

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA A PARTIR DO OLHAR INFANTIL

Cristiane Amorim Martins¹

Resumo



Os estudos em que a criança ganha voz ainda se constituem exceções no panorama de pesquisa, o que faz com que o conhecimento que se tem sobre ela limite-se a uma representação adulta da criança. Partindo dessa reflexão, buscou-se conhecer o conceito de criança da própria criança. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon ofereceram diretrizes para a definição da metodologia e para a análise dos dados coletados. Foram investigados dois grupos de crianças da classe de alfabetização de classes sociais distintas. Os grupos usaram praticamente as mesmas categorias ao conceituar a criança, descrita a partir das diferenças percebidas entre ela e o adulto. Porém, os dois grupos atribuíram competências distintas à criança. Longe de constituir-se uma mera reprodução dos conceitos dos adultos, a construção do conceito de criança exige uma grande elaboração por parte das crianças.

Palavras-chave: Conceitos infantis – escola – alfabetização

Abstract: Understanding the child from a child's perspective

Studies in which the child's voice is heard are still exceptions to the rule of research, which makes the knowledge available about them limited to an adult representation of childhood. Based on this reflection, an attempt was made to identify the child's concept of childhood. The theories of Piaget, Vygotsky and Wallon provide guidelines for the definition of a methodology and for an analysis of the data collected. Two groups of children learning to read and write, taken from two distinct socio-economic groups, were investigated. The groups used practically the same categories to understand childhood, using descriptions based on the differences perceived between child and adult. However, the two groups attributed different concepts to children. Far from constituting a mere reproduction of adult concepts, the children's construction of the concept of childhood demands greater processing by the children.

Key-words: Children's concepts – school – literacy

¹ Psicóloga formada e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: crisamorim@secrel.com.br

Introdução

Apesar de representar o maior contingente de alunos dos sistemas escolares, a criança está longe de representar um ponto de partida para a pedagogia, afirma Bernard Charlot (1983). A noção de infância, segundo ele, não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada: não se constrói uma escola a partir da criança, mas tenta-se construir a criança a partir de uma concepção de educação. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância, é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana.

Dessa forma, a compreensão que grande parte dos profissionais da educação têm de infância não costuma ir muito além do senso comum. A infância é caracterizada sobretudo enquanto "período do desenvolvimento que vai do nascimento à adolescência", o que reduz a existência da infância e coloca o tempo como sua dimensão específica. A criança é o futuro homem, o futuro cidadão. A infância tem importância enquanto passagem, preparação para algo, a vida adulta, esta sim, importante. A diferença entre a criança e o adulto é transformada em desigualdade, e esta em inferioridade.

Mesmo os interessados nas teorias do desenvolvimento costumam cair nas armadilhas da ideologia que justifica e mantém a relação de dominação adulto-criança. Chaim Samuel Katz nos diz: "Fazer da criança um pré-adulto, uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral e a do Ocidente em especial, bem como as grandes teorias, tentam nos impor" (1996: 91). Como na dialética do senhor e do escravo (onde o senhor revela-se nas suas ordens, enquanto o escravo, no seu silêncio forçado, mantêm-se um desconhecido para o seu senhor), nós falamos muito, mas, apesar de termos acumulado conhecimentos valiosos sobre o desenvolvimento infantil, pouco sabemos sobre o significado da experiência de ser criança para a criança. Um estudo crítico sobre a criança exige, portanto, a participação dela própria.

Em grande parte das escolas, especialmente nas que têm uma postura tradicional, o autoritarismo marca a relação adulto-criança. Esse autoritarismo compromete, muitas vezes, a qualidade da aprendizagem e a harmonia das relações no ambiente escolar, prejudicando o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A quem se propõe estudar a criança de forma crítica, não basta, portanto, conhecer o processo de desenvolvimento humano. Um estudo crítico sobre a infância exige o reconhecimento da desigualdade de direitos que marca a relação adulto-criança, e ainda mais, exige uma inquietação, um certo mal estar diante dessa desigualdade. A opressão exercida pelo adulto sobre a criança é facilmente justificada com discursos que supervalorizam o saber adulto. Mas quem se propõe a ouvir uma criança tem grandes chances de se surpreender e, desde que não se deixe guiar por preconceitos, terá muito a aprender.

Foi priorizando a perspectiva infantil e acreditando que a mesma possa nos dar contribuições valiosas no estudo da infância, que busquei, nesta pesquisa, ouvir a criança. A idéia de ouvir a criança no processo de pesquisa surge da necessidade de superar o conhecimento da criança pela perspectiva do adulto, tentando construir um significado de "ser criança" a partir da própria criança.

O referencial teórico

I) O sentimento de infância através dos tempos

Para compreender melhor a dimensão histórica, social e cultural da infância, recorri à obra do historiador francês Philippe Ariès. Seu livro *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, publicado pela primeira vez na França em 1960 teve, em 1978, tradução brasileira feita a partir de sua terceira edição, e representa um marco no estudo da criança e da família.

Investigando o sentimento de infância ao longo dos séculos, através da iconografia, Ariès con-

cluiu que a descoberta da infância iniciou-se no século XIII e que sua evolução pode ser acompanhada ao longo da história da arte dos séculos XV e XVI, sendo que os sinais mais significativos dessa evolução encontram-se no fim do século XVI e durante o século XVII.

A deformação da criança sob a forma de pequeno adulto, presente na maioria das civilizações arcaicas, não decorria de qualquer inabilidade por parte do artista, mas sim do fato de que os homens não se detinham diante da imagem da infância, pois, na realidade, a criança não lhes despertava qualquer interesse. Ariès tenta entender esse fato levantando a hipótese de que não havia espaço para a infância naquele mundo. Nas obras de arte dos séculos X, XI, XII e XIII examinadas por ele, a criança surgiu na forma de um "pequeno adulto", verdadeira miniatura do corpo e das feições adultas.

Por volta dos séculos XII e XIII, através do culto a Maria e a sua maternidade, surgiu o ancestral de todas as crianças pequenas na história da arte: o menino Jesus. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto, depois passou a ser retratado de uma forma condizente com as características infantis. O tema da infância sagrada ampliou-se e diversificou-se até ultrapassar os muros da iconografia religiosa e tornou-se cada vez mais profano, mostrando cenas da vida cotidiana.

No fim do século XVI, alguns educadores católicos e protestantes da França e da Inglaterra conseguiram impor o respeito à infância, assim como o escrúpulo diante de atitudes desrespeitosas às crianças, comuns até então. Esses educadores preocuparam-se em selecionar os livros adequados aos pequenos, o que significou uma grande evolução na história da pedagogia. "É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância" (Ariès, 1981, p. 135).

II) O processo de formação de conceitos

Partindo de uma compreensão da criança como sujeito histórico e social, que se constitui como pessoa na relação com seus semelhantes, essa pesquisa

encontrou nas teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon, consideradas as de maior destaque na área do desenvolvimento infantil, um suporte teórico de grande coerência. Esses teóricos apresentaram importantes contribuições para a compreensão do processo de formação de conceitos.

Piaget considera os conceitos iniciais e primitivos, construídos durante o estágio pré-operacional, como pré-conceitos (FLAVELL, 1988). De acordo com as características do pensamento nesse estágio, os pré-conceitos tendem a ser dominados pela ação. Compostos por imagens em vez de esquemáticos, e concretos em vez de abstratos, os pré-conceitos não se referem a objetos que possuem uma identidade estável através do tempo, nem a classes ou grupos de objetos semelhantes.

Piaget chama de *transductivo* o tipo de raciocínio pelos quais a criança pré-escolar liga vários conceitos. Passando do particular para o particular, ela centra-se em um aspecto atraente do acontecimento e, em seguida, elege outro aspecto atraente. Com tudo pode estar relacionado "casualmente" com outras coisas dentro de um todo sincrético, a criança tende a encontrar razão para tudo.

A existência desses pré-conceitos decorre do fato de que a capacidade de formar conceitos pressupõe o acesso às operações de *conservação*, *classificação* e *seriação*. Por não dispor da conservação é que o bebê ou a criança pequena não percebem que os objetos, mesmo de alguma forma modificados, conservam sua identidade. Apenas a partir do estágio pré-operatório, quando domina essas operações, é que a criança começa a dominar conceitos.

A formação de conceitos recebe especial destaque na obra vygotskiana e nos remete a questões sobre a relação pensamento – linguagem, mediação cultural no processo de construção de significados, processo de internalização e o papel da escola na produção de conhecimentos.

De acordo com Vygotsky o percurso do pensamento conceitual engloba três grandes estágios subdivididos em várias fases. No primeiro estágio, chamado de agregação desorganizada ou amontoa-

do, a criança, com o pensamento marcado pelo "sincretismo", faz agregações com base em nexos vagos, subjetivos, baseados em fatores perceptuais. Esses nexos são instáveis e não têm relação com os atributos relevantes dos objetos.

O segundo estágio é marcado por variações do pensamento por complexos, quando os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas, mas também devido às relações concretas que de fato existem entre esses objetos. No entanto, devido ao sincretismo do pensamento, essas relações baseiam-se em critérios que mudam a qualquer momento, pois o pensamento por complexos não reflete as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual propriamente dito, características do terceiro e último estágio.

Entre o pensamento por complexo e o pensamento por conceitos, existe ainda uma construção que funciona como um elo entre as duas fases. Vygotsky (1993: 57), chama essa construção de pseudoconceito porque "a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante do conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo".

Vygotsky distingue os conceitos espontâneos, aqueles que são construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, dos conceitos científicos, que são aqueles elaborados por meio do ensino sistemático, geralmente no ambiente escolar.

Na formação de conceitos existe um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, oscilando entre duas direções: do particular para o geral (ascendente), no caso dos conceitos espontâneos, e do geral para o particular, para um nível mais elementar e concreto (descendente), no caso dos conceitos científicos.

Vygotsky, através dos seus experimentos, observou que a criança, e em parte o adolescente, resolvem com relativo sucesso problemas que envolvem conceitos, porém, ambos descem a um nível mais primitivo do pensamento ao dar as definições verbais

dos conceitos. Esse fenômeno nos mostra que o enunciado verbal de um conceito, muitas vezes, não corresponde ao conhecimento que se tem sobre o mesmo conceito na realidade prática. Os experimentos também concluíram que, quanto mais jovem for a criança, maior dificuldade ela demonstrará no momento de definir verbalmente um conceito.

Piaget, Vygotsky e Wallon parecem concordar com o fato de que o pensamento sincrético é o maior responsável pela caracterização "confusa" dos conceitos primitivos, pois ele permite que a criança ligue tudo a tudo. Para Wallon (1989), as representações da criança pequena não têm um interesse ou uma necessidade imediata e ocorrem como simples aproximações, em que, freqüentemente, um novo complexo se sobrepõe ao anterior.²

Segundo Wallon (1989: 30), o pensamento infantil se faz, basicamente, por pares de idéias, pois, "todo termo identificável no pensamento, pensável, exige um termo complementar, com relação ao qual possa ser oposto". Porém, nos pares, as idéias, em vez de se associarem, são misturadas, amalgamadas, de forma que não existe uma separação clara entre cada unidade do par. De acordo com ele, o par, "molécula do pensamento", dará origem, após um longo trabalho de diferenciação, ao conceito.

São comuns ao pensamento sincrético alguns fenômenos como a fabulação (no qual criança cria explicações originais que, pelo seu caráter alegórico, se assemelham às fábulas), a contradição, a tautologia (em que a criança define um termo pela repetição do mesmo, por exemplo, quando lhe perguntam "o que é uma criança?", ela responde "uma criança é uma criança que brinca, vai pra escola"), as explicações circulares (à pergunta "o que é uma criança?", ela responde que é "uma pessoa que vai escola" e quando indagada por que a criança vai à escola, ela res-

² O relato a seguir exemplifica esse fenômeno: diante de uma foto de uma menina de dez anos com um bebê nos braços, José (5 anos) contou a estória de uma menina que gostava de segurar o irmãozinho no colo, e que dispensava a ele outros cuidados. Ao atribuir à menina o papel de mãe, José afirmou que se tratava de uma pessoa adulta (o novo complexo "cuidar de bebê – mãe – pessoa adulta" se sobrepôs ao anterior "pequena estatura – irmã – criança").

ponde que "ela vai pra escola porque é criança") e a elisão (a fala da criança omite dados e por isso apresenta – se confusa, por exemplo, diante de uma foto de uma menina com um bebê no colo, ela deduz que essa menina cuida do bebê, e, considerando esse fato, afirma que a menina "fica segurando o filho nos braços", quando, na realidade deveria dizer: "a menina segura do bebê como uma mãe").

Para Wallon (DANTAS, 1990) as tarefas essenciais do conhecimento³ consistem em definir e explicar, ou seja, identificar os objetos, individualizá-los, distingui-los dos demais e estabelecer relações nítidas entre eles. Por ligar tudo a tudo, devido a seu pensamento sincrético, é que a criança não domina conceitos, mas primórdios de conceitos, em que o critério classificador sofre flutuações. Essas construções também foram observadas por Piaget, que chamou-as de "pré-conceitos", e por Vygotsky, que falou em "amontoados" e "complexos".

O pensamento está sempre ameaçado de dispersão (Dantas, 1990), pelas analogias entre os objetos e pelas divagações oriundas da atividade pessoal que agrupa as mudanças que ela própria causa (um menino de cinco anos identifica o anão como pessoa pequena mas o diferencia da criança porque ele tem dinheiro. Em seguida identifica a si próprio como alguém que também tem dinheiro, já que seu pai lhe deu dez reais sua mãe lhe deu cinco reais. Ou seja, ele identifica a criança como semelhante ao anão, reunindo-os na classe das pessoas pequenas, diferencia-os lembrando que só o anão tem dinheiro, e em seguida, identifica-se como uma criança que tem dinheiro, reunindo novamente criança e anão numa mesma classe, a das pessoas que têm dinheiro). Alterna-se, no pensamento sincrético, a tendência de reunir e identificar e a tendência de diversificar e diferenciar. Com a distinção entre sujeito e objeto pensado e entre a qualidade e a coisa, torna-se possível a diferenciação dos objetos entre si.

Por volta dos seis anos, idade das crianças que compõem a mostra desta pesquisa, o pensamento

³ Essas tarefas se assemelham às atribuídas por Piaget à inteligência: compreender e estruturar o real (1976).

passa por um período de significativas transformações. É o início do estágio categorial, marcado pelo amadurecimento da discriminação e a inibição, funções que desempenham um importante papel na redução do sincretismo.⁴ O pensamento categorial, condição primeira para a elaboração de conceitos, está em formação. Mas sua conquista dura todo o estágio categorial e somente por volta dos onze anos de idade será plenamente atingido. Vygotsky e Wallon parecem, então, compartilhar da idéia de que os conceitos propriamente ditos são uma construção do adolescente e do adulto.

O desenvolvimento dessas funções não dependem apenas do amadurecimento biológico, mas também de fatores sociais. A consolidação da função categorial depende, em parte, do meio cultural: tendo acesso ao conhecimento formal, às discriminações já feitas pela cultura, a criança terá melhores condições de realizar as suas próprias diferenciações, melhorando sua compreensão objetiva da realidade.

Para os três teóricos em questão, o pensamento sincrético parece ser o maior responsável pelo aspecto conflituoso das construções que dão origem aos conceitos. Quanto ao momento em que surgem os primeiros conceitos a concordância não é completa. Para Vygotsky, como para Wallon, a sensibilidade à contradição, longe de ser inata, é bastante tardia, e por isso a capacidade de elaborar conceitos propriamente ditos é uma característica do adulto e do adolescente. Já para Piaget, os conceitos são uma construção comum ao estágio operacional, pois, nesse período, as crianças já dispõem das operações de conservação, classificação e seriação, indispensáveis à formação de conceitos. Para ele então, a partir dos sete ou oito anos, a criança já é capaz de elaborar conceitos verdadeiros.

Os estudos desses teóricos sobre o processo de formação de conceitos ofereceram importantes dados para a definição de diretrizes para a pesquisa, sobretudo no que se refere à metodologia adotada.

⁴ Segundo Wallon (GALVÃO, 1995), o sincretismo retrai-se, paulatinamente, dos cinco aos dez anos de idade, mais ou menos.

A pesquisa

1) Procedimentos

A partir do reconhecimento da multiplicidade da infância, a presente pesquisa realizou um estudo comparativo em duas realidades socioeconômicas distintas. O objetivo era observar como o contexto socioeconômico e cultural em que as crianças vivem interfere na construção do seu conceito de criança.

Foram pesquisadas duas escolas, sendo uma beneficente e a outra particular (escola A e escola B, respectivamente), ambas na cidade de Fortaleza. A escola A, mantida por uma associação de católicos franceses, atende a crianças pobres, cujas mães trabalham fora, e que moram nas proximidades do Lagamar, área conhecida por suas favelas, onde a população vive em péssimas condições. A escola B, particular, é freqüentada por crianças das classes média e média – alta, residentes no bairro da Aldeota e adjacências, região nobre.

Além da situação sócio-econômica da clientela, existem duas outras importantes diferenças entre as instituições. As crianças da escola A permanecem o dia inteiro na escola, e na escola B, onde o sistema integral é opcional, todas as crianças que participaram da pesquisa freqüentam a escola apenas no turno da manhã. Na escola A, a abordagem parece ser a tradicional⁵ e a escola B demonstra, claramente, ter optado por uma proposta construtivista.⁶ Não podemos ignorar o fato de que, por trás dessas duas posturas pedagógicas estão dois conceitos distintos de criança.

⁵ Nessa abordagem de ensino – aprendizagem o adulto é considerado um homem acabado e a criança um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado. Sendo assim, a criança, como aluno, deve apenas executar as tarefas, seguindo os passos determinados pelo professor, detentor do saber (Mizukami, 1986).

⁶ Essa abordagem, predominantemente interacionista, tem na teoria piagetiana os seus pressupostos teóricos. Segundo Piaget, no seu desenvolvimento a criança reinventa todo o processo racional da humanidade, e na medida em que ela reinventa o mundo, desenvolve – se sua inteligência. Nessa abordagem o ensino baseia – se no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na soluções de problemas por parte do aluno e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas e definições (idem, ibidem).

A amostra é composta de dois grupos, um de cada escola. Cada grupo é formado por seis crianças: três meninas e três meninos (escolha por sorteio), frequentadoras da classe de alfabetização. A escolha dessa classe parte do pressuposto de que, quanto mais nova, mais espontânea a criança se manifesta. Ao mesmo tempo, na faixa dos seis anos, ela já dispõe de uma certa desenvoltura da expressão verbal, o que facilita o diálogo com o pesquisador. Essas considerações encontram suporte em Wallon (Dantas, 1990), para quem as crianças menores de cinco anos não possibilitam uma "conversa seguida" e as maiores de nove já têm obscurecidos os mecanismos mais espontâneos.

II) Instrumentos

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as características do pensamento e da linguagem na faixa etária pesquisada e os seus estudos sobre o processo de formação de conceitos foram de extrema importância na construção dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo.

Buscando captar o olhar infantil sobre a criança, procurei construir instrumentos que estimulassem a expressão verbal das crianças, para que fosse possível registrar seus discursos. Como as crianças tinham, em média, seis anos, apelei para técnicas que respeitam as características da inteligência prática e do pensamento concreto, comuns a essa faixa etária.

Já que os conceitos espontâneos, categoria na qual se enquadra o conceito de "criança", começam sendo incorporados à vida prática e só depois passam a ser expressados verbalmente, a pesquisa optou por instrumentos não convencionais, de caráter projetivo, dando à entrevista um papel apenas complementar.

Durante o processo de construção dos instrumentos, foi realizado um projeto piloto com o objetivo de testar os instrumentos e fazer as modificações necessárias diante das dificuldades surgidas na sua aplicação. A cada instrumento experimentalmente aplicado, surgiram categorias a partir das quais as crianças definiam o que é uma criança. Algumas ca-

tegorias se repetiram com frequência: *a necessidade de cuidados e a dependência dos pais* ("é um bebêzinho que a mãe bota no braço, dá banho, passa sabonete, enxuga", "o menino não sabe escorregar só, aí o papai fica segurando ele", "o nenem pode cair"), *a estatura física* ("menor que o pai", "é uma criança pequena", "é uma pessoa pequena"), *o uso do tempo* ("vai pra escola", "gosta é de brincar") *o crescimento* ("tem que almoçar pra ficar forte"), *as idades da infância* ("tem criança que é bebê, mas a gente era bebê, agora estuda"), *o corpo* ("tem cabeça, tem olho, tem boca, tem barriga"), *o nível de conhecimento* (alguém que "não sabe" ou "sabe pouco"), *o papel dentro da estrutura familiar* ("é a neta da avó", "é a irmã do irmão"), *o gênero* ("é menina, é menino", "as menina têm brinco, os menino não") e *a origem* ("nasce da barriga").

Após o projeto piloto, os instrumentos a serem usados com as crianças tiveram seus últimos contornos definidos.

A **entrevista com os pais**, como a entrevista com a criança, foi definida anteriormente ao projeto piloto. Antes de iniciar a entrevista era dada uma breve explicação a respeito da pesquisa. Essa entrevista visava conhecer um pouco da história de vida da criança e as condições de existência de sua família, informações essenciais numa pesquisa sobre criança. Através da entrevista foram levantados dados sobre a condição socioeconômica da família, a dinâmica do grupo familiar, seus valores, sua cultura e o que representa cada criança para a sua família. Busquei também obter informações sobre a rotina das crianças, seus hábitos, suas preferências. Pedi também que os entrevistados definissem o seu conceito de "criança", pois o conceito de criança dos pais é de grande importância, já que é, em parte, com base na representação que os pais têm de criança que eles definem as diretrizes da educação dos seus filhos. Além disso, os pais desempenham importante função como mediadores das crianças no seu conhecimento do mundo.

A **entrevista com a criança** não teve apenas o objetivo de coletar dados. Através dela busquei, também, estabelecer um vínculo pessoal positivo com

cada criança, informando-as, dentro do possível, sobre o objetivo da pesquisa. Sua meta principal foi, porém, conhecer, sob a perspectiva da criança, o seu contexto familiar, a sua rotina e suas preferências. O momento da entrevista foi usado ainda para sondar o conceito de criança das crianças na forma verbal, através da pergunta, sem nenhuma introdução ao tema, "o que é uma criança?". Nesse sentido, a entrevista teve função apenas complementar, pois nessa idade a criança apresenta dificuldades de expressar conceitos na forma de enunciados verbais.

Os outros instrumentos aplicados às crianças tiveram como objetivo específico a investigação do conceito de criança. Eles têm, como característica, a capacidade de inserir a criança em situações concretas, que lembram o seu dia-a-dia, facilitando a expressão de idéias, já que ela ainda não dispõe de um nível mais complexo de abstração.

A **estória para completar**, instrumento criado com base no "Méthode des Histoires à Completer", elaborado pela francesa Madaleine Backes Thomas, introduz a criança na fantasia da história narrada e estimula a sua participação. Aplicado ao grupo de alunos de cada instituição, esse instrumento favoreceu um debate descontraído entre as crianças. A observação desse debate possibilitou, por sua vez, o acompanhamento do percurso do pensamento das crianças na tentativa de encontrar critérios que possibilitassem a definição do conceito de criança. A história criada para a pesquisa, fala de um país fictício onde só existem adultos. O grupo de crianças é convidado a entrar na trama da estória para ajudar João, um menino do nosso país, a explicar a uma mulher do país fictício, pelo telefone, o que é uma criança. Esse instrumento mostrou-se bastante eficaz. Desde o início de sua aplicação, envolveu as crianças, que, imersas na fantasia da estória e estimuladas pelo desafio, ao mesmo tempo, simples e complexo de conceituar a criança, participaram com entusiasmo. É importante ressaltar, porém, que as crianças do grupo B, especificamente, revelaram-se mais questionadoras: discutiram a possibilidade de existência de um país sem crianças, argumentaram que

Dona Maria "já foi criança um dia", perguntaram se ela tinha "nascido adulta" e se ela era "gigante".

O **desenho-estória** é um instrumento construído a partir de uma adaptação do Procedimento de Desenhos-Estória, criado pelo psicólogo Walter Trinca no início da década de 70. Essa técnica, originalmente voltada para a investigação clínica da personalidade, requer que o sujeito realize uma série de desenhos livres, sendo cada qual um estímulo para que ele conte uma história, associada livremente, logo após a realização de cada desenho (TRINCA, 1976). Para a presente pesquisa as instruções do Procedimento de Desenho-Estórias também foram modificadas: em vez de pedir para a criança fazer "o desenho que quiser, como quiser", pedi que ela fizesse "o desenho de uma criança, como quiser".

O objetivo dessa técnica, na presente pesquisa, não é a produção de desenhos para posterior análise. O desenho é usado aqui como estímulo para que a criança expresse suas idéias verbalmente, pois, motivada a falar sobre o seu desenho (algo concreto), a criança revela a sua compreensão (algo abstrato) sobre aquilo que desenhou. É sabido também, que as crianças costumam demonstrar especial interesse pela expressão artística, o que deve ser considerado pelos pesquisadores da infância, na elaboração dos seus instrumentos de pesquisa.

A **estória com base em fotografia**: esse instrumento foi criado especialmente para a presente pesquisa. É possível que outros pesquisadores tenham feito uso do recurso da fotografia para estimular a expressão verbal dos sujeitos investigados, porém nenhum trabalho anterior foi adotado como referencial na definição desse instrumento. A idéia de usar fotografias considera as características do pensamento, ainda marcadamente concreto na faixa etária das crianças da amostra.

A partir das categorias utilizadas pelas crianças do projeto piloto para definir a criança, foram escolhidas as fotos a serem usadas nesse instrumento. As fotografias selecionadas apresentam cenas comuns à rotina das crianças das duas realidades sociais que compõem a amostra. Cada foto contempla pelo

menos duas daquelas categorias. As fotos selecionadas são do Museu da Imagem e do Som de Fortaleza, de catálogos do UNICEF e de arquivo pessoal.

Considerações Finais

Através do processo de análise dos dados da presente pesquisa, foi possível observar que a formação de um conceito na criança está longe de ser uma simples reprodução do significado do mesmo conceito para os adultos. Pode-se observar, na fala das crianças, um grande esforço do pensamento na elaboração de idéias e, em alguns momentos, a tentativa de superar contradições surgidas entre uma idéia e outra.

Para elaborar o conceito de criança, a criança apoia-se, predominantemente, na sua percepção sensorial ("a criança é pequena, o adulto é grande") e nas experiências vivenciadas no seu ambiente social, por meio das quais ela tem acesso a conceitos construídos pelo seu grupo social. Porém, a criança não se constitui um mero reproduzidor de conceitos já elaborados pela cultura. Como pude perceber, sobretudo nos debates ocorridos durante a aplicação do instrumento estória para completar, as crianças empreendem grande esforço na tentativa de explicar diferenças e semelhanças existentes entre "crianças" e "não-crianças", caindo, muitas vezes, em contradições que para nós, adultos, parecem absurdas.

Durante o projeto piloto foram percebidos alguns critérios adotados pelas crianças na tarefa de definir uma criança. Esses critérios foram organizados em categorias: *a estrutura corporal, a estatura física, a necessidade de cuidados e dependência dos pais, o crescimento, as idades da infância, o nível de conhecimento, o papel dentro da estrutura familiar, o gênero, o uso do tempo e das coisas e a origem.*

Os dados colhidos na pesquisa mostram que as crianças investigadas também fizeram uso dessas categorias. Surgiram, porém, novas categorias: *as características pessoais, as características decorrentes de fatores econômicos e a brincadeira.* Quanto às

características pessoais, essas crianças abordaram o fato de as crianças serem diferentes umas das outras, atribuindo essas diferenças não apenas à idade (uma criança de um ano é diferente de uma de seis anos, por exemplo), mas também a diversas peculiaridades: existem crianças preguiçosas, estudiosas, boazinhas, desobedientes, quietas, danadas, gordinhas, magrinhas. Trataram também das *diferenças decorrentes de aspectos econômicos*: existem crianças ricas e crianças pobres, crianças que freqüentam a escola e crianças que não freqüentam a escola, crianças que trabalham e crianças que não trabalham. A *brincadeira*, a que as crianças deram grande ênfase como a atividade mais peculiar à criança, foi uma categoria usada com freqüência para descrever a criança: ela brinca de boneca, de pipa, de bola.

É importante observar a forma como essas categorias foram abordadas por cada grupo. A *estatura física* foi uma categoria a que todas as crianças, sem distinção entre os grupos, se referiram. Ela apareceu na composição de pares ("criança-adulto" e "pequena-grande"), estrutura que caracteriza o pensamento da criança.⁷ É válido ressaltar que o adulto constitui-se o principal referencial comparativo na definição do conceito de criança, partindo a definição do que é uma criança das diferenças percebidas entre a criança e o adulto.

O *crescimento* foi outra categoria bastante utilizada pelos dois grupos. Quando tratavam do tema, as crianças descreviam, também, as diferentes *idades da infância*. Foi observada, porém, uma diferença quanto a forma de cada grupo abordar o crescimento. Enquanto as crianças da escola A detiveram-se no crescimento da criança e nas conseqüências desse crescimento (consideraram, por exemplo, que, quando crescem, os bebês aprendem a andar e comer sozinhos), as crianças da escola B não falaram apenas do crescimento e de-

⁷ Segundo Wallon (1989: 30), "o pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas. Inicialmente, há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento do pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que a constituem".

envolvimento da criança, mas do desenvolvimento humano de uma forma geral, abordando as diversas fases desse processo e fazendo referência, inclusive, à morte como o término de um ciclo que começa com o nascimento. Há indícios de que o meio cultural onde as crianças desse grupo vivem favoreceu o seu acesso ao conhecimento das diferentes fases do desenvolvimento humano. Apreendendo essas diferenciações, a criança parece compreender melhor a diferença entre criança e "não-crianças", o que pode facilitar a construção do conceito de criança. Não ficou claro, porém, se as informações sobre o desenvolvimento humano foram adquiridas na escola. É provável que a família também tenha importante papel como mediadora desse conhecimento.

Já a categoria *necessidade de cuidados e dependência dos pais* foi usada de forma mais ou menos semelhante pelos dois grupos para descrever, principalmente, os bebês. Ao descrever as crianças maiores, porém, os grupos revelaram peculiaridades. As crianças da escola A atribuíram à criança a capacidade de realizar tarefas que são mais comumente atribuídas aos adultos: ela cozinha, varre a casa, lava a louça, limpa os móveis, lava banheiros, faz o caminho de volta da escola para casa sozinho, faz compras. Já as crianças da escola B, apesar de reconhecerem que, à medida em que cresce, a criança se torna menos dependente dos pais, não reconheceram as atividades acima citadas como habilidades da criança. Para elas, a criança não sabe cozinhar e não sai sozinha porque "não sabe o caminho de casa". É importante lembrar, porém, que mesmo atribuindo tantas capacidades à criança, os meninos e meninas da escola A abordaram, de diversas formas, a necessidade de cuidados das crianças e a função dos pais de cuidar, alimentar e proteger os filhos.

Quanto ao *nível de conhecimento*, esses meninos e meninas, em geral, consideram que a criança vive, sob vários aspectos, um processo de aprendizagem. Enquanto a criança é um aprendiz, o adulto é alguém que sabe e lhes ensina. Nas falas da maioria dessas crianças a escola tem destaque como um espaço onde se dá a aprendizagem.

O *gênero* foi outra categoria utilizada pelas crianças no seu processo de definição da criança. Em ambos os grupos foi possível perceber que as crianças estão apreendendo modelos femininos e masculinos de comportamento. Não que esse tema tenha recebido destaque especial nos discursos das crianças, mas à medida que falaram de suas preferências ao brincar e das atividades desenvolvidas por seus pais, demonstraram que já interiorizaram modelos e condutas ainda considerados especificamente masculinos e femininos pelo seu grupo social.

Além da estatura, *o uso do tempo e das coisas* foi a categoria mais explorada pelas crianças no processo de definir a criança. À medida que tratavam dessa categoria, as crianças destacaram uma outra: a *brincadeira*. Com frequência, elas apresentaram a idéia de que a brincadeira é uma atividade própria da criança e o trabalho uma atividade específica do adulto.

A *estrutura corporal*, categoria usada com maior frequência pelas crianças da escola A, surgiu predominantemente nas situações em que não havia uma representação concreta de criança, ou seja, na entrevista e na estória para completar. Nos momentos em que dispunham dos desenhos ou das fotos, esse recurso praticamente não foi usado. É importante lembrar que, devido a insuficiente capacidade de abstração das crianças dessa faixa etária, a apreensão e compreensão do real dá-se, basicamente, por meio da percepção. Não havendo a imagem concreta de um objeto, as crianças sentem necessidade de evocar, através da descrição de aspectos concretos, o objeto ausente. Buscando, então, definir a criança, as crianças afirmaram que ela é alguém que "tem corpo, tem braço, tem pelo...é um menino que tem braço, tem perna, tem cabeça...tem olho, tem nariz...tem cabelo de pipoca...tem um corpo, um cabelo, toma banho, se penteia". É válido ressaltar, porém, que o uso dessa categoria deu-se, sobretudo, na estória para completar, que teve aplicação grupal. Deve-se considerar que, tendo a primeira criança usado esse tipo de descrição, é possível que as outras também tenham se sentido impulsionadas a fazê-lo, fenômeno a que Wallon (1989) chamou de

"contaminação de motivos ou temas". As crianças da escola B, por outro lado, não usaram, de forma isolada, esse recurso. A descrição física dava-se associada a outros aspectos: idade da criança, seus traços de personalidade, suas preferências.

A categoria que diz respeito ao *papel da criança no seu núcleo familiar*, da mesma forma que a estrutura corporal, foi usada por apenas duas crianças da escola A (a criança é "o filho da mãe", ou, simplesmente, o "filho").

A presente pesquisa, ao tentar investigar o conceito de criança na perspectiva da criança, permitiu o acesso a outras informações interessantes, sobre como a criança percebe outras questões que compõem a nossa realidade. Tentando estruturar o real, buscando uma ordem para as coisas que percebem, esses meninos e meninas abordaram vários aspectos da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo que descreveram a realidade na sua ótica, falaram também do universo adulto, dos nossos valores, dos medos e ansiedades que vivemos na atualidade.

Algumas questões abordadas pelas crianças, como relações de gênero, a brincadeira, desenvolvimento humano e dependência do adulto já foram tematizadas. Outras questões sob as quais as crianças também se posicionaram, como o *ideal de criança dos adultos*, o *trabalho*, a *violência* e a *escola*, precisam ser discutidas.

Algumas crianças, dos dois grupos indistintamente, definiram a criança com características que nos remetem à idéia de criança ideal: "criança é um bom aluno, obedece à mãe, gosta de estudar", "fica com amor, não bate nos outros", "é bonitinha e legal", "é gentil", "gosta de tomar banho", "faz a tarefa porque a mãe pediu", "não gosta de se atrasar pra escola". Essas definições, que parecem revelar uma idéia de criança ideal segundo a perspectiva do adulto, nos mostram que a criança é bastante competente para perceber o que desejam dela. Podemos supor, também, que ela deve ter igual competência para saber quando não corresponde às expectativas, muitas vezes excessivas, dos seus pais e professores. Faz-se necessário que se pondere essas expectativas, pois

muitas vezes elas negligenciam as características das crianças e dificultam o processo de construção de uma boa auto-estima. Como nos lembra Dantas (1990), a teoria walloniana afirma que durante o quarto, quinto e sexto ano de vida, o eu, ainda frágil, necessita da admiração alheia para completar a sua construção.

Ao falar do adulto e abordar o *trabalho* como a atividade que o caracteriza, essas crianças revelaram a compreensão do trabalho enquanto fonte de renda, principalmente: os adultos "trabalham pra ganhar dinheiro e comprar de novo as coisas que quebraram", a mãe trabalha "porque ela não tem dinheiro...passou o dia com fome". Crianças e adultos são bem diferentes, pois enquanto o que a criança mais gosta de fazer é "correr, brincar", os adultos preferem "dormir e ganhar dinheiro". Apesar do trabalho não ser uma atividade característica da criança, o trabalho infantil, em geral, não é visto de forma negativa por essas crianças, que o percebem não como um problema, mas como a solução de um problema: "é uma coisa boa trabalhar...ganha dinheiro, pode comprar o que quiser", "a criança acha bom trabalhar porque ela ganha dinheiro", "a menina vende fruta porque a mãe dela mandou... senão elas vão ficar pobre e sem dinheiro... ela acha ótimo vender fruta".

Nas falas de algumas crianças ficou clara a percepção da *violência* como uma ameaça freqüente. As crianças da escola A falaram de seus medos diante da possibilidade de serem assaltadas, atropeladas, assassinadas ou violentadas pelo adulto (existem adultos "que batem em meninos que ficam na rua"). Já as crianças da escola B falaram do risco de atropelamento e seqüestros. Essas crianças sofrem as consequências da desigualdade social. Expedito, da escola B, abordou a situação de pobres e ricos na nossa sociedade. Segundo ele, as crianças pobres se revoltam diante da fome: "às vezes eles ficam com tanta fome, chega eles ficam com ódio de Deus, aí eles ficam roubando comida, se matando". Afirmou ainda que as crianças ricas vivem amedrontadas pela possibilidade de serem seqüestradas: "elas são ale-

gre, mas quando saem na rua com o dinheiro todo, podem até ser seqüestrado”.

Por fim, os depoimentos dessas crianças nos oferecem pistas sobre como as crianças percebem a *escola*. Elas disseram que vão para a escola para “ficar inteligente”, “aprender”, “crescer” e, principalmente, “aprender a ler e escrever”, competência bastante valorizada e que se constitui uma das diferenças entre o adulto e a criança. As crianças dos dois grupos atribuíram à escola função semelhante: ensinar às crianças coisas que elas não sabem e precisam saber, sobretudo os mecanismos da leitura e da escrita. Associaram a escola às tarefas, que algumas disseram executar com prazer e outras afirmaram tratar-se de uma obrigação que costuma ser cobrada, não só pelas professoras, mas também pelos pais. Porém, enquanto as crianças da escola A descreveram a escola apenas como um local onde se estuda, as crianças da escola B a descreveram também, como um lugar em que se aprende “muitas coisas”, se encontra amigos e onde é possível pintar “quadrinhos”. Há indícios de que as crianças da escola B acreditam que a instituição escolar desenvolve o intelecto das pessoas e, de alguma forma, as qualifica para o trabalho (na escola a criança “fica mais inteligente” e “aprende coisas pra depois ter um bom emprego e ganhar dinheiro”).

É interessante observar que, para as crianças da escola A, o objetivo dos estudos parece ser corresponder às expectativas da professora. Elas disseram estudar “pra ler quando a tia mandar e não errar a palavra” e “pra ir pro outro colégio”, o que significa ser aprovado no final do ano, já que a alfabetização é a última série oferecida por essa escola. Pode-se supor, que o processo da leitura e da escrita não foi apresentado a essas crianças como um instrumento na solução de problemas da vida concreta de cada um. Elas não pareciam relacionar a capacidade de ler e escrever à possibilidade de decifrar rótulos de produtos na mercearia, ler uma revistinha ou mesmo uma placa na rua. As crianças dessa escola parecem fazer as tarefas com um mesmo objetivo: serem aprovados. Ainda assim, três das seis crianças desse grupo disseram que gostam de estudar ou, ao

tentar definir a criança, descreveram crianças que gostavam de estudar.

Já para as crianças da escola B, não parece haver nem a preocupação exagerada de corresponder às expectativas da professora, nem a preocupação com a aprovação para a primeira série. É possível que essas diferenças tenham origem na forma como cada escola desenvolve seu processo de ensino aprendizagem e realiza a avaliação. Na escola em questão, apenas Mara fez menção a reclamações da professora e, ainda assim, não devido a erros cometidos, mas a tarefas não realizadas: “o menino faz a tarefa porque ele tem escola e tem que entregar pra professora...se ela não ver nada na tarefa ela briga com ele”. Algumas das crianças desse grupo afirmaram, inclusive, que se aprende a ler “lendo”, “tentando ler a palavra”, o que, na prática, significa que, de certa forma, se aprende por tentativa e erro, sem que o erro represente uma ameaça.

É válido ressaltar ainda, que nenhum dos grupos descreveu a escola como um espaço onde se brinca. Porém, as repercussões desse fato são diferentes para cada grupo, pois, enquanto as crianças da escola B permanecem na escola apenas o turno da manhã, as crianças da escola A passam o dia inteiro na escola. Ou seja, no período da tarde, as crianças da escola B brincam em casa, enquanto as crianças da escola A, sob o controle da professora, estudam e fazem tarefas.

Conforme as observações feitas durante a pesquisa de campo, pode-se supor que a escola B concede maior oportunidade para a brincadeira, pois, enquanto não foram vistos brinquedos nas dependências da escola A, na escola B observou-se, além do pátio com brinquedos e areia de praia, jogos e brinquedos diversos nas salas de aula. Quando deixaram de mencionar que brincavam na escola, é possível que as crianças tenham considerado irrelevante citar a brincadeira entre as atividades desenvolvidas na escola, por não considerar a brincadeira uma atividade característica do ambiente escolar e não associar escola com brincadeira.

Partindo-se de uma idéia de criança como sujeito histórico e social, que tem suas características construídas nas suas relações com o seu grupo social, buscou-se conhecer o conceito de criança em cri-

anças com características socioeconômicas distintas. O que encontrou-se não é, na realidade, um produto do "universo infantil", mas uma construção da criança na sua relação com o mundo, do qual fazem parte, também, os adultos.

Ao tentar delinear o conceito de criança de cada grupo, foi possível observar como a criança é "tecida" no seu contexto de vida e como ela participa, de forma ativa, do seu processo de construção.

Os conceitos de criança presentes nos dois grupos apresentaram algumas semelhanças: a criança é alguém que gosta de brincar, que tem estatura física menor que o adulto, que precisa de cuidados e proteção, que frequenta a escola, que cresce e se desenvolve física e intelectualmente, que tem características individuais, que vive e sobrevive em diversas realidades. As diferenças entre os conceitos de criança dos dois grupos, dizem respeito às competências atribuídas à criança. As crianças da escola A revelaram uma idéia de criança mais competente sob alguns aspectos: ela faz sozinha o caminho da escola para casa, faz, também sozinha, compras para o lar e, principalmente, executa diversas tarefas domésticas (que não são, por essas crianças, vistas como "trabalho"). Essa atividades foram consideradas, pelas crianças da escola B, como específicas do adulto. Por outro lado, as crianças da escola B revelaram, com maior frequência, a percepção de que a criança, além de brincar e estudar, em situações adversas também mendiga e trabalha (vende frutas e jornais nos sinais, por exemplo). Em síntese, ela é, também, alguém competente na geração de recursos para a sua sobrevivência.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole Dois, 1990.
- FLAVELL, John H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.
- GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- KATZ, Chaim Samuel. *Crianceria*. In PELBART, Peter Pál & ROLNIK, Suely (org). *Cadernos de subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v.1, n.1 (1996). p. 90-96.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- TRINCA, Walter. *Investigação Clínica da Personalidade*. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.