra [o desenho] que esse é o meu amor dos meus pais, que eu fico, que eu gosto deles... foi eles que me criaram". Assim, fica explícito o sentimento de amor dessa criança em relação aos pais, mais uma dimensão do ser criança relacionada aos sentimentos.

### Quanto a Sentimentos e Valores

Identificamos diversas referências a sentimentos e valores associados à infância. "Ser feliz" foi relacionado à ação de brincar por 4 participantes, e por outros 4, ao ser criança de forma geral. Dos entrevistados, 3 afirmaram gostar de ser criança, e 1 deles expressou preferi-lo à adolescência: "É melhor ser criança, que você pode ir ao shopping, pode brincar. Já na adolescência, não: você tem que se ligar mais nos estudos" (Criança 1). Tal referência nos chamou à atenção, uma vez que a justificativa da criança para sua preferência, maior facilidade de ir a shopping do que adolescentes, usualmente, é utilizada de modo inverso: ao adolescente, é atribuída maior autonomia de locomoção, bem como um maior discernimento no cuidado de si. Ademais, a distinção entre criança e adolescente estabelecida por essa criança parece denotar a atribuição de maior responsabilidade ao segundo. Reiterando a ideia de preferência pela infância, outra criança afirma: "(...)

<sup>9</sup> Convém lembrar que não houve participação de crianças com outras referências familiares além das citadas: não houve participação de crianças sem referências familiares e/ou crianças "em situação de rua".

porque as crianças que tão querendo ser grande logo, quando elas ficarem grande, elas vão querer ficar criança de novo" (Criança 20). Uma criança relaciona a ausência de adultos em um evento festivo a algo bom, "(...) porque aí não tem adulto pra pegar no nosso pé" (Criança 15).

Outra criança expressa sentimentos em relação à natureza ao relatar que, em seu desenho, há uma menina e que "(...) ela tá olhando as árvores e a borboleta voando e ela tá adorando muito" (Criança 4). Convém mencionar que a II Conferencia Iberoamericana sobre la Familia (citada por Bisoli-Alves; Fischmann, 2001) aponta que o ensino do respeito à natureza e à vida também deveria ser considerado um direito da criança.



5. Desenho criança 4

Além disso, 2 crianças fazem referência ao ser alegre. Nesse sentido, uma delas relatou estar se sentindo alegre na situação retratada em seu desenho. Outra criança relacionou diretamente o ser alegre ao ser criança. Esta escreveu a palavra paz em sua produção e afirmou que assim o fez "(...) porque o mundo quer muita paz"

(Criança 9). Tal fala nos apresenta um exemplo de apropriação por parte das crianças da representação social de paz no mundo que circula e é compartilhada em nossa sociedade. Ao apropriar-se dessa representação, a criança entrevistada parece posicionar-se diante do mundo, pontuando sua percepção da realidade e mostrando-se como sujeito, ativo e construtor da história.



6. Desenho criança 9

"Ser criança é muito legal, né?" (Criança 10); "Ser criança é tudo de bom!" (Criança 20). As falas acima, embora apresentem referências a expressões que possam parecer vagas, aparentam conter um significado enfaticamente positivo atribuído à infância.

Falar de sonhos também foi um caminho utilizado por 2 entrevistados para descrever o ser criança, como, por exemplo: "Meu sonho é voar (...) ser mais forte que o adulto" (Criança 3). Mais uma



7. Desenho criança 3

vez, observamos uma comparação entre a criança e o adulto, na qual a criança é percebida em posição de inferioridade, de falta, concepção encontrada constantemente em diversos discursos sobre a infância, conforme indica Pinheiro (2006).

A relação entre escola, trabalho, rua e infância foi abordada por uma única criança, que ressalta aspectos positivos

da escola em contraposição ao viver na rua: "(...) tem crianças que ficam na rua trabalhando e é muito triste (...) É muito bom se vivesse na escola [a criança de rua], conhecer pessoas, amigos, os professores e assim... pode ser que saiam as crianças, assim, da rua" (Criança 13). Essa fala expressa um possível reconhecimento de outras infâncias (crianças em situação de rua e crianças trabalhando), diferentes da visão mais recorrente em nossa amostra, a qual aponta para a criança que brinca acompanhada, frequenta uma escola, é alegre e possui uma família.

Na descrição de seu desenho, uma das crianças relatou que este retratava uma situação de briga entre dois irmãos e acrescentou considerações acerca de conflitos entre meninos e meninas, conforme pode ser observado em sua fala: "Tem muitos meninos que, só porque acha as meninas bobas, num querem, né?... ficar. Tem irmão e irmã que, que... rejeitam uns aos outros por causa das diferenças. Aí fica meio ruim, né?... de ficar, de ser um mundo muito melhor" (Criança 21). A criança ressalta, ainda, valores, como igualdade, felicidade, liberdade e respeito às diferenças, mencionando que ser criança "É muito bom! É... é você ter liberdade, sabe? É felicidade também. É muita coisa! É... ah... você ter força de expressão. É muita coisa (...) que não se pode se explicar, né?" (Criança 21).

## Comentários Finais: Como se significam as crianças...

A partir das reflexões realizadas, observamos que a maioria das crianças de nossa amostra compartilha uma concepção naturalizada acerca da infância, a qual aponta para a existência de características próprias para cada fase do desenvolvimento.

Tal visão, como já anteriormente comentada, é trazida por Castro (2001) ao criticar o modelo desenvolvimentista, o qual circula com frequência, na academia e fundamenta, por sua vez, discursos e ações por nós observados nos meios políticos, midiáticos, institucionais, educacionais e familiares, ou seja, na sociedade brasileira em geral.

São nas falas, gestos, encontros, relações sociais, objetos produzidos e/ou consumidos, nas comunicações em nosso universo cotidiano que as representações sociais circulam, cruzam e se cristalizam, correspondendo a uma substância simbólica e a uma prática. Assim, uma representação social configura-se como uma "preparação para a ação". Estabelece-se uma relação mútua entre práticas e representações sociais, já que tanto as estas preparam uma ação, ou seja, forjam determinadas práticas, como essas práticas sustentam tais representações. Além de guiar comportamentos, as representações também remodelam e reconstituem o ambiente em que tal comportamento acontece. Sendo assim, elas têm o poder de construção do real, atribuindo sentidos que, por sua vez, orientam comportamentos sociais. Dessa forma, através das representações sociais, é determinado o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos. São elas, então, regentes, subsequentemente, das condutas desejáveis ou admitidas (Moscovici, 1978).

Além disso, essa concepção naturalizada, como indício de uma representação social de infância, pode fomentar a construção de estereótipos e normatizações, uma das implicações possíveis no campo das representações sociais, como nos esclarece Pinheiro (2001). As representações sociais são construções simbólicas, constituem-se em instrumentos de apreensão da realidade, de modo que esta é interpretada e organizada por aquelas. Sendo assim, podem também ser vistas como construções redutoras e esquematizadoras, "constituindo-se como estratégias de enfrentamento da diversidade e da mobilidade do mundo" (p.4). Essa redução da realidade acaba gerando categorizações, estereótipos que se estendem para o comportamento e são legitimados socialmente. (Pinheiro, 2001).

A propósito, percebemos que algumas crianças referiram-se à infância realizando uma contraposição em relação à adolescência e à vida adulta. Foi apontada, como exemplo dessa contraposição, uma gradação de responsabilidades. Observamos uma recorrência, na fala das crianças, de referências de valor positivo acerca da infância, o que pode ser exemplificado por algumas de suas expressões: ser feliz, gostar e "ser tudo de bom". Ademais, foi expresso por alguns participantes um sentimento não só de gostar de ser

criança, mas de preferir sê-lo, comparando-o à vivência na adolescência, por exemplo, diante da qual o ser criança aparece com maiores vantagens. A principal delas parece ser o "poder brincar", atividade de maior recorrência dentre as falas das crianças entrevistadas, estando ausente em somente 5 delas. Dessa forma, a positividade, presente nos relatos de quase todos os participantes da amostra, delinea uma representação social idealizada de infância. Podemos, ainda, afirmar que tais crianças se reconhecem e se representam como crianças brincantes.

A problemática do trabalho infantil, abordada pelas crianças, também foi um aspecto bastante significativo para nós. Observamos a presença de diferentes relações entre infância e trabalho, posto que algumas crianças percebem o trabalho nessa fase como algo triste, enquanto outras parecem admitir a possibilidade de sua ocorrência.

É importante ressaltar que, conforme defende Moscovici (1978), a noção de conflito é tomada como essencial na teoria das representações sociais, sem a qual não se poderia compreender "nem o dinamismo da sociedade nem a mudança de qualquer uma das partes que a compõem." (p.12). Pinheiro (2001) acrescenta que as representações sociais emergem e se consolidam, e chegam a coexistirem, participando de disputas simbólicas.

Ademais, percebemos que algumas crianças de nossa amostra abordam a questão dos direitos em suas falas e anunciam, assim, elementos constitutivos da representação social da criança como sujeito de direitos.

Em relação às políticas públicas, constatamos como pertinente, a partir das falas das crianças que apontaram o brincar como uma atividade própria da infância, a valorização do lúdico em ações voltadas para a infância, além da construção de espaços destinados a práticas de lazer. Além disso, notamos a importância da elaboração e efetivação de ações de combate ao trabalho infantil, referido por crianças da amostra como inadequado. Acreditamos que a principal contribuição de nossa investigação, no que tange às políticas públicas, é a inclusão da criança no processo de sua formulação, ratificando-se, assim, a dimensão do direito à participação, idéia que vem sendo bastante difundida e valorizada em nossa sociedade, atualmente, através de integrantes de movimentos sociais em defesa da criança e do adolescente.

Reiteramos, aqui, o foco central da pesquisa, qual seja, priorizar a fala da criança. Desse modo, nossa investigação pode ser compreendida como uma forma de instigar e fomentar, de pronto, a consideração do referido foco em

trabalhos e práticas posteriores. Entendemos que seja igualmente fundamental a concretização de investigações outras sobre a temática ora abordada - as representações sociais da infância expressas pelas crianças - que abranjam outros segmentos, além dos que estiveram presentes em nossa amostra, tais como: crianças de outras faixas etárias, crianças que não estejam frequentando a escola, crianças que trabalham, moradoras do meio rural, moradoras de cidades do interior do estado, além da efetivação de estudos em outros espaços sociais.

**ABSTRACT:** This article is about a new perspective in childhood research, having as participant subjects the children themselves. The objective of the research was/is to identify the social representations which the children have and can share about the childhood. The research took place at Fortaleza (CE), in a paint activity public and free, with a qualitative methodology. The sample was composed by 23 children from 7 to 10 years old, of both genders. We established as theoretical and methodological reference the "Theory of Social Representations", diverse/several studies about the childhood theme, as much as the analysis of thematic content. Through the meanings given to childhood by the children, we identified signals of some social representations about the researched theme. Therefore, we believe that this investigation can contribute to the improvement of the elaboration and effectuation of public policies and social practices directed to children, prioritizing their speeches.

**Artigo**

Recebido: 09/08/2008

Aprovado: 09/10/2008

**Key words:** social representations, childhood, public policies.

## Referências

- AGUIAR, L. *Gestalt-terapia com Crianças: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Editora Livro Pleno, 2005.
- ARFOUILLOUX, S. C. *A Entrevista com a Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- BRASIL. *Constituição* (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.609*. Fortaleza, Ce: Prefeitura Municipal, 2005.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BISOLI-ALVES, Zelia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (org). Declaração de Princípios sobre a Tolerância. In: *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Edusp, p. 205-211. 2001.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento: Brasil JK-JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

CASTRO, L. R. de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, p.19-46. 2001.

CENTRO CULTURAL DRAGÃO DO MAR. Disponível em: <[http://www.dragaodomar.org.br/index\\_new.php?pg=apresentacao](http://www.dragaodomar.org.br/index_new.php?pg=apresentacao)> Acesso em: 04/05/2006.

CURY, M.; AMARAL e SILVA, A. F. do; MENDEZ, E. G. (Coords.). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários jurídicos e sociais*. São Paulo: Malheiros Editora Ltda, 1992.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: Representações Sociais em desenvolvimento. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (org.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 261-293. 1994.

GONÇALVES, R. M. de P. *A Catação de Lixo na (De) Formação da Criança como Ser Social*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, 2006. (Tese de Doutorado).

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

MELO, L. A. *"Fazer psicóloga": representações sociais do(a) psicólogo(a) e da psicologia em atuação em um projeto social da cidade de Fortaleza*. Fortaleza: Departamento de Psicologia da UFC, 2005. (Monografia de Graduação)

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTA, M. L. A. O faz-de-conta como possibilidade de singularização da criança em situação institucional. In: Vasconcelos, M. F. (org.). *Cultura Lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 123-142. 2005

PINHEIRO, Â. de A. A. *A Criança e o adolescente no cenário da redemocratização: representações sociais em disputa*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, 2001a. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, L.R. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora & FAPERJ, p. 47-68. 2001b.

\_\_\_\_\_. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Rev. Psicologia em Estudo*, V.9 (3), p. 343-355. 2004a (set/dez).

\_\_\_\_\_. *Criança e Adolescente no Brasil: por que o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza, Ce: Edições UFC, 2006.

PINHEIRO, Â. de A. A. et al. *Adolescentes em Conflito com a Lei: Avaliação das práticas governamentais concernentes ao seu processo de socialização secundária*. Relatório Final de Pesquisa. Fortaleza: UFC/PIBIC, 2004b.

PINHEIRO, Â. de A. A.; GUIMARÃES, T. de A.; NASCIMENTO, V. S. NUCEPEC: Uma História de Dez Anos de atuação na área da infância e da adolescência. In: NUCEPEC: *Infância e Adolescência em Discussão*. Fortaleza, Ce: UFC e CBIA, p. 9-29. 1994.

SOUZA, S.J. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S. C. L., M. J. (Orgs) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, p. 39-55. 1996.

STENGEL, M.; MOREIRA, M. I. C. *Infant juvenilles narratives of domestic labour*. Belo Horizonte, MG: PUC Minas, 2003.