

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANNE CAROLINA RAMOS

## MEUS AVÓS E EU:

As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças



TESE DE DOUTORADO

Porto Alegre, março de 2011.

**Anne Carolina Ramos**

## **MEUS AVÓS E EU:**

**As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao *International Education Doctorate Program* da *Universität Siegen*, sob a orientação do Prof. Dr. Johannes Doll e da Profa. Dra. Insa Fooker, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll

Coorientadora: Profa. Dra. Insa Fooker

**Porto Alegre, março de 2011.**

**Anne Carolina Ramos**

**MEUS AVÓS E EU:**

**As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao *International Education Doctorate Program* da *Universität Siegen*, sob a orientação do Prof. Dr. Johannes Doll e da Profa. Dra. Insa Fooken, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

A banca examinadora, reunida para avaliação no dia 15 de março de 2011, foi constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Johannes Doll (Orientador/UFRGS)

---

Profa. Dra. Insa Fooken (Coorientadora/Universität Siegen)

---

Profa. Dra. Alda Britto da Motta (UFBA)

---

Profa. Dra. Clarice Ehlers Peixoto (UERJ)

---

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles (UFRGS)

À minha amada *Vó Catarina*, pelas mais belas lembranças da minha infância, tecidas ali, no entorno da sua casa.

Nas minhas memórias de neta, guardo com carinho os momentos em que íamos juntas ao potreiro ordenhar as vacas – a Queimada, a Mimosa, a Estrela e a Nanica – e voltávamos para casa carregando dois baldes cheios de leite fresco;

Nas minhas memórias de neta, estão algumas das cantigas e dos versos em italiano que me ensinavas nas horas de prosa; estão as brincadeiras vividas embaixo do pé de cinamomo, no açude, no desbravar do campo e no “tocar das vacas” quando o sol se punha; está o cheiro do bolo amarelinho recém saído do forno, o sabor da ambrosia feita em casa, a cor da omelete com ovo de pata e salame novo e o perfume do risoto de galinha caipira;

Nas minhas memórias de neta, estão as tuas mãos, vó, que modelavam o queijo fresco e mexiam veementemente a farinha amarelo-ouro da polenta no tacho enquanto eu ficava sentada no já desbotado baú vermelho e alimentava a chama do fogo com um pedaço de lenha...



## Agradecimentos

A minha lista de agradecimentos não é pequena. Durante os quatro anos em que estive envolvida com o estudo e a escrita desta tese, muitas pessoas cruzaram o meu caminho – algumas caminharam por estradas mais longas, outras por alguns trajetos –, ajudando-me de alguma forma. Aos meus amigos e familiares, que ficaram fisicamente longe ao longo desses dois anos em que estive estudando na Alemanha, agradeço a compreensão do momento. Obrigada por terem continuado me incentivando a estudar e por terem alimentado a nossa amizade por meio das novas tecnologias! Agradeço também a tolerância pelos inúmeros momentos em que estive ausente, quer pelo fuso horário, quer pela minha exaustiva dedicação a esta tese, que me permitiu poucos momentos de descontração.

Desta forma, agradeço:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, que abriu muitas portas para a minha pesquisa, seja nas discussões em sala de aula, seja durante o período do meu doutorado de cotutela.

Ao CNPq e ao DAAD, que subsidiaram o meu estudo propiciando a minha formação tanto Brasil quanto na Alemanha.

Ao *International Education Doctorate Program* da *Universität Siegen*, que me acolheu para essa experiência na Alemanha. Em especial, à Profa. Dra. Insa Fooker, minha orientadora alemã, que sempre soube compreender meus limites linguísticos, mostrando-se interessada em mim e no meu trabalho. Obrigada pelos momentos de conversa, as bibliografias, o carinho e ajuda que me deste na minha trajetória!

Ao meu orientador teuto-brasileiro, Prof. Dr. Johannes Doll, que criou as pontes de conexão entre o Brasil e a Alemanha, permitindo que eu vivesse uma experiência singular de pesquisa e de vida. Muito obrigada por teres apostado em mim e teres me ajudado em todos os detalhes que isso comporta!

À Prof. Dra. Leni Vieira Dornelles, que só não é minha terceira orientadora de nome, mas o é de sentimento e de coração. Muito obrigada pelos diálogos que tiveste comigo ao longo de toda a minha tese, me incentivando a pensar e a criar relações. Foste uma grande companheira de viagem no mundo das infâncias!

À Profa. Dra. Clarice Ehlers Peixoto, por ter me recebido tão calorosamente na sua disciplina *Antropologia da família e das gerações*. Foi durante os nossos momentos de conversa que entrei em contato com autores decisivos para o meu trabalho, que enriqueceram meu campo de estudo. Muito obrigada pelos momentos de diálogo e pelas contribuições que deste ao meu projeto de pesquisa antes e durante o processo de qualificação.

À Profa. Dra. Alda Britto da Motta, por ter aceito participar da banca desta tese, enriquecendo o diálogo entre as gerações. Agradeço a tua disponibilidade e a tua leitura, que seguramente trarão novas reflexões ao meu trabalho! Muito obrigada!

À Profa. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS) e à Profa. Dra. Vania Beatriz Merlotti Herédia (UCS) pelas contribuições dadas durante a qualificação do projeto de tese, que me fizeram repensar os percursos a serem seguidos.

À Profa. Ms. Tânia Ramos Fortuna pelas belas sugestões dadas sobre o brincar infantil. Obrigada pela bibliografia que me enviaste!

À Profa. Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues, que desde a minha graduação acompanha a minha trajetória de aluna e me incentiva nesse caminho. Obrigada, Berna, pelas conversas, pela ajuda e pelas idéias que me deste!

À Profa. Dra. Carmen Bezerra Machado, à Profa. Dra. Carmem Maria Craidy, à Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa, à Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos e ao Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, pelas conversas e trocas em sala de aula, que tanto contribuíram para a minha formação, fazendo diferença na minha trajetória de pesquisadora.

À minha amiga Caroline Buaes (Negra), companheira de tese e de todas as horas, pelas longas conversas no *Skype*, que tanto me ajudaram a pensar o meu objeto de estudo. Obrigada por dividires comigo tantos momentos – alguns mais alegres, outros mais tensos – e por teres me acolhido na tua casa durante os meses da minha pesquisa de campo!

Às minhas amigas Luciana Piccoli e Josele Trapp, por terem me ajudado durante a confecção do material utilizado em campo com as crianças e estarem sempre ao meu lado, mandando recadinhos que transmitiam muita força e incentivo. Obrigada *amígotas!*

À Fernanda (Big Fer) por ter me ajudado durante o período de seleção da bolsa do DAAD e ter me acompanhado nessa difícil decisão! Ah, e pelos divertidos momentos na sacada da tua casa! Foram cruciais!

Aos meus amigos desde o Brasil: Josânia (Juju), Cíntia, Gisa, Jaque, Rê, Paty, Zé, André, Isa, Juliana, Cris, Sílvia, Rosa, Maria Alice, Tati, pela amizade! E aos meus amigos desde a Alemanha: Renata, Luciana, Christopher, Dani, Ana, Sigrid, Bertrand, Chiraz, Chris, Asit e ao grupo dos meninos, pelos ótimos momentos compartilhados durante a minha estadia em Köln. Sem vocês a estadia na Alemanha não teria sido igual!

Aos meus queridíssimos amigos, Evelyse e Julien, pelos momentos maravilhosos vividos na casa de vocês! Obrigada por sempre escutarem minhas divagações sobre a tese, por me ajudarem nas traduções do francês e por terem se tornado amigos tão especiais!

Aos meus pais, por todo o investimento que tiveram para que eu chegasse até aqui, fazendo com que eu criasse asas e voasse atrás dos meus sonhos. Obrigada pelo amor e pela dedicação sem limite de vocês!

À minha irmã Paula, pela leitura cuidadosa da minha tese, que muito me ajudou na finalização deste trabalho; à minha irmã Sabrina, pelas conversas, desabafos e ajuda nas traduções; e ao meu irmão Vagner e à minha cunhada Cristina, pelas ajudas bibliográficas!

Ao meu marido, Daniele, por ter sido meu fiel companheiro, vindo comigo para a Alemanha, me incentivando a estudar, a pesquisar, a participar de cursos e congressos. Obrigada por leres meus parágrafos, ouvir minhas dúvidas, me ajudar na formatação e vibrar comigo durante a tese. Não tenho palavras pra retribuir a tua dedicação e o teu amor...

Ao colégio onde desenvolvi este estudo, que abriu suas portas tão carinhosamente para a minha pesquisa. Em especial: Felicitas, Veroni, Celassi, Márcia, Simone, Viviane, Rosana, Renata e Déia (Ah, as anilinas!) pela imensa colaboração e credibilidade.

Às queridas professoras que abriram as portas de suas salas para me receber: Cláudia, Gislaine, Jaqueline, Josânia, Marielly e Marilene. Obrigada pela acolhida!

Um agradecimento mais do que especial a todas as crianças que participaram desta pesquisa – e aos seus pais e avós –, co-autoras deste trabalho, por terem me ajudado a compreender seus mundos e terem se disponibilizado a conversar comigo. Obrigada por terem saído da sala de aula para me encontrar, por terem feito fotos e atividades em casa e terem se envolvido comigo e com meu tema de estudo. Sem vocês, nada disso teria sido possível!



*“Le cose dei bambini e per i bambini si apprendono solo dai bambini”*

*Loris Malaguzzi (1995, p.51)*

## Resumo

Esta pesquisa trata das relações intergeracionais entre avós e netos a partir da perspectiva das crianças. Com o objetivo de conhecer melhor essas relações, 36 meninos e meninas, com idades entre sete e dez anos, foram entrevistados ao longo de seis encontros ocorridos durante o período escolar. As crianças, pertencentes à classe média e média alta da cidade de Porto Alegre (RS), fazem parte de quatro grupos familiares diversificados: vivem em famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e conviventes com avós, o que possibilitou olhar para essas relações a partir de diferentes lugares. Nesta pesquisa, as crianças falam sobre o modo como elas vivem nessas diferentes famílias e sobre como o contato com os avós se estabelece dentro desses diferentes contextos. Em suas biografias, podemos observar o atravessamento do divórcio e dos recasamentos nas relações intergeracionais, a importância dos elos estabelecidos pela geração do meio e uma forte inclinação ao contato com a linha materna. Na experiência de ser neto, meninos e meninas narram momentos de cuidado, de descobertas, de aventura e de brincadeira, nos quais a casa dos avós aparece com toda a sua relevância e singularidade. Esse é um importante espaço de trânsito do universo das crianças, e elas nos mostram, por meio de seus saberes, que o convívio com os avós contribui para a própria constituição do *eu* infantil. O contato intergeracional surge como um processo interativo e co-educativo, onde tanto os mais velhos, quanto os mais novos, têm a chance de aprender e ensinar. Para as crianças, os vínculos que os unem podem ser tão fortes que nem a finitude dos avós é capaz de desfazer esses laços.

*Palavras-chave:* relações intergeracionais, sociologia da infância, avós, netos, famílias contemporâneas.

## Abstract

This thesis examines intergenerational relationships between grandparents and grandchildren from the child's point of view. In an effort to understand these relationships better, 36 boys and girls aged between seven and ten years were interviewed in the course of six meetings, which took place during school hours. The children interviewed came from middle and upper middle class families in the city of Porto Alegre (in the Brazilian State of Rio Grande do Sul) and belong to four different family types: nuclear, single parent, reconstituted and three-generation. This enabled intergenerational relationships to be studied in different circumstances. In this thesis, children talk about how they live in their families and about how contact with grandparents is established within the family structures under analysis. The children's biographies show the effect of divorce and remarriage on intergenerational relationships, the importance of ties established by the middle generation and a strong propensity to establish and maintain contact with the maternal family line. In their experience as grandchildren, boys and girls report moments of care, discovery, adventure and play, and their grandparents' home appears in its full relevance and uniqueness. This is an important place in the child's world, and the children show, through their knowledge, that living with grandparents contributes to the constitution of the childhood *self*. Intergenerational contact is revealed to be an interactive and co-educational process, which provides old and young alike with opportunities to learn and teach. Children's ties to their grandparents may be so strong that not even the latter's death can break them.

*Keywords:* intergenerational relationships, sociology of childhood, grandparents, grandchildren, contemporary families.





## Résumé


Cette recherche traite des relations intergénérationnelles entre grands-parents et petits-enfants du point de vue des enfants. Afin de mieux comprendre ces relations, six rencontres ont été réalisées auprès de 36 garçons et filles, âgés de sept à dix ans, pendant leur période scolaire. Les enfants appartiennent à la classe moyenne de la ville de Porto Alegre (RS) et font partie de quatre groupes familiaux diversifiés : ils vivent dans des familles biparentales, monoparentales, reconstituées ou tri-générationnelles, ce qui a permis d'observer ces relations selon différents points de vue. Dans cette recherche, les enfants parlent de leur mode de vie dans ces différents contextes familiaux et de la manière dont s'établit le contact avec leurs grands-parents. Au travers de leurs biographies, nous pouvons observer l'interférence des divorces et des remariages dans les relations intergénérationnelles, l'importance du chaînon établi par la génération intermédiaire et la forte propension au contact avec la lignée maternelle. Dans leur expérience de petits-enfants, ces garçons et ces filles racontent des moments d'attention, de découvertes, d'aventures et de jeu, dans lesquels la maison des grands-parents apparaît dans toute son importance et sa singularité. Il s'agit d'un important lieu de passage dans l'univers des enfants et ceux-ci nous montrent, à travers leurs connaissances, que la relation avec les grands-parents contribue à la propre constitution du je de l'enfant. Le contact intergénérationnel apparaît comme un processus interactif et co-éducatif où tant les plus âgés que les plus jeunes ont la chance d'apprendre et d'enseigner. Pour les enfants, les liens qui les unissent peuvent être tellement forts que même la finitude des grands-parents n'est pas capable de briser ces liens.


*Mots clés:* relations intergénérationnelles, sociologie de l'enfance, grands-parents, petits-enfants, familles contemporaines.

## Lista de Símbolos

 Indivíduo de sexo indiferenciado

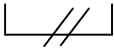
 Indivíduo do sexo feminino

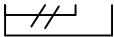
 Indivíduo do sexo masculino

 Indivíduo falecido

 Casamento

 Filiação

 Divórcio

 Segundo casamento

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. SOBRE O OUVIR: A ESCUTA DAS CRIANÇAS ENQUANTO PRINCÍPIO INVESTIGATIVO</b> .....	28
1.1 As imagens pré-sociológicas da infância .....	30
1.2 Da infância pré-sociológica à infância sociológica .....	36
1.3 Por uma sociologia da infância .....	44
1.4 Pesquisando com crianças: sobre a construção do objeto metodológico .....	51
1.4.1 Delimitando o campo: a escolha do lugar .....	51
1.4.2 Conhecendo as crianças: os primeiros contatos .....	56
1.4.3 Definindo os grupos entrevistados: o processo de seleção .....	67
1.4.4 As entrevistas: do planejamento à ação .....	76
1.4.5 Algumas particularidades da pesquisa com crianças .....	102
A dinâmica da entrevista em pares .....	103
O Termo de Consentimento Informado da Criança .....	105
Sigilo e reconhecimento: a escolha dos nomes .....	107
Sobre o uso do gravador de voz .....	108
<b>2. NASCIMENTO DOS NETOS, NASCIMENTO DOS AVÓS</b> .....	113
2.1 O anúncio .....	122
2.2 Uma “boa idade” para se ter um avô? .....	128
2.3 As idades e os estilos .....	135
2.4 O gênero e os estilos .....	144
2.5 Os nomes e os estilos .....	161
<b>3. AS FAMÍLIAS, AS CRIANÇAS E OS AVÓS: CONTATO, CUIDADO E PROXIMIDADE GEOGRÁFICA</b> .....	171
3.1 Morando com o pai e com a mãe: as famílias nucleares e os avós .....	177
3.2 Os avós do divórcio .....	186
3.3 Quando os avós se divorciam .....	215
3.4 Tortos, emprestados e do coração: os avós por aliança .....	224
3.5 Dividindo a mesma casa: os avós conviventes .....	247
3.6 Entre cuidar e criar: a importância do suporte dos avós .....	259

<b>4. A CASA DOS AVÓS.....</b>	<b>270</b>
<b>4.1 O caminho: da casa dos netos à casa dos avós.....</b>	<b>272</b>
<b>4.2 A chegada: a experiência da casa.....</b>	<b>278</b>
4.2.1 Um museu: a casa dos avós como um lugar do passado .....	281
4.2.2 Atrás da porta tem outra porta: a casa dos avós como um lugar de aventura	285
4.2.3 O parque de diversão: a casa dos avós como um lugar de brincadeira .....	292
A sala .....	294
A cozinha .....	298
O banheiro .....	304
O quarto dos netos .....	307
O quarto dos avós .....	314
Os cantos.....	318
O entorno.....	320
4.2.4 Reunião de família: a casa dos avós como um lugar de encontro .....	328
Nos encontros, os presentes .....	333
Nos encontros, os primos .....	337
<b>5. DAS RELAÇÕES: APRENDER, TROCAR E ENSINAR .....</b>	<b>342</b>
<b>5.1 Aprender e ensinar .....</b>	<b>343</b>
5.1.1 Aprender e ensinar: o uso das novas tecnologias .....	344
5.1.2 Aprender e ensinar: novas formas de brincar e se divertir .....	352
5.1.3 Aprender e ensinar: os conhecimentos escolares.....	361
5.1.4 Aprender e ensinar: valores .....	366
<b>5.2 Passear: avós e netos, parceiros de pequenas e grandes viagens.....</b>	<b>370</b>
<b>5.3 Ajudar: as trocas de cuidado entre as gerações .....</b>	<b>376</b>
<b>5.4 Quando da finitude.....</b>	<b>387</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE PODEMOS APRENDER COM ESTA EXPERIÊNCIA? .....</b>	<b>404</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>412</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>435</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>462</b>

## Introdução

A obra que ilustra a capa desta tese foi pintada pela artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954) no ano de 1936. *Meus avós, meus pais e eu* resgata as origens da artista, representando um tributo à sua própria genealogia. Em uma época em que Hitler havia acabado de proclamar as Leis de Nürnberg – *die Nürnberger Gesetze* –, que proibiam o casamento entre judeus e alemães, e que a pureza da raça ariana era avaliada por meio de genogramas familiares, Frida resolve fazer uma subversão a essa imposição: dá à sua pintura a forma de uma árvore genealógica justamente para mostrar a sua herança multirracial. Inspirada na obra de Henri Rousseau – *The Present and the Past* –, Kahlo mostra uma composição familiar simétrica, fundada pelo laço matrimonial, e que evidencia as mudanças transcorridas pelo tempo na sobreposição e coexistência das gerações.

Ao olharmos atentamente a imagem, podemos ver que, à direita, estão seus avós paternos, que moravam em *Baden Baden*, na Alemanha; eles aparecem sobre a representação do mar, indicando, portanto, a distância; são as águas do Oceano Atlântico que separam o continente americano (onde sua mãe vivia e onde ela mesma nasceu) do continente europeu, onde morava seu pai antes de viver no México. À esquerda estão seus avós maternos, de origem mexicana, representados sobre a área de terra. Ali estão as montanhas, os arbustos xerófilos e o clima árido que caracterizam o país. Seus pais estão pintados no centro, recuperando a pose registrada em uma fotografia feita no dia de seu casamento. Da mãe surge um feto ligado a ela pelo cordão umbilical, que o nutre e garante a vida. Esse bebê é a própria Frida, crescida e transformada na criança que está entre os muros da Casa Azul. A casa é, nas memórias da infância da artista, um lugar de importantes histórias familiares, que a envolve com suas grandes janelas e jardins. Foi ali que Frida viveu grande parte de sua vida e onde ela veio a falecer, em julho de 1954. Na mão direita, Frida-criança também segura uma fita vermelha mostrando que ela está interligada internamente às gerações mais velhas; que ela é o elo que une e amarra a linhagem patrilinear à linhagem matrilinear: “Um laço envolve todo o grupo, simbolizando a relação familiar”<sup>1</sup>, explica-nos a própria artista (KAHLO, 1939, [s.p.]).

---

<sup>1</sup> Tradução livre da autora para: “[...] a ribbon circles all the group, symbolic of the family relation” (KAHLO, 1939, [s.p.]. Disponível em <[www.thejewishmuseum.org](http://www.thejewishmuseum.org)>).



A continuidade evocada por Frida, os vínculos com as gerações mais velhas, os pais que estão colocados em uma posição que conecta a criança aos seus avós e a importância da casa como um lugar de lembrança – lugar que também protege e abriga a criança com suas muradas – são pontos que interligam a obra de Frida à presente tese. Frida se desenhava criança – “Eu no centro desta casa, quando eu tinha cerca de dois anos de idade. Toda a casa está na perspectiva de como eu me lembro dela<sup>2</sup>” (KAHLO, 1939, [s.p.]) –, evocando, na vida adulta, as memórias que não deixam morrer seu passado. No ato de lembrar, Frida não revive aquilo que ela um dia viveu enquanto criança; o seu exercício é o de “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55). Essas experiências do tempo pretérito, como Frida nos sensibiliza a refletir, muitas vezes estão voltadas ao universo familiar, aos elos que constituímos com nossos pais e avós. Contudo, ela é quase sempre uma imagem desbotada, uma fotografia fragmentada em pedaços irregulares que tentamos reconstituir por meio da rememoração.

Por isso, defendo em toda a tese que olhar para infância com o olhar de adulto é diferente do que olhar para a infância com o olhar de criança. Enquanto os depoimentos dos adultos se constituem como relatos *sobre a infância*, nos quais eles revisitam suas memórias para resgatar os jogos, as brincadeiras, as lembranças da infância escolarizada e os acontecimentos que marcaram seus primeiros anos de vida; as crianças elaboram relatos *da infância*, falando de suas experiências mais imediatas (CHRISTENSEN & JAMES, 2008). No primeiro caso, a infância é ressignificada pelas memórias de alguém que já não é mais criança, mas que recorda as vivências de seu passado. No segundo, as crianças são autoras contemporâneas de suas próprias biografias e traduzem as experiências de ser criança pelos próprios sentidos que elas lhes dão enquanto sujeitos pertencentes a essa categoria geracional. A perspectiva também se modifica. É por isso que Keck & Saraceno (2008) afirmam que estudar as relações intergeracionais a partir dos relatos dos pais e avós não é a mesma coisa que estudar as relações intergeracionais a partir dos relatos dos netos:

Tomando a perspectiva dos netos, abre-se um leque de atividades, bem como das hierarquias de importância, que são diferentes das que prevalecem quando o foco está na perspectiva de avós ou dos pais. Um avô ou uma mãe podem dizer que eles "prestam cuidados", enquanto que uma criança pode indicar que um avô conta

---

<sup>2</sup> Tradução livre da autora para: “Me in the middle of this house, when I was about two years old. The whole house is in perspective as I remember it” (KAHLO, 1939, Disponível em <[www.thejewishmuseum.org](http://www.thejewishmuseum.org)>).





histórias ou que uma avó lhe ensina canções ou assa bolos com ela<sup>3</sup>. (KECK & SARACENO, 2008, p.157-158).

Mas o estudo das relações entre avós e netos não se trilhou na história sem um longo percurso. Attias-Donfut & Segalen (1998; 2001) lembram que os avós foram os grandes esquecidos da Sociologia: a imagem da avosidade fortemente associada à velhice e à precariedade da vida social e econômica dos idosos – por muito tempo um grupo minoritário dentro do contingente populacional – fazia deste um tema desvalorizado, indigno de mobilizar o trabalho dos pesquisadores. Segundo o levantamento histórico feito por Szinovacz (1998) no contexto norte-americano, o estudo das relações intergeracionais teve seu primeiro impulso no final dos anos 1940, início dos anos 1950, com o término da II Guerra Mundial; mas foi somente a partir dos anos 1980 que ele começou a aparecer como um campo legítimo de estudo.

As primeiras pesquisas estavam relacionadas a esse contexto, voltando-se à análise do suporte oferecido pelas avós em tempos de guerra, quando seus filhos, genros e maridos encontravam-se em combate, e em tempos de pós-guerra, quando as jovens famílias começaram a migrar de forma mais concisa para as áreas urbanas, o acesso à escolarização aumentou e a proporção de mulheres que entravam no mercado de trabalho começou a crescer (HERNANDEZ, 1993). Nesse mesmo período, os pesquisadores, fortemente inspirados nos estudos de Parsons, inclinaram-se a analisar as relações entre um possível isolamento da família nuclear e o papel dos avós nas relações de cuidado. Os Estados Unidos também estavam conhecendo uma nova realidade demográfica: era o início de uma era de grande pico na taxa de natalidade. Estava chegando a chamada geração dos *baby boomers*.

O expressivo número de nascimentos registrado no período pós II Guerra influenciaria as pesquisas da década de 1960, quando as funções e os diferentes estilos assumidos pelos avós foram colocados em foco. Os estudos multigeracionais ganharam espaço e, na construção desse mapeamento, avós e netos passaram a ser importantes fontes de pesquisa. Nessa época, Neugarten & Weinstein (1964) escrevem um trabalho pioneiro sobre o tema, tentando agrupar e categorizar os estilos encontrados. A criação de

---

<sup>3</sup> Tradução livre da autora para: “Taking the perspective of grandchildren opens up a range of activities, as well as of hierarchies of importance, which are different from those prevalent when the focus is on the grandparents’, or the parents’, perspective. A grandparent or a parent may say that the former “provides care” whereas a child might point out that a grandfather tells stories or that a grandmother teaches her songs or bakes cakes with him” (KECK & SARACENO, 2008, p.157-158).



um campo gerontológico, impulsionado pelo aumento da expectativa de vida e da população de idosos, também iria influenciar os estudos sobre as relações intergeracionais, uma vez que o papel e as atividades dos avós seriam assunto de interesse da Gerontologia.

No final dos anos 1960 e início dos 1970, a Teoria do Desengajamento<sup>4</sup> entraria em cena e teria forte influência sobre as pesquisas, mostrando que o “papel de avós” era um dos poucos papéis ainda significantes para os idosos, dado que esses estariam supostamente desengajados do mundo social e do ambiente de trabalho. O aumento do número de separações e divórcios experimentados nessa época também faria com que as pesquisas sobre os avós em tempos “de crise familiar” entrassem em debate. Mas é somente nos anos 1980 que os estudos sobre a avosidade “[...] emergem como um tópico de pesquisa em seu próprio direito, ao invés de um apêndice do cuidado intergeracional e das relações familiares.”<sup>5</sup> (SZINOVACZ, 1998, p.6).

As pesquisas começam a focar cada vez mais nos avós e temas como o impacto do divórcio nas relações intergeracionais, o papel dos avós sociais, o suporte dado às gerações mais novas e as situações de coresidência entre avós e netos passam a fazer parte da agenda de estudos desse novo campo. Os estudos de gênero também começariam a aparecer como uma variável importante e os avôs, antes figuras praticamente inexistentes nas pesquisas, tornar-se-iam tópico de análise e debate. Nessa época, Cherlin & Furstenberg (1984) retomaram a questão dos estilos – explorada há exatas duas décadas por Neugarten & Weinstein (1964) – para realizar um importante estudo comparativo, no qual eles abordaram essa questão analisando variáveis de gênero, raça, etnia, idade dos netos e distância geográfica. Como nos diz Kornhaber (1996),

curiosamente, é hoje em dia que a história da avosidade está sendo feita – na pesquisa, na vida familiar, na expansão dos papéis sociais e do *status* legal, e nas mudanças da identidade dos avós. Os cientistas sociais estão agora abordando os papéis dos avós, os significados da vida e a interação intergeracional como uma etapa única da vida em si mesma.<sup>6</sup> (KORNHABER, 1996, p.20).

---

<sup>4</sup> A Teoria do Desengajamento foi uma das importantes teorias sociológicas do envelhecimento, defendendo em seus preceitos que o afastamento do velho é algo natural, funcional e universal. Esse período foi chamado de “anos dourados” e considera o desengajamento como um processo mútuo, em que a sociedade se desengaja do velho para dar espaço à mão de obra jovem, e o velho se desengaja da sociedade para preparar-se para a morte (CUMMING & HENRY, 1961).

<sup>5</sup> Tradução livre da autora para: “[...] emerges as a research topic in its own right rather than as an appendix to research on intergenerational kin and family relations.” (SZINOVACZ, 1998, p.6).

<sup>6</sup> Tradução livre da autora para: “[...] curiously, it is today that grandparenting history is being made – in research, in family life, in expansion of social roles and legal status, and in grandparents’ changing identity.



Apesar das relações entre avós e netos ter se constituído como tópico de interesse de diferentes áreas, e ter ganho corpo sobretudo a partir dos anos 1980, poucas pesquisas têm se dedicado a analisar a perspectiva dos netos nessa relação, principalmente quando esses são ainda crianças (CUNHA & MATOS, 2010; HAGESTAD, 2008; ROBERTO & STROES, 1995; KECK & SARACENO, 2008; SMITH, 2005). Tal fato se deve principalmente ao recorte gerontológico que tais estudos tiveram, nos quais os relatos e os papéis desempenhados pelos avós acabaram sendo mais explorados do que os relatos e os papéis dos netos, e à própria construção do campo da Sociologia da Infância, que não se fez, ela mesma, sem as suas dificuldades. Por isso, esta pesquisa também nasce como uma nova possibilidade de olhar para essa relação; um olhar ainda pouco conhecido no campo gerontológico, que se detém, em virtude do próprio objeto ao qual se debruça, a analisar os relatos do “mundo dos adultos” – entrevistando normalmente os avós e, quando em pesquisas intergeracionais, incluindo filhos e netos adolescentes ou no início da fase adulta –, e um olhar ainda insuficientemente estudado nos estudos das infâncias, que pouco se detiveram em analisar essas relações sob o olhar das crianças<sup>7</sup>.

Enquanto pesquisadora, o que me instiga a estudar esse tema passa pela minha própria formação, ela mesma multigeracional e interdisciplinar. Uma formação que abraça o meu percurso de pedagoga e professora de crianças, mas que também engloba as minhas caminhadas no campo da Gerontologia. Como nos diz Geertz, “[...] algo está acontecendo com a maneira como achamos que pensamos” (GEERTZ, 2006, p. 34):

[...] não é somente a irmandade interdisciplinar, ou sequer o ecletismo erudito que se tornam necessários. É um reconhecimento, por todas as partes envolvidas, de que as linhas que agrupavam acadêmicos em várias comunidades intelectuais, ou (o que tem mais ou menos o mesmo resultado) os dividiam em comunidades diferentes, estão se cruzando em ângulos muito excêntricos hoje em dia. (GEERTZ, 2006, p. 39-40).

O tema das relações intergeracionais já tinha sido meu companheiro durante o mestrado, quando investiguei as perspectivas das crianças sobre a velhice (RAMOS, 2006). Naquela ocasião, deparei-me, ainda que sutilmente, com o próprio relacionamento das crianças com seus avós, personagens tão presentes em seus relatos e vivências infantis.

---

Social scientists are now addressing grandparent roles, life meaning, and intergenerational interaction as a unique life stage in itself.” (KORNHABER, 1996, p.20).

<sup>7</sup> No Brasil, a tese de doutorado de Paulo Salles de Oliveira – intitulada *Vidas compartilhadas: o universo cultural nas relações entre avós e netos* (1993) – ainda continua sendo uma das maiores referências.



Quando o tema da velhice na infância começou a *enternecer* as minhas percepções e os meus movimentos de pesquisadora e de sujeito no mundo, comecei a perceber que os avós – mais velhos ou mais novos – estavam por toda a parte: eles brincavam com seus netos nos parques, levavam as crianças ao cinema, estavam nos ônibus que cortavam as cidades, nas festas de aniversário, na saída do colégio, participavam das reuniões pedagógicas e das avaliações bimestrais de seus pequenos. Como nos instiga a pensar Larrosa (2002),

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.21 e p.25).

Quando comecei a me sensibilizar e a *enxergar* essa relação, antes aparentemente invisível para mim, eu também passei a perceber que esse tema, tão abandonado e intocado pelo campo da educação, fazia parte dele. No enlace família e escola, muitas vezes esquecemos que os avós podem estar tão ou mais presentes na vida das crianças do que seus próprios pais. Muitas vezes são com eles que nossos meninos e meninas fazem o tema; são para eles que as crianças ligam da escola quando estão machucadas ou indispostas; é na companhia deles que muitas voltam para casa depois de um dia de aula; e é na casa dos avós que muitas crianças passam o turno oposto ao da escola. Mais que isso: durante a primeiríssima infância, quando muitas crianças não têm acesso às instituições de Educação Infantil, são os avós que ficam com elas e lhes ensinam as primeiras palavras, as primeiras letras e os primeiros passos. Por isso, os avós não são apenas representantes da família das crianças; eles são figuras importantes, que cuidam delas e contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento.

Por outro lado, a vivência dessa posição geracional – a de neto – também é uma dimensão da infância, e em seus relatos as crianças nos mostram que ela é uma experiência que enriquece não apenas os laços familiares como, também, os próprios laços que a constituem enquanto sujeito. Os avós fazem parte da constituição do “eu” infantil. Corsaro (1997c), ao escrever sobre o futuro da infância, lembra que os avós têm assumido papéis tão significativos em suas vidas que eles já aparecem em placas de sinalização da cidade. Na foto ao lado, feita em Modena, na Itália, vemos que a figura do avô que acompanha a neta à



escola já é tão familiar que merece ser personalizada, ganhando, também nas ruas e no meio público, um lugar de destaque.

Outro dado importante é que a maior expectativa de vida e a menor taxa de fecundidade – fatores que têm contribuído para o envelhecimento da população mundial<sup>8</sup> –, não afetam apenas as pessoas com mais de 60 anos. As crianças também sentem essas mudanças: uma vez que elas vivem relações familiares mais verticalizadas, o contato com seus avós tende a perdurar por mais tempo e há menos netos por avô. Segundo Gauthier, a queda do número de netos também modifica o modo como os contatos intergeracionais se dão: “[...] parece ser



Fig. 1: Placa de sinalização na cidade de Modena, Itália. (Fonte: CORSARO, 1997c, p.266).

mais fácil dedicar-se a uma relação com apenas um ou dois netos do que quando havia vinte juntos durante as celebrações familiares<sup>9</sup>” (GAUTHIER, 2002, p.297), aponta-nos a socióloga canadense. Todavia, as pesquisas pouco têm se detido em analisar as percepções das crianças nessas relações, como se no diálogo e na convivência entre gerações, meninos e meninas não fizessem parte dessa conversa. Para Hagestad (2008), vivemos uma espécie de “miopia geracional”: é como se as revoluções demográficas tivessem consequências e fossem importantes de serem analisadas somente a partir da perspectiva de alguns grupos de idade e gerações. A inferência do sociólogo norueguês entra em harmonia com as reflexões de Leira & Saraceno (2008), quando estas assinalam que:

[...] o envelhecimento populacional e dos parentes é normalmente examinado em relação ao que acontece às sociedades e aos adultos, incluindo os idosos. As experiências das crianças em sociedades e parentes envelhecendo têm atraído muito menor atenção. [...] Pouco se sabe sobre as percepções e as experiências das crianças sobre o relacionamento entre avós e netos – incluindo a experiência de ser o foco de atenção e afeto de muitos adultos de diferentes gerações, mas

<sup>8</sup> Segundo dados da OMS (2010), até 2025 o Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas.

<sup>9</sup> Tradução livre da autora para: “[...] it seems easier to put a lot into one’s relationships with one’s grandchildren when there are only two of them than when there are 20 brought together for family celebrations.” (GAUTHIER, 2002, p.297).



compartilhando isso com poucos, ou nenhum, de seus pares.<sup>10</sup> (LEIRA & SARACENO, 2008, p. 6).

Foram esses os laços, os fios que se enredaram na tessitura do meu projeto de pesquisa e é esse o convite que gostaria de fazer ao meu leitor: o de adentrar nas relações entre avós e netos a partir de um ponto de vista pouco conhecido, que é aquele vivido pelos netos enquanto eles ainda são crianças. Esta pesquisa não busca analisar um ponto específico dessa relação; busca, outrossim, explorar o campo e criar uma bricolagem a partir de algumas das diferentes peças que compõem esse mosaico. Não com o objetivo de criar uma figura única e completa, mas com o objetivo de conhecer alguns dos aspectos que colorem e dão forma ao relacionamento entre essas duas gerações. No diálogo abaixo, ocorrido entre duas crianças que participaram desta pesquisa, Alex e Nanda explicam-nos como elas compreenderam o foco deste estudo:

Nanda [questionando a pesquisadora] – Eu queria te perguntar uma coisa... Por que a tua pesquisa é sobre os avós, e não sobre as crianças com os pais ou as crianças com os primos?

[Antes que a pesquisadora respondesse, ela mesma conclui]

Nanda – Ah, eu acho que eu sei! O que tu quer saber, na verdade, entender, é como a gente se dá como os nossos avós, se a gente se dá bem, se a gente se dá mal, o que a gente faz com eles... né?!

Alex – É como a gente se relaciona com os nossos avós! É isso Nanda!

Nanda – Sim, é isso! É uma pesquisa sobre relacionamento!

De modo a ampliar a visibilidade do relacionamento entre avós e netos, as crianças aqui entrevistadas fazem parte de quatro grupos familiares diversificados: são meninos e meninas que vivem em famílias nucleares (com o pai e a mãe na mesma casa), monoparentais (com apenas um dos genitores), reconstituídas (na presença do padrasto ou da madrasta) e conviventes (com ao menos um dos avós)<sup>11</sup>. Tal situação permite a articulação de realidades distintas, nas quais as crianças interagem com avós que ora são biológicos, ora são sociais, ora são pais do genitor que possui a guarda, ora são pais daquele que não possui, ora moram juntos e ora nem sequer os conhecem. Tal situação também permite analisar essa relação nas próprias flutuações da família contemporânea, sujeita ao

<sup>10</sup> Tradução livre da autora para: “[...] ageing of population and kinships is examined mainly from the point of view of what happens to societies and to adults, including the elderly. Children’s experiences in ageing societies and kinships have attracted much less attention. [...] Little is known about the grandchildren’s perceptions and experiences of the relationship between grandparents and grandchildren – including the experience of being the focus of attention and affection of many adults of different generations, but sharing it with few, if any, peers” (LEIRA & SARACENO, 2008, p. 6).

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, o termo “convivente” será utilizado para fazer referência à coabitação entre três gerações – avós, filhos e netos –, uma vez que esse é um dos grupos familiares explorados nesta pesquisa.





casamento, à coabitação, à separação, ao divórcio e ao recasamento. São realidades que constituem o dia-a-dia de muitas crianças e que podem menear os sentidos dessa relação; daí a importância de conhecermos algumas de suas variações. Como pontua Sarmento, o contínuo processo de transformação familiar faz com que a família “[...] seja pensada como instituição social, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social” (SARMENTO, 2004, p.17).

Quanto ao recorte de classe social, esta pesquisa envolve crianças da “média classe média” e da “alta classe média”<sup>12</sup> (QUADROS, 2011) – 16 meninos e 20 meninas, com idades entre sete e dez anos – acedidas a partir de uma escola da rede privada de Porto Alegre. São famílias nas quais muitos dos pais têm nível superior completo (38% possuem Pós-Graduação, 38% Graduação, 22% Ensino Médio e 2% o Ensino Fundamental), sendo muitos deles médicos, advogados, engenheiros, psicólogos, administradores, corretores e bancários.<sup>13</sup> A renda mensal familiar oscila entre diferentes faixas salariais, mas grande parte das famílias recebe entre seis e quinze salários mínimos<sup>14</sup>: 32% das famílias vivem com renda entre seis e dez salários mínimos e 21% entre dez e quinze salários mínimos. Contudo, o quesito renda mostra ser algo bastante heterogêneo entre as famílias das crianças pesquisadas. Um número expressivo de crianças também vive com renda mensal superior a quinze salários mínimos (18% das famílias recebem entre quinze e 25 salários mínimos e 11% recebem mais de 25 salários mínimos), enquanto 18% possuem renda que varia entre três a seis salários mínimos.

Como podemos ver, as famílias aqui estudadas fazem parte de um amplo espectro de faixas salariais, que revelam a própria diversidade econômica das classes médias. Todavia, a

---

<sup>12</sup> Faço referência à “média classe média” e à “alta classe média” por entender que dentro da chamada “classe média” estão incorporadas diferentes fatias da população, com intervalos de renda importantes, o que torna a sua conceitualização bastante ambígua. Segundo a divisão sugerida por Quadros (2011), a alta classe média é composta por pessoas “[...] com acesso à educação de melhor qualidade, planos de saúde abrangentes e com boa rede hospitalar, tratamento dentário, psicólogos, psiquiatras, academias de ginástica, cursos de idiomas, viagens, cultura, lazer, entretenimento, entre outros itens.” (QUADROS, 2011, [s.p.]). Esse grupo, segundo o economista, seria formado por microempresários, médicos, engenheiros, professores universitários, juristas, etc. A linha de corte seria de aproximadamente R\$3.500 mensais. A média classe média abrange gerentes, professores de nível médio, profissionais de segurança pública, militares, enfermeiras, trabalhadores de nível técnico e outros. A linha de corte varia entre R\$1.700 e R\$3.500 mensais, “[...] sendo que a sua situação social permite que, com razoável sacrifício, seus integrantes reproduzam um padrão de vida parecido com o da alta classe média, ainda que num nível inferior.” (QUADROS, 2011, [s.p.]).

<sup>13</sup> Os dados de escolaridade, profissão e renda foram coletados a partir de uma ficha endereçada à família, preenchida pelos pais ou avós das crianças entrevistadas (Apêndice 1).

<sup>14</sup> No ano em que foi desenvolvida esta pesquisa o salário mínimo brasileiro era de R\$ 510,00.



caracterização da classe social não perpassa apenas o setor financeiro, precisando ser pensada a partir de outros fatores que inter-relacionam os sujeitos, como o grau de instrução, a profissão, os padrões de consumo e o estilo de vida. Como nos alerta Giddens, “[...] cada vez mais os indivíduos distinguem-se uns dos outros não com base em fatores econômicos ou ocupacionais, mas pelos gostos culturais e pelas atividades de lazer” (GIDDENS, 2005a, p.245). O fato de crianças oriundas de famílias com rendas relativamente variáveis, frequentarem a mesma escola, as aproximam de alguma forma – uma vez que elas compartilham de estilos e oportunidades similares de vida –, ao mesmo tempo em que revela o investimento dos pais que, mesmo sob condições mais restritas, apostam na educação e formação de seus filhos como forma de garantir o seu “capital escolar” (SINGLY, 2007). O objetivo de endereçar este estudo a essa camada da população se deve ao fato de que, nas classes populares, a falta de recursos financeiros e de serviços sociais tenderia, muitas vezes, a cooptar os avós ao cuidado dos netos (FONSECA, 1999; 2004; LICHTENFELS, 2007; OLIVEIRA, 1999; RAMOS, 2006), o que poderia ser menos determinante e recorrente nas classes médias. Isso possibilitaria, então, o contato com realidades que não necessariamente são dependentes do suporte financeiro intergeracional.

A presente tese está subdividida em cinco seções. A primeira delas, intitulada *Por uma sociologia da infância*, busca capturar os sentidos da ausência das crianças nas pesquisas e a importância de olharmos para elas como atores sociais passíveis de participar de inquéritos investigativos. Nesse tópico, recupero algumas das linhas que impulsionaram a criação da Sociologia da Infância como campo investigativo e apresento minuciosamente todo o processo metodológico desenvolvido durante a pesquisa de campo com as crianças. Faço das preocupações de Goldenberg (1997) também as minhas, quando esta nos instiga a pensar que

[...] um dos problemas da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (GOLDENBERG, 1997, p.48-49).

Este capítulo não abre a tese por acaso. Antes de se configurar como um estudo sobre as relações intergeracionais entre avós e netos, a presente pesquisa é, por natureza e



princípio, uma investigação com crianças e busca, como tal, trazer contribuições para esse campo em formação. Além disso, parto do pressuposto de que “[...] os métodos deveriam servir aos objetivos da pesquisa, e não a pesquisa servir aos objetivos dos métodos<sup>15</sup>” (McGUIGAN, 1997, p.2); por isso, a metodologia aqui utilizada foi construída cuidadosa e criativamente para esse fim, e não há como compreender a análise sem compreender o processo no qual ela está inscrita. Sendo assim, convido o leitor, nos limites daquilo que uma tese comporta e nos limites daquilo que é possível transmitir nessa produção escrita – como nos alerta Geertz, “[...] a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo é tão intracável na análise cultural como é na pintura” (GEERTZ, 1989, p.11) –, a entrar comigo “em campo” e a participar deste exercício exploratório, investigativo e analítico.

As análises percorrem todos os capítulos desta tese, procurando seguir o próprio fluxo de conversa das crianças; buscando dar voz aos significados atribuídos por elas a essas relações. Partindo da leitura exaustiva e cuidadosa do material produzido em campo é que mapeei os aspectos que serão aqui apresentados, conversando com autores “do campo” da Gerontologia, da Sociologia e da Educação. Busquei, inspirada principalmente nas leituras de Attias-Donfut e Segalen (1998; 2001; 2002), compor algumas das reflexões que estruturam a base desta tese.

No segundo capítulo, intitulado *Nascimento dos netos, nascimento dos avós*, discuto, como o título já anuncia, o nascimento do neto como um evento desencadeador do próprio papel dos avós. Nele analiso os recortes de gênero e idade, observando essas variáveis a partir das experiências e perspectivas das crianças. Existe uma boa idade para se ter um avô? Como a relação entre essas duas gerações se modifica com o avançar dos anos? Como as questões de gênero marcam esse relacionamento?

Como a relação entre avós e netos é algo que se institui dentro da própria família, o terceiro capítulo – *As famílias, as crianças e os avós* – busca olhar para essas particularidades. Ali conheceremos melhor as histórias de vida das meninas e dos meninos pesquisados, narradas quer nas suas particularidades, quer nas suas semelhanças. Neste capítulo, as crianças nos mostram como se dá o contato entre elas e seus avós e como essa relação é atravessada pelos divórcios e recasamentos, assim como pelo próprio enlace criado pela geração do meio.

---

<sup>15</sup> Tradução livre da autora para: “The methods should serve the aims of the research, not the research serve the aims of the methods” (McGUIGAN, 1997, p. 2).



A convivência entre essas duas gerações ocorre principalmente na casa dos mais velhos: é lá que avós e netos se encontram durante os finais de semana, as férias ou os momentos de guarda. No quarto capítulo – *A casa dos avós* –, as crianças nos falam sobre os significados que esse lugar tem para elas e percorrem conosco os cômodos da casa. Por meio de registros fotográficos que elas mesmas fizeram, meninos e meninas nos mostram os lugares que eles mais gostam e nos contam sobre suas aventuras, descobertas e aprendizagens. O que elas fazem com os avós em sua casa e em outros tantos lugares é analisado de modo especial no quinto capítulo, intitulado *Das relações*. Ali as crianças nos contam sobre as trocas de ensino e aprendizagem entre elas e seus avós, sobre algumas experiências vividas na sua companhia e sobre as redes de cuidado entre as gerações. Como nos diz Cornu (2007),

[...] coexistir não é nem fusionar nem suplantar, nem mesmo o mero fato de estarem uns juntos aos outros. [...] Não é somente cruzar-se ou estarem uns tocando aos outros, em um ônibus ou numa avenida, senão encontrar-se, passar tempo juntos em algum lugar, em uma praça, um banco, um café, no teatro, na praia, num terreno de jogo, na cozinha ou no sofá: é compartilhar momentos, tarefas, ações, espaços “comuns”<sup>16</sup> (CORNU, 2007, p.55).

Essa conversa, que se iniciou com o tema do nascimento e percorreu os emaranhados das vivências das crianças ao lado de seus avós, termina com suas reflexões sobre o processo de finitude. As crianças nos contarão sobre os sentimentos que envolvem a perda de um avô e como elas se relacionam com a morte. Essa reflexão final, à qual dei o nome de *Quando da finitude*, encaminha o fechamento do círculo de debate da tese. Não, porém, com o objetivo de concluir a pesquisa. Não tenho a “[...] pretensão de encontrar [...] uma resposta completa, segura, definitiva” (COSTA, 2005, p.206) e conclusiva. Além disso, gostaria de retomar as reflexões de Valéry para dizer que “[...] não se terminam trabalhos, eles são abandonados” (*apud* GEERTZ, 2006, p.14). O tempo também os abandona, o que significa que o que está sendo dito é sempre um olhar ancorado naquilo que foi possível dizer e conhecer num dado momento (LOURO, 2004).

---

<sup>16</sup> Tradução livre da autora para: “Coexistir no es ni fusionar ni suplantar, ni siquiera el mero hecho de estar los unos con o junto a los otros. [...] No es sólo cruzarse o estar los unos rozando a los otros, en un autobús o una avenida, sino encontrarse, pasar tiempo juntos en algún lugar, en una Plaza, un banco, un café, el teatro, la playa, un terreno de juego, la cocina o el sofá: es compartir momentos, tareas, acciones, espacios “comunes”” (CORNU, 2007, p.55).



É acreditando nessas premissas que fui construindo a tese; enlaçando, como Frida, as lembranças da casa, dos primeiros passos ao lado dos avós, da ajuda no tema da escola, dos momentos de cuidado, do cultivo das plantas no jardim, do dia em que o avô ensinou o neto a andar de bicicleta sem rodinhas, das viagens compartilhadas, da farra em cima da cama, do bolo quentinho saído do forno, das brincadeiras de corte e costura, do esconderijo atrás da porta do banheiro, dos segredos partilhados, dos conflitos, do cheirinho que só a avó tem, das situações de doença, do barulho da bengala do avô pela casa... Momentos que foram constituindo, por fim, histórias de memórias que enredaram avosidades, infâncias e crianças.

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, ‘Histórias Dividas’, uma imponente gravura. Representava ela uma jiboia que engolia uma fera. Dizia o livro: ‘As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão’.

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Respondera-me: ‘Por que é que um chapéu faria medo?’



Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações.



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.”

Antoine de Saint-Exupéry  
(O pequeno príncipe, 1981)



# Capítulo 1

## *Sobre o ouvir: a escuta das crianças enquanto princípio investigativo*



(Fonte: UNICEF, 2003)

Colocar as crianças como cerne de um estudo significa buscar subverter um lugar de invisibilidade que lhes foi conferido ao longo da história, reconhecendo-as como pessoas de direito próprio, conhecedoras do mundo que as cerca e capazes de criar relações. Não que a infância não tivesse despertado o interesse de alguns estudiosos no passado – encontramos referências a ela ainda nos escritos político-filosóficos de Platão (428/427-348/347 a.C.) –, mas sabemos que às crianças não era reconhecido o lugar de protagonistas de suas vidas e de seus saberes. Podemos dizer que a Sociologia teve, mesmo voltando-se ao universo infantil apenas nas últimas décadas, um papel fundamental na constituição de novos discursos sobre a infância, uma vez que a concepção de criança como um ator social ativo, *sabedor* e produtor de cultura, foi fortemente debatida por ela. Até meados dos anos 1990, sustentou-se uma aproximação à infância substancialmente pré-sociológica, derivada das



teorias filosóficas de Hobbes, Locke e Rousseau, e das teorias psicológicas de Freud e Piaget, que colocavam as crianças numa posição de inferioridade em relação aos adultos, marcada principalmente pelas diferenças biológicas existentes entre eles.

Essa infância pré-sociológica, ou não-sociológica, foi estudada e analisada por James, Jenks & Prout em *Theorizing Childhood* (2007), uma das obras clássicas dos estudos ingleses sobre a Sociologia da Infância. Com o intuito de desconstruir alguns discursos que têm estabelecido algumas das “grandes verdades” acerca da infância, esses autores individuaram cinco imagens que foram influenciadas pela Filosofia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicanálise, mostrando como essas imagens, que se difundiram em diferentes momentos históricos, mas que continuam sendo utilizadas até os dias atuais, colocaram em circulação uma representação “irreal” e idealizada de criança, “[...] analisada não apenas sem recurso à ideia de infância como categoria social de pertença, mas como exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica.” (SARMENTO, 2007, p.29). São imagens que, ao não levarem em consideração as próprias crianças enquanto agentes sociais ativos, e se formaram de modo completamente destacado de suas condições reais de vida, surgem como categorias abstratas, respondendo apenas às exigências interpretativas da sociedade adulta.

Interessa-nos conhecer essas imagens pré-sociológicas não para reproduzir aqui uma cronologia histórica, mas para entender como esses modelos de infância, ao se disseminarem como “verdade” a partir do início da Modernidade no Ocidente, acabaram por influenciar as relações cotidianas entre adultos e crianças e por produzir “uma miríade de práticas” (BUJES, 2005, p.183) – educacionais, morais, legais... – voltadas para esse segmento da população. Essas imagens não estão estagnadas no passado. Elas continuam tendo um forte valor político e de orientação cultural, exercendo influência – ora de forma sincrética, ora sobrepondo-se uma a outra – e balizando muitas de nossas ações em relação à infância. Na medida em que servem de referência conceitual para as políticas públicas, elas não apenas justificam determinadas decisões, como condicionam certas atitudes que buscam ir ao encontro dessa imagem ideal de criança que foi criada (BELLONI, 2006). As ações educativas, as políticas escolares, as pesquisas com crianças e o destino reservado a elas numa dada sociedade dependem amplamente do conteúdo que é afirmado e

reafirmado pelas representações de infância difundidas no tecido social, daí a importância de subverter sua aparente naturalidade.

### 1.1 As imagens pré-sociológicas da infância

- **A criança má:** A primeira imagem pré-sociológica individuada por esses autores é a da “criança má” (*the evil child*). Ela foi originada no pensamento religioso do início do século XVII, quando a imagem da criança como um ser muito próximo da natureza e, por isso, dominada pelo instinto e não pela razão, foi difundida pelo dogma puritano e pelo pensamento filosófico de Thomas Hobbes (1588-1679). Fruto do “pecado original”, a criança é tida como um ser demoníaco, que abriga um baú de forças obscuras que correm o risco de serem mobilizadas e potencializadas se, por falta de atenção ou controle dos adultos, elas saírem do caminho estreito e cuidadosamente delimitado que a civilização preparou para elas. Maldade, corrupção e infâmia são elementos primários da constituição das crianças. Por isso, elas deveriam ser impedidas de frequentar ambientes que pudessem impulsionar o aparecimento dessas forças indomadas e dionisíacas, sendo “exorcizadas” em programas de disciplinamento e punição que evitassem o contato com más companhias e o desenvolvimento de maus hábitos.

Para D’Amato (2008), essa concepção de criança está vinculada a uma importantíssima tradição ocidental que foi se estabelecendo desde Platão, quando este, preocupado com a formação da *pólis* e com os efeitos que a educação das crianças poderia desencadear na vida adulta, colocou em circulação uma imagem de criança marcada pela sua inferioridade, tanto física quanto espiritual, em relação ao adulto. Em *As Leis*, Platão nos mostra, por meio do diálogo entre *Clínias* e *O Ateniense*, que os indivíduos jovens são incapazes de conservar o corpo e a língua imóveis, gritando, saltando, pulando, movendo-se constantemente e produzindo ruídos *de todo naipe* sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto educado (PLATÃO, 1999). E se, por um lado a criança mostra-se como um ser de “pura possibilidade” (KOHAN, 2003, p.16), disforme e maleável aos ensinamentos de seus preceptores, ela também é, por outro, a fera mais difícil de domesticar, já que sua



inteligência potencial, ainda não canalizada, caracteriza-a como um ser astuto, selvagem e desregrado, capaz de elaborar maquinarias como nenhum outro animal.

- **A criança inocente:** Em contraposição a essa natureza infantil negativa e corrompida pelo pecado original surge, pautada numa visão de natureza agora essencialmente boa, a segunda imagem pré-sociológica da infância: a “criança inocente” (*the innocent child*). Difundida pelo pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), essa imagem está fundada no mito romântico da infância como um período imaculado, marcado pela pureza e bondade das crianças. Naturalmente pura de coração, a criança *rousseauiana* é angelical e idílica. Sua principal carência é a da razão. Por isso, a infância é delineada na sua educabilidade, na sua capacidade inata de ser formada: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”, nos diz o autor em *Emílio* (ROUSSEAU, 1999, p.8). A infância é marcada pela sua necessidade e incompletude, situação que precisa ser gradativamente atenuada pelos adultos – seres completos e dotados de razão –, mas sem desnaturalizá-la ou consumi-la em sua pureza.

A relação entre adultos e crianças é substancialmente assimétrica. A criança, ingênua e inconsciente do mundo e de suas ações, é heterônoma, necessitando do cuidado e da proteção dos adultos preceptores até que, “[...] já homem, não mais precise de outro guia que não ela mesma.” (ROUSSEAU, 1999, p.29). Na passagem da infância à vida adulta, o indivíduo também deixa para trás a sua heteronomia para tornar-se um ser autônomo. A dependência é, em *Emílio*, uma característica intrínseca da natureza da criança. Por isso, para melhor protegê-la, também era preciso melhor conhecê-la e estudá-la.

Expressão máxima do nascimento de uma infância moderna (NARODOWSKI, 2001), *Emílio* vai não apenas individualizar a criança como um sujeito inacabado, carente e possuidor de necessidades e desejos próprios, como nomear e normatizar esse cuidado em relação à infância, pedagogizando-a. Para James, Jenks & Prout (2007), o discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX



pavimentou o caminho para o nosso conceito contemporâneo de infância, fundamentando nossa concepção de educação centrada nas crianças e constituindo, como nos assinala Bujes, “[...] aquilo que até hoje é tomado como o verdadeiro sentido da infância.” (BUJES, 2002, p.49) [grifos da autora].

- **A criança imanente:** A ideia da criança como um ser vazio, desprovido de qualquer conhecimento e que se desenvolve por meio do contato gradativo com o mundo que a cerca surge como a terceira imagem pré-sociológica proposta pelos autores ingleses. A “criança imanente” (the immanent child) nasce em virtude da formulação filosófica empirista, que tem seus primeiros traços delineados ainda em Aristóteles (382-322 a.C.), quando este afirmava que nada estava na consciência sem antes ter passado pelos sentidos: nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu. Tem como grande representante o filósofo britânico John Locke (1632-1704), que em sua importante obra *Ensaio sobre o entendimento humano* (1689), defendeu a tese de que a mente das crianças e dos idiotas seria, originalmente, uma ardósia em branco sobre a qual é gravado o conhecimento adquirido por meio da experiência dos sentidos.

Locke, contrariando as ideias inatistas que afirmavam que o ser humano já nascia dotado de certos princípios e noções primárias impressas em seu espírito, fundou a concepção de criança como uma *tabula rasa*, capaz de ser modelada pelo ambiente e pelas vivências experienciadas. Para ele, a observação cuidadosa das crianças recém-nascidas era a prova de que teríamos “[...] poucos motivos para crer que elas trazem consigo a este mundo muitas ideias” (LOCKE, 1999, p.51), uma vez que nelas não há, além de pálidas noções de fome, sede, calor e dor, a menor manifestação de ideias estabelecidas. Estas chegariam à mente das crianças posteriormente, por graus, sendo adquiridas nem mais, “[...] nem outras, do que as fornecidas pela experiência e pela observação das coisas que aparecem em seu caminho.” (LOCKE, 1999, p.51).

Apesar da visão epistemológica de Locke ter colocado em circulação a ideia da criança como um ser intrinsecamente vazio, um “*no-thing*”, segundo as palavras de James, Jenks & Prout (2007, p.15), ela também colocou em questionamento a visão da criança *naturalmente* má, tão difundida até o século XVII, uma vez que ela era



mais um produto do ambiente em que vivia do que o resultado de sua própria natureza. Assim, pais e educadores tinham um papel fundamental na vida das crianças, podendo *modelar* e inscrever em suas mentes “[...] quer o vício quer a virtude, a razão ou desrazão.” (SARMENTO, 2007, p.32).

Ao indagar-se sobre a gênese do conhecimento humano, dando ao ambiente um papel crucial e definitivo na sua constituição, a concepção *lockiana* de infância abriria caminhos para algumas das importantes questões investigadas, séculos mais tarde, pelas teorias *behavioristas*. Por sua vez, os estudos dos comportamentalistas norte-americanos J. B. Watson e B. F. Skinner iriam influenciar decisivamente as concepções educacionais da Pedagogia Diretiva, presenciadas ainda hoje no contexto escolar: uma pedagogia centrada no professor, na qual ele transmite e deposita no aluno (uma folha em branco, que nada sabe) o seu conhecimento, reforçando suas posturas positivas e punindo as negativas.

- **A criança naturalmente desenvolvida:** É na Psicologia do Desenvolvimento que vamos encontrar a quarta imagem pré-sociológica da infância. Fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), “a criança naturalmente desenvolvida” (*the naturally developing child*) surge como uma aliança entre as ciências humanas e a natureza humana. Na busca pela psicogênese do conhecimento, Piaget vai revisitar, por um lado, duas concepções clássicas das *ciências humanas* – o inatismo/apriorismo (o sujeito está munido de estruturas endógenas que serão impostas ao meio:  $S \rightarrow O$ )<sup>17</sup> e o empirismo (o conhecimento se dá por meio das informações exógenas fornecidas pelo meio:  $S \leftarrow O$ ) – para dizer que a aquisição do conhecimento é um processo relacional ( $S \leftrightarrow O$ ), que se dá na interação do sujeito com o objeto. Por outro lado, Piaget vai imergir na *natureza da criança*, ao postular que a construção do conhecimento também acontece “em termos biológicos, o que é indispensável na perspectiva de uma epistemologia genética”, já que, para ele, “[...] a psicogênese permanecerá incompreensível enquanto não se remontar até suas raízes orgânicas.” (PIAGET, 2002, p.56).

<sup>17</sup> Compreendendo “S” como sujeito e “O” como objeto (meio).



Em seus estudos, Piaget delineou uma criança natural, universal e condicionada ao seu processo de maturação. Por meio de experimentos que visavam a mensuração, classificação e avaliação das relações estabelecidas pelas crianças, ele criou uma sequência de estágios evolutivos, que vão desde os níveis sensoriomotores mais elementares às operações formais, a partir dos quais a criança foi capturada e monitorada em sua (a)normalidade, sendo regulada para atingir o *standard* de ouro da criança ideal. Considerando esses estágios do desenvolvimento biológico como fixos e imutáveis, professores, psicólogos e pais passaram a julgar as crianças por meio de testes e tabelas que eram localizados e ordenados numa classificação linear e fictícia do desenvolvimento humano.

As pesquisas de Piaget exerceram forte influência no pensamento educacional do século XX, embasando a Pedagogia Relacional e as linhas pedagógicas construtivistas; também serviram como referência para diferentes estudos no campo da educação, como na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e nas investigações aritméticas de Constance Kammi. Um ponto ilustre na conduta investigativa de Piaget era o *profundo* respeito que ele mostrava ter pelas crianças, ouvindo-as de perto e interessando-se por suas explicações e formas de pensar. A ideia da criança como um ser ativo, que constrói seu conhecimento na interação com o meio, influenciaria decisivamente as bases da Nova Sociologia da Infância. Contudo, críticas feitas ao modelo piagetiano mostram que seu brilhantismo acabou ficando “embaçado” por sua abordagem científica, a-histórica e socialmente descontextualizada (STEINBERG & KINCHELOE, 2001) que, ao não levar em consideração os contextos e as diferenças sócio-culturais das crianças, acabou por generalizar, normalizar e homogeneizar qualquer expressão genética observada na conduta infantil.

- **A criança inconsciente:** Chegamos então à última imagem pré-sociológica da infância: a “criança inconsciente” (*the unconscious child*). Na virada do século XX, as investigações sobre a psique humana realizadas pelo médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939) causaram uma reviravolta na forma de pensar a criança. Ao afirmar que as crianças também possuíam desejos sexuais e que esses poderiam ter um caráter incestuoso, a Psicanálise colocou em discussão um tema até então



considerado tabu para a burguesia da época: a sexualidade infantil. Freud, na busca por explicações para as psicoses e neuroses adultas, desenvolveu não apenas uma teoria da psicologia infantil – já que a infância é o passado de todo adulto e o lócus de diferentes situações estruturantes de sua personalidade –, como criou a imagem de uma infância que serve de base estrutural e dá sustentabilidade à psicopatologia adulta: “A psicologia infantil, em minha opinião, está destinada a prestar à psicologia do adulto serviços tão úteis quanto os que a investigação da estrutura ou do desenvolvimento dos animais inferiores para a pesquisa da estrutura das classes superiores de animais”, no diz o autor em *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1999, p.93).

Com a estruturação de uma linha contínua do desenvolvimento psicosssexual da criança, que vai desde o ato mais vital da amamentação, no qual o bebê é absorvido pelo prazer erógeno de sugar o seio materno enquanto se alimenta, Freud vai delinear os padrões de desenvolvimento e as superações esperadas nas diferentes fases por ele elencadas – fase oral, anal, fálica, de latência e genital – para explicar, a partir delas, muitos dos desvios e das patologias psicológicas emergidas na fase adulta. Ao fazer isso, Freud também irá reconhecer as angústias, medos e tendências destrutivas das crianças, desfazendo, com seus estudos, “o mito do paraíso da infância” (ABERASTURY, 1996, p.53). Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, ele declara que “[...] boa parte dos desvios da vida sexual normal, observados tanto nos neuróticos quanto nos perversos, é estabelecida, desde o começo, pelas impressões do período infantil.” (FREUD, 1949, p.147). É como se “todo estágio libidinal [fosse] uma estrutura patológica virtual”, nos diz Foucault em *Doença Mental e Psicologia* (FOUCAULT, 1975, p.20).

A infância é, na teoria psicanalítica freudiana, fonte de explicação e origem dos comportamentos psicopatológicos adultos, daí a importância dela ser minuciosamente observada e analisada em suas ações. Para Foucault (2002), foi justamente como ciência da infantilidade que a psiquiatria pôde se constituir como instância geral de análise das condutas humanas:

Não foi conquistando a totalidade da vida, não foi percorrendo o conjunto do desenvolvimento dos indivíduos desde o nascimento até a morte; foi, ao contrário, limitando-se cada vez mais, revirando cada vez mais profundamente a infância, que





a psiquiatria pôde se tornar a espécie de instância de controle geral das condutas, o juiz titular dos comportamentos em geral. (FOUCAULT, 2002, p.392).

Na concepção freudiana, o nosso aparelho psíquico é constituído por meio da interação de três elementos: o Id, o Ego e o Superego. O Id (*Es*) é o polo pulsional da personalidade. Regido pelo “princípio do prazer”, ele é entendido como um grande reservatório de energia voltada à realização dos desejos e impulsos libidinais. Por ser incompatível com a vida social, ele precisa ser limitado e contido. O Superego (*Über-Ich*), ou o “princípio da realidade”, é quem tem o papel de censurar o Id, impedindo que o indivíduo satisfaça plenamente seus desejos e instintos. Já o Ego (*Ich*) seria o próprio *eu*, e viveria na tensão existente entre as reivindicações do Id e as exigências da realidade impostas pelo Superego.

Para Freud, a formação do Superego está correlacionada ao declínio do complexo de Édipo, que acontece quando a criança, “[...] renunciando à satisfação dos seus desejos edipianos marcados de interdição, transforma o seu investimento nos pais em identificação com os pais” e interioriza a proibição (LAPLANCHE & PONTALIS, 1996, p.498). Esse fato ocorreria durante a fase fálica, entre os três e cinco anos de idade, e seu declínio marcaria a entrada da criança na fase da latência.<sup>18</sup> Podemos dizer que até esse período a criança seria, para Freud, regida quase que essencialmente pelas forças desconhecidas e indomáveis do Id. Sendo o Id inconsciente, a criança freudiana, ao menos no que concerne aos seus primeiros anos de vida, também o é. Daí a origem do nome dado pelos sociólogos ingleses para nomear a imagem da infância nascida com a Psicanálise.

## 1.2 Da infância pré-sociológica à infância sociológica

Como podemos ver, as concepções pré-sociológicas da infância partem de uma ideia de criança que, localizada na extremidade inicial do processo de desenvolvimento humano, é posta em relação àquilo que ela um dia será: um futuro adulto, autônomo, ápice do processo de maturação. Essa concepção, pautada principalmente numa visão biologicista, entende a criança como um ser visivelmente menor, mais fraco e dependente dos adultos.

---

<sup>18</sup> Muitos psicanalistas, como M. Klein, R. Spitz e Ferenczi vão mostrar, em estudos posteriores, que indícios do Superego poderiam aparecer antes do Complexo de Édipo.



Para James, Jenks & Prout (2007), a criança em desenvolvimento tem uma natureza essencialmente “epifenomenal”: é como se a infância fosse apenas uma fase transitória, uma espécie de ante-sala que prepara o personagem para a sua grande estréia no palco da vida social. O pano de fundo que nutre a base dessa preparação é a própria concepção de sociedade – ou de “boa sociedade” – que se quer alcançar. A partir dela é que a criança vai ser educada e assistida, tornando-se objeto de investimento do olhar adulto.

Por representar apenas um estágio desse processo estrutural, a criança pré-sociológica é definida como um *becoming*, um ser inacabado e imperfeito, marcado pela carência daquilo que precisa ser agregado à sua constituição. Essa carência, reconhecimento da *necessidade e incompletude* inata das crianças, é não apenas sanada pelo desvelo dos adultos – seres que, plenos em sua formação, têm a capacidade de cuidá-las e ensiná-las durante todo o seu percurso de *nature and nurture* (BELLONI, 2006) –, como também é criada e definida por eles, num jogo no qual eles mesmos decidem e organizam, por meio de discursos científicos e políticas para a infância embasadas nesses mesmos discursos, a vida e os interesses das crianças.

Woodhead (1997), ao analisar o uso do conceito de “necessidade” (*need*) e a sua relação com a infância, aponta que a própria terminologia carrega uma força emotiva considerável, que induz ao senso de responsabilidade (algo precisa ser feito em prol do necessitado) e coloca o indivíduo que necessita em uma situação de passividade e desamparo. Além disso, parece existir uma relação direta entre “necessidade” e “bem-estar”, uma vez que necessidades não atendidas podem trazer importantes resultados para o desenvolvimento da criança e para o seu futuro ajustamento social. Para o pesquisador britânico, o discurso da necessidade das crianças pode ser capturado em diferentes instâncias: para descrever sua natureza psicológica (algo que elas possuem e que é facilmente detectável em seu comportamento); para inferir sobre possíveis consequências patológicas advindas de experiências particulares; e para julgar e prescrever quais experiências infantis devem ser estimuladas e valorizadas em uma dada sociedade.

Diferentemente, a concepção sociológica da infância entende a criança como uma pessoa, um *status*, um ator social pleno que cria e recria a sociedade em que vive. A criança sociológica é uma criança ativa na construção e determinação de sua própria vida social. Por isso, ela não pode mais ser vista como um *becoming*. Agora a criança é (*being*). Essa nova



compreensão de criança vai abrir espaço para estudar a infância como um fenômeno social que é importante por si mesmo, não mais subsumido em algum outro tópico como a família e a escola, e as culturas infantis como expressão dos significados elaborados e construídos pelas crianças.

O esforço da Sociologia da Infância foi direcionado, desde o princípio, ao resgate das crianças dessa posição de “esboço” de um projeto maior, valorizando-as enquanto sujeitos do presente. A razão pela qual a criança *becoming* é considerada um ser cognitivamente imaturo e pouco ativo na sociedade não é a sua “real” imaturidade e inatividade, mas o entendimento de que ela não é ativa como os adultos e não elabora os mesmos processos cognitivos que estes. Isso significa que os adultos não reconhecem as práticas das crianças porque o conceito de competência é definido a partir de suas próprias práticas, o que cria, como aponta Qvortrup (1994), uma forte relação de poder, já que são os próprios adultos que instituem o que é competência e já que as crianças não têm voz ativa na produção de conhecimentos científicos. Foi em decorrência desses mesmos pressupostos que as crianças foram, durante muito tempo, não apenas ignoradas, como completamente marginalizadas (QVORTRUP, 1993) dos inquéritos investigativos da própria Sociologia.

Até meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, havia uma tendência bastante comum e resistente “[...] em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.” (QUINTEIRO, 2005, p.21). As crianças eram consideradas incompetentes, inconstantes e reportavam a uma necessidade de proteção por parte dos adultos que fazia com que elas se tornassem impróprias ou muito problemáticas para participarem como sujeitos de pesquisa. Por isso, quando se desejava saber sobre a vida das crianças, não era a elas que se perguntava, mas aos seus pais, professores e outros adultos que eram considerados mais aptos a elaborar respostas às indagações dos pesquisadores. Havia uma preocupação com uma possível falta de “capacidade cognitiva” da criança em responder inquéritos investigativos, assim como dúvidas quanto à sua habilidade para elaborar relações e criar opiniões acerca de assuntos diversos (SCOTT, 2008).

Sirota (2001), ao escrever sobre a emergência de uma sociologia da infância na produção francesa, exemplifica essa dificuldade através de uma entrevista dada pela socióloga francesa Viviane Isambert-Jamati, em 1993, quando esta fazia uma retrospectiva de suas pesquisas na Sociologia da Educação:



[...] quando comecei, costumávamos dizer que fazer perguntas a crianças e jovens era sociologicamente muito difícil, porque eles eram muito cambiantes, instáveis, o que poderia ser interessante para a Psicologia, mas impedia que formassem sociologicamente uma verdadeira população. (ISAMBERT-JAMATI, 1993 *apud* SIROTA, 2001, p.51).

Essa relutância no reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos é resultado das concepções pré-sociológicas da infância e das próprias teorias sociológicas pautadas nos modelos deterministas e reprodutivistas de socialização que imperaram até os anos 1980. Para esses modelos, a criança, ser frágil e passivo, era socializada pelas gerações mais velhas num processo vertical de transmissão e internalização da cultura. Seres sociais, as crianças precisavam ser adaptadas lentamente ao complexo mundo dos adultos, sendo socializadas por meio de um processo educativo que era desenvolvido primeiramente pela família e posteriormente pela escola. Essa educação consistia, nas palavras de Durkheim, num “[...] esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente” (DURKHEIM, 2007, p.6), de modo a prepará-la para a vida social.

Essa compreensão da criança como mero “depósito” de normas, crenças, valores e ideais das gerações precedentes mostra, de certo modo, uma postura de validação e atualização da teoria lockiana da *tabula rasa*, na qual a criança seria objeto de inscrição aproblemática da cultura adulta, apenas reproduzindo a norma social. É como se a criança entrasse em cena limpa, sendo possível modelar nela a imagem do ser social perfeito. A maleabilidade infantil é justamente uma das características individuadas por Parsons (1988) no processo de socialização. Para ele, a criança apresentava três atributos essenciais que permitiam a sua socialização por parte dos agentes socializadores: a *plasticidade*, ou a sua capacidade de aprender, a *sensibilidade*, ou a sua capacidade de vinculação, e a *dependência*, que consistiria o ponto de apoio fundamental da socialização, já que a criança era tida como um ser indefeso, dependendo dos adultos para as suas atividades mais elementares.

A sociologia em geral, e a sociologia da educação em particular, estiveram durante muito tempo envolvidas e circunscritas a essa concepção de socialização e criança, que contribuíram para o apagamento da infância como objeto sociológico (SIROTA, 2001). O interesse da sociologia esteve centrado, por um lado, nos processos de socialização e, por outro, nas instituições encarregadas por esse processo: a família e a escola. Em ambos os



casos, as crianças não constituíam o objeto formal de estudo, já que os inquéritos investigativos eram direcionados aos agentes socializadores dessas duas instituições, e a infância não era o foco central de atenção, uma vez que o interesse da sociologia era não a infância em si, mas o seu processo de socialização.

É justamente em oposição a essa conceitualização de infância passiva ao processo de socialização que vão surgir os primeiros elementos de uma nova sociologia da infância. A (re)descoberta da sociologia interacionista, da fenomenologia e das abordagens construcionistas vão impulsionar o surgimento de novos estudos sobre a socialização que irão questionar os conceitos funcionalistas, mostrando que as crianças são sujeitos atuantes na construção de suas vidas sociais e na vida daqueles que as cercam. Para Sarmiento, a “[...] desconstrução do conceito [funcionalista] de *socialização* é inerente à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos.” (SARMENTO, 2005, p.374).

O projeto da nova sociologia da infância passa a ser o de valorizar as crianças por elas mesmas, afastando-se gradualmente de uma perspectiva adultocêntrica de infância para aproximar-se de uma perspectiva cada vez mais centrada nas próprias crianças, nos seus saberes e nas suas culturas. O modelo construtivista, pautado principalmente nas teorias de Vygotsky e Piaget, irá influenciar, mesmo com alguns impasses e limitações, essa concepção de criança ativa no seu processo de formação e aprendizagem. A teoria da “reprodução interpretativa”<sup>19</sup> de Corsaro (1997a), que é uma nova interpretação dos processos de socialização, vai, por exemplo, ser fortemente influenciada por esses autores.

Mas não foi apenas essa mudança no conceito de socialização que impulsionou o surgimento de uma nova Sociologia da Infância. Na verdade, o termo “sociologia da infância” pode ser encontrado ainda no início do século passado, em decorrência dos estudos de Margaret Mead – *Coming of Age in Samoa* (1928) e *The Primitive Child* (1931) – e Ruth Benedict – *O Crisântemo e a Espada* (1946) –, pioneiras na ideia da infância como uma construção social (COHN, 2005). Integrantes da *Escola de Cultura e Personalidade*, suas pesquisas buscavam compreender se os comportamentos das crianças e dos adolescentes

---

<sup>19</sup> O conceito de “reprodução interpretativa” recupera o processo interativo da socialização. Por um lado, as crianças são membros efetivos de uma dada sociedade e cultura, o que faz com que elas sejam constrangidas pela estrutura social em que vivem. Daí o termo “reprodução”. Por outro, elas não apenas internalizam a cultura, como produzem suas próprias culturas de pares contribuindo ativamente para a mudança social. Daí o termo “interpretativa”, que evoca a ação das crianças (CORSARO, 1997c).



eram inatos ou adquiridos na cultura. Marco nos estudos da Antropologia da Infância, essas autoras colocaram em relevo novos métodos de pesquisa e mostraram que a experiência cultural das crianças só pode ser compreendida em contexto. Contudo, seus estudos estavam fortemente encharcados por uma interpretação que reforçava a reprodução social e a transmissão cultural, não reconhecendo o potencial ativo das crianças.

Cohn (2005) destaca que a partir dos anos 1960, com as mudanças nos conceitos de cultura, sociedade e agência, as crianças também vão receber um novo olhar por parte da Antropologia, que certamente influenciou o campo da Sociologia da Infância: “[...] o conceito de sociedade se abre para dar conta de uma produção contínua das relações que a formam” (COHN, 2005, p.20), não se configurando mais como uma totalidade a ser reproduzida, mas como um conjunto em constante processo de produção de relações e interações. A partir disso, os indivíduos também mudarão os seus papéis dentro dela, passando de meros “receptáculos de papéis e funções” (COHN, 2005, p.20) para atores sociais que irão atuar e recriar permanentemente a sociedade em que vivem. Essas revisões dos conceitos-chave da Antropologia irão mudar substancialmente as concepções de criança: “Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.” (COHN, 2005, p.21).

Influenciada por esse conjunto de fatores, a Sociologia da Infância vai, aos poucos, configurando-se como um novo campo de estudos. Para Qvortrup (1995), o *boom* no interesse dos sociólogos pela infância não surgiu desconectado de uma percepção da infância como problema social. O fato de ela ter surgido primeiramente (ainda que de forma independente) em países industrializados, que num mundo globalizado possuem características sociais similares, é uma marca desse impacto. Ela sofreu, por exemplo, um grande *input* do movimento feminista que, nos anos 1970, colocou em questão o papel das mulheres, da maternidade e da família, questionando as orientações funcionalistas elaboradas principalmente por Parsons. As teorias feministas, muito embora tenham se voltado às crianças apenas para questionar o lugar ocupado pelas mulheres no campo da maternidade, desintegraram estruturas tradicionais que contribuíram para transformar o lugar da infância na sociedade. A partir do momento em que as mulheres dissociaram o exercício da maternidade da identidade feminina – maternidade não é aquilo que as



mulheres são, mas aquilo que elas podem vir a fazer –, políticas para a primeira infância precisaram ser substancialmente pensadas, culminando, no final dos anos 1980, no surgimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças que simboliza “o acesso da criança ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa.” (SIROTA, 2001, p.19).

Como podemos ver, o interesse em relação às crianças foi descontínuo e intermitente, emergindo na pesquisa graças a um emaranhado de fatores contextuais. Como bem lembra Qvortrup (1995), foi somente em 1990, com um atraso de quase um século em relação aos pedagogos, psicólogos e psiquiatras, que os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez para debater em torno deste tema, durante o Congresso Mundial de Sociologia, em Madrid. Antes disso, apenas algumas vozes isoladas, ecoadas principalmente nos países nórdicos, tentavam colocar em questão a situação das crianças. Em 1982, o sociólogo britânico Chris Jenks publica *The Sociology of Childhood*, reunindo textos de diferentes autores, como Margaret Mead, Jean Piaget e Philippe Ariès, com o intuito de mostrar que a infância é uma construção social, constituída por diferentes discursos socialmente contextualizados.

Em 1985, foi a vez do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup começar a escrever sobre o lugar das crianças na divisão do trabalho, colocando, como nos diz Lourdes Gaitán (2006), a “peça chave” para o nascimento de uma Sociologia da Infância. Em 1987, Qvortrup organiza uma edição especial sobre esse novo campo no *International Journal of Sociology*, dando início, naquele mesmo ano, ao projeto *Childhood as a Social Phenomenon*, no *European Centre for Social Welfare Policy and Research*, em Viena. Este estudo analisou a situação social das crianças em 16 países industrializados reunindo informações sobre o lugar das crianças na sociedade, na família, na economia e no direito.

Na literatura norte-americana, é possível observar um movimento em direção à Sociologia da Infância durante os anos 1920, quando sociólogos ligados à Escola de Chicago – William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young – começaram a se interessar pelas trocas e interações das crianças. Contudo, a via que eles abriram não sobreviveu a mais que uma década, sendo abafada pelo monopólio das pesquisas psicológicas, pela falta de recursos financeiros, pelos obstáculos metodológicos de um campo em construção, pelo próprio declínio da Escola de Chicago e pelo sucesso das teorias parsonianas que, ao tratarem mais da ação social do que dos atores sociais,



tornavam menos propício a sua expansão e desenvolvimento (MONTANDON, 2001). Nos Estados Unidos, a Sociologia da Infância vai ressurgir quando, em 1984, a *Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico* organizou uma sessão de estudos sobre a infância que conduziu, em 1986, à edição do periódico *Sociological Studies as Child Development*, organizado por Patricia e Peter Adler. Nesse periódico, Anne Marie Ambert publicou o clássico artigo *Sociology of sociology: The place of children in North American sociology*, no qual demonstrou o quão pouco havia sido escrito sobre a infância no campo da sociologia, especialmente nos estudos norte-americanos.

No Brasil não foi diferente. Apesar de já se ter indícios de relevantes trabalhos que enfocaram as culturas infantis na sua constituição ainda em décadas passadas<sup>20</sup>, é somente a partir do final dos anos 1990 que a sociologia da infância, enquanto campo de estudo, começa a se expandir. No circuito mundial ela foi, nessa mesma época, incluída no *Comitê de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia (ISA)* e nos grupos de trabalho da *Associação de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF)*.

Para Maggioni (2008), quatro pontos principais podem ser identificados na base dessa nova visão “sociológica” da infância: as crianças são membros de uma categoria geral (a infância), que tem presença própria e permanente na sociedade; elas são produtoras de cultura e realizam processos sociais autônomos; como sujeitos socialmente privados e individualizados requerem a reivindicação de novas prioridades e direitos; e, como atores sociais plenos, são capazes de exprimir perspectivas próprias que são relevantes não apenas para os seus contatos cotidianos, como para a sociedade globalmente considerada. Contudo, os sociólogos da infância, mesmo compartilhando alguns aspectos comuns, organizaram-se em torno de diferentes interesses e linhas teóricas não necessariamente compatíveis, que constituíram a plataforma a partir da qual a Sociologia começou a explorar os diferentes sítios da infância contemporânea.

---

<sup>20</sup> Como a obra *As ‘trocinhas’ do Bom Retiro* (1947), na qual Florestan Fernandes analisa os espaços de socialização das crianças em bairros operários da cidade de São Paulo; ou a obra *A criança e a percepção do espaço* (1979), na qual a arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima analisa os espaços, principalmente escolares, destinados à infância, construindo projetos arquitetônicos a partir da participação ativa das crianças; ou ainda a obra de José de Souza Martins, *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (1993), na qual o autor elege as crianças para falarem de suas condições de vida no interior da Amazônia, observando seus espaços de trabalho, estudo e brincadeiras (QUINTEIRO, 2005).





### 1.3 Por uma sociologia da infância

Podemos dizer que a Sociologia da Infância se movimentou em torno de três perspectivas principais, enfocando aspectos *sócio-estruturais*, *construcionistas* e *relacionais*. Ao explorarem situações e interesses diversos, esses três enfoques colocaram na roda a complexidade do universo infantil, mostrando alguns dos diferentes ângulos que o compõem e questionando as bases constitutivas de sua conceitualização. A eleição da infância como objeto de estudo requer, a meu ver, a compreensão dessa rede de relações e, numa visão menos determinista de infância (na qual ela é ou sócio-estrutural, ou construcionista ou relacional), podemos percebê-la no trânsito desses diferentes enfoques, sendo isso, aquilo e muitas outras coisas que nosso olhar, sempre limitado, não nos permite alcançar. Vejamos mais profundamente esses três paradigmas – ou as três sociologias da infância, como sugere Alanen (2005) – e como eles se entrecruzam.

Enquanto parte *estrutural* da sociedade, a infância é atravessada por mudanças tanto diacrônicas (relativas aos acontecimentos históricos), quanto sincrônicas (entre culturas e no interior de uma mesma sociedade), que fazem com que ela esteja em constante situação de troca com outros grupos sociais e geracionais. Parte permanente da estrutura societal, a infância nunca desaparece, mesmo que seus membros mudem continuamente e mesmo que ela sofra variações históricas (QVORTRUP, 1991). Por isso, podemos dizer que a infância é, antes de tudo, uma categoria geracional, um grupo de atores sociais que possuem características comuns que independem de sua posição geográfica, classe, gênero, raça ou temporalidade. Isso não quer dizer que exista uma infância universal e que as particularidades dos grupos de crianças sejam ignoradas. A adoção do termo “infância”, no singular, refere-se a uma busca pelas características habituais das crianças, de modo a não sobrepor o que é único e particular sobre aquilo que é comum.

Essa abordagem, que está mais envolvida com o desenvolvimento de análises quantitativas, busca olhar para os parâmetros e componentes macro-sociais que influenciam decisivamente a vida das crianças enquanto grupo etário. A distribuição de recursos econômicos entre adultos e crianças, a análise do trabalho escolar na economia societal, as leis e os direitos das crianças, assim como o seu [não]-lugar nos levantamentos sócio-demográficos são alguns dos aspectos que a infância, enquanto estrutura global de uma sociedade, permite-nos analisar. Do mesmo modo, a tomada da infância como uma



categoria geracional (como a dos adultos e a dos idosos) possibilita a realização de estudos comparativos entre os diferentes grupos geracionais de uma mesma sociedade (uma vez que esses são influenciados, ainda que de forma diferenciada, por parâmetros sociais similares); entre as situações vividas pelas crianças num mesmo contexto local, mas em diferentes circunstâncias históricas; e, a partir do levantamento de variáveis conjuntas, a realização de estudos comparativos em âmbito internacional e intercultural. Na introdução de *Childhood Matters*, obra que condensa as reflexões mais importantes do projeto *Childhood as a Social Phenomenon*, Qvortrup (1994) esclarece esse posicionamento:

Assim, mesmo que nós estejamos muito cientes do fato de existirem diversas, na verdade, muitas infâncias, nós escolhemos pensar principalmente em termos de *infância*, tal como em um país ou em uma sociedade industrializada. Isso significa, em outras palavras, que a infância é utilizada como um conceito estrutural: a infância é percebida como uma forma ou uma categoria estrutural que pode ser comparada com outras formas ou categorias estruturais da sociedade. (QVORTRUP, 1994, p.6).<sup>21</sup>

Mas, se por um lado a infância é uma estrutura global que pode ser analisada nas suas características comuns, por outro lado ela também é uma *construção social*, local e extremamente particularizada. Distintas culturas, antecedentes econômicos, características étnicas e religiosas, bem como os atravessamentos de gênero e das histórias individuais de vida, constroem diferentes experiências de ser criança e diferentes mundos da infância. Por isso, na construção daquilo que James & Prout (1997) chamaram de “um novo paradigma” da Sociologia da Infância, a infância é compreendida como *uma variável* da análise social, que jamais pode ser inteiramente divorciada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia.

O que a perspectiva *construcionista* vai colocar em discussão é a ideia de que não existe uma única infância-referência, atemporal, essencial e imutável. Essa concepção que nos foi legada pela Modernidade não passa “[...] de um ideal de infância: terreno, datado, socialmente construído.” (BUJES, 2005, p.186). Por isso, estudar a infância também significa colocar em questão essa infância universal, natural e homogênea que foi criada e difundida pelos discursos pré-sociológicos, desnaturalizando sua construção e colocando em foco as

---

<sup>21</sup> Tradução livre da autora para: “So, even we are very well aware of the fact of the existence of several, indeed, many childhoods, we have chosen to think mainly in terms of *childhood* as such in one country or in industrial society. This means in other words that childhood is used as a structural concept: childhood is perceived as a structural form or category to be compared with other structural forms or categories in society.” (QVORTRUP, 1994, p.6).



práticas discursivas e não-discursivas que a constituem. Significa reconhecer na infância múltiplas *infâncias* e, ao entender a sua pluralidade, compreender que ela não pode ser capturada em sua totalidade. A infância não é um projeto acabado. Por estar em constante processo de constituição e reconstituição, ela se multiplica, pluraliza-se e, como diz Dornelles (2005), escapa-nos.

Na busca por essa desnaturalização da infância como um projeto acabado e fechado em si mesmo, aspectos *relacionais* de sua constituição também vão emergir. Enquanto construção social, a infância é uma invenção, uma fragmentação arbitrária fundamentada no acontecimento universal e natural do ciclo da vida. Ariès (1981) foi pioneiro em mostrar que a infância, enquanto categoria social, é uma construção bastante recente, tendo surgido apenas na Modernidade. Isso não significa, obviamente, que não existiam “[...] seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos [...], mas que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva” que se fez em séculos posteriores (CORAZZA, 2002, p.81). A consciência da particularidade infantil e o nascimento de um “sentimento da infância” vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Esse processo de *diferenciação* entre um e outro implica num correlativo processo de *identificação* daquilo que pertence aos infantis e daquilo que pertence aos adultos, de modo a criar duas categorias distintas, marcadas não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais visíveis no vestuário, nos hábitos e nas atividades cotidianas.

Quem decide o que pertence e o que não pertence, e quem é incluído e quem é excluído, é quem tem o poder de determinar e significar o que é infância e o que é vida adulta. Como as crianças não têm voz ativa na sociedade, estando permanentemente sob a tutela de seus responsáveis, são os adultos que, com a autoridade de *experts*, vão se auto-definir como *a identidade* normal, natural e desejável, posicionando as crianças num lugar de diferença e incompletude em relação a eles. Na própria etimologia da palavra utilizada para descrever os infantis – *infans*, aquele que não fala – encontramos o lugar que foi destinado às crianças desde o princípio: a idade do não. A idade da ausência da linguagem, da falta de razão, da fraqueza física, da carência moral, do inacabado. Por meio de discursos que vão normalizar essas relações segundo seus próprios interesses – a criança é um ser naturalmente mau, inocente, imanente, em desenvolvimento ou inconsciente –, os adultos

vão afirmar e reafirmar essas imagens e representações da infância, de modo que a identidade adulta não seja vista como *uma* identidade, mas como *a* identidade: posição central, legítima e não problemática.

Como “dizer o que somos implica também dizer o que não somos” (SILVA, 2004, p.82), a afirmação da identidade adulta implica na demarcação automática daquilo que é diferente dela: a infância. Ambas não podem existir separadamente. É por isso que os adultos precisam das crianças: “[...] para acessar a si mesmos, pelo enigma do que são e não são; para conhecer melhor, por contraste, a sua essência; para determinar e fixar o perfil de sua normalidade.” (CORAZZA, 2002, p.200). Infantilizando os infantis, os adultos garantem a segurança de sua própria identidade. Por isso, do mesmo modo que o conceito de gênero foi importante para analisar as relações entre homens (identidade) e mulheres (diferença), o conceito de geração é um conceito-chave para entender as relações entre adultos e crianças.

Subverter essa ordem, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e não como meros seres em potência rumo à posição não-problemática e natural da vida adulta, é um dos grandes desafios da Sociologia da Infância. Como as crianças pertencem ao único grupo etário que não realiza pesquisas, não sendo permitido a elas que escrevam sobre si mesmas na qualidade de *experts*, os sociólogos da infância têm um importante papel nessa subversão, que é o de dar voz às culturas infantis, resgatando as trocas, as brincadeiras, as culturas de pares e o próprio ponto-de-vista das crianças dessa fotografia muda e monocromática na qual elas foram impressas. Isso significa que a infância deve ser o objeto de estudo e pesquisa a partir do qual se estabelecem conexões entre os seus diferentes contextos e campos de ação e que as metodologias utilizadas devem ter como objetivo principal o levantamento de dados a partir das próprias produções, ações e vozes das crianças.

Entender as infâncias nesta nova ordem, como um objeto de estudo que compõe um campo geracional específico, é tentar compreendê-las como *acontecimento*, é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, como seres em permanente movimento. Pensar a partir daí é pensar na sua singularidade, como aquilo que toma a diferença com relação a ela mesma, e não em relação a uma outra identidade geracional (DORNELLES, 2010). Ao mudarmos os discursos, ao desconstruirmos aquilo que a Modernidade constituiu simbolicamente sobre as infâncias, a provisoriade de suas verdades sobre os infantis é



colocada em questão. Para Kohan, podemos pensar em duas infâncias: “[...] uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos” (KOHAN, 2004, p.5), a outra é a das infâncias minoritárias,

[...] infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários. (KOHAN, 2004, p.5).

Acontece que desenvolver pesquisas que adotem o ponto de vista das crianças não é um processo simples. É preciso reconhecer que adultos e crianças têm “um modo diferente de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo”<sup>22</sup> (ALANEN, 1994, p.41) e que por mais que nos aproximemos delas de forma amigável e conquistemos a sua intimidade, jamais seremos ou desenvolveremos nossas pesquisas como se fôssemos crianças, simplesmente porque não o somos. Os estudos das crianças são inevitavelmente obras dos adultos. São eles que organizam e interpretam o que vêem e ouvem em campo. Por isso, uma das grandes questões que foram levantadas para e pelos próprios sociólogos da infância refere-se a uma possível “contradição epistemológica” existente entre uma sociologia do ponto de vista das crianças e uma construção teórico-metodológica feita substancialmente por adultos.

Mas o que significa estudar as crianças por seu próprio mérito? É ver a sociedade como se fôssemos crianças ou é adotar o ponto de vista delas para explicar os acontecimentos sociais? Assim como homens podem desenvolver pesquisas com mulheres, heterossexuais com homossexuais e jovens com velhos (e vice-versa), também não é impossível, a meu ver, que adultos possam desenvolver pesquisas com crianças. Se Geertz (2006) está certo em dizer que não é preciso ser um nativo para *argumentar* do ponto de vista dos nativos, então também podemos dizer que não é preciso ser uma criança para *argumentar* do ponto de vista dela. Contudo, é preciso desenvolver “habilidades para analisar seus modos de expressão” (GEERTZ, 2006, p.107) – e isso requer um “descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças” (SARMENTO

---

<sup>22</sup> Tradução livre da autora para: “[...] have a different way of knowing, living, experiencing, and acting in the world.” (ALANEN, 1994, p.41).



& PINTO, 1997, p.26) – e é preciso que as crianças – ou os nativos – aceitem o pesquisador “como um ser com quem vale a pena conversar.” (GEERTZ, 2006, p.107).

Por isso, acredito que o grande desafio do pesquisador seja o da criação: criatividade para conseguir se aproximar do seu objeto de estudo e dos sujeitos com os quais deseja dialogar, habilidade para manter viva e acesa a chama deste diálogo, esforço intelectual para ler esse “manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses [e] incoerências” (GEERTZ, 1989, p.7) que é o desconhecido universo do outro e destreza para transformar essa leitura em um novo texto. Dito de outra forma: adotar o ponto de vista das crianças não significa apenas reconhecê-las como sujeitos de direito, mas buscar mecanismos e ferramentas de pesquisa que reorganizem as diferenças existentes entre adultos e crianças, centrando a análise o mais próximo possível daquilo que foi dito pelas próprias crianças. Buscar suas verdades é entender que

[...] a criança alcança o verdadeiro no próprio instante que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença, irredutível a qualquer conceito, como uma pura presença irredutível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara. (LARROSA, 2006, p. 196).

As “verdades” infantis devem ser conhecidas “a partir do que as próprias crianças dizem, pensam, sentem e fazem” (FELIPE, 2004, p.4). Talvez pouco se saiba sobre elas porque “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (QUINTEIRO, 2005, p.21).

Na busca por essa construção metodológica centrada na criança, Punch (2002) nos mostra que existem três diferentes formas de escutá-las. A primeira é pensar que as crianças não apresentam particularidades específicas e, por isso, podem ser submetidas aos mesmos inquéritos investigativos que os adultos. A segunda toma como pressuposto justamente o contrário, compreendendo as crianças como pessoas muito diferentes dos adultos, que precisam ser estudadas por meio de métodos especiais de investigação, que privilegiem longas e/ou repetitivas observações, como a etnografia.<sup>23</sup> A terceira forma – adotada nesta pesquisa – entende a criança como tendo diferentes habilidades que os adultos, mas não menor competência ou confiabilidade, podendo participar de diferentes abordagens metodológicas, desde que essas sejam “refinadas” às suas diferentes linguagens, abrindo

---

<sup>23</sup> Contudo, vale assinalar que a etnografia não é utilizada apenas pelos pesquisadores que vêem as crianças de modo diferente dos adultos.



espaço para o uso de desenhos, jogos, textos e imagens; ou seja, ao uso de práticas discursivas e não discursivas que emergem de seu cotidiano.

Essa construção metodológica requer, como bem lembra Sarmiento (2004), a consideração de quatro eixos estruturadores que constituem as culturas da infância e a base pela qual as crianças se movimentam no mundo: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A *interatividade* diz respeito às múltiplas trocas que a criança estabelece no seu cotidiano, seja com seus pares ou com os grupos de adultos, propiciando espaços de partilha e aprendizagem. Por meio desse contato interativo, a criança é capaz de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a cerca. Sarmiento lembra que isso acontece nas relações das crianças com os adultos e nas relações das crianças com as próprias crianças. Entre elas também há uma interação de aprendizagem, por meio da qual elas aprendem e ensinam regras, acordos, ritos e jogos. O *lúdico*, aliás, compõe o segundo eixo descrito por Sarmiento. O brincar<sup>24</sup> constitui um traço fundamental das culturas infantis, sendo uma das atividades sociais mais significativas do ser humano, seja ele uma criança ou um adulto. O sociólogo lembra que, para as crianças, isso acontece de forma diferenciada, pois elas tendem a brincar de forma contínua e abnegadamente no seu cotidiano: pulando pedrinhas no meio da rua, jogando com os colegas da escola, com os brinquedos inventados ou industrializados, com os lápis ou com os botões. “Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”, nos diz o sociólogo português (SARMENTO, 2004, p.25).

O terceiro eixo é a *fantasia do real*. Por meio do “faz-de-conta”, a criança constrói sua visão de mundo e atribui significados às coisas que a cerca. A dicotomia realidade-fantasia é descrita por Sarmiento como algo muito frágil, estando, nas culturas infantis, extremamente inter-relacionadas. “A ‘não literalidade’ está na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência.” (SARMENTO, 2004, p.26). É por meio da fantasia que a criança constrói um mundo para além deste, dando voz à imaginação e a explicações que, para os adultos, seriam menos palpáveis e reais. O quarto eixo é a *reiteração*, a não linearidade temporal. Para as crianças, o tempo é recursivo, “[...] continuamente reinvestido de novas

---

<sup>24</sup> No contexto desta tese *jogar* e *brincar* serão utilizados como sinônimos, buscando captar os sentidos comuns dessas duas ações.



possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (SARMENTO, 2004, p. 28). Como nos sublinha Sarmiento, é um tempo que articula práticas ritualizadas (agora é a minha vez... agora é a tua vez), continuidade (e daí... e daí ou e depois... e depois) e rupturas (*nunca mais* brinco contigo), que provavelmente serão rapidamente desfeitas.

A análise desses quatro eixos nos ajuda a pensar nos caminhos metodológicos a serem desenvolvidos nos estudos com crianças. Desenvolver pesquisas com meninos e meninas implica a criação de estratégias que envolvam seus interesses e suas próprias rotinas, contemplando situações que as possibilitem participar ativamente dos inquéritos de investigação. Por isso, apesar de podermos fazer uso de métodos semelhantes aos utilizados nas conversas com adultos, esses têm que ser muitas vezes adaptados ao universo infantil, levando em consideração aspectos como a idade, a rotina, a classe social, a linguagem e a literacia. Foi pensando em todos esses aspectos que organizei e desenvolvi um plano metodológico que me ajudasse a compreender as interações das crianças com seus avós a partir do próprio ponto de vista das crianças.

## 1.4 *Pesquisando com crianças: sobre a construção do objeto metodológico*

### 1.4.1 *Delimitando o campo: a escolha do lugar*

O estudo das infâncias em contexto tem sido defendido por diferentes autores (GRAUE & WALSH, 2003; MAYALL, 2008; SCOTT, 2008) como a possibilidade mais concreta de se observar os espaços de trânsito das crianças com os pormenores e as características de sua própria vida local. Nas *sociedades de risco* (BECK, 1998), os contextos de ação das crianças têm sido cada vez mais condicionados à vigilância e regulação dos adultos. O “mundo fora de casa” tem sido identificado pelos pais como um mundo do qual a criança deve ser cuidadosamente protegida, restringindo a sua mobilidade e seus contatos sociais a espaços considerados seguros. Perigos morais, físicos e sexuais, estampados diariamente nas capas dos jornais, refletem algumas das situações de insegurança vividas na contemporaneidade. Por isso, pensar em desenvolver estudos com crianças em seus contextos reais de vida tem significado, ao menos no que tange à classe média alta brasileira, desenvolver pesquisas em espaços institucionalizados, uma vez que elas realizam





– diferentemente das crianças de classes populares, que dedicam boa parte de seu tempo livre a trabalhos domésticos (principalmente as meninas) e atividades de lazer na rua (CARVALHO & MACHADO, 2006) – um grande número de atividades extracurriculares em ambientes fechados e escolarizados.

Prática de esportes em clubes e escolas particulares, brincadeiras no *playground* de condomínios fechados, atividades de lazer em *shopping centers*, cursos de língua estrangeira e aulas de desenho e pintura em ateliês são algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças em seu tempo livre, agora ocupado nas instituições, que não apenas cuidam das crianças enquanto seus pais trabalham, como desenvolvem suas múltiplas habilidades para a concorrência do mundo moderno. Na busca pelo cuidado e desenvolvimento global das crianças, a infância tem sido cada vez mais privatizada, num sistema de proteção e controle que foi se alargando gradativamente da família às múltiplas agências de ocupação infantil.

A busca pelo relato das crianças nesses contextos institucionais não é necessariamente fácil, precisando passar pela aprovação de diferentes instâncias antes de ser posta em prática. Enquanto a pesquisa com adultos depende da “simples” aceitação do inquirido, a pesquisa com crianças depende, antes da aceitação da própria criança, da permissão de um grande número de adultos que são responsáveis por ela, o que faz com que a entrada em campo com crianças passe por um processo de negociação intenso e bastante trabalhoso. A presença de um pesquisador na escola, ou em outras instituições de ensino, nem sempre é interpretada como algo positivo, pois movimenta a rotina escolar, coloca uma pessoa estranha em contato com as crianças, readapta o trabalho dos professores e pode ter, na óptica dos professores e coordenadores, pouca relação com os pressupostos teórico-pedagógicos da escola. Embora as pesquisas movimentem as discussões de pais e profissionais interessados nas crianças, fazendo crescer os seus conhecimentos sobre as infâncias, a entrada do pesquisador em campo pode ser dificultada pelo protecionismo “bem intencionado” das instituições, pelo histórico de experiências negativas com outros pesquisadores e pela interpretação daquilo que é ou não considerado tema de interesse para o contexto escolar e para a vida das crianças. Por isso, o acesso a elas é considerado por Alderson (2008) como um dos estágios mais difíceis das pesquisas com meninos e meninas.



Todavia, a escolha do lugar de estudo pode ser facilitada por relações estabelecidas anteriormente pelo pesquisador, como aquelas criadas em antigos espaços de trabalho ou estudo, clubes e escolas frequentadas por filhos ou sobrinhos e relações de amizade com pais ou profissionais que trabalhem com crianças. Uma referência prévia do pesquisador pode ajudar de forma decisiva na aceitação do estudo por parte da instituição. Posso dizer que, nesta pesquisa, esse foi um fator importante de escolha e acessibilidade. A escola na qual eu desenvolvi este estudo foi meu local de trabalho por cerca de quatro anos, e nela criei fortes vínculos profissionais e de amizade. Além disso, ela também correspondia a alguns critérios importantes para a pesquisa, como o fato de estar localizada numa grande capital, na área urbana da cidade, e atender a crianças de classes média e média alta. Essa é uma escola confessional católica que abriga, entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, cerca de 1.400 alunos, nos turnos da manhã e da tarde. Por ser bastante central, ela atende a crianças oriundas de diferentes bairros da cidade, o que possibilita uma visão mais global e menos situada das situações de vida dessa classe na capital. No levantamento feito para as turmas de 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos, por exemplo – sobre o qual darei maiores detalhes posteriormente –, observou-se que essas crianças moravam em 33 dos 79 bairros oficiais da cidade.

Os primeiros contatos com a escola se deram em janeiro de 2010, quando enviei para a coordenadora e para a supervisora pedagógica das Séries Iniciais o meu pré-projeto de pesquisa (Apêndice 2), no qual esclarecia as principais motivações e alguns aspectos metodológicos do meu estudo. Como me encontrava na Alemanha, em virtude do meu doutorado de cotutela, esse primeiro contato foi feito via email. O intuito de enviá-lo previamente era o de organizar minha entrada em campo o mais cedo possível, já que minha bolsa de estudos me permitia ficar no Brasil apenas por três meses. Contudo, foi preciso esperar o mês de março chegar para que as ideias escritas no pré-projeto realmente comesçassem a ganhar vida.

Já no Brasil, tive uma reunião com a coordenação pedagógica das Séries Iniciais (coordenadora, supervisora e psicóloga), seguida por outra reunião com a diretora de *Inovação, Pesquisa e Tecnologia Educacional* da escola, para explicar pessoalmente o projeto de pesquisa e acertar alguns detalhes práticos da minha entrada em campo. Nessa mesma circunstância assinamos o *Termo de Concordância da Instituição* (Apêndice 3) e me apresentei à nova diretora e vice-diretora do colégio, explicando também a elas o meu



estudo e agradecendo a oportunidade de poder desenvolvê-lo naquele lugar. A todas entreguei uma cópia impressa do meu pré-projeto – elas já tinham lido e tomado conhecimento por email – para maiores esclarecimentos.

Mas o desenvolvimento de minha pesquisa não dependia apenas da vontade e autorização dos supervisores, coordenadores e equipe diretiva. Dependia também da participação e permissão das próprias professoras, ponte direta do meu contato com as crianças. Enquanto pedagoga, sempre me coloquei no lugar dessas colegas, tentando fazer com que a minha metodologia de trabalho “atrapalhasse” o menos possível a rotina delas com seus alunos. Eu também queria que elas soubessem exatamente o que eu fazia ali, de modo que elas se sentissem convidadas a participar desse processo. Isso sempre soou como um princípio ético para mim. Lembrava-me das inúmeras vezes que, durante o meu percurso de professora primária, fui abordada por pesquisadores que pouco esclareciam seus estudos para o corpo docente e até mesmo para as crianças, e que vinham buscar meus alunos sem um horário previamente combinado, minimizando a importância do planejamento de minha aula e do processo de aprendizagem que se estabelecia na sala. Por isso, uma das primeiras coisas que solicitei à coordenação pedagógica da escola foi a possibilidade de conversar pessoalmente com as professoras dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos<sup>25</sup>, grupos com os quais eu iria trabalhar.<sup>26</sup> O diálogo abaixo, que ocorreu com uma criança já ao longo da pesquisa de campo, exemplifica a situação que acabei de descrever acima:

Alexandre – Eu tô fazendo duas pesquisas: uma da [...] e uma contigo.

Pesquisadora – Que legal! E qual é o assunto da outra?

Alexandre – *Não sei, eles não me falaram...*

Pesquisadora – Tu já foste alguma vez?

Alexandre – Já, tem que fazer umas coisas bem difíceis!

Nicolas – Eles te convidaram foi tu quem quis?

Alexandre – Não, eles nos convidaram. *Eles mandaram um papel pros meus pais me convidando* e se a gente perde aula eles não nos ajudam a copiar!

[Alexandre, explicando a sua inserção em outra pesquisa – 5<sup>o</sup> Encontro]

Assim, numa reunião de professores ocorrida na metade de março, eu me apresentei ao grupo (algumas professoras tinham sido minhas colegas de trabalho) e expliquei as

<sup>25</sup> As professoras as quais me refiro são as professoras regentes das turmas e não os professores de disciplinas especializadas, que não fizeram parte da pesquisa.

<sup>26</sup> A escolha por essas séries foi combinada com a escola. Como o primeiro ano estava muito envolvido com o processo inicial de alfabetização, o que deixava os pais particularmente ansiosos, achamos melhor não incluí-los na pesquisa. O mesmo aconteceu com os 2<sup>os</sup> anos, que já iriam, em meados de abril, participar de outro estudo.



minhas intenções de estudo, entregando para cada uma delas uma cópia do meu pré-projeto. Essa reunião foi fundamental e decisiva para a organização metodológica de minha pesquisa. Conversando com as professoras, percebi o quanto elas estavam dispostas a me ajudar, mas o quanto o contexto atual de trabalho, caracterizado pelo período de adaptação das crianças na escola, festas e datas comemorativas (atividades de integração com as crianças, Páscoa e Dia das Mães), primeiras reuniões de pais, planejamento de tarefas avaliativas e o pouco tempo existente entre uma disciplina especializada e outra, fazia com que os momentos de trabalho delas com seus alunos fossem bastante curtos. Assim, resolvemos conjuntamente que, ao invés de eu trabalhar com apenas duas ou três turmas, como era previsto no meu pré-projeto (essas ainda seriam escolhidas conforme a disponibilidade e aceitação das professoras e um prévio levantamento das constelações familiares das crianças), eu trabalharia com todas as seis turmas, mas menos tempo em cada uma.<sup>27</sup>

É claro que essa escolha aumentaria a minha carga de trabalho, uma vez que eu estava optando por ter que me deslocar em seis ambientes diferentes. Contudo, o tempo com as crianças era uma demanda importante para as professoras e eu me senti mobilizada a ajustar os meus interesses aos delas. Atender ao lado dos professores e das crianças enquanto alunos – voltarei a este ponto mais adiante – é um princípio ético que julgo ser altamente relevante para os pesquisadores que trabalham em espaços escolares. O professor precisa ser visto como um aliado do pesquisador; por isso, é importante que ele também seja ouvido e assistido nas suas necessidades.

Assim, tomei nota da planilha de horários das seis professoras e organizei, a partir dela, a minha entrada nas três turmas de 3º ano (uma de manhã e duas à tarde) e nas três turmas de 4º ano (uma de manhã e duas à tarde). Junto com as professoras, tentei combinar os melhores momentos, cuidando para não interferir no horário das diferentes aulas especializadas das crianças (Inglês, Educação Física, Informática, Biblioteca, Música e Robótica, que são dadas por outros professores), criando uma espécie de “quebra-cabeça”

---

<sup>27</sup> Como podemos ver nos aspectos metodológicos do pré-projeto (Apêndice 2), a ideia inicial do estudo contemplava a organização de quatro grupos de crianças (um para cada constelação familiar) em cada turma. Estes seriam retirados da sala de aula para a entrevista uma vez por semana durante seis semanas. Como cada grupo seria retirado num dia diferente (segunda, terça, quarta e quinta, por exemplo), as professoras teriam apenas um dia por semana para realizarem trabalhos conjuntos (do início ao final da aula) com seus alunos. Com a nova organização, elas passaram a ter três dias completos – sem a minha interferência – com todas as crianças.



por meio do qual eu me deslocava pela escola. A tabela a seguir (que também foi entregue a cada uma das professoras e coordenadoras da escola) mostra o tempo que eu permaneci em cada uma das salas de aula durante o período de três semanas, quando então comecei a desenvolver as entrevistas. Mas isso eu gostaria de abordar mais adiante. Antes, quero compartilhar os meus primeiros contatos com as crianças e a forma como cheguei ao grupo que seria entrevistado.

**Tabela 1**  
Organização dos períodos nas seis turmas

Manhã						
Períodos:	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
1º - 7:30 – 8:20	Turma 31	Turma 41	Turma 31	Turma 41		
2º - 8:20 – 9:10						
3º - 9:10 – 10:00	Turma 41	Turma 31	Turma 41	Turma 31		
Recreio						
4º - 10:20 – 11:10	Turma 31	Turma 31	Turma 41	Turma 31		
5º - 11:10 – 12:00	Turma 41					

Tarde					
Períodos:	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º - 13:10 – 14:00	Turma 33	Turma 43	Turma 42	Turma 43	Turma 32
2º - 14:00 – 14:50		Turma 33			
3º - 14:50 – 15:40	Turma 32		Turma 43	Turma 42	
Recreio					
4º - 16:00 – 16:50	Turma 32	Turma 42	Turma 43	Turma 42	Turma 33
5º - 16:50 – 17:30					

#### 1.4.2 Conhecendo as crianças: os primeiros contatos

No dia 22 de março de 2010, depois de duas semanas de combinações com professores e coordenadores, dei início ao meu primeiro contato com as crianças. Cheguei na escola às 7h20min e me dirigi à sala dos professores. Sentei-me em uma poltrona que ficava em um dos ângulos da sala, ocupado, desde a época em que eu trabalhava lá, pelos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. Enquanto esperava o sinal tocar, senti-me insegura por estar sentada naquele lugar; afinal, eu não era mais professora daquela escola há alguns anos. Contudo, aquele espaço era tão íntimo para mim, assim como as pessoas que ali entravam e saíam, que logo me senti novamente familiarizada e autorizada, mesmo enquanto pesquisadora, a fazer parte da rotina da escola e das manifestações que aconteciam na sala dos professores. Eu também era convidada a fazer parte da dinâmica



daquele espaço: participava dos momentos de oração realizados antes do início das aulas, almoçava na cantina da escola na companhia dos professores, conversava com pais de antigos alunos no pátio, trocava algumas palavras com ex-alunos, agora adolescentes, pelos corredores do colégio. Tudo isso foi fazendo com que eu me sentisse parte integrante daquela escola, mesmo ocupando um novo lugar. A minha permanência na sala dos professores também auxiliou no meu contato com as próprias professoras. Ali modificávamos algumas combinações da pesquisa – que surgiam em detrimento de uma atividade que as crianças não haviam terminado, um feriado ou um passeio – e nos conhecíamos melhor, criando novos vínculos e estabelecendo uma maior proximidade entre a gente.

A minha entrada nas seis turmas se deu mais ou menos da mesma forma. Primeiramente, eu era apresentada às crianças pela coordenadora/supervisora do colégio ou pelas próprias professoras, que depois me davam a palavra para que eu mesma conversasse com elas. Esse era um momento muito delicado e difícil para mim. Estava bastante ansiosa com o que iria dizer e quanto à forma como daria seguimento à conversa, pois queria construir as informações sobre a minha pesquisa lentamente, despertando o interesse gradativo das crianças. Eu queria que elas me conhecessem melhor antes de decidirem participar; queria que elas percebessem o quanto eu me interessava por aquilo que elas faziam e pensavam e o quanto isso era realmente importante para o meu estudo. Assim, optei por iniciar meu contato com elas por uma coisa que para mim é um elo comum entre as crianças e os pesquisadores: a curiosidade.

Inspirada num livro que muito li para meus alunos – *A curiosidade premiada* (1999), de Fernanda Lopes de Almeida –, planejei a minha primeira estratégia de ação, buscando um contato interativo com as crianças. Seria contraditório eu estar ali para escutar o ponto-de-vista das crianças e me apresentar a elas por meio de um monólogo: *eu* me chamo, *eu* sou isso, *eu* faço tal coisa, *eu* vim aqui para, *eu* gostaria de... etc. Eu queria tentar estabelecer um diálogo desde o princípio. Por isso, comecei a minha conversa mais ou menos assim:

- Oi pessoal. Como a professora de vocês já comentou, eu me chamo Anne Carolina e eu sou uma pesquisadora. [Enquanto falava, olhava para todos aqueles rostos que me fitavam em silêncio]. Alguém aqui sabe o que é uma pesquisadora?
- Uma pesquisadora é quem faz pesquisas. – me respondiam as crianças.
- E o que é fazer pesquisa?
- Pesquisar é querer saber alguma coisa, ter uma curiosidade, querer responder alguma pergunta. – me diziam elas.



Fig. 1: A personagem Glorinha, do livro “A curiosidade premiada”.

Uma criança comentou que pesquisar era o que elas faziam no colégio quando tinham que escrever algum trabalho para a professora ou desenvolver um projeto de estudo. Como a escola trabalha com pedagogia de projetos, as crianças estão habituadas a ter uma postura investigativa desde muito pequenas.

- E alguém aqui na sala tem alguma curiosidade sobre alguma coisa que poderia ser um assunto legal e interessante para ser pesquisado? – Indaguei, curiosa, observando os muitos dedos que se ergueram naquele momento.

- Eu quero saber como a história em quadrinhos foi inventada!

- E eu como se constroem os jogos eletrônicos!

- Eu gostaria de saber por que os vulcões entram em erupção!

- E eu, como são feitas as comidas que se comem no Espaço! – respondiam as crianças, entre outras coisas anotadas em meu diário de campo. Eu escolhia uma dessas perguntas aleatoriamente dizendo que eram todas ótimas ideias, mas que eu precisaria escolher apenas uma como exemplo.

- Vamos imaginar que hoje a gente queira descobrir como se constroem os jogos eletrônicos. O que nós poderíamos fazer para descobrir isso? Conforme as crianças iam falando, eu ia anotando e criando um esquema no quadro:

- Ah, tu podes pesquisar na Internet!

- Ou tu podes ir à biblioteca.

- Tu também podes pesquisar em livros sobre jogos.

- Tu podes perguntar para alguém que faz jogos.

- Tu também podes entrevistar alguém que trabalha na Nintendo ou na Playstation.

Assim, criávamos juntos as possibilidades de ação para que nós, enquanto seres curiosos, conseguíssemos responder à nossa pergunta inicial.<sup>28</sup>

A partir disso eu comentava com as crianças que eu, enquanto pesquisadora, também tinha uma grande curiosidade, que era a de conhecer um pouco mais sobre a vida das crianças e a relação delas com seus avós. Perguntei se elas saberiam onde eu poderia buscar informações sobre esse tema e elas prontamente me ajudaram, dizendo-me que eu poderia pesquisar em livros, na Internet, na biblioteca, perguntando para os pais, para a professora ou para os avós. Apenas em duas turmas eu obtive a resposta espontânea de que eu poderia investigar isso com elas mesmas. Assim, eu fazia uma nova pergunta: “Mas será que a professora e os pais das crianças sabem exatamente aquilo que elas fazem com seus avós? Quem será que pode me informar melhor sobre as coisas que eles fazem juntos, quando se vêem e o que mais gostam um do outro?”. A partir dessas perguntas, as crianças entendiam que quem melhor poderia me ajudar eram elas mesmas e seus avós. Eu comentava que sim, que ambos poderiam me ajudar, mas que, para o estudo em questão, eu estava mais interessada em conhecer o ponto-de-vista das crianças. Então elas prontamente me respondiam: “Ah, então tu tens que perguntar pra gente!”. Eu dizia que estava ali exatamente para aquilo, para ver se algumas delas poderiam me ajudar a desenvolver a minha pesquisa. Disse-lhes que não precisavam me dar uma resposta naquele

<sup>28</sup> Este diálogo foi elaborado a partir de anotações feitas no meu Diário de Campo entre os dias 22 e 24 de março.





momento, que eu iria ficar com elas durante algumas semanas – perguntando se elas me aceitavam em sua sala de aula – e que num outro dia eu explicaria melhor o que iríamos fazer.

Um aspecto interessante, que uniu minha curiosidade pelas crianças à curiosidade delas por mim, foi o fato da coordenadora e das professoras terem comentado, durante a minha apresentação, que eu estava morando na Alemanha. As crianças me fizeram muitas perguntas sobre o meu novo país. Sempre que chegavam perto de mim era para saber há quantos anos eu morava lá, quanto tempo eu ficaria no Brasil, com quem eu morava, se eu tinha animal de estimação, como era a minha casa, se eu falava alemão, como as pessoas se vestiam, o que elas comiam, como era a natureza, entre outros. Como elas se mostravam muito curiosas, eu achei oportuno que elas conhecessem melhor a minha vida antes de eu perguntar sobre a vida delas. Combinei que eu levaria algumas fotos e que eu contaria algumas curiosidades sobre a Alemanha. Assim, o meu segundo momento com as crianças, cerca de três ou quatro dias após minha primeira inserção em campo, foi uma conversa sobre a vida e os costumes alemães.

Convidei-as a sentar no chão, em um dos cantos da sala de aula, e abri um mapa-múndi. Perguntei se alguém sabia onde ficava Porto Alegre e se poderia vir localizá-la no mapa, colocando um alfinete colorido sobre ela. Depois perguntei se um outro colega poderia vir localizar a Alemanha e, dentro dela, Munique. Juntos olhamos o quão longe morávamos um do outro e observamos que tinha todo o Oceano Atlântico separando a gente, o que impossibilitava uma viagem de carro entre a minha cidade e a delas. Eu mostrei algumas fotos da Alemanha (ao lado) e o que mais aguçou a curiosidade das crianças foi a neve, o frio, a escuridão do inverno, a arquitetura das casas típicas e o pão com salsicha e chucrute, que não atraiu

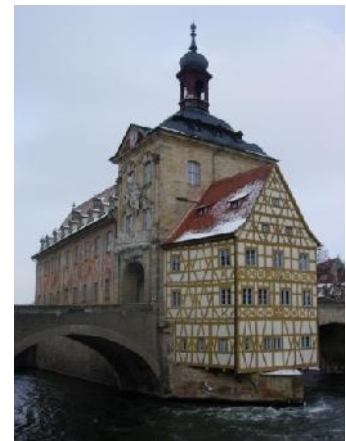


Fig. 2: Fotografias da Alemanha apresentadas às crianças. Arquivo da pesquisadora.





muito o paladar das crianças. Elas também queriam aprender algumas palavras em alemão e eu aproveitei as fotos para ensiná-las a dizer: *Schnee* (neve); *Haus* (casa); *Semmel* (pãozinho); *Wurst* (Salsicha); *Kraut* (chucrute); *Hallo* (oi), *Danke* (obrigada), *Bitte* (de nada) e *Tschüss* (tchau), que eram repetidas ininterruptamente pelas crianças entre risos e tentativas. Essas palavras também foram incorporadas por elas no cotidiano e muitas vezes elas me diziam “Hallo” e “Tschüss” ao invés de “Oi” e “Tchau”.

Impressionadas com a localização de Porto Alegre e Munique no mapa, perguntaram-me sobre a distância: “Mas quanto tempo se leva para chegar aqui?”. Eu comentei que era uma viagem longa, que eu havia demorado cerca de 14 horas para chegar a Porto Alegre. Juntos contamos quanto tempo é 14 horas – o que uma pessoa faz em todo esse tempo – e as crianças ficaram admiradas com a distância. Uma delas me perguntou: “Mas Anne, você viajou tudo isso só pra vir aqui entrevistar a gente?”. Quando eu respondi que sim, elas ficaram maravilhadas, olhavam-se estupefatas e pareciam entender o quão importante elas eram para o meu trabalho. Naquele momento, uma criança do 4<sup>a</sup> ano ergueu a mão e perguntou:

- Mas Anne, se tu moras na Alemanha, porque tu vieste fazer tua pesquisa aqui no Brasil?

- Boa pergunta! – Respondi. – É porque eu sou brasileira e me interesso muito pela vida das crianças no Brasil. E lá na Alemanha as pessoas também se interessam em conhecer a vida das crianças em outras partes do mundo, porque a vida das crianças na Alemanha, na Índia, na China e não Brasil é bem diferente.

- E porque em Porto Alegre? – Perguntou-me ela de novo.

Eu pensava na relevância das perguntas feitas por essa menina, que anunciavam uma escolha metodológica importante: o contexto de pesquisa.

- Porque quando eu morava no Brasil, eu morava em Porto Alegre. Eu adoro esta cidade e meus amigos e a minha família moram aqui também. Sempre que eu venho para o Brasil eu venho para cá. Depois, Porto Alegre é uma grande capital, tão importante quanto outras cidades.

- E porque na nossa escola? – Ela queria ainda saber.

- Por que nessa escola?

- Ótima pergunta! Porto Alegre tem várias escolas, é verdade. Mas como eu trabalhei aqui há alguns anos atrás como professora dos 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> anos, e como eu gostava muito de trabalhar aqui, eu pensei que poderia ser uma boa ideia. Depois, aqui na escola tem um monte de crianças,



Fig. 3: Mafalda (QUINO, 2004, p. 420).



não é mesmo? Eu achei que poderia ser um bom lugar para encontrar vocês e pedir ajuda.<sup>29</sup>

E assim eu comecei a conversar com os meninos e meninas dos 3º e 4º anos. Durante as três primeiras semanas, entrava nas salas de aula nos horários combinados e ficava circulando entre as classes, ajudando a quem precisasse: eu entregava materiais, anexava as produções das crianças nas paredes, respondia a dúvidas de exercícios, ajudava na realização das atividades, coordenava o trabalho de alguns alunos quando a professora solicitava, acompanhava alguns grupos à biblioteca. Como queria estabelecer um contato interativo com as crianças (e eu também não dispunha de muito tempo para isso), achei que a minha imersão e participação direta no cotidiano escolar poderia ser muito mais eficaz do que uma postura puramente observadora ou “reativa” (CORSARO, 1997b). Essa forma ativa de entrada fez com que a minha permanência na sala de aula fosse bastante confortável e permitiu que eu criasse uma identidade familiar não apenas com as crianças, mas também com os adultos que circulavam por aqueles espaços, incluindo seus próprios pais e avós.

As crianças foram se aproximando de mim aos poucos, mas não demorou muito para criarmos vínculos. Como eu estava sistematicamente na escola, nós nos víamos todos os dias e tínhamos tempo para trocarmos experiências e algumas palavras. Quando elas vinham conversar comigo, normalmente falavam de aspectos comuns entre a vida delas e a minha, como o fato de terem o sobrenome alemão, de já terem visitado a Alemanha, de já terem viajado de avião, conhecerem ex-alunos meus ou de terem feito alguma coisa na companhia de seus avós. Uma criança veio me contar que a avó, que mora em outro estado, iria passar uma semana na casa dela e outra me mostrou um colar que estava usando, dizendo: “Tu sabias que essa corrente foi minha avó quem me deu?”. Mas não eram apenas as semelhanças que nos aproximavam e que impulsionavam nossos primeiros contatos. As diferenças também nos uniam. Minhas roupas estavam sempre sob o olhar curioso das crianças. Elas reparavam no tecido, no corte, no modelo, na cor, no estilo dos meus sapatos, nos acessórios que eu usava, na cor das minhas unhas. Tudo chamava a atenção delas e era motivo não apenas delas virem falar comigo, como de tocarem em mim. Quando uma vez vesti uma camiseta que havia comprado na Noruega, que tem a estampa de uma rena e uma frase escrita em norueguês, uma criança me pediu para eu traduzir o que estava escrito e me perguntou fascinada: “Mas lá onde tu moras é perto da terra do Papai Noel? Então tu

<sup>29</sup> Diálogo elaborado a partir de anotações feitas no meu Diário de Campo entre os dias 25 e 31 de março.



foste lá e comprou essa camiseta?”. Dos inúmeros “Oi Anne!” ouvidos nos corredores, à aproximação física e verbal das crianças, comecei a perceber que aos poucos elas também estavam nutrindo certa curiosidade e carinho por mim:



Fig. 4: Marcador de páginas que ganhei de Alexandre, feito por ele.

Hoje fui com a turma 41 para a hora do conto. A professora tinha reservado a sala da biblioteca para contar o final da história que eles estavam lendo: *O fantástico mistério de Feiurinha*. Chegando lá, as crianças foram pegando algumas almofadas coloridas que ficavam no canto esquerdo da sala e foram se espalhando pelo chão. Algumas estavam sentadas e outras estavam deitadas em cima do tapete. Eu sentei no chão, perto das crianças, mas no fundo, de modo a não atrapalhar a visão delas. A professora sentou em uma das poucas cadeiras disponíveis e começou a ler o livro. As crianças se mostravam muito interessadas na história. Não se ouvia um barulho na sala, além da voz da professora. Percebi que uma das crianças, que estava bem próxima de mim, movimentou-se silenciosamente e vagarosamente, apoiando a almofada na minha perna e colocando a cabeça sobre ela. Eu fiz um carinho nos seus cabelos e logo veio mais uma, que fez a mesma coisa. Ficamos nós três bem juntinhas ouvindo a história sem trocar nenhuma palavra. Mas nós entendíamos que já gostávamos uma da outra.<sup>30</sup>

Os alunos do 3º ano tiveram uma manhã bastante difícil hoje. Uma colega precisou trocar de turno, o que fez com que muitos deles chorassem durante a aula. A professora combinou um encontro entre ela e os demais colegas na pracinha da escola para que pudessem brincar um pouco mais juntos. Quando ela chegou, já meio aos prantos, abraçou alguns colegas, a professora e a mim, dizendo: “Mas eu não vou mais ver a Anne! Eu queria tanto participar da pesquisa!”. Ela sentou no meu colo e eu disse que eu também iria fazer a pesquisa com as turmas da tarde, que ela não precisava ficar preocupada. Ela ficou no meu colo, abraçada em mim, por alguns bons minutos. Naquele momento, fiquei impressionada com o fato de ela ter considerado a minha perda no meio de tantas outras, aparentemente mais significativas.<sup>31</sup>

Com o passar dos dias, a minha relação com as crianças foi ficando cada vez mais próxima e eu também comecei a ser requisitada *por elas* – não apenas pelas professoras – em outras atividades. Em uma turma do 4º ano, pediram-me se eu poderia fazer a leitura de um capítulo do livro *Duda*, que elas estavam lendo na hora do conto; em outra situação, perguntaram-me se eu não poderia ajudar a professora a passar um exercício no quadro, porque elas queriam saber se a minha letra era bonita. No dia em que foram ao teatro, as crianças também me convidaram para acompanhá-las no ônibus e assistir à peça com elas. Quando



Fig. 5: Desenho que ganhei de Gabriela.

<sup>30</sup> Diário de Campo, março de 2010.

<sup>31</sup> Diário de Campo, março de 2010.



algumas vezes eu passava o recreio no pátio da escola, observava que algumas crianças sentavam comigo, ofereciam-me seu lanche ou me pediam para cuidar de seus brinquedos e casacos. Algumas vezes eu ganhava presentinhos, como desenhos e objetos confeccionados por elas.<sup>32</sup> Na época da Páscoa, eu distribuí pirulitos e ganhei muitos chocolates e ovinhos das crianças. Uma menina me fez inclusive personagem de sua produção textual, que tinha como cenário a Alemanha:<sup>33</sup>

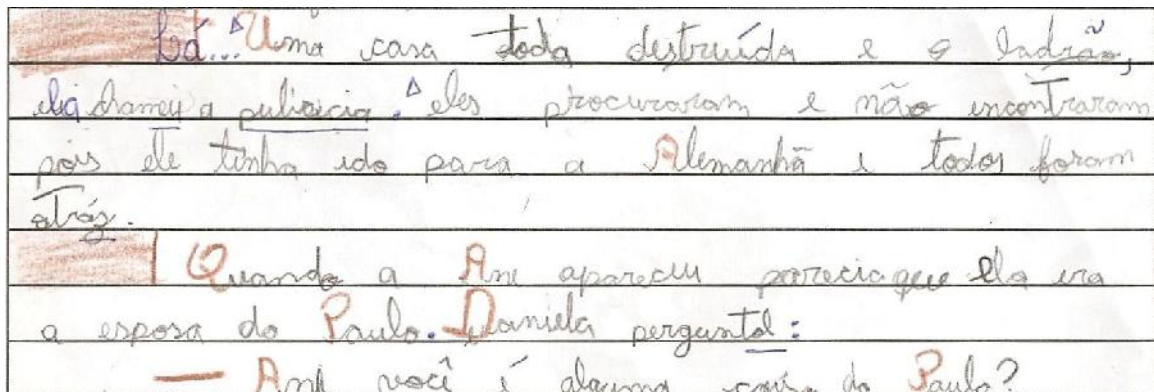


Fig. 7: Fragmento do texto escrito por Nycolle durante a aula.

A criação de vínculos é, a meu ver, parte fundamental do processo de pesquisa com crianças. Foi por isso que eu investi o máximo de tempo que eu tinha disponível – três semanas – no contato diário e interativo com elas. Caso o pesquisador não consiga criar uma boa relação com as crianças, dificilmente conseguirá *conquistar a sua permissão* para adentrar nas suas particularidades, nas suas minúcias e nos emaranhados do cotidiano de suas vidas (DORNELLES, 2005). O contato e a conversa precisam ser tecidos aos poucos, dando tempo para que se construa “[...] uma ponte interpessoal que dê ao narrador e ao pesquisador a chance de tomarem gosto um pelo outro.” (ERRANTE, 2000, p.154). Essa ponte, como bem destaca Errante, deve ser construída conjuntamente, de modo a criar uma relação de fluxo que fomente o “[...] senso de confiança, de respeito e validação à



Fig. 8: Cartão que Páscoa que ganhei de Alice.

<sup>32</sup> Os desenhos expostos ao longo das próximas páginas são exemplos de presentes feitos pelas crianças.

<sup>33</sup> No texto ela escreve: “[...] Lá... Uma casa toda destruída e o ladrão, ela chamou a polícia. Eles procuraram e não encontraram, pois ela tinha ido para a Alemanha e todos foram atrás. Quando Ane apareceu parecia que ela era a esposa de Paulo. Daniela perguntou: ‘Ane, você é alguma coisa do Paulo?’ [...]”.



medida que a lembrança, o ato de contar, a audição e a investigação se desenvolvem.” (ERRANTE, 2000, p.153).

Nesse processo de criação de laços, eu também procurei assumir uma postura diferente daquela frequentemente adotada pelos adultos em relação às crianças. Embora eu as ajudasse na escola, eu não controlava suas atividades ou comportamentos. Eu era uma pesquisadora que podia ajudar porque ajudar faz parte do cotidiano das pessoas e isso acontece entre os adultos, entre as crianças, e entre os adultos e as crianças. Por isso, para decisões do tipo: “Posso ir ao banheiro?”, “Posso ir ao ambulatório?”, “Posso ir tomar água?”, “Posso copiar essa atividade nesta folha?”, quem respondia era sempre a professora. Eu procurava construir em campo uma imagem de *adulto atípico* (CORSARO, 2003): um adulto que não é nem o professor, nem o coordenador, nem o psicólogo ou o recreacionista, mas um adulto que está ali apenas interessado em



Fig. 9: Desenho que ganhei de Aline, no qual ela me retrata.

olhar, em conhecer a vida e os movimentos das crianças, o que também parecia ser algo bastante novo e desconhecido para elas.

A conquista deste lugar se fez visível quando eu comecei a observar que a minha presença não atrapalhava as atividades e brincadeiras das crianças em sala de aula. Quando sozinhas, elas não paravam de brincar, correr ou gritar porque eu chegava ou estava com elas. Era preciso que a professora voltasse para retomar a organização inicial. Muitas vezes elas me convidavam para participar da conversa; também mostravam-me suas coleções de figurinhas ou miniobjetos (como os *cyberbots* e os galácticos), que compunham suas brincadeiras nos horários livres da escola. Embora elas soubessem que eu havia sido professora, e daquela escola, eu sempre fui chamada de “Anne” por elas. Isso não significa que as crianças não me identificassem como uma adulta, mas significa que elas me identificavam como uma adulta diferente das demais:





Fig. 10: Desenho que ganhei de Nycolle.

Um dia, saindo da turma 43, encontrei Amanda que estava voltando da biblioteca. Ao chegar à porta da sala ela me deu “oi” e me disse: “Hummm, acho que eu vou tomar água antes de entrar, porque lembrei que a água da minha garrafinha já acabou”. Começamos a caminhar pelo corredor em direção ao bebedouro e à sala dos professores, que ficavam bastante próximos. Súbito ela me deu a mão e começou a balançar o braço enquanto me contava alguma coisa do seu dia. Enquanto conversávamos, ela começou a acelerar o movimento do braço e, logo depois, o das pernas. Quando dei por mim, tínhamos atravessado o corredor a passos largos (correndo) e estávamos as duas rindo ofegantes em frente ao bebedouro.<sup>34</sup>

Essa brincadeira me mostrou como a relação que havíamos estabelecido era espontânea e desprovida das regras que normalmente perpassam as relações habituais de adultos e crianças. Amanda não estava apenas me convidando a correr com ela – e aqui podemos ver que a brincadeira pode começar em qualquer tempo e em qualquer lugar –, como estava fazendo comigo uma coisa que geralmente é muito repreendida pelos adultos. “Não corram no corre(r)dor!” – que, aliás, tem um nome muito convidativo para isso – é uma frase que eu não apenas escutei inúmeras vezes enquanto estava com as crianças em campo, como eu também disse na época em que trabalhava como professora. Contudo, nós havíamos corrido.

O fato de eu não ser mais criança não proibiu a minha participação – ainda que limitada – de algumas situações vividas por elas em suas culturas de pares. Eu era adulta, mas eu não mostrava habitar um mundo completamente alheio e distante do delas. No bilhete que ganhei de Betina, por exemplo, ela destaca as coisas que nós duas teríamos em comum: “seríamos” emotivas, sorridentes e tudo mais.

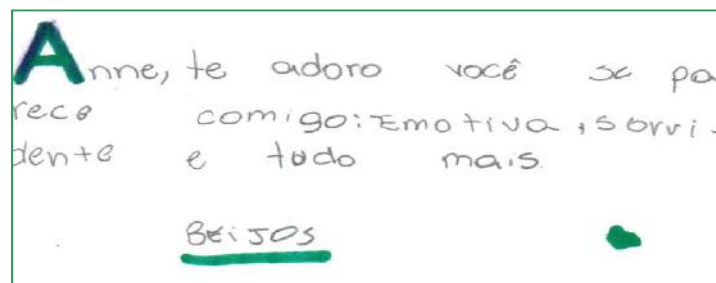


Fig. 11: Bilhete que ganhei de Betina.

<sup>34</sup> Diário de Campo, maio de 2010.



Algo semelhante aconteceu no desenho abaixo, presente que ganhei de Kátia no nosso último encontro de pesquisa. Podemos observar que nós duas temos muitas semelhanças: o mesmo penteado, o mesmo tom de cabelo, a mesma fisionomia, a mesma postura e usamos a mesma roupa: camiseta de manga longa, calça, sapato e echarpe. A única coisa que nos diferencia é a altura: um indicativo para diferenciar a minha situação de adulta e a dela, de criança.



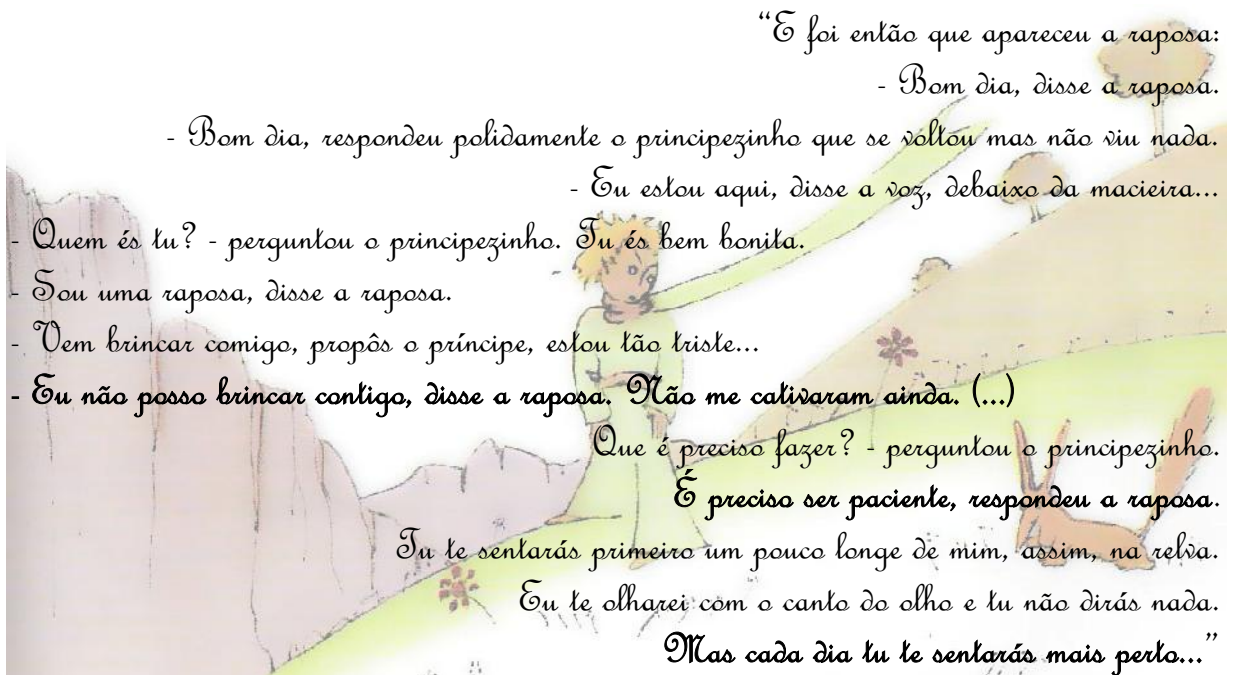
Fig. 12: Desenho que ganhei de Kátia.

Esse lugar de *adulto atípico* foi vivido por mim de forma muito especial e intensa numa situação de recreio, na qual eu fiquei sozinha com três meninas participantes da pesquisa. Como havíamos feito a entrevista no terceiro período, estava chovendo e ainda não havíamos lanchado; elas então me perguntaram se eu poderia pegar a chave da sala de aula com a professora, para que elas pudessem fazer suas refeições. Ficamos nós quatro na sala. Enquanto elas lanchavam, eu fazia algumas anotações no meu Diário de Campo. Foi quando o lanche terminou e elas começaram a brincar:

Catarina foi a primeira a levantar e a cutucar as colegas, convidando-as para brincar de pega-pega. Súbito elas começaram a correr pela sala, movimentando-se entre as classes. Eu continuei parada escrevendo, mas cuidando o que acontecia. Tanto elas quanto eu sabíamos que não era permitido correr dentro da sala de aula. Daí a pouco Érica pegou uma régua e disse que era uma varinha mágica, que quem fosse encostado por ela viraria estátua. O “pega-pega” havia se transformado em “se colar”, segundo o nome dado pelas próprias crianças. Com os 30 cm de régua, a brincadeira começou a ficar mais ativa, porque agora era fácil alcançar a colega. No meio da gritaria e dos largos passos de quem fugia da varinha mágica com medo de ser colada, outra menina da turma que estava passando pelo corredor ouviu, abriu a porta e resolveu se juntar a elas. Agora eram quatro e a sala se tornara pequena para elas. Foi então que ouvi Adriana gritar: “A Anne é o ferrolho!”. Eu, que há muito tempo não brincava de pega-pega, não havia entendido qual seria a minha participação na brincadeira. Mas logo percebi que quando alguém estava em perigo corria na minha direção e se atirava sobre mim, agarrado a minha roupa e permanecendo protegida contra os feitiços da varinha mágica. Eu fui incluída no jogo sem precisar correr ou falar. Eu era um “lugar” da brincadeira e tornou-se divertido correr até mim. De repente, ouvimos o sinal. O recreio havia terminado. Elas continuaram correndo, mas enquanto brincavam iam até a porta para observar se a professora estava chegando com o resto da turma. De repente, ouvimos murmurinhos no corredor. Adriana corre para a porta, espia, olha para cada uma de nós e diz, olhando fixamente nos meus olhos: “Acabou a brincadeira! A professora chegou!”. Naquele momento, eu entendi que eu realmente ocupava



um lugar singular. Eu não proibia a brincadeira. Pelo contrário, eu podia inclusive fazer parte dela.<sup>35</sup>



(SAINT-EXUPÉRY, *O pequeno príncipe*, cap. XXI, 1981)

### 1.4.3 Definindo os grupos entrevistados: o processo de seleção

Um dos critérios basilares do meu estudo era a composição familiar das crianças. Como queria analisar as relações entre avós e netos em famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas, e conviventes, eu precisava conhecer melhor as estruturas familiares das crianças, dado este que a escola não tinha para me fornecer. Apenas das crianças encaminhadas a serviços especializados era possível obter essa informação. Como ainda era início do ano letivo e as professoras não haviam conversado com os pais de seus alunos, elas também desconheciam a situação familiar dos mesmos. Assim, foi preciso que eu mesma fizesse um levantamento das constelações familiares para poder organizar melhor minha metodologia e os grupos a serem entrevistados.

No início da segunda semana em campo, preenchi com as crianças uma ficha com alguns dados básicos que me possibilitaram compreender onde e com quem elas moravam (Apêndice 4). Eu apliquei o levantamento a todas as crianças dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos, avisando-as que aquilo ainda não era a pesquisa propriamente dita, mas uma forma de conhecê-las melhor. Fiz esse levantamento com 153 crianças e, a partir dele, cheguei ao número de

<sup>35</sup> Diário de Campo, abril de 2010.





crianças que viviam em famílias nucleares (94), monoparentais (23), reconstituídas (11) e conviventes (19 com avós e 6 com outros parentes), observando o montante de crianças por grupo familiar em cada turma. Eu ainda não havia explicado para as crianças como seriam as entrevistas; portanto, não sabia qual seria a reação e a receptividade delas. Por isso, o meu próximo passo foi explicar-lhes os aspectos metodológicos mais importantes de minha pesquisa, de modo a saber quantas crianças, e de quais grupos familiares, estariam interessadas em participar. Eu expliquei:

- 1) Que a pesquisa era para uma tese de doutorado que eu estava desenvolvendo no Brasil e na Alemanha e que aquilo que nós conversássemos e fizéssemos juntos faria parte do material empírico do meu estudo, sendo publicado nessa espécie de livro que é a tese. Eu fiz um desenho no quadro explicando o que era um doutorado (muitas delas sabiam o que era porque tinham pais mestres ou doutores) e levei minha Dissertação de Mestrado como exemplo para que elas vissem como seriam utilizados seus desenhos e falas.
- 2) Que o estudo não era importante apenas para mim, mas para todos os pesquisadores que, como eu, interessavam-se pelo tema. Retomei o dia no qual elas me falaram que para eu responder à minha curiosidade eu poderia pesquisar em livros e comentei que muitos desses livros eram resultados de pesquisas como essa que iríamos fazer. Levei um livro em alemão (*Geschichte der Großelternrollen*) e outro em francês (*Le siècle des grands-parents*), que possuem na capa imagens de avós e netos, e comentei que quando fazemos uma pesquisa nós nem imaginamos quantas pessoas – e de quais nacionalidades – poderão se interessar por aquilo que escrevemos.
- 3) Que as entrevistas não seriam individuais, mas em trios, e que elas não precisariam ficar envergonhadas em vir falar comigo porque outros colegas estariam com elas. Essa é uma opção metodológica importante, que está pautada no fato de as crianças muitas vezes se sentirem desconfortáveis e encabuladas por estarem sozinhas com o pesquisador. É preciso atentar que as crianças não estão habituadas a dar entrevistas e a explicar o que elas sabem aos adultos em contextos diferentes daqueles vivenciados em sala de aula. Raramente é pedido às crianças que elas nos ensinem coisas sobre suas vidas. Por isso, como sugerem Graue & Walsh (2003), o suporte dos



pares pode tornar o clima mais descontraído e conhecido para elas, auxiliando no desenvolvimento da conversa.

- 4) Que nós nos encontraríamos uma vez por semana, durante seis semanas, sempre no mesmo dia e no mesmo horário, e que cada encontro duraria mais ou menos 40 minutos. Eu havia reservado o tempo de um período (50 minutos) com as professoras, porque precisava me deslocar com as crianças da sala de aula até a sala das entrevistas e voltar com elas após o término do encontro, sendo que a minha sala ficava em um pavilhão diferente daquele frequentado pelas crianças. Alguns motivos me levaram a optar por entrevistas curtas. Primeiramente, porque as crianças não poderiam se ausentar muito tempo da sala de aula: isso dificultaria a retomada daquilo que aconteceu na ausência delas, prejudicando tanto a professora, quanto as crianças. Depois, os pais também poderiam não concordar com a ausência prolongada de seu/sua filho/filha, impedindo a sua participação. Como a organização curricular da escola está dividida em períodos de 50 minutos, achei que ficaria mais fácil administrar o tempo das entrevistas por esse mesmo denominador. O último motivo, e um dos mais importantes, é em relação à participação efetiva das crianças. Entrevistas muito longas poderiam cansá-las e diminuir seu entusiasmo com a atividade.
- 5) Que apesar de nos encontrarmos seis vezes, faríamos coisas diferentes em cada encontro e que eu utilizaria um gravador de voz para poder ouvir de novo aquilo que elas haviam dito durante a entrevista. Expliquei que durante os encontros faríamos atividade de conversar, colar, desenhar e fotografar e que as produções delas não poderiam ser levadas para casa, porque eu precisaria delas para compor a tese.<sup>36</sup> Também expliquei que todos os materiais utilizados durante os encontros (folhas, cola, tesoura, borracha, lápis de escrever e colorir, giz de cera, canetinhas, etc.) seriam oferecidos por mim e que elas não teriam nenhum gasto com isso, seguindo as normas da Resolução Federal nº 196/1996 sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

---

<sup>36</sup> Retomarei a escolha por esses recursos mais adiante no texto, quando explicarei os tópicos metodológicos criados por mim para cada encontro.



6) Que ficaríamos em uma sala separada<sup>37</sup> e que enquanto elas estivessem comigo na entrevista a professora continuaria dando aula para os colegas que não fossem participar. Contudo, isso não precisava preocupá-las, porque eu e a professora havíamos combinado que as entrevistas não ocorreriam nos horários das aulas especializadas (elas não perderiam a Educação Física, a aula de Música ou de Informática), nem durante tarefas avaliativas ou nos dias de explicação de conteúdos novos. Quando eu explicava esse item, as professoras também reforçavam essa combinação, tranquilizando as crianças. Também comentei que iria me comprometer em voltar com elas para a sala de aula para ajudá-las a copiar do quadro ou de algum colega o que havia sido ministrado pela professora. Como estava acompanhando o dia-a-dia das crianças em sala de aula, eu tinha conhecimento daquilo que estava sendo trabalhado com elas. Por outro lado, as crianças também percebiam que eu poderia ajudá-las na volta das entrevistas porque me viam fazendo isso todos os dias. Esse foi um comprometimento ético que estabeleci com os pais, com as professoras e, principalmente, com as crianças. Caso elas voltassem para a sala sem a minha companhia, a professora deveria aumentar a sua própria carga de trabalho, porque precisaria retomar com elas o que foi feito; os pais ficariam preocupados com o conteúdo trabalhado pela professora durante este período, interditando, possivelmente, a participação de seus filhos na pesquisa; as crianças ficariam prejudicadas, porque não apenas estariam atrasadas em relação aos colegas, como teriam que dar conta de organizar o caderno, as folhas e os livros sozinhas, não sendo oferecido a elas nenhum retorno em relação ao tempo dedicado à pesquisa. Eu e as crianças tínhamos um acordo: elas me ajudavam no meu trabalho e eu as ajudava no trabalho delas. Por isso, na organização dos horários das entrevistas, sempre reservei um período livre (ou dois, conforme a especificidade de cada grupo), o que fazia com que as entrevistas não fossem contínuas, mas espaçadas pelos horários de ajuda.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> A escola me disponibilizou a sala do laboratório de Estudos Sociais. Era uma sala pequena, com janelas para o pátio, que possuía algumas mesas retangulares, bancos e uma estante grande, com materiais de alunos e professores.

<sup>38</sup> Nas segundas e sextas-feiras, eu confeccionava os materiais que iríamos utilizar durante os encontros. Continuei indo às quintas-feiras de manhã para ficar com as crianças, mesmo sem entrevista. Esse dia servia



**Tabela 2**  
Organização das entrevistas e horários de ajuda

Manhã					
Períodos:	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º - 7:30 – 8:20		Turma 41 Grupo 1	Turma 31 Grupo 2		
2º - 8:20 – 9:10		Horário de ajuda G1	Horário de ajuda G2		
3º - 9:10 – 10:00		Turma 31 Grupo 1	Turma 41 Grupo 2		
Recreio					
4º - 10:20 – 11:10		Horário de ajuda G1	Horário de ajuda G2		
5º - 11:10 – 12:00		Horário de ajuda G1	Horário de ajuda G2		

Tarde					
Períodos:	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º - 13:10 – 14:00	Turma 32 Grupo 1		Turma 42 Grupo 1	Turma 33 Grupo 2	
2º - 14:00 – 14:50	Horário de ajuda G1	Turma 32 Grupo 2	Horário de ajuda G1		
3º - 14:50 – 15:40	Turma 33 Grupo 1	Horário de ajuda G2	Turma 43 Grupo 2	Horário de ajuda G2	
Recreio					
4º - 16:00 – 16:50	Horário de ajuda G1	Turma 43 Grupo 1	Horário de ajuda G2	Turma 42 Grupo 2	
5º - 16:50 – 17:30	Horário de ajuda G1	Horário de ajuda G1	Horário de ajuda G2	Horário de ajuda G2	

- 7) Que como eu era apenas uma pesquisadora e ficaria no Brasil por pouco tempo, eu não poderia entrevistar todas as crianças. Por isso, havia combinado com as professoras que eu entrevistaria seis crianças de cada sala (dois grupos de três crianças) e que, num outro dia, faríamos a seleção conforme aqueles que se dispusessem a participar.
- 8) Que os pais também precisariam autorizar a participação das crianças na pesquisa.

Depois de explicar esses pontos e responder a todas as dúvidas das crianças, perguntava a elas quem gostaria de participar marcando, na lista que eu tinha por turma, um “x” em seus nomes. Combinamos que eu faria o sorteio nos próximos dias. Com o levantamento das seis turmas em mãos, pude perceber que muitas crianças estavam

---

para qualquer mudança de horário. Do mesmo modo, as sextas-feiras à tarde eram utilizadas para recuperar dias de feriados ou administrar trocas com as professoras, caso fosse necessário.



dispostas a participar, o que possibilitaria a formação de dois grupos familiares distintos por sala. Como eu tinha seis turmas, isso significava que eu teria ao todo doze grupos de crianças que, distribuídas nas quatro constelações familiares previamente estabelecidas, resultariam em três grupos de crianças por grupo familiar. Observando as variações entre o maior número de crianças por grupo familiar que gostariam de participar em cada turma e o perfil de todas as seis turmas, escolhi dois grupos familiares por turma, de modo a obter uma homogeneidade: três grupos de famílias nucleares (nove crianças), três grupos de famílias monoparentais (nove crianças), três grupos de famílias reconstituídas (nove crianças) e três grupos de famílias conviventes com avós (nove crianças), resultando num total de 36 crianças entrevistadas (sendo sorteados 16 meninos e 20 meninas).

No dia do sorteio, expliquei às crianças que era muito importante para o meu estudo entrevistar meninos e meninas que vivessem em diferentes tipos de famílias e que, a partir da ficha que eles haviam preenchido comigo, eu havia separado seus nomes dentro de quatro envelopes, de acordo com o grupo familiar de origem. Como cada turma poderia ter apenas dois grupos de crianças, esclareci que eu precisaria escolher apenas dois envelopes e que eu faria o sorteio dos nomes junto com eles. Fiz questão de realizar o sorteio na frente das crianças porque eu queria que elas vissem que eu não havia escolhido ninguém previamente. Por isso, nenhuma criança que queria participar realmente da entrevista foi descartada do sorteio, incluindo as crianças atendidas por serviços especializados.

O processo de seleção não foi muito fácil. As crianças estavam ansiosas por aquele momento e sempre que me viam pelos corredores me perguntavam quando iríamos fazer o sorteio. Antes de iniciar a retirada dos nomes dos envelopes, já na terceira semana, observava que muitas crianças cruzavam os dedos e abaixavam a cabeça em sinal de concentração. Cada nome sorteado representava a alegria de alguns e a tristeza de outros. Várias crianças choraram por não terem sido sorteadas, o que me deixou bastante comovida, mas infelizmente não tinha como ser diferente. Em contrapartida, aqueles que eram sorteados vibravam muito com a seleção e quando eu perguntava se eles realmente queriam participar eu ouvia respostas do tipo: “É óbvio! É óbvio! É óbvio! Tem alguma dúvida?” (André) ou “Dá-lhe Pedro Bial!! Ganhei no *Big Brother*!!!” (Alexandre), mostrando a dimensão que aquilo havia tomado para eles. A mãe de uma das crianças sorteadas me encontrou no pátio da escola e me disse que a filha havia chegado em casa dizendo que ela



realmente era uma pessoa de muita sorte por ter sido sorteada. Ela me contou que sua filha ficou mentalizando positivamente o seu nome enquanto eu sorteava os papezinhos e que ela estava certa que isso tinha ajudado porque as demais amigas, que ficaram dizendo “Eu não vou ser sorteada!” ou “Eu nunca tenho sorte!”, realmente não tinham sido escolhidas. Ela me disse que a filha tinha chegado com o envelope da pesquisa nas mãos como se fosse um tesouro, um verdadeiro prêmio.

Depois do sorteio, eu retirava rapidamente as crianças da sala, entregava a cada uma delas um envelope contendo uma *Carta de Apresentação* e o *Termo de Consentimento Informado dos Pais* (Apêndice 5), explicando o que era e pedindo a elas que me trouxessem o envelope o mais rápido possível, de modo que nós tivéssemos tempo para sortear novos colegas caso seus responsáveis não as deixassem participar. Eu estava bastante preocupada com a autorização dos pais. A coordenadora da escola havia me alertado sobre uma possível resistência por parte deles, já que fazia duas semanas que ela estava tentando conseguir quinze crianças para participar de uma outra pesquisa, que tinha apenas dois momentos de intervenção, e só tinha conseguido o aceite de oito alunos entre todas as turmas dos segundos e terceiros anos. Essa informação me deixou muito apreensiva, pois havia planejado um conjunto de seis encontros e queria tentar trabalhar com um número igual de crianças por grupo familiar. Contudo, os envelopes voltaram rapidamente e com o aceite de todos os pais. Acredito que o sucesso disso esteja relacionado diretamente com a relação que estabeleci com as próprias crianças. Foram elas as primeiras a desejar e a aceitar participar dos encontros de pesquisa, situação que foi seguramente transmitida aos pais, como vimos no exemplo anteriormente citado pela mãe que comentava a felicidade da filha ao chegar em casa com o envelope nas mãos. Um menino que foi sorteado disse-me algo do tipo: “Minha mãe me disse que eu poderia participar da outra pesquisa, mas eu não quis; eu disse pra ela que eu queria mesmo era participar da tua, que, se eu não fosse sorteado, daí sim é que eu ia participar da outra” (Leonardo). Já Érica, que também foi sorteada, disse-me no primeiro encontro: “Eu pensei que eu não ia ser sorteada, meu coração tava apertado, batendo forte”.

O fato de eu estar diariamente no colégio também ajudou nesse processo. Muitos pais e avós me encontravam nos momentos em que vinham trazer ou buscar seus filhos e netos e, nessas situações, inúmeras vezes eu ouvi as crianças comentarem baixinho que eu



era a pesquisadora que tinha vindo da Alemanha. Um outro fator importante foi o compromisso ético que eu estabeleci com as crianças na ajuda pós-entrevista, que transmitiu segurança e tranquilidade às famílias. Apenas um pai veio conversar comigo sobre isso, mas muitas crianças comentaram na primeira entrevista que haviam esclarecido isso aos seus pais, dizendo que eu os ajudava sempre. Havia uma relação de confiança estabelecida entre a gente e as crianças revelavam e expunham isso. Por outro lado, as professoras também estavam seguras, na medida em que mostravam estar cientes e de acordo com tudo o que estava acontecendo. Para mim, o sucesso no processo de negociação aconteceu em decorrência da participação efetiva de todos os envolvidos e dos cuidados éticos que tive tanto com as professoras, quanto com as crianças.

Mas é claro que um processo de seleção não se faz sem a dor daqueles que queriam, mas que não foram selecionados. Eu precisei conversar com várias crianças em particular, que não se conformavam com o fato de não poderem participar. Um dia, logo após o término dos sorteios nas salas, conversei com duas meninas no pátio da escola, enquanto esperava a chegada de uma funcionária do colégio:

Eu estava sentada em um banco laranja, observando o movimento do pátio. Enquanto observava, vi que Nanda e Isabela estavam vindo em minha direção. Elas também precisavam falar com a mesma funcionária, por isso resolveram esperá-la junto comigo. Nanda [que foi sorteada] começou a mexer no meu colar, sentou-se no meu colo e me deu um abraço e um beijo bem apertado. Disse-me que gostava do meu perfume. Isabela ficou ao meu lado, um pouco imóvel, e me disse com um olhar muito triste que ela realmente era uma pessoa sem sorte. Eu perguntei por que e ela me disse assim: “Eu queria muito ter sido sorteada, mas eu não fui. Sabe, primeiro eu torci muito para que tu tirasses o meu nome, mas tu não tirou. Depois, eu torci muito para que algum pai não deixasse alguém participar, para que tu voltasses lá na sala, fizesses um novo sorteio e eu tivesse uma nova chance de ser sorteada. Mas aí, todos deixaram...”<sup>39</sup>

Eu fiquei muitos dias pensando em uma forma de amenizar a frustração dessas crianças, que entendiam como havia sido o processo de sorteio, mas que mesmo assim não deixavam de estar tristes. Por isso, eu resolvi organizar uma atividade exclusivamente para elas (Apêndice 6). Ao invés de optar por uma simples atividade fotocopiada (até porque poderiam ser muitas crianças), resolvi organizá-la em folhas coloridas, com recortes e colagens diferenciadas, como podemos observar nas ilustrações. E mesmo sendo uma atividade a mais, uma espécie de tema extra que elas tiveram, muitos meninos e meninas

<sup>39</sup> Diário de campo, abril de 2010.



resolveram fazê-la para participar de alguma forma da pesquisa que eu estava desenvolvendo.<sup>40</sup>

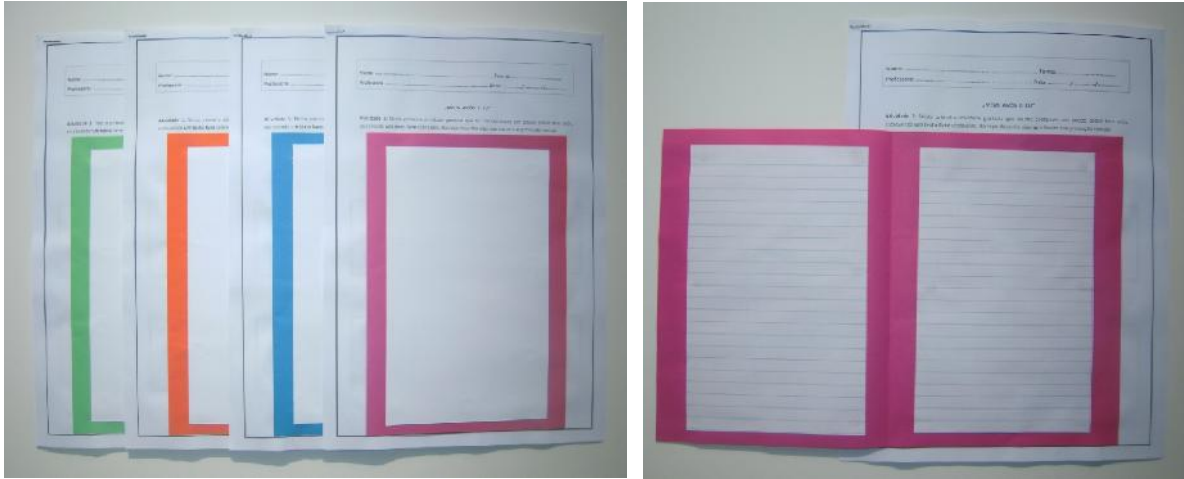


Fig. 13: Exemplos de materiais entregues às crianças que não foram sorteadas.

Na lista abaixo, podemos acompanhar as crianças selecionadas por grupo familiar. Embora elas tenham entrado na pesquisa por um desses grupos, existem crianças que transitam – principalmente aquelas que possuem guarda compartilhada – ou se consideram participantes de diferentes constelações familiares, como podemos acompanhar nas indicações entre parênteses:

**Tabela 3**  
Crianças selecionadas por idade e grupo familiar

Famílias Nucleares		Famílias Monoparentais	
Nomes	Idades	Nomes	Idades
Betina	9 anos	Baiano (também reconstituída)	10 anos
Kátia	9 anos	Lion (também reconstituída)	8 anos
Catarina	9 anos	Amanda	9 anos
Érica	8 anos	Melissa (também convivente)	10 anos
Adriana	8 anos	Alexandra	8 anos
João	9 anos	Pedro	8 anos
Alexandre	10 anos	Maria	7 anos
Luca	10 anos	Nanda	8 anos
Alex	8 anos	Leonardo (também convivente)	8 anos

<sup>40</sup> Quando, nesta pesquisa, o material produzido por essas crianças for analisado, seus nomes virão seguidos de um asterisco (\*), de modo a diferenciá-las das demais.





Famílias Reconstituídas		Famílias Conviventes	
Nomes	Idades	Nomes	Idades
Carol (também convivente)	9 anos	Nycolle	8 anos
Gabriella	8 anos	José	8 anos
Felipe	9 anos	Fernanda	9 anos
Lucas	9 anos	Ashley	9 anos
Diego (também monoparental)	9 anos	Fernando	10 anos
Yasmin	8 anos	Jaqueline	10 anos
Daniele (também monoparental)	8 anos	Alice	10 anos
André	8 anos	Natasha	9 anos
Luck (também convivente)	9 anos	Marcelo	8 anos

#### 1.4.4 Os entrevistados: do planejamento à ação

O uso de técnicas mistas de entrevista, que contemplem as múltiplas linguagens das crianças, tem sido destacado por diferentes autores (GRAUE & WALSH, 2003; O’KANE, 2008; SCOTT, 2008) como um recurso importante na inclusão de meninos e meninas nos inquéritos investigativos. Muito embora as crianças consigam participar de entrevistas faladas, técnicas substancialmente orais costumam deixá-las rapidamente cansadas e tornam a atividade pouco divertida e prazerosa. Os estudos de O’Kane (2008) têm mostrado que as atividades que envolvem “comunicações mais ativas”, articulando a fala com expressões gráficas e corporais, costumam ser realizadas com muito entusiasmo pelas crianças, sendo avaliadas por elas como um importante fator de interesse na participação dos encontros de pesquisa.

James, Jenks & Prout (2007) também destacam que o deslocamento de métodos *talk-centred* para as *task-centred activities* permite que as crianças tenham acesso a formas de comunicação variadas, trabalhando com diferentes habilidades e possibilitando a sua expressão por meio de componentes diversos. É preciso atentar que enquanto algumas crianças se expressam melhor pela fala, outras preferem desenhar, recortar, pintar ou escrever, e que um leque mais amplo de intervenções pode ajudá-las nesse processo, assim como tornar o encontro menos previsível e monótono. “Dar voz” às crianças não significa apenas escutá-las enquanto expressão advinda meramente da fala, mas trabalhar com as diferentes linguagens – as “[...] com línguas, com mãos, com pensamentos, com modos de



pensar, de jogar e de falar...”<sup>41</sup>, para lembrar aqui Malaguzzi (1995, p.9) – que as crianças possuem. Graue & Walsh (2003) lembram que um bom registro de dados contém informações recolhidas de diferentes perspectivas e formas, e que a observação por meio de ângulos distintos – o chamado *princípio da triangulação* – nos permite criar uma descrição e um entendimento mais completo de nosso objeto de estudo.

Dentre as estratégias de “comunicação ativa” que podem ser utilizadas durante as atividades de pesquisa com crianças está o uso de artefatos culturais como: fotografias, reproduções de obras de arte, revistas, músicas, cinema, desenho animado, bem como o uso de seus próprios desenhos. Este último permite à criança uma maior possibilidade de expressão, na medida em que ela pode imaginar, criar e recriar uma história enquanto desenha, omitindo e incluindo informações durante todo o processo criativo. No entanto, é importante que o uso de tais artefatos aconteça sempre acompanhado das ideias e intenções da criança. É ela quem deve contar a história daquilo que vivencia, seja seu desenho, um filme, uma história, permitindo a criação de relações entre o “escrito”, o “visto”, o “ouvido” e o “dito”.

Monique Brière salienta que “[...] se a criança não nos diz o significado de sua imagem, não entendemos necessariamente sua mensagem. Podemos ver somente uma casa, uma árvore e um sol sem conhecer o que esta casa pode significar para a criança” (BRIÈRE *apud* PILLAR, 1994, p.10). É por isso que suas manifestações gráficas precisam ser contextualizadas. Como destaca Sarmiento (2007), tanto o desenho quanto a oralidade das crianças precisam ser vistos como formas coconstitutivas das expressões infantis, que não seguem, por sua vez, a mesma lógica e as mesmas regras das expressões dos adultos.

No que concerne ao desenho, é importante que ele seja analisado por meio da articulação de diferentes ângulos que o constituem. Primeiramente, ele é um ato realizado por um sujeito único – a criança que desenha – que mobiliza seus saberes, desejos, experiências, afetividade, destreza técnica e habilidades físico-motoras para se expressar sobre o papel ou sobre qualquer outro meio de inscrição que lhe seja oferecido. Essa criança também é um sujeito histórico e social, inserido em um determinado contexto local, que pode incentivar ou inibir a sua expressão plástica, assim como influenciar o seu “gosto” por determinados artefatos culturais e temas de preferência, que evidenciam as regras e os

---

<sup>41</sup> Tradução livre da autora para: “[...] cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare.” (MALAGUZZI, 1995, p.9).



valores próprios da cultura na qual ela vive. Em terceiro lugar, ele também é constituinte de uma expressão geracional, já que o desenho das crianças se difere da expressão plástica dos adultos, precisando ser lido dentro da gramática interpretativa das culturas da infância (SARMENTO, 2006).

Durante o processo criativo, a troca e o intercâmbio de ideias é algo bastante recorrente nas crianças. Entre elas, a cópia de detalhes, de cores e de formas não é algo proibido, sendo tolerado e até mesmo cultivado em suas produções plásticas. A interatividade das crianças promove, na cultura de pares, a criação de um autor que é coletivo (SARMENTO, 2006); por isso, ao longo dos capítulos desta tese, veremos em seus desenhos características que se entrelaçam, como nas imagens abaixo, feitas por duas meninas de um mesmo grupo entrevistado. Em suas produções, podemos observar como elas interagem na criação de formas parecidas ou até mesmo iguais. As duas desenharam um sol sorrindo no canto da folha com uma sequência de raios maiores e menores, nuvens, pássaros no céu, uma árvore com um desenho no meio do tronco, frutas nos galhos, grama e flores. Todos esses símbolos também seguem mais ou menos o mesmo tipo de representação em seus desenhos:



Fig. 14: Desenho de Catarina [2º Encontro].



Fig. 15: Desenho de Érica [2º Encontro].

No diálogo abaixo, estabelecido entre outras três crianças – Alexandra, Maria e Natasha –, também podemos observar como essa negociação acontece:

Maria – Eu não sei fazer árvore! Eu não sei fazer diferente!  
 Alexandra – Copia a minha!  
 Alexandra – Eu sei fazer! Eu faço pra ti!  
 Maria – Tá, mas...



Alexandra [Olha para a pesquisadora e diz] – Eu só quero ensinar ela a fazer as árvores porque ela adorou a minha. É assim ó: tu faz assim e depois tu faz um bracinho. E aí tu faz assim, assim e assim...

Natasha – Eu também sei fazer essas árvores!

Alexandra – E aí no final tu faz assim...

Maria – Tá, eu vou tentar fazer!

[Maria começa a desenhar a árvore]

Alexandra – Não é assim Maria! Não é pra fazer um dedo! Chega aqui e vai um pouquinho pra trás! Da uma voltinha pra trás...

É claro que, além de aspectos locais, individuais e geracionais, os desenhos das crianças também carregam traços da *cultura global*, que chega até elas por meio das mídias e de toda a indústria do prazer e do consumo – a *kindercultura* (STEINBERG, 1997) – direcionada especialmente a elas. Do mesmo modo, a *cultura escolar* também deixa suas marcas no desenho infantil, na medida em que operacionaliza e estrutura determinadas regras na sua criação, como a pintura dentro dos limites de cada componente representado, em uma mesma direção e com um fundo que necessariamente precisa ser preenchido. Por isso, para mergulharmos na experiência da linguagem do desenho, “[...] somos convocados a repensar o que sabemos, a ir além das previstas etapas do desenvolvimento infantil, olhando para os trajetos que as crianças traçam em seu pensamento visual” (MARTINS, 2007, p.153).

Os desenhos das crianças também se diferenciam e são potencializados por elas com o avançar da idade. Uma das aquisições que as crianças fazem com o tempo é a de representar espacialmente os objetos, tentando desenhá-los de forma mais realística. Este tipo de inquietação pode deixá-las descontentes com suas produções, uma vez que suas expectativas nem sempre são alcançadas. Como elas estão construindo as noções de perspectiva e profundidade – fazendo uso do recurso de transparência (desenham o que

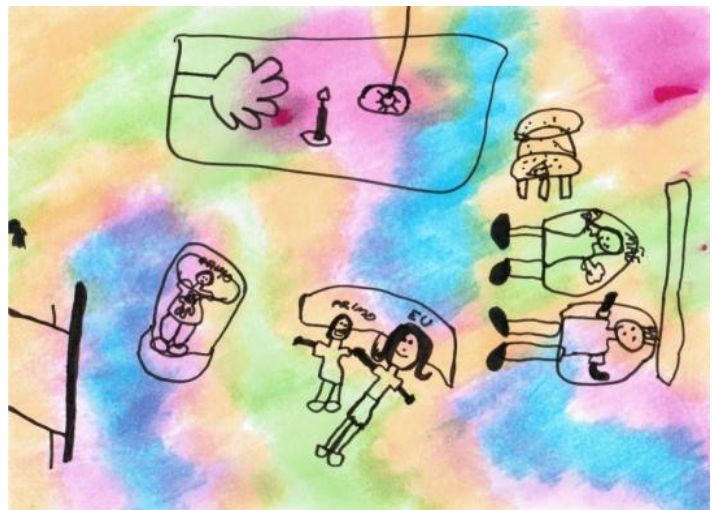


Fig.16: Exemplo de plano deitado: Nanda desenhou o interior da casa vista de cima (deitada).



sabem que existe e não o que enxergam) e do plano deitado (organizam os objetos em torno de um eixo central) (LUQUET, 1969; MEREDIEU, 1974) – muitas vezes elas entram em conflito ao compararem o objeto real imaginado ao objeto por elas representado:



Fig.17: Exemplo de transparência: José desenhou o que tem dentro da casa, ocultando as paredes.

Fernando – Eu vou desenhar a minha tia avó do jeito que eu desenho... eu não sei fazer muito bem o cabelo dela!

Melissa – Ficou bonito?

Pesquisadora – Sim!

Melissa – Mas não parece a minha avó!

Pedro – Eu não sei como desenhar um sorriso pintado. Tá horrível! Meu Deus! Parece uma bruxa!

Marcelo – A minha vó não é assim tá? É que o cabelo dela às vezes fica em pé, mas não é bem assim!

Yasmin – Eu não sei desenhar gente velha! E o problema é que a minha vó não tá parecendo uma velha como ela é!

Érica – Eu desenhei a minha avó, mas só que ela não é tão magrinha assim, ela é mais gordinha.

Pesquisadora – E porque tu fizeste ela mais magrinha?

Érica – Porque eu não sei desenhar ela gordinha.

A criação do desenho evoca a emoção, a imaginação, a observação e a memória das crianças, estando atrelada aos seus contextos reais de vida e às

suas experiências mais concretas. A sua produção também depende das condições sociais (lugar onde está sendo feito o desenho, tempo disponível, situação livre ou dirigida), pessoas envolvidas durante o processo e materiais (papel, tela, lápis, tinta, pincéis, etc.) oferecidos às crianças. De acordo com Vygotsky (1988), enquanto as crianças desenhavam, elas pensam no objeto de sua imaginação como se estivessem falando sobre ele. É por isso que, muitas vezes, a expressão gráfica das crianças vem acompanhada de sua expressão verbal (elas contam a história do que estão desenhando) e é por isso que muitas vezes elas não desenhavam apenas aquilo que vêem, como também aquilo que sabem existir, evidenciando as características que julgam ser mais significativas do objeto por elas representado. Enquanto produção simbólica, o desenho infantil expressa modos de interpretar o mundo; por isso, ele é um ato comunicativo, e não apenas uma simples representação da realidade externa, como veremos ao longo dos próximos capítulos. Como pontua Sarmiento,

cada desenho é fruto do ato individual de criação subjetiva, em um determinado espaço e tempo; é, justamente por isso, irrepetível e único, porque tem sua origem





na oportunidade singular de articulação simbólica de códigos variados e dos diferentes léxicos dispostos graficamente pela interpretação criativa da criança.<sup>42</sup> (SARMENTO, 2006, p.227).

As atividades que planejei para esta pesquisa partiram justamente desses pressupostos de “comunicação ativa” que privilegiam o uso de recursos múltiplos e variados. Contudo, eu também estava preocupada em incluir uma nova variável na minha metodologia: eu queria que as crianças fizessem coisas diferentes daquelas normalmente feitas por elas na sala de aula. Como bem lembram James, Jenks & Prout, “[...] por meio da escolarização, ao menos nas sociedades industrializadas, as crianças estão acostumadas a pintar e a desenhar, e são ativamente encorajadas a expressarem a si mesmas no papel.”<sup>43</sup> (JAMES, JENKS & PROUT, 2007, p.189). Mas, se por um lado essa destreza pode representar um aspecto positivo no uso de desenhos, a sua utilização também pode, por outro, revelar-se como algo pouco atraente e estimulante, justamente por não se diferenciar daquilo que as crianças muitas vezes fazem com a professora na escola. Por isso, eu também optei por trabalhar com técnicas de desenho diferenciadas, que possibilitassem a experimentação de novos prazeres, cores e texturas por parte das crianças.

Todavia, essas técnicas também precisavam ser pensadas dentro do tempo de cada encontro. Caso as crianças fossem desenvolver as técnicas de desenho comigo, participando de todas as etapas de sua preparação, elas dificilmente teriam tempo hábil para desenhar, conversar e explicar suas produções. Por isso, mesmo sendo uma atividade bastante cansativa, eu preparava todos os materiais anteriormente, de modo que pudéssemos aproveitar ao máximo o tempo em que estaríamos juntos. As crianças também percebiam o quanto eu estava me dedicando a elas, como mostra o diálogo estabelecido por esse trio:

Catarina – Ah, que bonita! (referindo-se à folha colorida recebida) Tu demoraste pra fazer, né?

Adriana – Não, e ainda todas essas!

Érica – Coitada de ti Anne! Como é que tu fez tudo isso?

Catarina – Mas ficou muito legal!

Adriana – É Anne, muito obrigada! [2º Encontro]

<sup>42</sup> Tradução livre da autora para: “Ogni disegno è frutto dell’atto individuale di creazione soggettiva, in un determinato spazio e tempo; è proprio per questo, irripetibile e unico, poiché ha origine nell’opportunità singolare di articolazione simbolica di codici molteplici e di differenti lessici messi a disposizione graficamente dalla interpretazione creativa del bambino.” (SARMENTO, 2006, p.227).

<sup>43</sup> Tradução livre da autora para: “Through their schooling, in industrialized societies at least, children are accustomed to paint and draw and are actively encouraged to express themselves on paper.” (JAMES, JENKS & PROUT, 2007, p.189).



Elas se mostravam muito curiosas em saber o que eu havia planejado para o próximo encontro. E, como eram entrevistadas em dias diferentes, normalmente elas se comunicavam entre si, contando umas às outras o que seria feito naquele dia:

Alice – Anne, o que a gente vai fazer no próximo encontro?

Pesquisadora – Ah, não posso contar! É surpresa!!!

Alice – Tudo bem, se tu não me contar o que a gente vai fazer a Amanda me conta, ou o Lucas. Eu fico curiosa! Daí eu pergunto pra eles...

Melissa – Eu não pergunto pra não estragar a surpresa... mas eu também fico curiosa! [4º Encontro]

O uso dessas técnicas também deu à produção das crianças importância estética, já que dificilmente elas teriam tempo para pintar seus desenhos durante os encontros, e já que muitas crianças gostam de desenhar, mas não necessariamente de colorir, como nos esclarece Alexandre ao receber uma das folhas preparadas por mim: “Oba! Que bom! Eu gosto de desenhar, mas eu não tenho muito saco pra pintar!”.

Ao planejar a minha inserção em campo, optei por realizar seis encontros com diferentes tópicos de abordagem, de modo a ter acesso aos diferentes ângulos que compõem as relações entre avós e netos. A eleição dos temas a serem investigados em cada encontro foi feita por mim, a partir das leituras e reflexões que eu fui estabelecendo ao longo desses anos. Compor esse quadro metodológico foi quase como que compor um currículo escolar, na medida em que eu estava escolhendo teórica e intencionalmente o percurso a ser adotado em campo. A primeira coisa que fiz foi traçar, para cada um desses temas, os meus objetivos de base: “O que quero alcançar nesse encontro?”; “O que quero entender com esse tópico?”. A partir deles, planejei as minhas estratégias de ação com as crianças, tentando estabelecer as diretrizes metodológicas do meu trabalho, as quais eu apresentarei a seguir, já com as intervenções do modo como elas aconteceram em campo. Como os momentos de entrevista foram compostos por diferentes tipos de propostas, e não por um “simples” jogo de pergunta-resposta, julgo ser necessário apresentá-las no corpo do texto, de modo que se possa compreender, ao longo das análises que serão feitas nos próximos capítulos, a partir de qual situação e de que lugar as crianças estão falando.

## *Entrevista 1*

- **Tópico:** Quando uma pessoa se torna avó? Marcadores e significados atribuídos pelas crianças



- **Objetivos:** Abordar o tema “avós” de modo geral, sem direcionar aos avós das crianças – ainda que elas possam, claramente, fazer uso de suas experiências concretas para falar sobre o tema –, de modo a captar o que elas entendem por essa posição geracional. Como as crianças conceitualizam o “ser avô” e o “ser avó”? Quais recortes de gênero aparecem na conceitualização desses lugares? Elas relacionam esse papel a uma questão de geração familiar ou a um conceito etário? Quais são os marcadores identitários utilizados pelas crianças para descrevê-los?

### Atividade 1: Um ET chega ao Planeta Terra

As crianças estavam sentadas de um lado de uma grande mesa retangular e eu do lado oposto, de frente para elas. Iniciei a atividade perguntando se elas sabiam me dizer o que é um ET. Elas me olharam com uma cara muito curiosa; afinal, estavam ali para falarem de seus avós. Contudo, logo começaram a me explicar:

Alice – É uma pessoa, não bem uma pessoa né, que mora em outro planeta e todo mundo diz ser verde.

Felipe – Eu já vi um na TV. Ele vê as pessoas em quadradinhos.

Lucas – Que nem no filme *Alien versus Predador*; ele vê as pessoas pelo colorido.

Fernando – Ele é tipo um animalzinho com pele de lagarto que vem de outro planeta.

Fernanda – É uma pessoa fantasiada.

André – É um bicho de outro planeta que tem três olhos, antenas, quatro pés e come cenoura.

Leonardo – É que nem aquele do filme que tem um ET que o dedo brilha!

João – Ele mora em outra galáxia.

Alexandre – Ou em outro universo, que eu nem sei se existe!

Lucas – Ele escreve diferente e é muito esperto.

Betina – É um extraterrestre! Um *Avatar*! E se eles existissem, eles já teriam dominado a Terra, porque eles querem ser os reis do Planeta!

Kátia – Eu já vi vários vídeos e *sites* que dizem que eles têm medo dos seres humanos!

Pedro – Uma pessoa que veio de Marte. Ele é um ser estranho!

Alexandra – Um animal que é de outra espécie, que nós não conhecemos.

José – Um alienígena que veio do céu!

Lion – Eu coleciono a Revista Ufos. Eu sou fã deles! Eu sempre acreditei nisso!

Continuei a conversa perguntando às crianças se elas achavam que os ETs, mesmo morando em outro planeta, falavam a mesma língua que a gente:

Jaqueline – Eu acho que eles falam uma língua diferente porque eles moram num planeta diferente.

Maria – Eu acho que eles falam assim: “lhoulhoulhoulhoulhoulhou!”

Kátia – Eu nem sei se eles falam!





Fernanda – Ele fala tudo enrolado!

Alexandra – Eu acho que eles falam outro tipo de língua, como os cachorros e os gatos, por causa que eles moram em outro planeta e os humanos falam uma língua e os animais falam outra. E principalmente o ET, porque o ET é um bicho que a gente não conhece. Acho que a maioria deles fala outra língua... Podem até existir ETs que falem a nossa língua, mas ninguém nunca descobriu.

Pedro – Mas porque eles não moram no nosso planeta isso não significa que eles não falem a nossa língua... a gente não sabe...

Luca – Eles podem falar uma outra língua, que não faz sentido. Tipo assim: eles podem falar cachorro e significar ovo.

Nesse momento, disse: “Pois aconteceu que um ET apareceu aqui na Terra”. Então mostrei às crianças a figura de um ET (imagem ao lado) fazendo de conta que ele estava voando e que aterrissou sua nave espacial em: “Porto Alegre!”, completavam as crianças. Quando eu mostrava o ET, elas normalmente mostravam o quanto gostavam do material que eu havia preparado para elas:

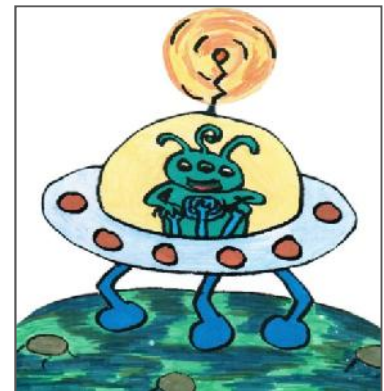


Fig. 18: Desenho do ET apresentado às crianças.

Amanda – Que bonitinho! Que bonito!

Betina – Ohhhhhhhhhhh... Tá lindo!

Kátia – E veio até de nave!

Érica – Olha só que amor!

E participavam ativamente da história que eu estava contando:

Betina – E tem ar condicionado nessa nave?

Lion – Qual é o nome do planeta dele?

Eu então dei continuidade à história: “Eis que o ET aterrissou a nave espacial dele aqui na nossa cidade, em cima de um gramado que ficava perto de um parque, e começou a caminhar, caminhar, caminhar, achando tudo muito estranho e esquisito...”. E então Lucas me perguntou, observando que na minha figura não se via um detalhe importante:

- Quantas pernas ele tinha?

- Quatro pernas! – Respondi. Observando-o atentamente, continuei a narrativa: - Ele caminhava, olhando tudo muito curioso e assustado, quando, de repente, ele encontrou uma casa.



Fig. 19: Desenho da casa apresentada às crianças.

Neste momento, mostrava o desenho de uma casa para as crianças (imagem ao lado), que exclamavam:



Catarina – A casa da vovó?

Nanda – Mas ele não sabia que era uma casa porque no planeta dele ele via tudo azul!

Baiano – Eu é que queria morar nisso aí!

Carol – Que legal!

Amanda – Que amor! Tem até a sombra das pessoas ali!

Gabriella – A sombra! Ele tava lá atrás, daí ele só via a sombra!

Érica – Olha a sombra! Ficou bem direitinho! Bem direitinho!

Então, perguntei: “- Assim como vocês, o ET também percebeu que tinha movimento dentro da casa, que tinha a sombra de duas pessoas na janela. Quem vocês acham que eram?”

Amanda – Um avô e um neto.

Adriana – Uma avó e um neto.

Lucas – Um pai e um filho.

Amanda – Um irmão e uma irmã.

Érica – Uma mãe e um filho.

Leonardo – Uma criança e um adulto com certeza! Porque um é grande e o outro é pequeno!

Nycolle – É, mas eu sou grande!

Alexandre – E a minha mãe ao meu lado parece a minha irmã!

Alice – Ou um adolescente e uma criança, porque tem adolescente que é alto!

Ao que dei seguimento à história: “- Ele também não sabia quem eram aquelas pessoas, mas ele ouviu um murmurinho, uma conversa que veio lá de dentro da casa. Então ele foi se aproximando, se aproximando, se aproximando, até que ele conseguiu ouvir uma frase...”.

Blablablablablaba – faziam algumas crianças.

Rourouorurorururu – emitiam outras.

Nhaúnhaúnhaúnhaú – encenava um terceiro grupo espontaneamente, mostrando como seria a compreensão do ET da conversa.



Fig.20: Esta imagem mostra o modo como Alice organizou as figuras espontaneamente quando eu contei que o ET foi se aproximando da casa.



- A frase era: “Vó, me leva tomar um sorvete?”, indiquei.
- Ah, então só podia ser uma avó e uma criança que não dá pra saber se é menino ou menina! – argumentou Amanda.
- Mas, como vocês mesmos disseram, o ET não falava a nossa língua. Na verdade, ele conseguia entender um pouco de português, assim como vocês já conseguem entender um pouco de inglês nas aulas<sup>44</sup>, não é mesmo? Mas ele não conseguia entender muita coisa. Quando ele ouviu essa frase, ele não conseguiu compreender duas palavras.
- Código da Vinci! – exclamou Baiano, mostrando que essa era uma situação misteriosa.

Perguntei às crianças se elas saberiam me dizer quais palavras seriam essas e prontamente todos os grupos me responderam “vó” e “sorvete”, justificando essa escolha:

- Fernanda – Porque são as duas únicas coisas que o ET não podia saber!
- Fernando – Sim, porque eles não têm nem vó e nem sorvete!
- Nycolle – Porque ele tá em Porto Alegre, e lá no planeta dele não tinha isso.
- Leonardo – E como ele iria conhecer sorvete? Só se fosse com outro nome, né?
- Betina – O sorvete dele deve ser de minhoca!

Eu continuava a atividade dizendo para as crianças imaginarem que o ET nunca tinha visto uma avó ou um sorvete na frente, o que deixava alguns realmente perplexos:

- Luca – Noooooooooooooooooossa! Coitado! Nunca comeu um sorvete?
- Alexandre – Nossa! Que triste!!!

Disse também que a nossa primeira tarefa daquele dia seria ajudar o ET a entender o que são essas duas coisas. Expliquei às crianças que iríamos começar pelo “sorvete” porque era mais fácil (e assim poderíamos exercitar o jogo antes de partimos para a palavra “avó”); que eu faria o papel do ET, anexando a sua figura na minha roupa; que quando eu não conseguisse entender alguma coisa que elas haviam dito eu faria novas perguntas e elas deveriam me explicar melhor “o que elas queriam dizer com aquilo” (possibilitando que eu aprofundasse alguns aspectos interessantes apresentados pelas crianças); que elas deveriam falar uma de cada vez, na ordem de uma roda (assim todas falariam) e que elas não poderiam repetir o que já havia sido dito por outro colega.

- Quem quer começar? – perguntei às crianças.
- Eu! Eu! Eu! – recebi como resposta.

No desenho abaixo, podemos observar quantas coisas diferentes as crianças encontraram para descrever um sorvete. Depois de termos brincado com ele, fazíamos o mesmo com a palavra “avó”, explorando também os significados da palavra “avô”, respostas

---

<sup>44</sup> As crianças possuem aula de inglês no currículo escolar.



que não serão apresentadas aqui porque serão exploradas ao longo dos capítulos analíticos. Um dia, já no quarto encontro, Luck me perguntou: “Anne, a gente não vai ensinar o ET de novo? Foi tão engraçado!”.

É um doce gelado que às vezes congela o cérebro. (Érica)

Derrete na boca! (Maria)

Algumas vezes doem os dentes de tão gelado! (Adriana)

Pode comer numa barraquinha rosa. (Lion)

Nos filmes botam uma cereja em cima! É clássico! (Leonardo)

Pode colocar chantilly em cima. (Luck)

É uma coisa que todo mundo gosta! (Lucas)

Às vezes tem bombom ou pedacinhos de doce em cima. (Daniele)

Ele pode ficar dentro de uma máquina que quando tu baixas a alavanca cai sorvete! (Baiano)

Tu podes ganhar numa festa. (José)

É uma coisa deliciosa que tem vários sabores! (Natasha)

Dá pra se refrescar. (Alex)

É uma coisa gelada. (Alexandra)

A gente come na praia. (Nanda)

Não dá pra ficar no sol senão ele derrete! (Nicolle)

Ele fica dentro de um isopor que é para manter ele gelado. (Carol)

Dá pra comer! (André)

Quando tu comes pode te dar arrepio! (Alexandre)

Também existe o sacolé, que é o sorvete no saquinho! (Felipe)

Quando tu vais comprar sorvete tu precisas ter dinheiro. (João)

É uma bolinha assim! (Kátia)

Ele aparece bastante nos desenhos animados. (Amanda)

Pode ter lactose. (Pedro)

Ele também pode ser feito em casa. (Luca)

É doce! (Diego)

Pode ser um picolé com recheio de sorvete. (Luck)

Dá pra comer em casquinha ou pote. (Daniele)

Ele é um triângulo embaixo e um círculo em cima (Alice)

Pode comer com colher! (Betina)

A gente tem que guardar no freezer porque senão ele derrete. (Yasmin)

Fig. 21: Desenho de Isabella\*.



## Atividade 2: Os avós e suas idades

A segunda atividade consistia em um trabalho com imagens de revistas previamente selecionadas por mim. Essas imagens tinham o tamanho de meia folha de ofício e representavam, como podemos observar abaixo, homens e mulheres de diferentes idades. Expliquei para as crianças que eu iria mostrar quatro imagens de pessoas diferentes e que elas teriam que dar uma idade para cada uma delas, tentando entrar conjuntamente em um acordo. “A gente pode fazer assim... Se eu acho que ele tem 18 e ele acha que ele tem 20, daí a gente pode dar 19, que é a metade”, explicou Luca sobre o que poderia ser “entrar em um acordo”. “Oba! Vou adorar fazer isso!”, anunciou Nycolle.

Para seis grupos, eu mostrei as imagens dos homens:



Fig. 22: Imagens dos homens mostradas às crianças para que essas atribuissem uma idade.

E, para os outros seis grupos, eu mostrei as imagens das mulheres:



Fig. 23: Imagens das mulheres mostradas às crianças para que essas atribuissem uma idade.

As figuras eram apresentadas uma a uma e, após a escolha de uma idade comum entre todos os participantes, eu escrevia essa idade num papel colorido, deixando-o junto com a foto, sobre a mesa. O objetivo maior desta atividade não era a atribuição da idade em



si, muito embora os critérios de marcação etária utilizados pelas crianças sejam bem interessantes e relevantes, mas a relação posterior estabelecida por elas entre a idade, a imagem<sup>45</sup> (e seus marcadores identitários) e o “ser avô/ser avó”. Quando as crianças já haviam atribuído uma idade às quatro figuras, nós as colocávamos em ordem cronológica (da mais jovem para a mais velha) e eu perguntava a elas se, olhando todas as imagens juntas, elas gostariam de modificar a idade de alguma delas, atitude que as crianças quase sempre tomavam.

A partir disso, eu perguntava ao grupo se alguma daquelas pessoas não poderia ser avô ou avó, tentando investigar se as crianças atribuíam aos avós algum marcador etário. Caso elas achassem que sim, eu retirava aquela figura de perto das demais e, dentre as restantes, eu deixava apenas a mais nova e a mais velha, questionando-as sobre possíveis diferenças existentes entre ter um avô mais novo ou um mais velho. As idades atribuídas pelos seis grupos não foram muito diferentes para as imagens selecionadas. Para as mulheres, eles deram: Figura 1 (entre 40 e 50 anos); Figura 2 (entre 60 e 75 anos); Figura 3 (entre 55 e 65 anos) e Figura 4 (entre 98 e 110 anos). Já para os homens as idades são: Figura 1 (entre 45 e 50 anos); Figura 2 (um grupo deu 35 e os demais entre 45 e 53 anos); Figura 3 (cinco grupos deram 65 e apenas um deu 80 anos) e Figura 4 (entre 78 e 92 anos).

## Entrevista 2

- **Tópico:** A família das crianças: os avós também fazem parte dela? Em que grau?
- **Objetivos:** **1.** Conhecer melhor as estruturas familiares das crianças para depois compreender indícios de como, quando e por que elas veem seus avós. Com quem elas moram exatamente? Como é a rotina das crianças, principalmente daquelas que têm os pais separados? Quando eles se veem? Como essa situação é vivenciada por elas? Quem foi morar com quem no caso das famílias conviventes? **2.** Compreender se, para as crianças, os avós fazem parte direta da família ou se a família é composta apenas pelos laços mais próximos, tal como

---

<sup>45</sup> É claro que as imagens, enquanto artefatos culturais, também são pedagógicas e comunicam determinados significados às crianças. Não desconsidero as questões relativas ao contexto (fundo) da imagem, ao plano e às próprias características físicas dos personagens selecionados. Todavia, o interesse da atividade não era a análise de uma imagem em si, mas a relação entre idade e avosidade feita a partir da imagem. As marcas que constituem essas representações foram utilizadas pelas crianças na hora de descrever essas diferenças e, não desconsiderando esse fato, analisei os próprios significados atribuídos por elas durante a intervenção.





pais e filhos. Quais os critérios de inclusão e exclusão das crianças? Quando os avós dividem o mesmo teto ou ficam com seus netos diariamente, eles são incluídos? Existem diferenças entre as crianças dependendo do tipo de relação que elas têm com seus avós? Se elas os incluem ou excluem, por que o fazem?

### Atividade 1: Desenho da família em papel colorido

Para este encontro, organizei uma atividade de desenho bastante rápida. Como não sabia quantas pessoas as crianças iriam desenhar – se elas incluiriam apenas a família mais restrita, as pessoas que moram na mesma casa ou, ainda, outros familiares –, eu precisava planejar uma estratégia que desse tempo para elas desenharem quantas pessoas elas quisessem, sem precisar colorir. Assim sendo, preparei 36 folhas pintadas com anilina colorida, de modo que as crianças apenas desenhassem suas famílias com canetinhas pretas de diferentes espessuras.



Fig. 24: Materiais utilizados na atividade do desenho da família.

Ao receberem o material, as crianças ficaram muito empolgadas com as folhas:

Daniele – Que lindo! Foste tu quem fez Anne?

Yasmin – Olha, é colorida! Ai, que linda!

Lion – Parece uma folha camuflada!

Lucas – Ficou tri massa!

Alice – Meu Deus! Que legal esse fundo! Anne, tu não quer nos dar uma cópia disso aqui? É tão lindo!

E envolveram-se com suas cores e formas, começando a dar vida aos seus próprios desenhos:

Pedro – Mas como é que essa folha é assim?

Amanda – Que show! O meu tem amarelo! Olha, o meu também tem essa cor aqui, meio laranja, meio vermelho...



Alexandra, tentando descobrir as formas feitas com a anilina – Olha aqui, na minha folha tem um golfinho pulando!

Maria – E na minha tem uma árvore!

Daniele – Ah, o desenho é em preto porque só falta preto aqui!

Depois que as crianças haviam concluído seus desenhos, eu começava a investigar quem elas haviam decidido representar na folha: Tu podes me dizer quem são as pessoas que tu desenhaste nesta folha? Por que tu achas que elas fazem parte da tua família? Como tu sabes quando uma pessoa faz parte, ou não, da família? Tu desenhaste alguma pessoa que não mora contigo? Tu não desenhaste alguma pessoa que mora contigo? E, quando acontecia: por que tu desenhaste esse avô e não o outro? Durante a conversa, também explorei questões relativas a casamento, divórcio, convivência com padrasto ou madrasta e irmãos, para entender o desdobramento dessas relações no contato com os avós. A partir das informações dadas pelas crianças, organizei gradativamente o genograma familiar de cada uma delas, instrumento que me auxiliou a compreender a estrutura básica, as relações, as rupturas e as dinâmicas de seus grupos familiares, sendo utilizado como base para todos os demais encontros. Nesse dia, não incluí os avós das crianças no genograma – a não ser aqueles que elas haviam desenhado – para não influenciar a próxima atividade que iríamos fazer: o desenho dos avós.

### *Entrevista 3*

- **Tópico:** Os avós e as formas de chamar
- **Objetivos:** **1.** Conhecer quem são os avós das crianças e como elas os incluem ou excluem segundo critérios variados, tais como: recasamento, morte, afetividade, proximidade geográfica, etc. **2.** Conhecer as formas de chamamento utilizadas pelos netos e seus avós.

#### **Atividade 1: Desenho dos avós com palitos**

Para este encontro, planejei uma atividade plástica diferente: uma espécie de desenho feito sem materiais de escrita, utilizando como forma de registro apenas a inscrição por meio de palitos de madeira e de metal. Essa técnica possibilita a experimentação de um prazer contínuo pela criança, na medida em que a surpresa e a descoberta a acompanham durante todo o ato de criação. O material foi preparado da seguinte forma:





1. Primeiro eu pintei todas as folhas intensamente com giz de cera colorido:



Fig. 25: Etapas da preparação do material para a atividade do desenho dos avós.

2. Depois, eu cobri todas as folhas com duas camadas de tinta guache preta, deixando-as secar ao menos por dois dias:



Fig. 26: Etapas da preparação do material para a atividade do desenho dos avós.

3. Por fim, entreguei palitos de madeira e de metal com diferentes espessuras, para que as crianças desenhassem seus avós na folha. Conforme elas iam desenhando, a tinta preta ia saindo e apenas o colorido surpresa ia aparecendo:



Fig. 27: Detalhes ampliados dos trabalhos de Catarina, Jaqueline, Natasha e Gabriella.



No desenho anterior, o entusiasmo com a folha era imediato. Neste, acontecia mediante o processo de experimentação, como podemos observar nos comentários feitos pelas crianças:

Érica – Ai, eu tô com medo Anne! (Então ela passa o palito pela primeira vez e diz:)  
Ai, é colorido, olha ali!!!! É colorido! Olha que lindo!  
Fernanda – Ahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh! (suspira fundo) Que legaaaaaaaal! Olha!  
Olha aqui! Olha aqui que legal, cara!  
Daniele – É lindo! É lindo! Olha que cor!  
Alice – Que legal! Fica colorido! É cada um de uma cor! Que maneiro!  
Leonardo – Que triiiiiiiii!  
Lion – Mudou a cor! Agora o meu desenho ficou laranja!  
Nycolle – Olha só, ficou roxo! Eu adorei essa cor!  
Alice – Olha só a minha grama: tá verde, rosa, marrom, agora azul, agora vermelho, agora amarelo, verde de novo, laranja, rosa, branco... que legal!  
Alice – Sabe o que eu acho mais legal? A mistura de cores!  
Lucas– Pena que tu não vai deixar a gente levar pra casa esse trabalho, porque é maneiro!

E um dos grandes mistérios era entender como aquilo acontecia:

Fernando – Riiiiiiisca! Como é que se risca isso aqui? É um palito comum?  
Amanda – O que é que tu colocaste aqui na ponta pra ficar colorido?  
Lion – Onde é que tu achaste isso aqui pra vender?  
Amanda – Funciona se eu pegar uma folha preta e um palito pra eu desenhar?  
Felipe [Testa o palito na folha branca e me pergunta]: Por que aqui não funciona?  
Daniele – Foi tu quem fez? Depois tu me ensina a fazer?

Para a realização desta tarefa, eu dizia apenas que elas deveriam desenhar seus avós, sem dar maiores detalhes sobre a atividade. Contudo, elas sempre me faziam algumas perguntas: “Tem que desenhar todos os avós que a gente tem?” (Catarina); “a gente pode se desenhar?” (Gabrielle); “dá pra fazer só os meus avós daqui e não os de lá?” (Alexandra); “Tem que desenhar os avós que já morreram?” (Amanda), as quais eu respondia sempre do mesmo modo: “A tarefa de hoje é desenhar os avós de vocês; são vocês quem têm que decidir quem vocês irão desenhar”.

No início da atividade eu perguntava por quem elas estavam começando o desenho e porque haviam escolhido aquela pessoa. Quando o desenho já estava pronto, observava quem as crianças haviam desenhado e elaborava algumas questões para entender quais avós elas haviam incluído ou excluído de suas produções: Todos os avós biológicos aparecem? Elas desenharam os avós falecidos? Os avós por parte de madrasta ou padrasto são considerados avós pelas crianças? Elas incluem os novos relacionamentos dos avós? A partir disso, eu preenchia o genograma das crianças na parte dos avós, procurando entender, de



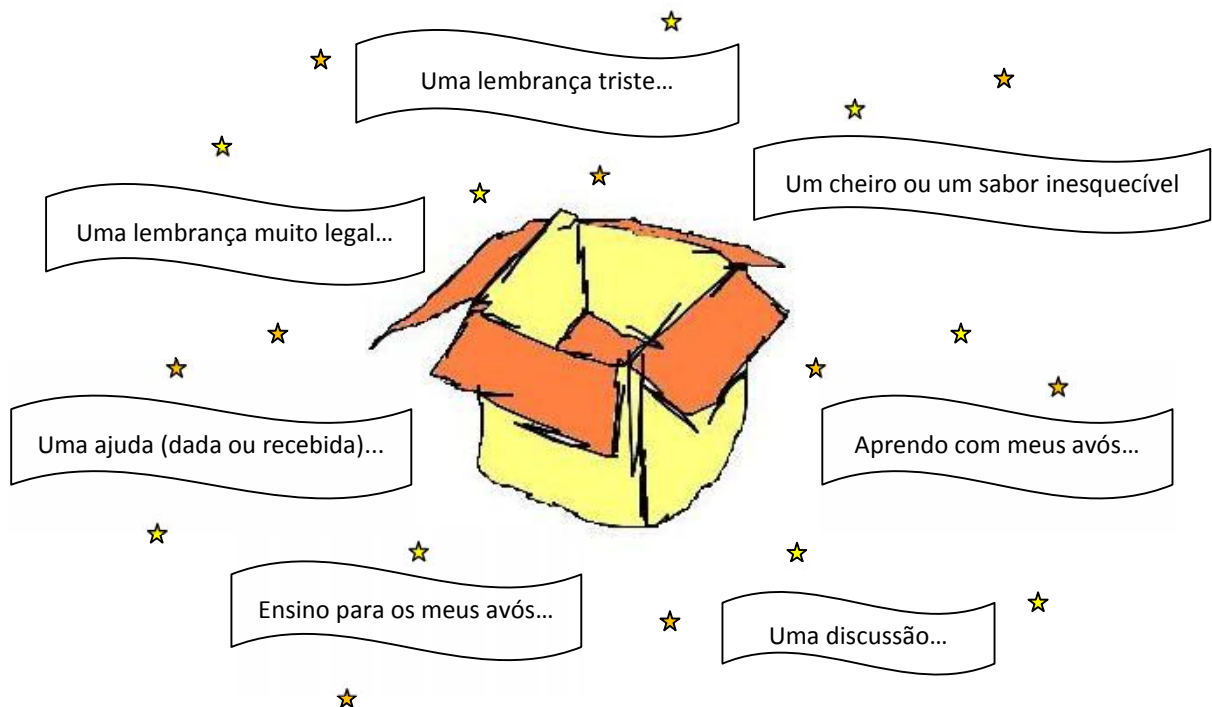
forma mais contextualizada, as escolhas e as motivações das crianças. Durante o encontro, nós também conversávamos sobre as formas de chamar os diferentes avós e as formas como as crianças também são chamadas por eles.

## Entrevista 4

- **Tópico:** Trocas intergeracionais entre avós e netos
- **Objetivos:** Conhecer alguns aspectos importantes do convívio entre avós e netos, como as atividades que eles fazem quando estão juntos, coisas que eles aprendem e ensinam um para o outro, lembranças alegres e tristes que marcaram essa história, momentos de ajuda dada ou recebida, situações nas quais avós e netos discutiram (possíveis conflitos) e recordações dos sentidos: sabores e odores que revivem lembranças.

### Atividade 1: Jogo da caixa

Dentro de uma caixinha, coloquei sete papeizinhos dobrados contendo diferentes frases:





As crianças estavam sentadas em um círculo e cada uma delas sorteava um papelzinho desses para que a gente conversasse no grupo, explorando situações do cotidiano delas com seus avós. Elas também receberam duas folhas coloridas (imagem ao lado) nas quais puderam fazer pequenas ilustrações das situações discutidas ou acrescentar novas situações, elaborando representações livres. Essas folhas continham exatamente os mesmos tópicos dos papezinhos, com exceção do item “uma discussão”, que foi incluído exclusivamente na conversa. Para esse encontro, também trouxe diferentes materiais de coloração, tais como giz de cera, canetinhas, lápis de cor, lápis jumbo, lápis aquarelado e neon. Essa atividade foi feita parcialmente durante a entrevista e parcialmente em casa. Nessa folha, também assinaléi com qual avô ou avó as crianças haviam feito aquela atividade.



Fig. 28: Atividade sobre as trocas entre elas e seus avós.

## Entrevista 5

- **Tópico:** Distância geográfica e intensidade do contato
- **Objetivos:** Compreender como se dão as interações das crianças com seus avós em relação à intensidade e à frequência do contato, assim como a interferência da posição geográfica e das rupturas matrimoniais ou afetivas nessa relação. Avós e netos moram próximos ou distantes? Quem vai à casa de quem? Quando são as crianças que vão, quem as leva? Quando esses encontros costumam acontecer? Avós e netos costumam se comunicar por outros meios, como telefone, carta ou e-mail?

### Atividade 1: Compondo representações cartográficas: distâncias, proximidades e contatos

O objetivo desta atividade era compor uma cartografia na qual pudéssemos visualizar a distância entre a casa dos avós e a casa dos netos, a intensidade do contato e as formas de





comunicação utilizadas por eles. Todos esses critérios eram pessoais – como achar que os vê muito ou pouco, sentir-se próximo ou distante – e significados pelas próprias crianças por meio de códigos combinados durante o encontro. Para esta atividade, eu preparei miniaturas de residências (casas e edifícios) e meios de transporte (pés, carros, ônibus e aviões) feitas de borracha EVA (Etil Vinil Acetato) colorida:

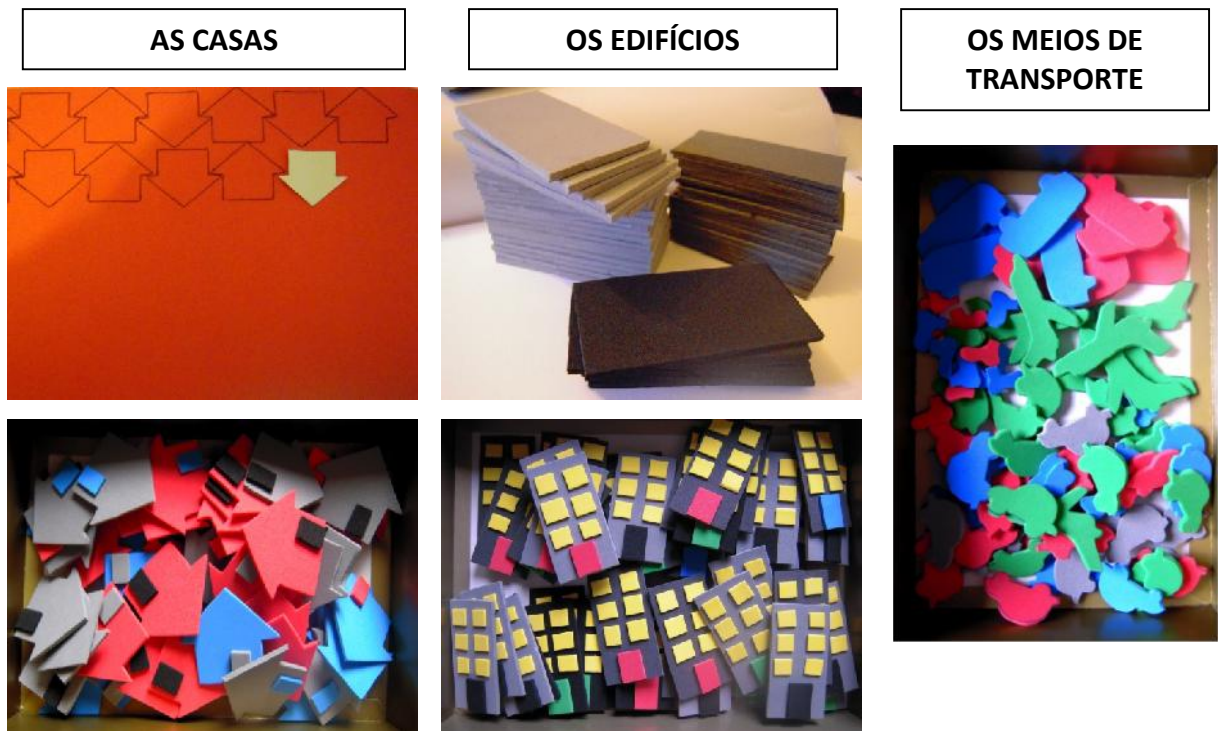


Fig. 29: Materiais feitos em EVA confeccionados para a atividade cartográfica.

Cada criança recebeu uma folha tamanho A3 (297mm de altura e 420mm de largura), na qual ela tinha espaço suficiente para criar o mapa das distâncias e contatos entre elas e seus avós. Primeiramente, eu perguntava às crianças se elas moravam numa casa ou num edifício, dando a elas uma miniatura correspondente. Depois, fazíamos a mesma coisa para cada um de seus avós (incluindo todos os avós vivos que por um motivo ou outro as crianças não haviam desenhado na Entrevista 3). As crianças escolhiam um lugar da folha para fixar a sua residência e, a partir dela, organizavam as residências dos avós de acordo com a distância existente entre elas. Depois que elas tinham certeza da disposição das miniaturas na folha, as crianças colavam-nas, escrevendo com canetinha onde elas moravam e a lápis onde os avós moravam. Elas também escreviam o nome do bairro, quando esses moravam em Porto Alegre, ou o nome da cidade.



O segundo passo era traçar um caminho entre as casas das crianças e as casas de seus avós de acordo com a distância e o meio de transporte utilizado. As crianças tinham que encontrar uma forma de comunicar se aquele caminho era longo ou curto, fixando nesse trajeto o meio de transporte utilizado e fazendo uma flecha na direção de quem vai à casa de quem: → quando são os netos que vão à casa dos avós; ← quando são os avós que vão à casa dos netos e ← → quando ambos vão. O caminho era feito com a mesma cor do meio de transporte utilizado, de modo a facilitar a visualização.

Depois disso, as crianças pegavam uma canetinha preta e traçavam, de acordo com o código ao lado, uma linha de contato entre a casa delas e a casa de seus avós, por meio da qual eu investigava os significados dados por cada uma delas.

#### Vejo meus avós:

----- Nunca  
 \_\_\_\_\_ Pouco  
 \_\_\_\_\_ Médio  
 \_\_\_\_\_ Muito

O quarto passo era preencher as formas de contato estabelecidas com seus avós – sendo que eu explorava eventuais diferenças de gênero –, pintando um quadradinho para pouco, dois para médio e três para muito.

#### Nos falamos:

- Pessoalmente:
- Por telefone:
- Por e-mail:
- Pelo MSN/Skype:
- Por carta:
- Pelo Orkut:

Por último, trabalhávamos com duas variáveis mais relacionadas à percepção e ao sentimento das crianças: o quanto elas se sentiam próximas de seus avós (no sentido de saberem um sobre a vida do outro, nutrirem uma amizade, etc.) e o quanto elas gostavam deles, seguindo a mesma combinação de pintura: um (pouco), dois (médio) e três (muito). Para esta marcação, muitas crianças quiseram diferenciar o avô da avó:

**SINTO-ME PRÓXIMO:**

**EU GOSTO:**

## Entrevista 6

- **Tópico:** A casa dos meus avós e os encontros de família
- **Objetivos:** 1. Conhecer os espaços preferidos dos netos na casa de seus avós e os significados atribuídos por eles: Que lugares são esses? O que eles costumam fazer lá? As crianças possuem objetos pessoais que ficam na casa de seus avós?



Como a casa dos avós se transforma para receber os netos? Onde e com quem elas costumam brincar quando estão lá? Elas têm esconderijos secretos? Quando e porque utilizam? **2.** Conhecer os momentos de encontro nos quais as crianças estão com seus avós para além do cuidado cotidiano: Avós e netos se encontram nas férias? Almoços de final de semana? Festas? Aniversários?

### **Atividade 1: Fotografia da casa dos avós**

A presente atividade foi anunciada e explicada ainda no primeiro encontro, de modo que as crianças tivessem tempo hábil para realizá-la. Visto que o meu objetivo era conhecer a casa dos avós e os espaços onde as crianças brincam e transitam quando estão lá, nada mais oportuno do que conhecer aquilo que elas mesmas queriam mostrar. Assim sendo, convidei-as a pedir emprestada a máquina fotográfica de seus pais e avós – muitas delas tinham a sua própria – para fazerem seus registros visuais, entregando a elas um bilhete explicativo e autorizações que deveriam ser assinadas por seus avós (Apêndice 7). Elas poderiam escolher fazer essa atividade na casa de um avô ou na casa de vários. Aquelas que moravam longe ou que não iriam visitá-los nesse período poderiam desenhar seus espaços preferidos em uma folha que eu entreguei especialmente para isso.

Grande parte das fotos foi enviada para meu email. Eu as imprimi, colocando-as em envelopes separados pelo nome de cada criança. Durante o encontro, cada uma recebeu o seu envelope e apresentou a mim e aos colegas as fotografias que havia feito, contando que lugar era aquele e o que ela costumava fazer nele. Elas mesmas escolhiam a ordem pela qual suas fotos seriam apresentadas. As demais crianças participaram ativamente, comentando espaços similares que tinham na casa dos seus avós ou fazendo perguntas curiosas sobre aqueles lugares. Naquele encontro, também conversamos, como quem olha um álbum, sobre as fotografias de encontros de família trazidas por algumas delas e sobre os presentes trocados entre avós e netos, principalmente em ocasiões festivas.

Os registros fotográficos das crianças são entendidos aqui como uma linguagem visual por meio da qual elas podem se expressar e capturar momentos e lugares que são significativos para elas: espaços, ângulos e perspectivas que fazem sentido na vivência da sua própria infância e que poderiam ser considerados irrelevantes aos olhos de um adulto. Propor uma atividade na qual as crianças são fotógrafas as encoraja a fazer escolhas sobre o que fotografar e o que não fotografar (WHITE et. al., 2010), sobre o que é relevante ser

mostrado. “As fotografias alteram e ampliam nossas noções daquilo que vale à pena olhar e daquilo que temos o direito de observar.”<sup>46</sup> (SONTAG, 2008, p.13). Todavia, assim como os desenhos, elas precisam vir acompanhadas da intencionalidade das crianças, que dão vida e movimento às imagens capturadas por elas na casa dos avós.

Assim, gostaria de destacar que no material empírico do Capítulo 4, onde conheceremos melhor esse espaço, utilizo-me não apenas dos escritos produzidos pelas crianças, mas de suas imagens, fotografias e desenhos, para mostrar como elas constituem a cotidianidade das casas de seus avós. Ilustrações que representam, de algum modo, uma normatização dos ambientes de convivência das crianças com a geração mais velha. Busco, apoiada nas discussões de Bizarro (2010), observar as imagens a partir de suas visibilidades, dando voz àquilo que elas remetem ou fazem pensar dentro da análise desta Tese por considerá-las, tal como os escritos, uma prática discursiva. E, ao tratar das imagens como discursos, não extraio delas significados mais ou menos ocultos, enunciados teóricos, nem as discuto como verdades absolutas, como nos ensina Foucault (2001). Considero que, tal como os discursos escritos, as imagens se produzem, se constituem [visualmente] e nos contam acerca desses espaços e da infância por elas apresentadas. Imagens que, representando as arquiteturas da infância e das crianças na sua relação com a casa, se cruzam não apenas com os excertos dos próprios documentos teóricos que tratam do tema, mas com as imagens e as práticas vistas e vividas pelas crianças na e da casa de seus avós.

### *Último encontro*

Além dos materiais produzidos pelas crianças durante os nossos seis encontros, eu também havia programado uma pequena atividade de escrita para ser feita em casa (Apêndice 8). Contudo, observando a quantidade de tema escolar e o pouco tempo livre que muitas crianças tinham, achei melhor não sobrecarregá-las com uma tarefa a mais. Combinamos que faríamos um encontro extra, no qual elas escreveriam esse textinho e no qual faríamos uma festa de despedida. Eu também disponibilizei um material de pintura em *dégradé* (em tons de rosa, amarelo, verde e azul) para que elas pudessem ilustrar suas produções. Nesse dia, eu enfeitei a sala com balões e organizei duas mesas diferentes. Em

---

<sup>46</sup> Tradução livre da autora para: “[...] las fotografías alteren y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar.” (SONTAG, 2008, p.13).





uma delas eu coloquei as bebidas, os doces e os salgadinhos que eu havia comprado, cobrindo tudo com uma toalha para o momento da festa. Na outra, coloquei apenas uma boneca russa. Quando as crianças chegaram – desta vez as seis juntas –, comentei que havia trazido aquela boneca porque eu achava que ela tinha “muita coisa a ver” com a nossa pesquisa. Deixei que as crianças abrissem a *matrioska* e explorassem as outras bonecas que ela trazia consigo, estabelecendo relações com a nossa pesquisa.

Despedimo-nos alegremente. Eu recebi muitos presentinhos das crianças e também dei a elas uma lembrancinha minha. Como era véspera da Copa do Mundo, fiz um quite-torcedor (foto ao lado) para cada uma delas, no qual coloquei alguns brinquedinhos para que elas usassem durante os jogos. Como bem destacam Felipe & Guizzo (2004), em se tratando de crianças, é preciso ter especial cuidado não apenas em relação à forma como entramos e permanecemos no campo, mas também como saímos dele. Laços afetivos também se constroem nos momentos de pesquisa e precisam ser considerados pelo pesquisador. De algum modo, as festas de despedida



Fig. 30: Presente que dei às crianças no nosso encontro de despedida.



Fig. 31: Exemplos de presente que recebi das crianças no nosso encontro de despedida.

têm esse papel: elas encerram um ciclo; celebram uma passagem. Muitas crianças se despediram de mim esperando me encontrar no próximo ano, quando falei que a tese estaria pronta e elas também poderiam ver os resultados. “E se eu não estiver mais nessa escola, como tu vais me encontrar?”, me perguntaram algumas delas. De todas elas eu anotei um número de telefone para evitar que isso acontecesse.

Na próxima página, podemos ver alguns exemplos de bilhetinhos de despedida que recebi das crianças nesse dia:

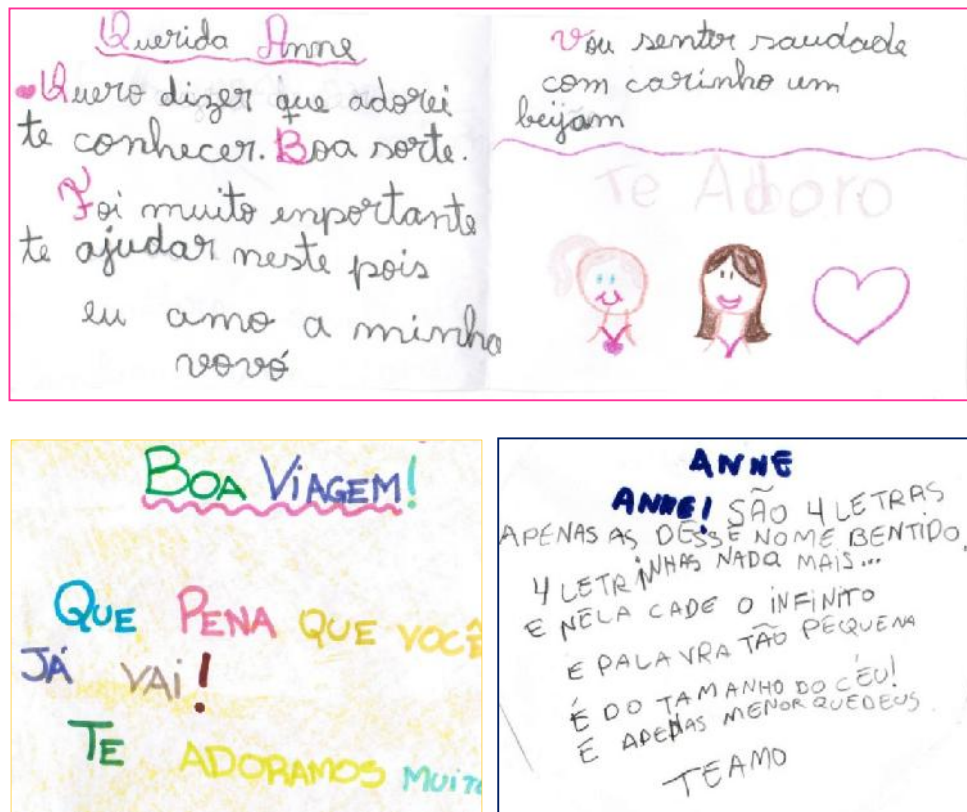


Fig. 32: Exemplos de cartões que ganhei das crianças no nosso último encontro.

Mas a festinha de despedida ou a finalização da pesquisa de campo podem não terminar com aquela “ponte interpessoal” – para retomar Errante (2000) – que foi sendo construída ao longo do tempo com as crianças. Como em qualquer outra relação que estabelecemos, os laços não necessariamente se desfazem porque as pessoas deixam de se encontrar. Podemos deixar e sentir saudade, como anunciam os recadinhos escritos por algumas crianças, e o email que recebi de Giovana depois que eu já havia partido:

### **oii Anne , aqui é a gi da pesquisa já esta...**

De: **gigi querida**  
Enviada: terça-feira, 29 de junho de 2010 20:11:54  
Para: Anne Ramos

oii Anne , aqui é a gi da pesquisa já estamos com muitas saudades de vc e das tuas perguntar de arrepiar beijos gi

Fig.33: Cópia do email que recebi de uma criança.



“E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro. E então serás maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo que é dourado fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento do trigo... (...) Assim o principezinho cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse:

- Ah! Eu vou chorar.

- A culpa é tua, disse o principezinho, eu não te queria fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

- Quis, disse a raposa.

- Mas tu vais chorar! - disse o principezinho.

- Vou, disse a raposa.

- Então, não saís lucrando nada!

- Eu lucro, disse a raposa, por causa da cor do trigo...”

(SAINT-EXUPÉRY, *O pequeno príncipe*, cap. XXI, 1981)

#### 1.4.5 Algumas particularidades da pesquisa com crianças

A conversa com crianças, principalmente com aquelas de menos idade, é bastante diferente daquela que se tem com adultos. Não é incomum que, no decorrer de uma entrevista, as perguntas feitas pelo pesquisador sejam interrompidas por brincadeiras, comentários paralelos, o entoar de uma música ou pelos próprios deslocamentos das crianças na sala. Como bem destacam Graue & Walsh, “[...] a entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças.” (GRAUE & WALSH, 2003, p.139). Por isso, o pesquisador precisa ter muito “jogo de cintura” para poder apreender das crianças, e aprender com as crianças, sobre suas rotinas, ideias e experiências.

Durante os momentos de entrevista, inúmeras vezes precisei criar estratégias rápidas para “recuperar” a atenção das crianças. A sala na qual trabalhávamos era, como comentei anteriormente, o laboratório de Estudos Sociais da escola; seus mapas, quadros, livros e maquetes aguçavam muito a curiosidade das crianças, principalmente por serem materiais ainda desconhecidos ou pouco utilizados por elas. No teto havia uma grande representação do Sistema Solar feita com bolas de isopor coloridas e, no canto direito da sala, tinha, em cima de uma mesinha, um globo iluminado, que era a maior atração da sala. Quando as



crianças chegavam para a entrevista, elas normalmente corriam até lá para ligá-lo e rodá-lo por alguns minutos, antes de começarmos. Elas também me faziam perguntas sobre os planetas que estavam em cima de nossas cabeças e sobre as maquetes que estavam na estante da sala. Dentro desse pequeno laboratório, ainda existia uma porta que estava permanentemente trancada e as crianças volta e meia se levantavam para espiar na fechadura (principalmente quando ouviam algum ruído) porque estavam certas de que aquela porta daria acesso à casa das freiras responsáveis pelo colégio. Tudo isso fazia com que eu precisasse ser bastante maleável e (cri)ativa, de modo a movimentar essas situações e redirecionar gradativamente o olhar das crianças à pesquisa.

### *Q Dinâmica da entrevista em pares*

O fato das entrevistas terem sido organizadas em trios facilitou muito a manutenção e o desenvolvimento da conversa nos grupos. As crianças já se conheciam entre si e algumas estudavam juntas há alguns anos, o que fazia com que elas tivessem bastante intimidade umas com as outras. Por serem oriundas de constelações familiares equivalentes – ainda que cada família tenha as suas particularidades –, elas também se sentiam confortáveis em conversar sobre situações parecidas, como o fato de todas morarem com seus avós, terem os pais separados ou conviverem com padrastos e madrastas e seus possíveis vodrastos e vodrastas. Durante esses momentos, elas reconheciam contextos e circunstâncias parecidas, o que as faziam concordar:

Pesquisadora – Teu pai casou de novo depois que se separou da tua mãe?

Alexandra – Casou não. Ele já teve váaaaaaaaarias namoradas, mas agora ele tá com uma.

Natasha – É, é meu caso também! [2º Encontro]

ou discordar – “Mentira! É mentira a coisa que o Pedro falou!” (Alexandra, 3º Encontro) – dos colegas, controlando o que era dito e fazendo a conversa fluir de modo bastante contínuo e entusiasmante.

É claro que a entrevista em pequenos grupos também tem suas próprias particularidades. A atenção não é direcionada apenas a uma criança, como nas entrevistas individuais, e as perguntas precisam circular durante toda a conversa. Caso o pesquisador fique muito tempo conversando com apenas uma criança, as demais podem começar a ficar impacientes, o que não é bom para o desenvolvimento geral da entrevista. Por isso, eu



precisava ser muito enérgica na forma de questioná-las, cuidando para que todas falassem, e para que eu também conseguisse aprofundar as situações mais específicas de cada uma. Ainda que eu tivesse comigo uma lista de objetivos a serem alcançados para cada encontro e uma sequência de perguntas que me interessavam, a entrevista sempre ocorreu de modo muito dinâmico e ativo, sendo tecida a partir das próprias respostas e ideias das crianças. Essa é uma característica bastante relevante dos inquéritos investigativos com pequenos grupos. Com o suporte dos pares, a estrutura narrativa da entrevista tende a se tornar menos estruturada e mais animada, o que faz com que não apenas o pesquisador, mas também as próprias crianças controlem e direcionem a conversa. No exemplo abaixo, podemos observar tanto o processo de identificação com a mesma situação familiar vivida por Fernando e Fernanda, quanto o modo como eles mesmos guiaram a conversa enquanto desenhavam, trazendo dados muito relevantes para o nosso estudo:

Fernando – Todas as pessoas da minha família moram no meu prédio. Ele tem três andares: eu, a minha mãe, a minha irmã e a minha avó moramos juntos. Minha tia mora no andar de cima e minha tia avó no andar de baixo.

Fernanda – E o teu pai?

Fernando – Não tenho...

Fernanda – Como tu não tem?

Fernando – Tu não sabia?

Fernanda – Não...

Fernando – Então tinha esquecido...

Fernanda – Tu nunca me contou. Ele morreu?

Fernando – Não sei!

Fernanda – Tu não sabe do teu pai? Tu nunca conheceu ele?

Fernando – Não...

Olho para o desenho da Fernanda, vejo que ela também não havia desenhado o seu pai e a indago:

Pesquisadora – Tu perguntaste do pai do Fernando, e o teu, onde é que tá?

Fernanda – Ah, ele mora num outro lugar, por isso que não botei ele...

Fernando – Prefiro sem pai... é uma pessoa a menos mandando!

Fernanda – É verdade! Meu pai também não mora comigo... ainda bem! [2º Encontro]

Outra característica bastante comum nas entrevistas com crianças é o contexto da “pouca fala” ou da explicação de uma situação por meio de apenas uma “palavrinha” (DERMATINI, 2005). Contudo, isso não significa que as crianças não estejam se expressando ou travando algum tipo de comunicação. Elas podem responder brevemente porque são tímidas, porque estão inseguras com a situação de entrevista, porque não querem tocar naquele assunto, porque não entenderam bem a pergunta feita pelo pesquisador ou porque aquela palavra sozinha realmente sintetiza as inúmeras coisas que elas pensaram. Por isso, o



pesquisador precisa avaliar as situações que forem se apresentando, tentando percorrer novos caminhos, às vezes paralelos e tortuosos, por meio dos quais ele pode reelaborar seus questionamentos com outras palavras, por outros ângulos ou em circunstâncias diversas. Convidar a criança a pensar em voz alta ou refazer a pergunta por meio de uma situação mais contextualizada (“Imaginem que...”) foram estratégias que se mostraram muito eficientes em campo. O fato das crianças estarem em trios também corroborou na comunicação e no desenvolvimento da conversa, pois elas mesmas se ajudavam, explicando com suas próprias palavras ou com outros exemplos o que eu havia perguntado.

Todavia, o pesquisador também precisa tornar o ambiente confortável para que as crianças dêem respostas do tipo “Sei lá” ou “Não sei”, assim como fiquem em silêncio frente a um tema delicado e no qual elas podem não querer mexer. A criação desse ambiente favorável às crianças só pode acontecer se elas souberem de suas possibilidades de ação e reação em campo. Enquanto sujeitos inquiridos, elas também precisam conhecer seus direitos, tendo claro que elas podem desistir de participar do estudo em qualquer momento, assim como se recusar a fazer alguma atividade ou a responder certas perguntas sem que isso lhes traga qualquer ônus. Explicar a elas que na pesquisa – diferentemente da escola – não existem respostas certas ou erradas também pode ajudá-las a se expressar de modo menos exato e determinante. Por isso, uma importante decisão ética que tive em relação a elas, e que ajudou a minimizar as relações de poder entre adultos e crianças, foi a criação do *Termo de Consentimento Informado da Criança* (Apêndice 9).

### *O Termo de Consentimento Informado da Criança*

Durante a minha pesquisa de mestrado (RAMOS, 2006), na qual também desenvolvi um estudo com meninos e meninas, eu já havia optado por fazer com que as crianças assinassem o Termo de Consentimento com seus pais. Contudo, o termo ainda era um documento escrito e direcionado aos seus responsáveis. Com o passar dos anos, e com o meu amadurecimento teórico em relação aos princípios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças, achei apropriado também elaborar um *Termo de Consentimento* feito e direcionado especialmente a elas. Penso que nenhuma pessoa, nem mesmo seus pais, devem exercer plenamente o direito de consentir pelas crianças. Eles podem, enquanto representantes legais, permitir a sua participação, mas é ela, a criança – salvo as





particularidades das pesquisas com bebês –, quem deve concordar ou não com a sua participação (GOLDIM, 2009). Se são elas quem efetivamente farão parte da pesquisa, e se buscamos olhar para as crianças como sujeitos de direitos, não seria importante que elas também assinassem e tivessem pleno acesso (material e linguístico) ao *Termo de Consentimento*?

Por isso, logo no nosso primeiro encontro, nós lemos e assinamos conjuntamente o *Termo de Consentimento Informado* delas, deixando claro todos os itens ali indicados. Grande parte deles já havia sido esclarecida ainda na sala de aula, de modo que elas pudessem optar conscientemente por participar, ou não, do sorteio. Nós assinamos os termos com caneta (o que para muitas significava um comprometimento sério, já que elas estavam habituadas a escrever a lápis) e em duas vias coloridas: uma para mim e uma para elas. “É tipo um contrato!”, disse Carol naquela ocasião. Tendo



Fig. 34: Termo de Consentimento Informado da Criança.

entendido seus direitos, as crianças faziam uso deles tranquilamente, sem que isso fosse embaraçoso para elas ou atrapalhasse o que estávamos fazendo:

Pedro, quando lhe perguntei se ele e o pai têm contato – Ah, eu não quero tocar nesse assunto, decidi que não quero falar do meu pai. [2º Encontro]

Pesquisadora – Aqui no teu desenho tu fizeste só os avós paternos, né?

Maria – Sim.

Pesquisadora – E porque tu resolveste não desenhar os maternos?

Maria – Eu não quis desenhar... Eu sabia que tu ia me perguntar isso...

(silêncio)

Alexandra – Se tu não quiser responder isso tu pode dizer que tu não quer responder, lembra?

Maria – É mesmo! Eu não quero responder essa pergunta, tá? [3º Encontro]

Às vezes elas também optavam por não contar situações delicadas no grupo, vindo falar comigo depois do encontro ou me contando algo pessoal “ao pé do ouvido”. Nessas situações, as crianças também me pediam sigilo: elas queriam compartilhar comigo o que havia acontecido ou o que se passava com elas, mas não queriam que eu divulgasse a informação dada por elas em segredo.



## *Sigilo e reconhecimento: a escolha dos nomes*

Durante a leitura do *Termo*, eu também explicava às crianças que nas pesquisas nós não podemos utilizar nossos nomes verdadeiros, porque essa era a forma que os pesquisadores haviam encontrado para manter a privacidade e o sigilo dos participantes. Contudo, eu também não queria escolher sozinha os nomes com os quais elas apareceriam no corpo do texto. Eu queria que elas pudessem se reconhecer e gostassem do nome que teriam. Por isso, resolvi pedir a elas que escolhessem seus próprios nomes, o que foi um jogo muito prazeroso e divertido.

Havia notado que algumas crianças do 4º ano brincavam de “fazer de conta” que elas eram outras pessoas durante aquele dia. Acontecia mais ou menos assim: duas meninas muito amigas trocavam de nome; a Julia passava a se chamar Luiza e a Luiza passava a se chamar Julia; quando alguém as chamava, elas só respondiam se aquela pessoa as tivesse chamado corretamente, ou seja, com os nomes trocados. Elas inclusive “desafiavam” a professora com essa brincadeira, porque respondiam a ela dentro da lógica que elas mesmas haviam criado. Percebi que assumir um novo nome para a pesquisa também foi instituir uma brincadeira, muito parecida com a que elas já faziam. Nos nossos encontros, muitas delas preferiam ser chamadas pelos novos nomes ou assinarem suas produções com eles. Algumas crianças também mudavam de nome várias vezes, até perceberem que haviam encontrado o “nome ideal”. Essa escolha era tão marcante que, às vezes, elas nem esperavam o dia em que teriam a entrevista comigo para virem me contar que haviam mudado de ideia e de nome.

É claro que eu combinei com as crianças que nomes muito diferentes não poderiam ser escolhidos, porque ficaria muito estranho eu escrever na tese “E então o *Harry Potter* falou e o *Avatar* respondeu”, o que as fazia dar boas gargalhadas e concordar comigo imediatamente. A escolha por nomes “institucionalizados”, que reportem a uma imediata identificação da criança com seus ídolos, já foi apontada por Kramer (2002) como uma característica das preferências que as crianças têm na hora de escolher seus nomes, daí a importância de se fazer algumas combinações prévias com elas. Nesse processo de escolha, vários critérios permearam a decisão desses meninos e meninas: alguns escolheram o nome de grandes amigos, outros de seus pais e parentes, outros nomes que gostavam muito e tiveram aqueles que escolheram nomes de cantores ou personagens de filmes ou mini-





séries, porque também esses podem ter um nome comum, que não necessariamente soe estranho, como escolher o nome Alice, referindo-se ao filme *Alice no país das maravilhas*. Depois, a própria cultura brasileira, com sua miscigenação, adota nomes que não são necessariamente oriundos da língua portuguesa e que acabaram sendo incorporados pela nossa cultura, como Washington, Aimée e Klaus, por exemplo. Assim como na brincadeira de trocar de nome com os colegas, a escolha do nome para a pesquisa também reportava e acontecia por meio de uma forte identificação existente entre elas e a pessoa escolhida ou homenageada.

Adriana – Eu escolhi Adriana, que é o nome da minha mãe!

Melissa – Eu vou escolher Melissa, porque eu adoro a Me. Ela é muito minha amiga!

Yasmin – Yasmin, esse é o meu nome preferido desde criança!

Daniele – Eu quero Daniele porque é parecido com o nome da minha prima. É bem bonito e eu gosto dela! É Daniela o nome dela...

Lion – Lion é o nome de um carro bem maneiro!

Kuity – Kuity, é que eu já tive um amigo chamado Kuity!

Leonardo – O meu nome vai ser Leonardo, por causa do Leonardo da Vinci!

### *Sobre o uso do gravador de voz*

As entrevistas foram todas gravadas e obviamente que o gravador não passou incólume ao olhar das crianças. Elas sabiam desde o princípio que eu precisaria gravar o que elas iriam dizer, porque eu havia comentado com elas que além de ser impossível eu me lembrar de tudo o que havíamos falado, eu também queria utilizar exatamente as mesmas palavras que elas haviam dito:

Melissa – Mas tu vais escrever igual ao que a gente falar?

Pesquisadora – Sim, depois eu vou ouvir em casa e escrever o que vocês disseram.

Melissa – Puxa! Que legal! [1º Encontro]

Elas se sentiram muito importantes por estarem sendo gravadas e durante os nossos encontros, elas gostavam de “fazer de conta” que elas também eram entrevistadoras, alcançando “o microfone” para quem quisesse falar. Novamente a situação de entrevista era permeada pela brincadeira. Eu mesma fui entrevistada por Baiano, durante o nosso 4º encontro, situação na qual ele me fez as mesmas perguntas que eu havia feito para eles:

Baiano – Agora é a nossa vez de te entrevistar! Me conta aí uma lembrança triste:

Pesquisadora – Uma lembrança triste para mim foi quando meus dois avôs morreram.

Carol – Eba! A gente também vai fazer uma pesquisa contigo!



Baiano – E o que tu aprendeu com os teus avós?

Pesquisadora – O que eu aprendi com a minha avó? A falar italiano.

Luck – Ah, legal! Eu também sou de origem italiana!

Baiano – Uma ajuda?

Pesquisadora – Uma ajuda? Quando meu avô estava doente eu ajudava ele a levantar da cama.

Baiano – Uma discussão?

Pesquisadora – A minha vó mora numa fazenda... Uma vez, quando eu era criança, eu achei engraçado que o meu avô tinha um cachorro perdigueiro que obedecia...

Ele espantava as galinhas de dentro de casa. Aí um dia eu tentei mandar nele também só que eu esqueci de dizer para ele parar de correr atrás das galinhas...

Quando a minha avó viu, ele já tinha matado umas 6 ou 7 galinhas e aí ela brigou feio comigo...

Baiano – Um cheiro ou sabor?

Pesquisadora – O bolo amarelinho da minha avó! Eu como desde que eu era criança, assim, que nem vocês. Até hoje, quando eu vou lá, ela costuma fazer ele pra mim...

Baiano – É última pergunta! Uma lembrança muito legal pra fechar com chave de ouro a entrevista de hoje...

Pesquisadora – Uma lembrança muito legal foi quando a minha avó cantou uma música no meu casamento.

Luck – Sério? Legal!

Carol – Que legal!

Baiano – Maneiro! Valeu!

Elas também observaram que o meu gravador, que é digital, marcava o movimento da fala na tela e logo nos primeiros encontros elas se mostraram muito curiosas em experimentar as potencialidades do aparelho:

André – Isso aqui é tipo um rádio de carro! Tem até volume! [1º Encontro]

Melissa – Anne, será que eu posso te pedir uma coisa?

Pesquisadora – Claro, o que é?

Melissa – É que eu quero ver como é que fica o gravador sem a gente falar!

(Fazemos silêncio total por alguns segundos)

Melissa – Ah! Que legal! Quando a gente fica em silêncio ele fica todo vazio! [1º Encontro]

Fernanda – Olha as ondas que se mexem quando a gente fala!!! Agora a Anne tá falando alto, agora mais baixo, agora alto...

Fernando – Não dá pra gente testar?

Fernando emite diferentes tons de “aaaaaaaaaaaaaaaaa”

(Riem muito)

Fernanda – Tá, agora vamos falar mais baixinho pra ver...

Fernando – Que legal!!!

Fernanda – Tá, agora a gente já pode começar (a entrevista)! [2º Encontro]

Depois da entrevista, as crianças quase sempre me pediam para ouvir suas vozes no gravador, o que achavam muito engraçado. Com isso elas também percebiam a importância de falarmos alto e um de cada vez, algo que eu já havia explicado no início do encontro, mas que se tornava mais concreto e evidente depois que elas mesmas haviam se escutado.



Nanda – Dá pra gente se ouvir agora?  
 Pesquisadora – Querem se ouvir?  
 Nanda – Ah, sim!!!  
 Alex – Eu quero!  
 André – Feitoooooooo!!! [2º Encontro]

Como podemos observar, todo o processo de entrevista com crianças é perpassado pelas próprias particularidades da cultura infantil, com sua constante interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração, o que faz com que a pesquisa de campo com meninos e meninas seja bastante trabalhosa e demande muito mais tempo por parte do pesquisador. Durante os encontros, elas também nos solicitam bastante: olham ou mexem nos nossos materiais, pedem ajuda para escrever palavras das quais ainda não têm certeza ortográfica (Lilian é com L ou LH? Jardim Botânico tem acento? É “madrasta” ou “madastra”? Avó tem chapeuzinho ou tracinho?) ou compreensão do seu significado (Paterno é por parte de quem mesmo? Como se chamam os avós por parte do padrasto? A mãe da nossa bisavó é nossa trisavó ou tataravó?), e disputam, por meio de seus jogos próprios como “Discordar”, “Igualzinho” ou “Pedra, papel, tesoura”, quem vai começar a falar ou sentar ao meu lado naquele dia.

Do mesmo modo, a entrevista com meninos e meninas também requer a preparação prévia de materiais diversos (termos de consentimento diversificados, informativos para atividades feitas em casa, lembretes, folhas e desenhos coloridos...) assim como a disponibilização de diferentes materiais gráficos (lápis de cor e escrever, canetinha, giz de cera, borracha, tesoura, cola, régua, borracha EVA, folhas de diferentes cores e tamanhos...), o que também pode tornar a pesquisa com crianças uma atividade não necessariamente econômica. Mas todo esse investimento tem um importante retorno no prazer e na participação das crianças. Porque elas achavam nossos encontros divertidos, muitas vezes elas não queriam ir embora da sala:

Fernando – E o que a gente vai fazer agora?  
 Pesquisadora – O que a gente vai fazer agora? A gente vai descer, porque acabou o nosso horário...  
 Fernanda – Ah, não! Eu não vou descer! Eu vou ficar aqui em cima!  
 Fernando – Nem eu!

Catarina – Ah, não me diga que já acabou?!  
 Adriana – A gente não pode ficar mais um pouquinho?

Lucas – Por que semana que vem já é nosso último encontro?  
 Pesquisadora – Porque eu preciso voltar pra Alemanha!



Lucas – Ah, eu quero que a Anne fique!

Luciana – Ah Anne, é tão legal ficar aqui contigo! É tão divertido!

Lucas – É muuuuuuuuito mais legal do que ficar na aula!

Kátia – Por enquanto, essa foi a minha melhor pesquisa, a pesquisa mais legal que eu fiz!

A investigação com crianças configura-se como um processo de intensa criatividade, no qual o pesquisador também precisa criar constantemente novas formas de ouvir, observar e analisar os dados por ele gerados. Essas são particularidades do mundo infantil, e é axiomático, como nos lembra Scott, “[...] que apenas entrevistando crianças diretamente possamos compreender os seus mundos sociais (SCOTT, 2008, p.103).”<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Tradução livre da autora para: “I have taken it is axiomatic that it is only interviewing children directly that we can understand children’s social words.” (SCOTT, 2008, p. 103).

“Como uma agulha cabe  
numa caixa de fósforos  
ou num caixão  
num palheiro,  
num jardim,  
no bolso de uma pessoa  
na multidão  
caminhão,  
montanha,  
tudo cabe em seu tamanho  
tudo no chão  
hoje eu caibo nesse mesmo corpo  
que já coube na minha mãe  
minha mãe  
minha avó  
e antes delas minha tataravó  
e antes delas  
um milhão de gerações distantes  
dentro de mim”

*Arnaldo Antunes*

*(Cabimento)*

## Capítulo 2

### *Nascimento dos netos, nascimento dos avós*



*Von Angesicht zu Angesicht* (Fonte: KNESEBECK, 2004)

Toda vez que uma criança nasce, nasce – ou renasce – também um avô. A chegada de um neonato não modifica apenas a vida dos novos pais, envolvidos diretamente no processo de gestação do mais novo descendente, como, igualmente, a vida de todos os integrantes da família, representando uma reviravolta nas posições ocupadas por cada um deles dentro das linhas geracionais. Os filhos tornam-se pais, os irmãos tios, os pais avós e os avós bisavós. O nascimento de uma criança impele todos na escala genealógica, inaugurando uma nova etapa na vida de todos os integrantes. Os jovens pais são finalmente reconhecidos como adultos aos olhos de seus próprios pais. O acesso à parentalidade coloca-os em igualdade com estes últimos, inaugurando um novo modo de relacionamento entre as gerações.

Se o nascimento do primeiro filho marca de forma imponente a vida dos novos pais, o nascimento do primeiro neto também deixa suas marcas na vida dos novos avós. Há, como bem destaca Lins de Barros (1987), um rito de passagem que inaugura um novo momento

no ciclo de vida do grupo doméstico. Surgem novos papéis a serem aprendidos e desempenhados: já “[...] não é apenas como pais que os avós pretendem agir e pensar seu desempenho familiar, como [já] não é apenas como filhos que os recém-pais irão estabelecer suas relações intrafamiliares.” (LINS DE BARROS, 1987, p.64). Nessa *permutação simbólica dos lugares* (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998), os novos pais vão redefinir sua posição no seio familiar, buscando legitimar o seu lugar a partir desse novo papel, ao mesmo tempo em que os novos avós irão, na qualidade de pais, socializar seus filhos nos papéis materno e paterno, assim como construir a sua mais nova identidade: a de avós. Os laços entre eles e seus netos vão ser reveladores potenciais da qualidade dos laços de filiação, sendo amplamente pré-determinados pelo tipo de relação estabelecida entre eles e seus filhos. É a geração do meio quem vai possibilitar, na maioria das vezes, a construção de uma ponte entre essas duas gerações não adjacentes, que será atravessada por uma forte inclinação ao eixo matrilinear, competições entre as linhas maternas e paternas, afastamentos e até mesmo rupturas no contato intergeracional, ocasionadas principalmente nos casos de decomposições e recomposições familiares.

O nascimento de um neto também simboliza a perpetuação da história familiar. Ele não apenas sela a relação entre dois grupos, como garante que a descendência de ambas as partes aconteça plenamente, que a sua história continue a ser escrita por meio das novas gerações, traçando uma linha de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Essa linha, que se inicia num tempo longínquo, até onde a memória da história familiar de cada um de nós consegue alcançar, é transmitida e restituída pelos avós. São eles que garantem “[...] a ligação, a passagem, a transição entre os seus predecessores, cujo rastro se perde muito depressa na noite dos tempos, e os seus sucessores, entre os quais, apenas [com] os mais próximos na ordem da filiação [é possível] compartilhar.” (FORQUIN, 2003, p.1). Os avós, ao inserirem o novo neto na ordem da filiação, mostram que existe um passado que é anterior a ele; que seus pais e avós também foram crianças e que eles mesmos tiveram seus próprios pais e avós. Esses últimos, mesmo quando não mais em vida, continuam a existir no presente, sendo reanimados pelas histórias e pelos elos transgeracionais criados pelas

gerações mais velhas. Por isso, no encontro entre três gerações, ao menos outras três podem estar presentes.<sup>48</sup>

Carol – Com a minha vó eu aprendo muitas histórias! Muitas histórias de antigamente... [imagem abaixo]

Pesquisadora – E o que tu queres dizer com histórias de antigamente?

Carol – Ela ainda não é tão velha, mas assim... *ela me conta de quando a minha mãe era pequena*, o que ela fazia, *ela me conta de quando a minha vó era pequena*, que ela tinha sempre comida, que nunca faltava comida pra ela porque ela morava numa plantação, sabe, daí diz que *quando o vô dela* viajava assim pra ir nos lugares, era lá na Argentina, ele sempre trazia farinha, pão, essas coisas de lá... trazia pra ela e daí ela sempre comia.

João – O *meu bisavô* e a *minha bisavó* eu já conheci por foto... *meu tataravô* é que eu não me lembro de ter visto por foto...

Alexandre – É muito difícil ver o tataravô por foto! Na época deles nem devia existir câmara ainda!

João – É, mas *a minha mãe tem até uma foto do vô e da vó da minha mãe*... Tu sabia

que eu tinha um vô que eu não sei se é um bisavô ou tataravô, acho que tataravô... sabe o que ele fez? Ele se matou! Ele ficou louco, pegou uma faca e se matou!

Pesquisadora – E quem é que te contou essa história?

João – Minha mãe. Eu queria saber quem eram meus bisavós né, não me lembro mais, já faz tempo que ela me contou isso... Eu queria saber os nomes e quem eram e aí ela me contou essa história.



Fig. 35: Avó de Carol contando histórias da sua infância.



Fig.36: Desenho de Florencia\*: Ela deitada de bruços no chão escutando as histórias contadas por sua avó: “Com meus avós eu aprendo muitas coisas sobre a vida”, diz ela sobre o seu desenho.

No desenho da família feito por Alexandre, podemos observar como ele se localiza dentro da sua genealogia familiar, mostrando ser parte de uma história que antecede a sua própria chegada. Representando sobre o papel o eixo materno e o paterno, Alexandre mostra estar no meio

<sup>48</sup> Como bem destaca Segalen (1999, p.71), “[...] a memória genealógica da nossa sociedade não é muito profunda, reduzindo-se a cerca de três gerações”.



dessas duas linhas verticais, enlaçando as duas famílias horizontalmente:

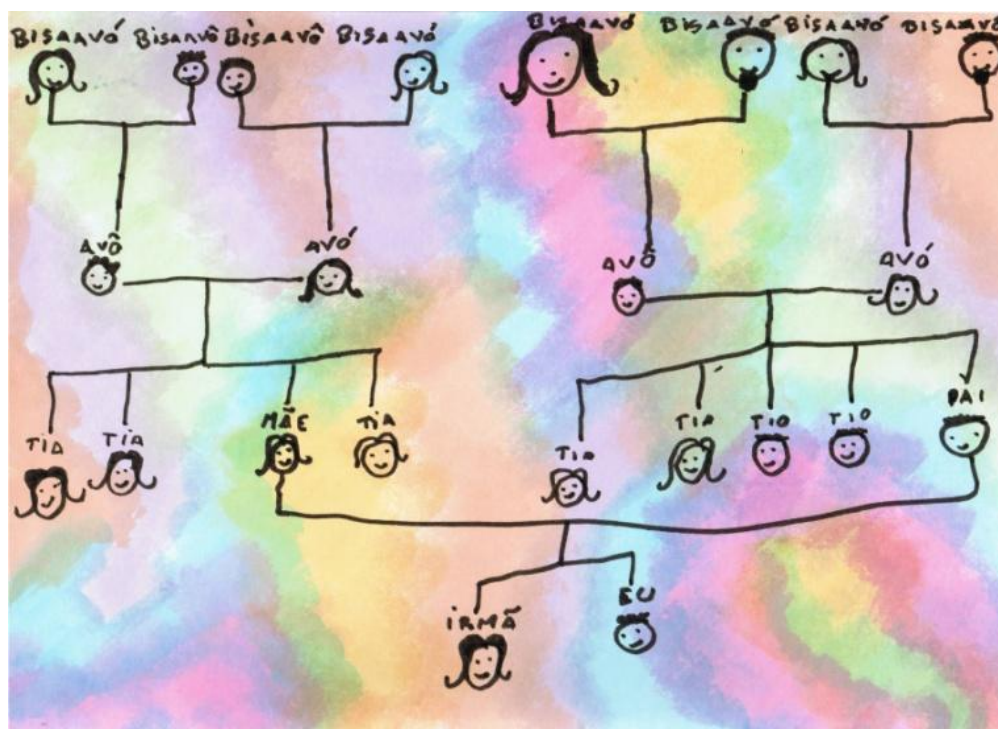


Fig. 37: Desenho da família de Alexandre.

Alexandre – Eu fiz uma árvore genealógica, com a minha bisavó, com o meu bisavô, com a minha bisavó, com o meu bisavô, com a minha bisavó, com o meu bisavô, com a minha bisavó e com o meu bisavô. Daí, desses oito nasceram meus quatro avós e vários irmãos, que eu não me lembro assim... daí a minha avó e o meu avô que já morreu se casaram e tiveram cinco filhos, um deles foi o meu pai. Daí a minha avó e meu avô tiveram quatro filhas, entre elas a minha mãe. Daí meu pai e minha mãe casaram e tiveram eu e a minha irmã... A minha família é isso... eu não podia desenhar mais porque senão eu ia precisar de mil quilômetros de folha...  
 Pesquisadora – E como é que tu te vês aqui dentro? Como é que tu te vês com tanta gente ao teu redor?  
 Alexandre – É porque eu fui, foi desse meio que eu nasci, da família daqui [materna], e daqui [paterna]...

Quando a criança cria essa noção de temporalidade, percebendo-se dentro de um *continuum* familiar, ela também significa a importância da fecundidade e do valor dos genes recebidos não apenas de seus pais, como, também, de seus avós. Estes últimos representam o fundamento genético da família. “Sem eles, nada existiria, porque foi por intermédio deles que o bem indispensável, o mais precioso foi dado: a vida.” (DOLTO, 1998a, p.177). É apenas porque os avós deram vida aos pais que eles podem, agora, dar vida à criança. “Quando eu penso na minha vó eu lembro que foi ela que me fez vir ao mundo, porque ela teve a minha mãe e a minha mãe me teve”, diz-nos Gabriella. Por meio dessa noção de continuidade, o neto percebe-se enraizado no tempo, num tempo que é imemorable, mas que deixa, mesmo

se desconhecido e obscuro, seus rastros em sua constituição: “Se elas, as nossas mães, avós, bisavós e trisavós não existissem, a gente não existiria!”, afirma Catarina em um dos nossos encontros.

Os avós, ao assegurarem a base genética da família, dão ao neto uma espécie de “presente da imortalidade” (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998), pelo qual mostram que o passado, mesmo materialmente intocado por ele, continua a existir, e que o futuro também vai se estender ao longo dos filhos que eles terão um dia e ao longo da vida dos filhos de seus filhos: “A gente é a continuação da família”, diz Fernando. “Um dia, a gente vai ser mãe, avó e bisavó”, analisa Adriana. “E se a gente sobreviver vai ser trisavó e tataravó”, completa Gabriella. Essa linha que se estende vigorosamente entre o passado e o futuro leva Lion a indagar-se: “Será que alguém do século XII pode ser da nossa família? E do ano I?”. Alexandre também tenta traçar a sua herança genética no tempo, concluindo que “tudo começou com uma família só: Adão e Eva. Se eles não tivessem se reproduzido, a gente não estaria aqui agora”.

Os avós não representam o “fundamento genético” da família apenas porque eles deram origem aos filhos, que por sua vez deram origem aos netos; mas porque existe, de fato, uma transmissão de genes entre as gerações. Cerca de um quarto do nosso patrimônio genético foi herdado de nossos avós (RÜSCHEMEYER, 2009). Isso significa que algumas características, como traços físicos, cor dos olhos e dos cabelos – ou até mesmo a tendência em desenvolver determinadas doenças como diabetes e hipertensão – podem “não vir diretamente dos pais”, e algumas crianças podem mesmo herdar uma determinada característica física de um ascendente que nem conheceu. “Os avós sabem quem são seus netos por causa da aparência”, nos diz Baiano, “por causa que a gente é parecido com os filhos deles”. Genes recessivos, como o dos olhos azuis, por exemplo, podem estar presentes no genótipo dos pais sem que esses percebam a sua manifestação, mas podem aparecer como característica fenotípica na geração de seus filhos. Por isso, “ter o mesmo sangue” é, para algumas crianças, *um dos elos* que ligam os integrantes da família:

Pesquisadora – Como vocês sabem se alguém faz parte, ou não, da família?

Alexandre – Tem que ter o mesmo sangue. Está no DNA.

João – Que nem na novela das 9h né, que diziam que o pai do filho da Dora era... que eles ainda têm que descobrir quem é o pai. Aí, para descobrir, tem que fazer um exame de sangue pra ver...

João chega mesmo a desenhar seus avós, escrevendo que eles são seus avós de sangue, mostrando simbolicamente que o sangue que corre nele também corre em seus avós, que eles estão ligados internamente um ao outro:



Fig. 38: Desenho dos avós de João.

A relação entre ancestrais e descendentes é muito bem ilustrada na simbologia da *Matryoshka*. Boneca russa de origem japonesa, o seu nome *Matryona* ou *Maiyoshka* deriva do latim *mater* e significa mãe. Na Sérvia, a versão feminina chama-se *бабушка (babuchka)* e significa “avozinha”, enquanto a versão masculina é designada por *дедушка (dyeduchka)* e significa “avozinho”. A sua origem está relacionada com a própria fecundidade. Conta a história que um senhor que esculpia e vendia bonecas, uma vez fez uma boneca tão bonita que não quis vendê-la, colocando-a como enfeite sobre o seu criado-mudo. A ela deu-lhe o nome de *Matryoshka*. Antes de dormir, ele sempre perguntava à boneca se ela estava feliz. Uma noite ela resolveu pedir-lhe um bebê, com o intuito de completar a sua felicidade. Ele então esculpiu uma boneca menor, serrou a *Matryoshka* ao meio e colocou a nova boneca dentro dela, chamando-a de *Trioshka*. Na noite seguinte, *Trioshka* também resolveu pedir um filho. O artesão esculpiu uma nova boneca, ainda menor, colocando-a no interior de *Trioshka*. A ela deu o nome de *Oshka*. Na noite seguinte, foi a vez de *Oshka* pedir seu descendente. Só que, dessa vez, o artesão desenhou rapidamente um bigode no bebê que

havia esculpido e o chamou de Ka. Como era um homem, o artesão estava certo de que ele não poderia gerar um bebê dentro de si e que, portanto, não lhe pediria para esculpir uma nova boneca.<sup>49</sup>

A boneca menor, que é a única que não possui abertura, também pode ser interpretada como uma criança pequena, que ainda não deu vida a uma nova geração: “O mais novo não tem abertura porque ele ainda não tem filhos”, explica-nos Alexandre. “Quando ele crescer, ele vai ficar que nem esse (a penúltima boneca) e vai ter um filho. Essa aqui é menor porque a ordem vai do mais velho para o mais novo”, complementa João. Nessa análise, João percebe que esse conjunto de bonecas não deve ser olhado em uma ordem crescente de tamanho, mas em uma ordem crescente de fatos, o que implica olhar do mais velho para o mais novo, de quem veio antes para quem veio depois. Ao entrarem em contato com uma boneca russa composta por cinco gerações, as crianças participantes desta pesquisa conseguiram estabelecer diferentes relações que mostram o lugar que elas mesmas ocupam na sua história familiar:

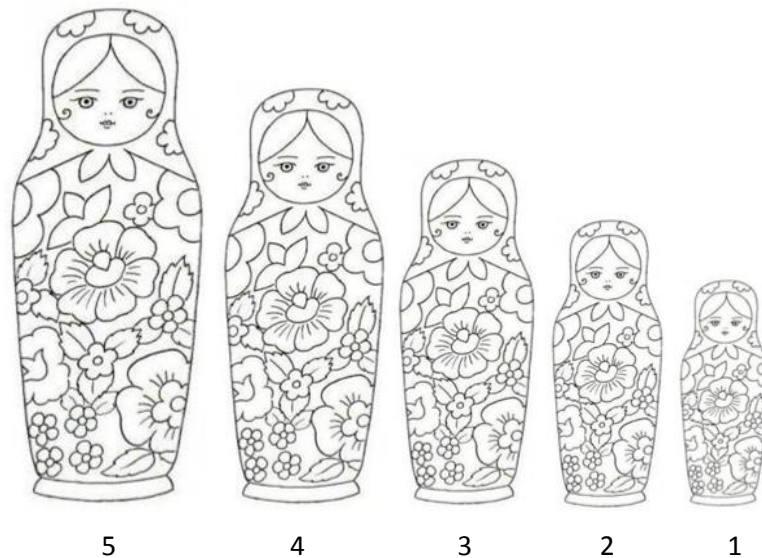


Fig. 39: Sequência de cinco bonecas russas.

Alexandre – Esse é a gente (1). Aí a gente vai crescer (aponta para a imagem 2) e vai ter um filho (1). Daí o nosso filho vai crescer (2) e vai ter um filho (1) e a gente vai pra esse (3).

Fernando – Daí a gente vira esse (4), porque o nosso filho cresce (3), o filho do nosso filho cresce (2) e o filho do filho do nosso filho tem um filho (1). Daí a gente vira esse (5), porque o nosso filho vira esse (4), o filho do nosso filho vira esse (3), o filho do filho do nosso filho vira esse (2) porque ele tem um filho (1). *Então, esse aqui é nosso filho, nosso neto, nosso bisneto e nosso trineto...*

<sup>49</sup> Esta história foi escrita a partir de um texto informativo que acompanhava uma *Matryoshka* comprada na cidade de Praga. Podem existir outras fontes explicativas para a sua existência e utilização.

André – Quando a gente cresce, a gente vai ter filhos, então a gente vai ficar assim ó... (2ª posição). Daí depois a gente fica aqui (3), depois aqui (4) e depois aqui (5). A gente muda de posição, cresce mais, então vai ficar aqui (2). Depois a gente cresce mais um pouco e vai pra cá (3) e depois cresce de posição e vai pra cá (4) até chegar aqui (5)... *Então a gente fica como trisavô, bisavô, avô, mãe e filho.*

A percepção das crianças, de que elas são oriundas de muitas outras gerações que vieram antes delas (e não apenas dos pais), mas que elas também vão crescer, envelhecer e ocupar diferentes posições na família cada vez que um novo descendente nascer, mostra as duas faces do elo de filiação: a importância dos ancestrais e a fabricação dos descendentes (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998). As crianças percebem que existe um fundamento genético que une as gerações: “Uma é mãe da outra” (Érica), mas “uma também é filha da outra” (Catarina), o que significa que “uma nasceu de dentro da outra” (Catarina). Por isso, podemos dizer que “a avó é a filha de uma bisavó” (Marcelo), “que tem uma filha e que a filha dela tem outra filha” (André). Existe uma linha de continuidade entre elas, fundada pelo nascimento. “É como se a menina (1) estivesse no passado e depois fosse crescendo”, diz-nos Lion, como se ela fosse envelhecendo enquanto transita nessa escala genealógica, costurando as gerações do passado com as gerações do futuro. E com uma vida expressivamente mais longa, ela não apenas fica mais tempo nos seus papéis familiares, como vive um número bem maior deles e de forma simultânea. Por isso, quando uma nova geração vem ao mundo, ela não perde os seus papéis, mas os acumula: “A gente vira bisavô, mas a gente continua sendo filho da mãe e neto da avó” instiga-nos a pensar Leonardo.

A história das gerações se constitui por meio de um tempo que é, ao mesmo tempo, linear e espiral (ATTIAS-DONFUT, 1991). Linear porque, no seu transcorrer inevitável, cada indivíduo se desloca da juventude à velhice, dando lugar às novas gerações: uma geração vai e a outra vem. Como as gerações vão se substituindo – ainda que com a maior expectativa de vida elas primeiramente se sucedam –, existe um momento em que elas deixam de coexistir: “Esse aqui vai morrer, e aí não existe mais a nossa trisavó, depois vai morrer essa, e aí não existe mais a nossa bisavó”, afirma Fernanda, ao perceber que se ela vai envelhecer e mudar de posição dentro da escala genealógica, também seus ancestrais vão envelhecer e morrer. Mas o tempo geracional também é um tempo espiral. O espiral evoca a continuidade, a progressão cíclica das gerações, que não apenas se sucedem linearmente umas às outras, como dão continuidade, por meio da reprodução de seus descendentes, ao ciclo de vida familiar:



Carol – É um *ciclo*, porque olha... se um está dentro do outro, eles estão muito juntos, são bem amigos, eles se gostam muito... [...] A gente faz parte de um ciclo. Essa aqui teve um filho e depois foram tendo filhos, filhos, filhos, filhos...

Baiano – É tipo uma engrenagem que vai rodando e *ligando uma família na outra* e cada vez vai aumentando mais a velocidade.

Betina – Essa aqui (5) teve uma filha que foi essa (4); daí essa se casou (4) e teve uma filha que foi essa (3); daí essa se casou (3) e teve uma filha que foi essa (2) e essa se casou (2) e teve uma filha que foi essa (1). Daí isso aqui foi uma geração, outra geração, outra geração... e vai indo... *não significa que vai parar*.

Pesquisadora – E porque não vai parar?

Betina – Porque vão tendo bebê e vão *dando continuação pra família*...

A continuidade da família também é marcada pela própria atribuição do sobrenome.

A ação de registrar a criança, dando a ela um nome de família, simboliza a sua inscrição em uma rede de pertencimento, atribuindo-lhe um estatuto familiar e transmitindo a ela o patrimônio social e simbólico das linhas de parentesco. Para Attias-Donfut & Segalen

(1998), a aparição dos sobrenomes, entre os séculos XI e XIII, fortaleceu os laços entre as



Fig. 40: Uma *Matryoshka* dentro da outra. Imagem que nos instiga a pensar no tempo linear e espiral que interliga as gerações.

gerações, principalmente no que concerne ao eixo paterno. Apesar das sociedades ocidentais reconhecerem a parentalidade bilateral, dando o mesmo grau de importância aos quatro avós, a transmissão exclusiva do sobrenome paterno sublinha o reconhecimento simbólico de uma só linha; e ainda que haja uma maior liberdade de também transmitir o sobrenome da mãe, ele é quase sempre o nome do avô materno, mantendo fundamentalmente uma hierarquia de transmissão entre os sexos (ATTIAS-DONFUT, 2001). De acordo com Saraceno & Naldini (2001), no contexto europeu, foram as classes aristocráticas as primeiras a se preocuparam em fixar um nome de família, de modo a delimitar o sistema de descendência, definindo a linhagem e as suas estratificações de poder. Só posteriormente é que a adoção do sobrenome foi estendida aos outros estratos sociais, com o intuito de controlar e ordenar a administração pública do Estado. O sobrenome dá à criança uma identidade, que revela a história de seus ascendentes, as suas marcas étnicas e de classe. O sobrenome revela as origens de quem o possui.

## 2.1 O anúncio

O anúncio do nascimento do primeiro neto costuma ter uma importância especial na vida dos novos avós. Muitas vezes eles esperam ansiosos pela gravidez de seus filhos e idealizam o dia em que o neto por eles imaginado se tornará um projeto real. No decorrer desse processo – experienciado principalmente pelas mulheres, que normalmente possuem fortes expectativas de tornarem-se avós –, três diferentes fases marcam a sua entrada nesse novo cenário (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998): a primeira é o tempo da antecipação, no qual os avós criam projeções para o futuro. É um tempo feito de incertezas, de desejos e apreensões, no qual os avós podem elaborar a imagem da “criança sonhada”. Ainda no imaginário, os avós apenas desejam entrar na avosidade e esperam o dia em que seus filhos lhe darão essa notícia. Assim como a criança não escolhe nascer, os futuros avós também não podem escolher tornarem-se avós. Em ambos os casos é alguma coisa que acontece a eles, é um presente. Para as crianças, é o presente da vida; para os avós, é o presente de uma nova *conexão* entre tudo aquilo que os precedia e tudo aquilo que virá depois deles (KORNHABER & WOODWARD, 1985). Mas esse “presente” precisa esperar pela decisão dos futuros pais, que devido ao maior tempo de escolarização, instabilidade profissional, saída tardia da casa de origem e dilatação no tempo do casamento, têm muitas vezes protelado esse momento no seu calendário de vida, fazendo com que muitos avós “[...] suspirem o fato de seus filhos não se reproduzirem mais”<sup>50</sup>, conforme mostrou a pesquisa desenvolvida por Attias-Donfut & Segalen (1998, p.12) no contexto francês.<sup>51</sup>

A segunda fase surge com o próprio impacto do anúncio. É um momento de revisões importantes consigo mesmo, com os outros e com o próprio sentido da vida. A “criança sonhada” passa a ser uma “criança imaginada”. Os avós podem agora fantasiar como ela será: seus traços, seu nome, suas semelhanças com os demais membros da família. Mas é apenas com o nascimento da “criança real” que os avós vão se confrontar verdadeiramente com essa nova situação. É a partir daquele momento que se começa a estabelecer um novo enlace entre as gerações, seja na relação avós e netos, seja na relação pais e filhos. Ao

<sup>50</sup> Tradução livre da autora para: “[...] soupirent après le fait que *leurs enfants ne se reproduisent pas.*” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998, p.12).

<sup>51</sup> No Brasil também podemos observar alguns movimentos nessa direção. Apesar de a maioria das mulheres brasileiras terem o primeiro filho entre os 20 e os 24 anos, aumentou o número de mães entre os 25 e os 29 anos, passando de 23,7% em 1999 para 25,2% em 2009, e o de mães entre os 30 e 34 anos, que passou 14,4% em 1999 para 16,8% em 2009 (Estatísticas do Registro Civil de 2009, IBGE, 2010b).



presenciar o nascimento de um neto, os avós revivem sensações muito próximas àquelas experienciadas no nascimento de seus próprios filhos. Especialmente na relação mãe-filha, um forte elo se estabelece no momento em que o novo descendente nasce: é como se as avós reconstruíssem o seu próprio parto através do parto de suas filhas, reforçando a equidade e a aliança entre elas (LINS DE BARROS, 1987). Esse momento é especial na vida dos avós, mas também o é na vida dos netos, que conseguem perceber o seu próprio nascimento como um acontecimento marcante na vida da família:

Luca – Pra mim, um momento especial foi quando eu conheci a minha vó Ladi pela primeira vez, que eu vi ela assim... Eles me disseram que eu era bem pequenininho, só que eu me lembro.

Pesquisadora – E porque tu consideras esse momento, em que tu eras bem pequenininho com a tua vó, um momento muito legal?

Luca – Ah, porque eu conheci um familiar, *eu conheci minha vó pela primeira vez*, e isso é bem legal!

No desenho ao lado, que ilustra o momento em que Luca e sua avó se viram pela primeira vez, podemos ver que ele representou esse encontro como algo dotado de amor de ambas as partes: um amor que vai da avó em direção ao neto, mas que também vai do neto, ainda bebê, em direção à avó. Um amor que nasce com o nascimento, que evoca o elo biológico existente entre as gerações e que elicia o “instinto natural” (KORNHABER & WOODWARD, 1985) da ligação entre eles.



Fig.41: Desenho de Luca: “Uma lembrança muito legal”.

Para Nanda, a sua chegada também representa um marco nessa relação (imagem abaixo). Apesar dela não lembrar do dia do seu nascimento, ela consegue recorrer a ele por meio das fotografias e filmagens feitas naquele momento, que retratam a felicidade e a participação de sua avó nesse instante tão singular de sua existência:



Fig. 42: Desenho de Nanda: “Uma lembrança muito legal”.

Nanda – Pra mim, uma lembrança muito legal foi o dia do meu nascimento! Porque a minha vó participou, foi lá, tirou foto, me ama... Eu tenho uma fita do meu nascimento e do meu aniversário de um ano. Daí às vezes eu vejo... daí eu vi que a minha vó tava lá... [...] Eu perguntei pra minha vó... ela disse que foi muito legal, que ela tava lá e que ela tirou foto...

Mas o anúncio de uma gravidez nem sempre é vivido de forma tranquila pelos novos avós. A reação que eles podem ter frente a esse acontecimento depende do momento em que o mesmo ocorre. Quando acontece cedo demais, os avós podem se sentir despreparados para assumir essa

função, percebendo-se “temporalmente dessincronizados” (ATTIAS-DONFUT & SEGALIN, 1998) com esse papel. O neto chega muito cedo quando os avós ainda têm filhos pequenos em casa, quando eles se sentem muito jovens para ocupar essa posição ou quando “seus pares” ainda não entraram na avosidade, não sendo um assunto e uma realidade comum entre eles. Quando esse acontecimento é vivido de forma estressante, muitos avós podem inclusive rejeitar esse novo lugar, transferindo-o para os bisavós (NORRIS & TINDALE, 1994).

As crianças também reconhecem que existe uma idade mínima ideal para se ter um avô. Quando esse evento acontece muito cedo na vida dos adultos, seus papéis parecem se confundir com o de pais ou de tios, não correspondendo à imagem idealizada da terceira geração:



Fig. 43: Sequência de imagens apresentada às crianças no 1º encontro.

Fernando [referindo-se à figura 1] – Esse aqui [48 anos], não poderia ser avô. Ele não parece avô! Ele tem *cara de novo*!

Felipe [referindo-se à figura 3] – Esse de 44 anos não pode ser avô, porque *ele é meio novo*: ele não tá com muita ruga... *Parece pai, né?!*

Daniele [referindo-se à figura 1] – Eu acho que esse aqui não. Porque com 45 anos não tem muita cara de avô assim... Avô teria que ter um pouco mais de idade já, um pouco mais de cabelo branco. Eu acho que ele teria cara de não-avô, *ele tem mais cara de pai do que de avô.*

Marcelo [referindo-se à figura 2] – Essa é muito nova [48 anos]! *Parece mais uma tia!* [Figura 2]

Nanda [referindo-se à figura 2] – E essa outra também não pode, porque ela é muito nova [47 anos]...

André [referindo-se à figura 2] – É, ela tem mais *cara de ser mãe...*

Maria [referindo-se à figura 3] – Esse aqui é um pouquinho jovem [45 anos] então ele tinha que *ser pai.*

Ser avô “antes dos 50 anos” parece ser algo descontextualizado para as crianças porque muitas delas têm seus próprios pais nessa faixa etária – quase a metade está entre os 41 e 50 anos –, o que revelaria um descompasso de idade entre essas duas posições familiares. Contudo, ao efetuarem um exercício de “temporalidade” dos acontecimentos, algumas crianças, filhas de pais mais novos, conseguem perceber que seus próprios avós também podem ter assumido esse papel bastante cedo em suas vidas:

Lucas – Eu acho que esse de 50 anos é muito novo pra ser avô.

Amanda – Não necessariamente. Tem várias pessoas que têm 50 anos e são avós... A minha *prima* mais velha, por exemplo, quando ela nasceu, a minha vó tinha 50 anos, 51, por aí...

Carol – Eu acho que pode ser avô mais novo. Porque quando a minha mãe me teve [com 19-20 anos], a minha vó eu acho que ainda tinha uns 40 e poucos, porque ela tem 53 agora...

Baiano – A minha vó tem 49. Imagina com quantos anos meu pai me teve? Dezesseis! Só que a minha mãe é um pouco mais velha que ele... agora ela tem 31.

Como podemos observar nos exemplos acima, ter um avô mais novo não depende exclusivamente da idade dos avós. Se são os filhos quem “presenteiam” os avós com um neto, tal acontecimento também está atrelado à sua própria idade no momento da concepção, como nos explica Baiano, filho de pais adolescentes, com uma avó materna que, no momento do seu nascimento, estava recém chegando aos 40 anos: “A minha ideia é que os avós podem ser avós por causa dos filhos. Isso influencia. Se o filho teve filho com 17, 19, aí ele vai ser um avô novo, né?!”. O advento da avosidade está correlacionado, portanto, ao período em que aconteceu a parentalidade nessas duas gerações, podendo vir mais cedo no calendário de vida quando pais e filhos foram pais relativamente jovens (com um intervalo

de cerca de 20 anos entre eles), ou quando seus filhos foram pais precocemente. Ter uma prole mais numerosa também aumenta a probabilidade de se tornar avô: “A minha vó tem 49 anos e ela teve 8 filhos de dois pais”, complementa Baiano.

Kátia – Eu acho que até pode ser avô com 48 anos. Tem gente que quando a mulher engravida tem 20, 24 anos, por aí...

Alice – Antigamente, as pessoas tinham filhos bem novos, então os filhos deles podem ter filhos novos, com uma idade nova...

Luca – Pra mim, pode ser avó em qualquer idade hoje em dia.

Alexandre – Eu acho que hoje em dia tem mulher que tem filho muito cedo. A “Tati quebra-barraco” foi vó com 29 anos!

Pesquisadora – E quem é a “Tati quebra-barraco”?

Alexandre – É uma mulher lá...<sup>52</sup> ela foi mãe, sei lá, com 12 anos, eu acho!

Catarina – Eu acho que ele poderia ser avô [49 anos], mas ele tinha acabado de ser avô sabe... Ele tem um netinho ou uma netinha, um bebezinho bem pequenininho.

Pesquisadora – E porque tu achas que ele tem cara de quem acabou de ser avô?

Catarina – Porque ele não é tão velho...

Adriana – *Ele pode ter uma filha adolescente e ainda não descobriu que vai ser avô.*

Catarina – *Mas uma filha assim, não muito velha, de 19 ou 20 anos...*

Mas um neto também pode vir “fora do tempo”, quando ele vem muito tarde e os avós já não têm idade e energia para acompanhar o ritmo de uma criança pequena ou aproveitar a sua vitalidade. A saúde frágil, muitas vezes já debilitada pela idade mais avançada, pode comprometer o tipo de relação estabelecida entre eles desde a primeira infância:

Lion – Eu acho que os avós muito velhos podem ser avós, só que pra cuidar de um neto, cuidar de alguém, não dá. Não dá pra ela ficar muito [tempo] de pé e aí é mais difícil pra ela cuidar...

José – Ainda mais de um bebê! O bebê fica engatinhando, saindo do lugar, e ela tem que se levantar assim e ir bem devagarzinho pegar ele. E talvez ela não vá nem conseguir!

Para as crianças, isso acontece porque, entre um avô mais novo e um avô muito velho, existem diferenças fisiológicas importantes, que fazem com que “o avô mais novo [possa] pegar o neto no colo, embalar o bebê, e o avô mais velho não, porque ele [já] não tem toda aquela locomoção de andar tanto assim”, explica Betina.

A avosidade tardia é resultado de uma alteração no calendário de vida dos futuros pais – e muitas vezes também dos próprios avós –, que têm protelado o evento da parentalidade em detrimento de outros projetos pessoais, como a escolarização e a carreira

<sup>52</sup> Tati-quebra-barraco é uma cantora de *funk* brasileira.

profissional. Apesar de ainda não ser muito expressivo, o número de mulheres brasileiras que estão optando por ter seu primeiro filho entre os 40 e os 49 anos vem aumentando nos últimos tempos. São mulheres brancas, que possuem mais de oito anos de escolarização, economicamente ativas (92,5% delas ganham mais de dez salários mínimos) e que vivem ou viveram uma união estável no passado. Em 1991, elas somavam 7.142 casos e representavam 0,67% do total de mães de “primeira viagem” do país; em 2000, esse contingente passou para 9.093 (0,79%), crescendo em 26,9% (IBGE, 2010a). Pais aos 45 anos, “avós depois dos 70”.

Ter um neto quando se é muito idoso também pode reduzir as chances de acompanhar ativamente o seu desenvolvimento, diminuindo as oportunidades de contato intergeracional. Do mesmo modo que os avós esperam e almejam aproveitar seus anos junto com seus netos, esses também desejam gozar de sua infância ao lado dos avós. As crianças querem ter a oportunidade de crescer ao lado deles, tendo tempo para brincar, ouvir histórias, aprender sobre o passado e ensinar coisas do presente. Por isso, a ideia de ter avós muito velhos, que estão “no pé da morte” (Leonardo), “com a cara de morrer logo” (Pedro) ou “mais rápido” (Diego), deixa-as muitas vezes desgostosas. Não que elas se abstenham ou se recusem a viver a velhice de seus avós – muitas, inclusive, apontam aspectos bastante positivos em ter um avô idoso. A escolha por um avô mais novo diz respeito à ordem da coexistência, da possibilidade de poder aproveitar a companhia dos pais de seus pais por mais tempo: “Eu prefiro um avô mais novo porque aí *tem mais tempo de vida*. Eu não me importo que ele seja velho, não é isso. Eu quero mais porque eu quero que meus avós fiquem bastante tempo comigo. [...] Eu não quero nunca me separar dos meus avós!”, explica Melissa. E mesmo quando Alice alerta Melissa que hoje as pessoas são mais longevas, que “tem avô que pode viver até os 120 anos”, ela revida a colega, mostrando que embora isso seja verdade, não é uma garantia: “Sim, existe, mas é meio difícil... então eu prefiro ter um avô mais novo!”.

Uma avosidade tardia, muitas vezes atravessada por doenças crônicas ou pela morte *prematura* dos avós na vida de seus netos, também pode impedir que eles vivam com estes tudo aquilo que um dia desejaram ensinar às novas gerações, assim como percam a oportunidade de reviver e reconstruir a sua infância por meio da infância de seus netos (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998). Para Lucas, aquilo que ele ensina para seus avós de

mais importante é a própria experiência da infância: “Eu ensino o que é ser criança”, diz-nos o menino. No desenho ao lado, também podemos observar que aquilo que a avó de Natasha acredita aprender de mais significativo com sua neta é justamente isso: “Eu não sabia o que desenhar e daí eu perguntei pra minha vó. Aí ela falou que eu ensino pra ela a alegria de ser criança outra vez”. A vivência da infância da neta – rodeada de brinquedos, fantasias e invenções – tem a importante tarefa de dar, simbolicamente, “alegria e frescor à velhice.” (DOLTO, 1998b, p.199). Uma avosidade muito tardia pode impedir que essas duas gerações vivam plenamente esse processo.



Fig.44: Desenho de Natasha: “Ensino para meus avós”.

## 2.2 Uma “boa idade” para se ter um avô?

Assim como os adultos acreditam existir uma “boa idade” – nem muito cedo, nem muito tarde – para se tornar avô (ATTIAS-DONFUT & SEGALIN, 2001a), também as crianças mostram existir uma boa idade para se ter um avô. Essa idade está localizada entre esses dois pólos, como nos explica João no nosso primeiro encontro: “Eu prefiro ter um avô de *meia idade*, por causa que o avô de meia idade não tá nem muito velho nem muito novo pra ser avô, ele tá na média”. É claro que essa “boa idade” varia não apenas entre diferentes tempos históricos, como entre sociedades, classes sociais, gênero, grupos étnicos e mesmo entre indivíduos. A sensação de estar “*on-time*” com esse momento também é subjetiva e depende do próprio contexto de vida do sujeito. No caso das crianças, elas também se inspiram nas suas próprias experiências para interpretar se um avô está “*on-time*” ou “*off-time*” com esse papel (NEUGARTEN & WEINSTEIN, 1964). Quando pergunto se elas preferem ter um avô mais novo ou um avô mais velho, Alexandra prontamente responde: “Se eu pudesse escolher, eu não escolheria nenhum dos dois, porque eu não quero um vó que tá muito velho ou outro que tá muito novo pra mim. Eu escolheria um de 72, 73 [idade de seus avós maternos], que tá na *meia-idade*”.

Assim como Alexandra, as crianças tendem a preferir idades mais próximas às de seus próprios avós na hora de delinear o período mais propício para se ter um neto. Contudo, esse leque pode se expandir devido às diferenças de idade entre o avô e a avó, já que o primeiro costuma ser ligeiramente mais velho que a segunda, e entre as linhas paternas e maternas, sendo essa última ligeiramente mais nova. Em geral, como a idade média de seus avós varia predominantemente entre os 55 e os 70 anos, as crianças costumam achar que a “melhor idade” para se ter um avô oscila entre esses dois períodos, sendo considerados *muito jovens* os avós com menos de 45-50 anos (principalmente quando elas reportam essa imagem à sua idade atual de netos – entre 7 e 10 anos – e não à idade que seus avós tinham quando eles nasceram) e *muito velhos* aqueles com mais de 80 anos.

De acordo com Baltes et al. (1980), durante toda a nossa vida somos perpassados por *eventos normativos* que são graduados pela idade e que afetam a percepção que o sujeito tem de si mesmo ao desempenhar determinadas competências sociais, como a posição de avós. Esses eventos podem estar relacionados ao processo de desenvolvimento biológico (como a puberdade e a menopausa) ou ao processo de socialização. Existe um “tempo certo” – que muda de acordo com o contexto histórico-social – para entrar na escola, começar a namorar, cursar a universidade, casar, aposentar-se ou ter um filho. Tais eventos são chamados de normativos porque eles “[...] tendem a ocorrer na mesma época e com a mesma duração para a maioria dos indivíduos” (NERI, 2006, p.19), representando um cruzamento entre a marcação etária, a própria história individual e as expectativas sociais. Quando acontecem “fora do tempo” previsto, ou seja, de forma inesperada, eles podem ser geradores potenciais de tensão, sendo interpretados negativamente pelos sujeitos.

Se os primeiros avós estão “*off time*” porque nutrem uma imagem que se assemelha muito a dos pais, os segundos estão “*off time*” porque possuem uma imagem muito próxima a dos bisavós. Até bem pouco tempo, a coexistência entre quatro gerações era rara e os bisavós completavam a sua existência logo após o nascimento do primeiro bisneto (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998). Com o aumento da expectativa de vida, o número de famílias multigeracionais cresceu, fazendo surgir essa nova figura familiar, muitas vezes conhecida pelas crianças, o que faz com que elas tenham argumentos bastante sólidos para diferenciar o perfil dessas duas gerações. Hooyman & Kiyak (2001) apontam que em 1900, os norte-americanos com mais de 50 anos tinham apenas 4% de chance de terem o pai ou a mãe





vivos; hoje esse percentual subiu para 25%. Na Europa esse quadro não é diferente. Dados da pesquisa SHARE (*Survey of health, aging and retirement in Europe*) mostram que dentre os países pesquisados, a maior parte das pessoas com idade entre 50 e 59 anos tem ao menos um dos pais vivos, e que entre 40% e 50% dos idosos com mais de 80 anos faz parte de famílias com quatro gerações coexistindo (SARACENO, 2007). Nos desenhos abaixo, podemos observar que Marcelo inclusive desenha quatro de seus bisavós no grupo dos avós (desenho 1), enquanto Felipe inclui a sua bisavó materna entre as pessoas mais importantes da sua família (desenho 2). De acordo com a OMS (2005), o grupo de pessoas com 80 anos ou mais é aquele que cresce com maior rapidez e os centenários já não representam casos raros e isolados: dados preliminares divulgados pelo IBGE sobre o *Censo 2010* mostram que no Brasil eles já passam de 17 mil.

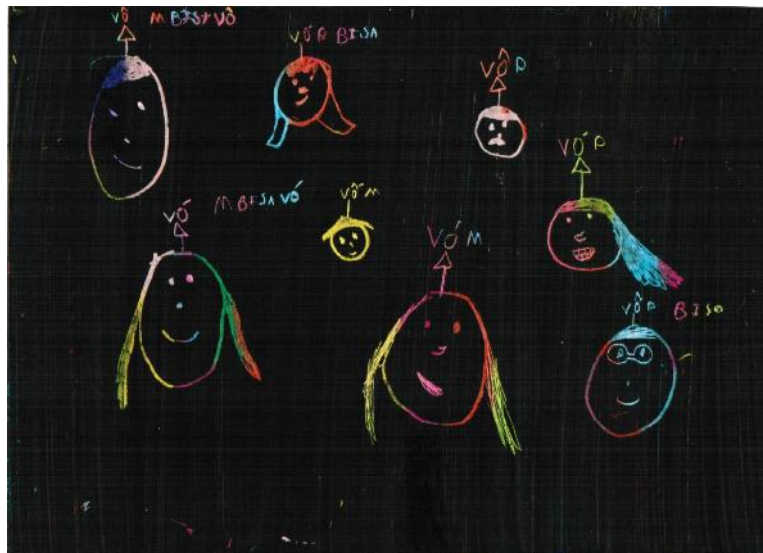


Fig.45: De cima para baixo: Desenho dos avós de Marcelo e da família de Felipe, nos quais podemos perceber a presença dos bisavós.

As pesquisas realizadas por Attias-Donfut & Segalen (2001b) no contexto francês indicam que esse evento (tornar-se bisavô) tende a ocorrer por volta dos 75 anos para os homens e 73 anos para mulheres. Todavia, os bisavós possuem uma identidade bastante heterogênea, uma vez que eles podem oscilar entre diferentes idades e condições de saúde, como mostram os depoimentos das crianças:

Diego – Eu tenho um bisavô que é surdo de morrer... aí eu tampo a orelha dele assim e começo a gritar. E tem a bisa. Ela é gorda, gosta de comer e fica sentada o dia inteiro vendo TV com os pés pra cima. Ela não caminha nada!

André – Meu bisavô tá tri novinho... ele tem só 85 anos! Ele faz um monte de coisas!

Leonardo – A minha bisavó chegou aos 98 anos. Eu lembro que ela tinha machucado as pernas e ficava o dia inteiro numa cadeira, sentada numa poltrona...

Nycolle – Eu tenho uma bisavó só que eu vejo ela pouco, uma vez por ano. Ela tá doente, doente de câncer.

Melissa – Meu bisavô e a minha bisavó estão vivos. Eles moram em cima da casa dos meus avós. Eles se chamam Cecília e Armelindo. Ela tem 80 e poucos e ele tem 94 ou 95. [...] Ele tem Alzheimer, aí ele não anda muito bem. Ele já tá ficando mal. Minha vó acha que ele não passa desse ano, mas ano passado ela também disse que ele não passava daquele ano e ele passou. Ele está bem, eu acho. Eu digo pra ela que o biso vai até os 100!

Marcelo – A minha bisa é bem legal! Ela tem 83 anos e vai pra praia, vai ao cinema, joga *Wii* e até *Playstation II*!

A presença mais marcante e permanente da quarta geração nas linhas genealógicas, assim como uma nova imagem de avós, relativamente jovens (principalmente quando inseridos em uma perspectiva mais longa de vida), ainda ativos, com melhores condições de saúde e maior qualidade de vida, faz com que o fenômeno da avosidade seja mais um fenômeno da “meia-idade” do que um fenômeno da velhice (ALDOUS, 1978) – ou, ao menos, mais dos velhos-jovens do que dos velhos-velhos –, deslocando para os bisavós a imagem que até pouco tempo *pertencia* a eles (DOLTO, 1998b), quando, em detrimento de uma expectativa de vida mais curta, marcada por condições econômicas e de saúde mais precárias, tornar-se avô representava um evento situado no final do ciclo vital e estava fortemente associado à velhice e à morte.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Ainda que a idade dos avós pudesse ser a mesma, as condições de vida entre uma pessoa de 50 anos no século XVIII e outra no século XXI não é nada comparável, o que faz com que a velhice se desloque a idades mais avançadas na contemporaneidade.

Felipe [referindo-se à imagem à direita] – Eu acho que esse aqui tá muito velho pra ser um avô [87 anos], *ele poderia ser um bisavô.*

Marcelo [referindo-se à imagem à esquerda] – E essa aqui também não poderia ser avó [100 anos], porque *ela parece mais uma bisavó.*



Fig. 47: Imagem apresentada às crianças no nosso primeiro encontro.

Nycolle [referindo-se à imagem à esquerda] – É, ela parece mais *uma bisa!* *Ela é muito velha pra ser uma avó!*

Pesquisadora – E as avós não podem ser muito velhas?

Nycolle – Não. Dessa idade não! A minha bisa é assim e tem 99 anos!

André [referindo-se à imagem à esquerda] – Essa aqui [103 anos] não poderia ser avó, porque *ela parece uma bisavó.*

Nanda – Não, uma tatara, tatara, tataravó!

André – É, ela tá muuuuito velha.

André – Porque ela já deve ter muitas filhas que já devem ter casado e já tiveram muitos filhos...

Nanda – É, *ela não pode ser avó, ela pode ser bisa!*



Fig. 46: Imagem apresentada às crianças no nosso primeiro encontro.

Quando pergunto às crianças quando uma pessoa se torna avó, Fernando prontamente me responde: “Tipo assim: é recém nascido, nasce, depois vira bebê, depois criança, adolescente, adulto, velho e depois morre”. Não tendo entendido em que momento o avô estaria inserido na sua representação do ciclo da vida, peço-lhe que explique melhor. “Depende”, ele me responde. “A minha tá quase na última... mas a minha vó já é bem velha, ela já tem 75 anos”. Fernanda então complementa: “Mas a minha tá na metade! A minha tá bem na metade! Ela tá nos 50, ela tem 55!”. Avós como a de Fernanda, que estão no meio do curso da vida e que começaram a sua carreira de avós ainda na idade ativa, bem antes da “terceira idade” e bem longe da “quarta idade”, representam a realidade de muitos avós que, como destacam Attias-Donfut & Segalen (2002), estão entrando na avosidade entre os 48 e os 50 anos. Se analisarmos os índices de fecundidade do Brasil, veremos que a média de idade das mães no primeiro filho teve uma redução de quase um ano, passando de 25,6 anos, em 1991, para 24,8 anos em 2000. Esse declínio evidencia um fenômeno de rejuvenescimento da fecundidade (IBGE, 2005), que é acompanhado por um crescimento relativo na taxa de fecundidade das mulheres entre de 15 a 19 anos (HEILBORN & CABRAL, 2006). Por isso, para muitas crianças, a imagem de um avô muito velho está mais voltada à imagem de um bisavô do que à imagem de um avô, o que impossibilita a sua aceitação como

tal, como bem ilustra Isabela, ao explicar porque a mãe de seu padrasto não poderia ser sua avó:

Isabela – Não. Ela não pode ser vó. Ela já é muito velha. Ela tem muito mais idade que a minha vó Bia [avó materna] e muito mais idade que a minha vó Sandra [avó paterna]. Ela tem muuuuuta idade! Ela tem mais idade que o meu avô que já morreu! Então ela já passou de ser avó!

Os novos avós também mudaram. Muitas vezes ainda trabalhando ou recebendo benefícios de aposentadorias mais confortáveis, eles cuidam mais de si mesmos – não apenas em relação à saúde, como também em termos estéticos –, fazem programas direcionados ao seu bem-estar, viajam e vivem até mais tarde a sua própria sexualidade, podendo optar por trocar de parceiro mesmo em uma idade “mais avançada”. É claro que a realização de atividades mais voltadas ao lazer também depende de outros fatores, como o tempo disponível, os recursos financeiros, a idade, a escolaridade e as próprias condições de saúde (DOLL, 2007). Contudo, os avós de hoje parecem estar acolhendo as ideias de um “modo terceira idade de envelhecer” (LINS DE BARROS, 2004, p.54), distanciando-se daquela imagem que os vinculava ao tricô, às geléias e à cadeira de balanço: “A minha vó é uma pessoa radical, que anda de *skate*, bicicleta e surfa!” diz André. “Então ela é que nem a vó de *Deu a louca na Chapeuzinho!*” (imagem abaixo), exclama Nanda ao colega.<sup>54</sup>



Fig.48: A avó de Chapeuzinho Vermelho, no filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, andando de snowboard.

Adriana – A minha vó usa saia, vestido, calça e *está sempre de salto alto!*

Érica – O quê? Uma vó de salto alto?

Adriana – O quê? É só ela ir ali no restaurante que *ela já se maquia!!!*

Érica – A minha avó mais nova também se enfeita. Eu adoro pedir... *ela tem um monte de colarzinho legal!*

Baiano – Quando a minha mãe vai sair com a minha vó, às vezes, *ela só chega de madrugada*, só volta de dia! A minha vó sai de noite, à meia-noite, e depois volta de dia com a minha mãe...

Kátia – Eu adoro *viajar* com a minha vó! Eu gosto de ver as fotos, porque *todas as férias ela sempre viaja!* Ela viaja pra praia, essas férias ela viajou pra França, ela foi pra Espanha... Eu gosto de ver as fotos, eu gosto que ela conte, eu gosto de ver as coisas que ela traz dos outros países pra gente. Quando ela foi pro Peru ela trouxe um monte de casaco bem quentinho...

Luca – As avós podem ter *aparência de jovem!* Podem ter feito *plástica* ou se entupir de *maquiagem...*

João – Que nem a Madonna, que já tem 50 anos e tem aquela cara!

<sup>54</sup> Nanda está se referindo ao filme com roteiro e direção de Cory Edwards, Todd Edwards e Tony Leech, produzido pela Europa Filmes em 2005 e lançado no Brasil em 2006.

José – A minha vó *pinta o cabelo*. Ela não deixa ficar um fio de cabelo branco! Ela acha feio... daí ela passa pintando o cabelo.

Lion – A minha vó também pinta. *Eu nem sei qual é a cor do cabelo dela de verdade!*

Apesar dos avós terem mudado, adotando modos de vida bem diferentes de algumas décadas atrás, e estarmos vivendo hoje uma espécie de “banalização” da avosidade ainda na meia idade, suas imagens continuam fortemente associadas à velhice ou ao grupo dos “velhos-velhos”. O estudo de Dupont (2009) sobre as imagens dos avós na literatura infanto-juvenil contemporânea quebequense mostra que eles ainda são interpelados por certos estereótipos da velhice: os homens são majoritariamente calvos e com bigodes enrolados nas pontas, enquanto um terço das mulheres é representada com coque no cabelo. Quase a metade dos personagens usa óculos redondos, assim como outros acessórios pouco usuais, tais como suspensório, xale ou chapéu com flores. Em alguns casos, os personagens chegam mesmo a evocar o dandismo, estilo de moda surgido na Inglaterra no início do século XIX. Dupont ilustra como o estereótipo dos avós aparece na literatura infanto-juvenil por meio de uma carta escrita por uma criança em uma das histórias analisadas: “Procura-se uma avó para um menino de sete anos. Ela deverá ser pequena, bastante velha e ter os cabelos brancos.”<sup>55</sup> (DUPONT, 2009, p.11).

Entre as crianças também é possível detectar essa imagem. É claro que avós mais velhos também existem e que a imagem que as crianças possuem em relação a eles varia de acordo com a idade, as condições de saúde e o estilo de vida de seus próprios avós. Contudo, podemos ver que alguns marcadores identitários da velhice – tais como óculos, cabelos brancos, uso de bengala ou dentadura –, tão evocados pelas crianças ao descreverem o idoso (RAMOS, 2006), não são predominantes na descrição dos avós, mostrando existir outras interfaces nesse papel:

Lucas – As avós usam uma bolsa pequenininha, ficam corcundas e andam de bengala.

Felipe – Mas a minha não anda de bengala!

Alice – As avós normalmente têm cabelo branco.

Melissa – A minha vó não tem cabelo branco!

Alexandre – Os avós quase sempre estão com uma boina, muleta e terno.

Luca – Mas tem também aqueles que são saudáveis, que se cuidam!

---

<sup>55</sup> Tradução livre da autora para: “Recherche grand-mère pour garçon de 7 ans. Doit être petite, assez vieille et avoir les cheveux blancs.” (DUPONT, 2009, p.11).

Pedro – Os avós não podem andar muito, daí eles começam a ficar em casa.

Alexandra – Mais ou menos... o meu caminha o dia inteiro!

Betina – Eles usam bengala!

Kátia – A minha não!

José – Elas usam óculos, aqueles óculos assim redondos, aqueles cabelinhos branquinhos...

Lion – A minha vó não tem nenhum cabelo branco!

### 2.3 As idades e os estilos

Como acabamos de acompanhar, o evento da avosidade pode acontecer em diferentes períodos da vida, podendo oscilar entre uma avosidade ainda precoce (por volta dos 30 anos) e uma avosidade mais tardia (por volta dos 75 anos), o que impossibilita a criação de uma imagem e de um sentido único para esse papel. Com um intervalo de mais de 40 anos entre um sujeito e outro, não apenas diferentes expectativas são mobilizadas, como diferentes contextos e condições de vida. Muito embora ambos sejam denominados sob um mesmo *significante*, tornar-se avô é um evento que varia de um grupo familiar para outro, uma vez que ele não está relacionado à idade, mas ao grau de filiação entre as linhas geracionais. Certamente os avós têm um estatuto, que resulta da sua posição na ordem das gerações, mas a esse estatuto não é possível identificarmos um papel preciso, como nos dizem Attias-Donfut & Segalen (2001b). O estilo de interação que eles assumem nessa posição pode variar muito, passando de uma atitude de engajamento a uma atitude de recusa desse papel. Não apenas podem existir diferenças entre os avós, como um mesmo avô pode assumir múltiplos estilos ao longo de sua carreira, o que torna a análise dessa relação bastante complexa.

Muitos estudos norte-americanos se preocuparam em mapear os estilos desempenhados pelos avós na sua interação com os netos. Um dos mais importantes foi desenvolvido por Neugarten & Weinstein na década de 1960, no qual elas investigaram em um grupo de 70 avós, com idades entre o início dos 50 e o final dos 60 anos, o grau de conforto com esse papel, o seu significado para os sujeitos envolvidos e o estilo de avosidade assumido por eles. Por meio desse estudo, Neugarten & Weinstein (1964) individuaram cinco estilos predominantes:



- **Os avós formais:** (*Formal style*) são aqueles avós que tratam seus netos de modo especial, ajudam-lhes e se dispõem a cuidar deles ocasionalmente, manifestando um interesse constante. Contudo, eles mantêm uma clara linha de demarcação entre o seu papel e o dos filhos, não interferindo nas escolhas destes enquanto pais.
- **Os avós lúdicos:** (*Fun Seeker*) têm uma relação com seus netos caracterizada pela informalidade e pela ludicidade. Eles rompem com a relação de autoridade entre as gerações e promovem atividades nas quais tanto eles quanto seus netos encontrem prazer e diversão. As crianças são vistas como uma fonte de lazer para os avós, representando uma possibilidade constante de auto-realização.
- **Os avós como substitutos dos pais:** (*The Surrogate Parent*) compreende o grupo dos avós que ocupam o lugar de seus filhos no cuidado dos netos, principalmente quando estes trabalham ou estão impossibilitados de cuidar.
- **Os avós guardiães da sabedoria familiar:** (*The Reservoir of Family Wisdom*) estão mais preocupados em transmitir seus valores e oferecer aos netos modelos de comportamento. Os avós representam uma figura mais autoritária, mantendo a hierarquia de subordinação entre as linhas.
- **Os avós distantes:** (*The Distant Figure*) são aqueles que aparecem apenas nos feriados ou em ritos especiais, como Natal, Páscoa e aniversários. O contato com seus netos é efêmero e infrequente, o que os distingue dos avós formais. Representam uma figura remota e essencialmente distante da vida de seus netos, mostrando ter pouco interesse por aquilo que eles fazem.

As autoras ainda encontraram diferenças de gênero e por idade nesses papéis. Nos anos 1960, grande parte dos avós norte-americanos adotava um estilo *formal* ou *distante*, enquanto poucos eram *substitutos dos pais* ou *guardiães da sabedoria familiar*. Nesses dois últimos, as avós assumiam predominantemente o primeiro papel, enquanto os avôs assumiam o segundo. O estudo ainda aponta que os avós mais velhos tinham um estilo mais *formal*, enquanto os mais jovens mostravam-se frequentemente engajados em uma postura *lúdica*, aspectos que também foram confirmados pelo estudo de Roberto (1990).

Apesar dos estilos propostos por Neugarten & Weinstein (1964) terem representado uma reviravolta nas pesquisas sobre avós e netos, servindo de base para muitos outros



estudos que se dedicaram a analisar o papel dos avós e os modos de interação entre essas duas gerações (ALDOUS, 1978; CHERLIN & FURSTENBERG, 1985; ROBERTO, 1990; ROBERTO & STROES, 1995), o relacionamento entre eles é muito mais dinâmico e fluido do que os estilos de classificação aqui apresentados. Existe uma linha muito tênue entre essas fronteiras, que faz com que os avós transitem – não necessariamente de forma linear, mas também de forma conjunta e concomitante – por “diferentes estilos” ao longo do tempo, podendo apresentar uma gama variada de comportamentos no curso de sua carreira de avós. Esses não variam apenas em relação ao gênero ou à própria idade, como, também, em relação à idade dos netos, suas condições de saúde, preferências, distância geográfica, linhagem a que pertencem, e mesmo em relação às próprias circunstâncias familiares nas quais estão inseridos. Por isso, um mesmo avô pode ter muitas faces e, dependendo do neto abordado, o tipo de relação estabelecida pode ser muito distinta.

Os avós considerados “distantes” podem, por exemplo, encontrar seus netos apenas nos momentos festivos porque a distância geográfica e as condições econômicas impedem uma maior aproximação entre eles, mas isso não quer dizer, necessariamente, que não tenham interesse na vida de seus descendentes. Esses mesmos avós também podem cuidar diariamente de um segundo neto enquanto a filha trabalha, ocupando, nesse outro contexto, uma posição de avós “substitutos dos pais”. Do mesmo modo, a transmissão de valores, do legado e da história familiar não precisa ser necessariamente transmitida por avós autoritários, podendo representar uma característica dos avós “formais” ou “lúdicos”. Por isso, por mais interessantes que essas tipologias possam ser, elas não conseguem dar conta de toda a diversidade que permeia a relação entre avós e netos, reduzindo-a a uma visão estática e seccionada dos comportamentos e das interações existentes entre eles.

A maior expectativa de vida também é um fator que trouxe contribuições importantes para a multiplicação dos estilos assumidos pelos avós. Agora eles não têm apenas a possibilidade de ver seus netos nascerem e crescerem, como tornarem-se adultos e, muitas vezes, pais. Ao longo desse período estendido de coexistência, os avós podem assumir diferentes significados na vida de seus netos, mudando o tipo de interação estabelecida, assim como a própria intensidade do contato, quando esses são crianças, adolescentes ou adultos. A fase da avosidade dura o tempo de todo um ciclo familiar, sendo redesenhada durante esses diferentes momentos e constelações. De um modo geral, os

laços entre essas duas gerações tendem a ser mais intensos durante a infância, período em que os avós cuidam com mais frequência de seus netos, passam os finais de semana juntos ou grande parte das férias escolares (HOOYMAN & KIYAK, 2001). Na medida em que o tempo passa, essa relação tende a ficar mais espaçada. Na adolescência, além dos avós não precisarem mais cuidar de seus netos, os interesses também se modificam: eles saem de casa para estudar, namorar, divertir-se com os amigos e constituir novos vínculos fora do circuito familiar.

De acordo com Geurts (2009), dois motivos principais modificam o tipo de interação estabelecida entre avós e netos no início da fase adulta. O primeiro diz respeito à própria iniciativa do contato, que se desloca dos pais e avós para os próprios netos. Durante a infância e o início da adolescência, os pais representam o elo mais importante entre essas duas gerações porque eles facilitam as oportunidades de contato entre elas. Quando os netos entram na fase adulta, a influência parental tende a declinar, e os netos podem, agora, estabelecer vínculos de acordo com suas próprias vontades. Contudo, as oportunidades de contato com os avós tendem a diminuir ao longo do tempo. Por um lado, existe a preferência por relações com pessoas coetâneas; por outro, o tempo fica mais restrito, comprimido entre o desenvolvimento de projetos pessoais de cunho profissional e familiar.

Mas, se por um lado essa relação se modifica em detrimento da idade dos netos, por outro ela também se modifica em detrimento da própria idade dos avós. Existem, de fato, três fases que permeiam o tempo da avosidade (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998; 2001a). Na primeira quinzena de anos (ou um pouco mais para aqueles que se tornaram avós ainda jovens), os avós vivem um momento de vida laboral ainda intenso, estando divididos entre as responsabilidades profissionais, a atenção aos filhos adultos, o cuidado aos netos pequenos e aos pais idosos. Além disso, os engajamentos sociais e políticos parecem culminar em uma certa idade, fazendo com que homens e mulheres vivam uma vida multiativa, compartilhada com muitos papéis, nem sempre fáceis de conciliar. Para Felipe, esse é um período de difícil convivência, uma vez que os avós “têm que trabalhar e se eles fizerem coisas demais eles poderão ficar frustrados” com o seu desempenho, transmitindo a fadiga para a sua relação intergeracional: “É... ele vai pro trabalho, fica no trânsito, fica estressado porque o trabalho é irritante às vezes, daí quando ele vai sair com o carro e o trânsito não anda, ele fica buzinando, dizendo ‘*Anda! Anda!*’”, o que faz com que ele chegue

em casa “cansado, estressado do trabalho e sem muito tempo para se divertir” (Amanda). “Então a gente fica falando, tentando conversar e eles dizem ‘*Para de falar!*’”, explica Amanda. Quando a aposentadoria chega, na segunda fase da avosidade, o trabalho já não se impõe tanto, e os avós podem agora “falar mais, porque eles estão mais solitários” e “só precisam pagar as contas” (Felipe).

Nessa fase, os avós recém aposentados, quase sempre “idosos jovens”, ainda gozam de plena saúde e, apesar de desenvolverem muitas atividades superpostas, voltadas ao cuidado familiar de seus pais idosos, ao auxílio na vida de seus filhos adultos e ao cuidado de seus netos pequenos, conciliando o contexto familiar com atividades esportivas, associativas ou vinculadas ao “lazer exigente dos programas para a terceira idade” (BRITTO DA MOTTA, 2004, p.4), o fim da atividade laboral lhes traz uma certa disponibilidade de tempo, permitindo que invistam mais no contato com seus netos, sejam eles crianças ou adolescentes. Muitas vezes essa fase também é acompanhada pelo nascimento de outros descendentes, que renovam as linhas geracionais e permitem a vivência sempre revigorada desse papel, principalmente quando a segunda geração não for em um número tão reduzido. Na terceira fase, os avós já “idosos-velhos” acompanham a transição para a vida adulta de seus pequenos, não mais podendo aconchegar em seu colo aquele neto que um dia ele fez galopar em suas pernas (ATTIAS-DONFUT & SEGALIN, 1998). Muitas vezes os avós se tornam então bisavós, vendo seus filhos tornarem-se avós e seus netos tornarem-se pais.

O transcorrer desses diferentes períodos pode ser ilustrado pela conversa entre Fernanda e Fernando em um dos nossos encontros, quando eles discutiam as diferentes idades dos avós, a partir de quatro imagens masculinas disponibilizadas a eles:

Fernanda – Mas tem avô novo!  
Fernando – Sim, mas não tem avô de 48 anos!  
Pesquisadora – E com qual idade poderia?  
Fernando – De 50 pra cima! A vó da Fernanda tem 55 anos!  
Fernanda – É, com 50 anos ele tá no grupo dos avós...  
Fernando – Então ele tá no *primeiro ano* de ser avô.  
Fernanda – E esse aqui no *terceiro* [80 anos] e esse aqui no *quarto* [92]!  
Pesquisadora – O que tu queres dizer com primeiro ano de ser avô?  
Fernanda – Que ele tem netinhos pequenos, tipo de dois anos, e esses aqui já têm netos grandes...

Nesse diálogo, podemos notar que Fernanda não fala no segundo ano da avosidade, pulando diretamente do *primeiro* para aquilo que ela nomeou de *terceiro* e *quarto* ano. Como eles haviam dado duas idades mais avançadas para as imagens em discussão (80 e 92

anos), não tendo atribuído a nenhuma delas uma idade por volta dos 60 ou 70 anos, ela pode ter saltado a segunda fase por acreditar que nenhuma das imagens correspondesse a esse grupo, o que mostra a sua percepção de uma velhice heterogênea e diversificada pelos recortes de idade. Do mesmo modo, esses *anos* elucidam diferentes fases da avosidade, uma vez que o avô de 50 anos estava no primeiro ano de ser avô porque ele tinha netos bem pequenos e os demais estavam no terceiro e quarto anos porque já tinham netos maiores.

Ao longo dessas fases, há o perceptível envelhecimento dos avós, visível nas marcas inscritas pelo tempo, que faz com que a pele comece a ficar “enrugada” (Érica), “cheia de manchinhas” (André) e vão “caindo as bochechinhas” (Diego). O corpo se modifica: “os seios ficam derretidos, balançam e estão lá embaixo” (Baiano), fica “tudo meio caído” (Felipe) e algumas vão ficando “corcundinha” (Nanda). “A gente percebe”, diz-nos Yasmin, porque “o cabelo fica branco e ela fica mais fraquinha” e “dá pra ver que as veias aparecem quando a gente vai envelhecendo” (Alice). A visão também fica prejudicada, “porque quanto mais velho a gente fica, a gente normalmente vai ter que usar óculos” (Alice) e a sensação térmica já não é mais a mesma, pois “mesmo que esteja quente, elas [as avós] têm que usar umas coisinhas de lã porque elas sentem muito mais frio” (Alexandre), por isso “elas usam aquelas saias compridas, que é pra não dar arrepião nas pernas” (Érica).

O envelhecimento humano é um processo inevitável, caracterizado por um conjunto de mudanças ontogenéticas que nos acompanham do nascimento até a morte. Do ponto de vista biológico, essas mudanças são *deletérias* (fazem reduzir a funcionalidade), *progressivas* (estabelecem-se gradualmente), *intrínsecas* (não são resultantes de um componente ambiental modificável, muito embora o ambiente seja um fator importante) e *universais* (os membros de uma mesma espécie apresentam essas características com o avançar da idade, considerando componentes sociais, econômicos, ambientais, predisposições genéticas, etc.) (JECKEL-NETO & CUNHA, 2006). Se o corpo se *metamorfoseia* com a velhice, para lembrar aqui a expressão de Beauvoir (1990, p.12), e os avós idosos já não têm mais o mesmo vigor e força de outrora, o tipo de interação estabelecida entre eles e seus netos também tende a se modificar, respeitando os novos ritmos impostos pelo avançar da idade:

Carol – Eu acho que se tu tiver uma vó mais nova tu vai brincar mais com ela, ela vai estar mais disposta... Se tu tiver uma mais velhinha, a não ser que ela seja disposta, tu tem que cuidar quando tu for dar um abraço, porque senão tu pode amassar ela...



Baiano – A vó nova pode brincar, a vó velha pode quebrar a coluna...

Felipe – Um avô velho não consegue correr pela rua. Um avô novo pode andar de bicicleta e estar contigo...

Lucas – É, ele pode estar com os dedos acavalados, um em cima do outro, daí não consegue caminhar, que nem a minha vó.

Alexandre – A vó velha não pode, tipo assim, jogar vôlei contigo. Com a mais nova eu jogaria bola, brincaria...

Alexandra – A diferença pra mim é assim: o novo ainda pode fazer musculação, plantar bananeira, tudo isso... O velho é só fazer assim [ergue o braço para mostrar] que a coluna dói.

Pedro – O mais velho, se ele plantar bananeira, as costas dele quebram, ele se quebra todo...

Alexandra – E a dentadura dele cai! E o novo não deve usar dentadura!

Alexandre – Eu acho que tem um pouquinho de diferenças [entre ter um avô mais novo e um avô mais velho], porque o mais novo consegue fazer um pouco de coisas a mais do que o velho. Tipo: ele consegue caminhar um pouco mais do que ele e consegue também correr contigo na praia; e se tu for andar de bicicleta, ele pode te acompanhar.

Érica – E também um vó velho não pode fazer muitas coisas porque ele já está gasto, tá velhinho...

Catarina – Ele faz coisas mais simples, assim... Sei lá! Tipo: ele vai numa banca comprar jornal, coisas assim...

Adriana – Tipo: ele não pode sentar no chão, tem dificuldade pra colocar o sapato...

Érica – E eu acho que a casa dele é bem mais quietinha e silenciosa...

O envelhecimento também é um processo biológico normativo graduado pela idade (BALTES et al., 1980), que tende a ser facilmente correlacionado a um grande conjunto de perdas: de beleza, de capacidade, de poder, de força, de trabalho, de *status*, de pares. É bem verdade que perdas importantes ocorrem na velhice – as crianças elencaram várias nos exemplos acima citados –, mas também é verdade que existem ganhos e aquisições (PY, 2004). Tradicionalmente, a gerontologia biológica definiu a essência do envelhecimento como um processo de declínio, uma vez que os ganhos pareciam acontecer apenas durante o processo de maturação biológica, compreendido entre a infância e o início da fase adulta (o que pode ser facilmente exemplificado pela imagem de um U invertido). Contudo, se olharmos para o curso da vida como um processo de desenvolvimento contínuo, veremos que perdas e ganhos ocorrem durante toda a existência do sujeito e que uma das maiores perdas acontece ainda no nascimento, com o abandono do “paraíso uterino”. Todavia, isso não quer dizer que a relação entre perdas e ganhos seja igual na infância e na velhice. A sua proporção está relacionada à idade, e as evidências mostram que a quantidade de ganhos diminui com o avançar dos anos, enquanto a proporção de perdas aumenta (BALTES, 1987).

Durante todo esse inter-jogo, o sujeito vive um constante processo de adaptação que faz com ele dinamize e movimente o seu campo de possibilidades de acordo com suas perdas e ganhos. Segundo Baltes (1987), para viver um desenvolvimento harmônico, o sujeito precisa aprender a manejar as mudanças biológicas, psicológicas e sociais que lhe ocorrem ao longo da vida, alocando seus recursos internos (pessoais) e externos (providos do ambiente) e regulando a relação entre perdas e ganhos. Para explicar esse processo de adaptação, Baltes & Baltes (1990) propuseram um modelo de seleção, otimização e compensação – o chamado modelo SOC –, que ocorreria através do manejo de três estratégias: a) O sujeito *seleciona* suas metas e as organiza em ordem de importância, reestruturando-as e rearranjando-as cada vez que uma nova eleição ou uma nova perda acontecer; b) Para melhor direcionar suas energias na busca dos objetivos traçados, o sujeito *otimiza* os seus recursos e c) *compensa* determinadas perdas por meio da adoção de alternativas que lhe permitam continuar em funcionamento. “Isso quer dizer que as perdas, apesar de irreversíveis, não significam, necessariamente, um término, uma vez que podem sempre estar gerando aquisições.” (PY, 2004, p.123).

Quando os avós envelhecem ou ficam debilitados por conta de alguma doença, tanto eles quanto seus netos precisam criar estratégias de adaptação para minimizar algumas das perdas advindas com a idade. Se, por um lado, os avós precisam, eles mesmos, ressignificar esse lugar com o passar dos anos, já que o cansaço e as dores no corpo não lhe permitem mais brincar com seus netos como eles gostariam, por outro lado os netos também precisam adaptar seus desejos e suas expectativas à realidade de seus avós. É preciso criar um sistema compensatório, que gere novas estratégias de interação, fazendo com que os avós, mesmo debilitados, permaneçam ativos e presentes na vida de seus netos:

Nycolle – Com uma vó mais nova a gente poderia passear a pé, ir ao cinema..., mas com uma vó mais velha a gente teria que passear de carro, não poderia parar para caminhar em muitos lugares...

Marcelo – *Tem um jeito* de fazer ela caminhar! É só a gente pegar ela no colo e começar a caminhar ou levar ela de cadeira de rodas!

Catarina – O mais novo se disporia mais a correr, fazer mais exercício... E o mais velho nos levaria pra passear, tomar sorvete, *um lugar que ele não precisasse* fazer muito esforço...

Baiano – Com o velho não dá pra correr, *mas dá pra* brincar de jogo da velha, xadrez...

Lion – Ah, com a vó mais velha *a gente poderia* conversar. Não muita brincadeira assim, mas conversar.

José – Contar uma piadinha, fazer ela rir...

Alice – Eu acho que os avós vão perdendo as energias, vão tendo menos vontade de passear, essas coisas. *Mas eles podem nos cuidar em casa*, quando nossa mãe viaja ou o pai tem reunião, coisas assim... A minha vó, por exemplo, não anda de bicicleta e nem corre comigo, mas o meu pai faz esse papel. Ele todo domingo anda comigo de bicicleta mesmo tendo 30 graus...

Para algumas crianças, o fato dos avós não terem mais a mesma disposição física não é nem mesmo um problema, uma vez que elas não necessariamente preferem brincadeiras mais agitadas, como nos explica Fernanda: “Esse avô mais velho, ele podia jogar carta com a gente, jogo de tabuleiro... *e eu até prefiro* jogar carta, jogo de tabuleiro, do que brincar de correr”, e existem mesmo algumas aquisições que só acontecem (ou melhoram) com a idade: “Eu preferiria ter um avô mais velho, porque ele é mais legal, ele é solitário. Velho normalmente é solitário e tem saudade do tempo em que ele podia andar, correr e andar de bicicleta. *Aí ele gosta de conversar* com as pessoas, contar histórias, porque ele não sai mais...” e ele “*poderia me contar muitas histórias* de quando ele era criança, porque *eu adoro* quando minha mãe conta isso” (Amanda). “Os avós mais velhos também podem *te ensinar bastante coisa*, porque daí ele já tem mais experiência de vida, ele já é mais velho e ele conhece as coisas de antigamente que, nos dias de hoje, a gente não ouve tanto falar nessas coisas né...” (Kátia).

Em seus depoimentos, as crianças mostram que os avós podem, até uma idade mais avançada, ser parceiros de muitas experiências e aprendizagens, e que se o leque de atividades comuns entre eles tende a diminuir, esse leque não necessariamente cessa em virtude da velhice de seus avós. O elo que os une é muito mais intenso do que as possíveis limitações advindas com a idade, e se, em outros estudos, a percepção que as crianças têm da velhice não é muito positiva (PAGE et al., 1981; RAMOS, 2006; SEEFELDT & KEAWKUNGWAL, 1986), em se tratando dos avós idosos, a afetividade parece soar mais alto. Enquanto “o velho” é uma pessoa que não tem relação direta com as crianças, fazendo sobressair apenas as características mais relacionadas às perdas, o “avô velho” é alguém que ocupa um lugar especial na sua existência, alguém por quem a criança nutre um sentimento de afeto que a acompanha desde a mais a tenra idade. Assim, ao invés das crianças interpretarem as marcas da velhice apenas como aspectos negativos (RAMOS, 2006), elas conseguem ler nessas mesmas marcas a beleza dos vincos do tempo – “A avó é uma pessoa



bonita!”, define Felipe; “A minha vó é bonita [71 anos] porque ela se arruma de um jeito muito delicado”, diz Catarina – e aquilo que o corpo-velho traz como diversão: “com a minha avó eu puxo as mangas dela e fico brincando de balançar as pelanquinhas. É muito legal!”, afirma Diego. Fernanda também compartilhava dessa brincadeira, só que com a sua bisavó: “A minha bisa morreu com 98 anos. Ela era cheia de rugas! Ela era cheia de pelanca embaixo do braço e eu gostava de ficar assim, balançando as pelancas do braço dela enquanto eu via TV. Muito bom! E ela nem se importava! Achava até graça!”, conta a menina.

Por isso Pedro nos diz que “a idade do avô não importa, o que importa é a pessoa”, porque o que move essa escolha não é o fato de o avô ser novo ou velho, mas “o que a gente sente por ele” (Natasha). “Eu escolheria qualquer um por causa do amor”, afirma Alexandre. É preciso lembrar que “todos os avôs e avós vão ficar mais velhos um dia”, diz-nos Melissa, e que o amor e o carinho que os unem são muito mais fortes do que o simples fato de estarem envelhecidos: “Mesmo que ela não pudesse mais jogar, eu deixaria de jogar pra cuidar dela... se fosse a minha avó, imagina! Eu deixaria de jogar e cuidaria dela!” (João). Como nos explica Dolto, “[...] há uma vida biológica, da pequena idade à idade adulta e à velhice, mas há também a vida do coração, e a vida espiritual, que é outra coisa.” (DOLTO, 1998b, p.187).

## 2.4 O gênero e os estilos

Mas não é apenas a idade que interfere no tipo de relacionamento estabelecido entre avós e netos. O gênero também é uma variável importante, que se manifesta em três diferentes graus: na relação entre os avôs e as avós e seus netos; na relação entre os netos e as netas e os seus avós e nas diferenças entre as linhas maternas e paternas (SPITZE & WARD, 1998). Para as crianças, entre os avôs e as avós existem diferenças que são dadas ainda pelo próprio sexo – “Avó é feminino e avô é masculino” (Fernanda); “um é menino e outro é menina” (Amanda); “um é homem e outro é mulher” (Lucas); “um é senhor e outro é senhora” (Amanda); “um é macho e outro é fêmea” (João) – e que também se fazem visíveis nas características físicas de seus corpos: “O avô é mais alto porque o homem é quase sempre mais alto que a mulher” (Daniele); “o vô é careca e a vó não” (André); “a voz dele é mais grossa” (Daniele) e “a vó se maquia e o vô faz a barba” (Adriana). Por isso, é preciso ter

duas palavras para distinguir um do outro: “A palavra vó tem um risquinho em cima do o e a palavra vô tem um chapeuzinho. Aí muda a voz. Tem diferença sim!”, alerta José.

Mas as diferenças não estão apenas nos traços físicos ou na palavra. Como nos diz Fernanda, “eles também têm costumes muuuuuuuito diferentes”, visíveis não apenas no estilo de interagir com seus netos, como, também, nos próprios papéis de gênero que ambos assumem enquanto homens e mulheres. Quando Lucas nos diz que “o vô faz coisas de homem e a vó faz coisas de mulher”, ele está justamente pontuando esse aspecto. Mas o que significa fazer coisas de homem e coisas de mulher? Em que aspectos avôs e avós se diferem? E em quais eles se aproximam? Como os netos percebem e significam essas relações?

As crianças observam que o espaço doméstico é muito mais do domínio da avó: é ela quem normalmente cozinha, “lava a roupa e limpa a casa” (Alice). Existem alguns avôs que até gostam de cozinhar, como o avô de Daniele que, segundo ela, é “viciado em comida”, ou o avô de Kátia, “que cozinha muito bem” e faz um peixe que “tem uma casquinha crocante”. Contudo, grande parte dos avôs parece ter um comportamento mais recluso em casa: “Meu avô não sabe nem fazer um sanduíche. É a minha vó *quem faz tudo* e eu que ajudo ela”, revela Diego. Essa situação também é conhecida por André: “Meu vô *manda minha vó trazer* comida pra ele. Ele fica lá lendo jornal e pede, tipo assim, um pudim pra ela trazer pra ele!”. “É”, diz Érica, “o vô é mais *preguiçoso* que a vó, porque o pai é preguiçoso, então o vô é mais. E o meu fica o dia inteiro dormindo!”. “Que nem o meu”, complementa Adriana, “é sempre a minha vó quem tem que levantar cedo”.

A imagem que muitas crianças têm de seus avôs é a de um homem que “fica sentado, só assistindo televisão e comendo” (Pedro) até “ficar com um umbigão pra fora” (Maria). Para Alice, os homens “ficam em casa, sentados no sofá, porque a mulher fica fazendo as tarefas de casa”, cuidando da manutenção integral do lar. A avó, esteja ela trabalhando ou aposentada, continua bastante ativa no espaço doméstico, dando continuidade às tarefas que muitas vezes ela desempenhou ao longo de toda a sua carreira de esposa e de mãe. “Eu também vejo isso”, conta Melissa, “porque o meu vô, ele ajuda nas comidas, e ajuda muito, mas depois, antes de almoçar, quando a minha vó tá terminando de fazer a comida, ele fica deitado na cama lendo, só esperando”. O casamento não dá origem apenas a uma vida a dois, mas, também, à “[...] divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores e

dos destinos pessoais de homens e mulheres.”<sup>56</sup> (SARACENO & NALDINI, 2001, p.12). Ainda que alguns poucos avôs ajudem nas tarefas da casa, como o avô de Melissa, as horas destinadas ao trabalho doméstico diferem amplamente entre os sexos. Segundo dados do Ipea, enquanto a média brasileira em 2008 era de 25 horas semanais para as mulheres, ela era de apenas dez horas para os homens (FONTOURA & GONZALEZ, 2009).

As mulheres sempre estiveram mais envolvidas com o cuidado da casa e dos filhos. O modelo *parsoniano*, que tanto difundiu a imagem da família nuclear como a “família feliz”, também difundiu uma forte divisão de papéis por gênero que, na sua suposta complementaridade, garantiria a harmonia familiar: “[...] o homem deve ir ao trabalho e a ele se consagrar o mais que possa. É a missão de pai. A mulher deve ficar em casa para tornar o interior aprazível, ocupar-se das crianças e do marido.” (SINGLY, 2000, p.15). A “família feliz” permitiria a cada um de seus membros ser feliz. Muitas dessas avôs provavelmente foram socializadas em um sistema voltado à forte divisão de tarefas por gênero. Contudo, elas também vivenciaram e participaram de momentos revolucionários, como o desenvolvimento da tecnologia contraceptiva química e mecânica, as manifestações feministas, as críticas ao modelo de mulher dona-de-casa, a sua entrada massiva no mercado de trabalho e a luta por um casamento mais igualitário, que fizesse descer do pedestal o modelo *pater familias*. Apesar de terem vivido e adotado algumas dessas causas, muitas mães de ontem, avôs de hoje, continuaram assumindo grande parte dos afazeres domésticos, claramente visíveis nos depoimentos das crianças.

Como destacam Araújo & Scalon (2005), as relações de gênero são permeadas por relações de poder. Enquanto o desempenho de atividades públicas pelas mulheres se tornou uma atribuição aceitável, ganhando importância com o passar dos anos, a incorporação dos homens nas atribuições da esfera doméstica parece não ter tido a mesma repercussão. Segundo essas pesquisadoras, as análises longitudinais assinalam um pequeno aumento no grau de envolvimento masculino no trabalho doméstico, que vem acompanhado de uma ligeira queda do envolvimento feminino. Contudo, isso ocorre em um ritmo bastante lento, que mais evidencia a permanência do que a mudança nos padrões de divisão sexual do trabalho doméstico. Saraceno & Naldini (2001) também destacam que a redução da participação feminina é mais o resultado da diminuição do número de filhos e das mudanças

---

<sup>56</sup> Tradução livre da autora para: “[...] la divisione del lavoro, degli spazi, delle competenze, dei valori, dei destini personali di uomini e donne.” (SARACENO & NALDINI, 2001, p.12).



no estilo de vida – que, com o avanço tecnológico, fez surgir equipamentos como a máquina de lavar louça, o microondas, a máquina de lavar e secar roupa e o aspirador de pó –, que ajudaram a reduzir o tempo empregado nessas atividades, do que da divisão de tarefas entre os cônjuges.

A participação masculina nas atividades domésticas é mais relevante naqueles com maior escolarização e tende a aumentar com a aposentadoria, quando passa de dez para treze horas semanais. Todavia, as mulheres com mais de 60 anos continuam dedicando, em média, 28,7 horas semanais para essas atividades, sendo de 31 horas para aquelas entre os 50 e os 59 anos (IBGE, 2007). Como podemos ver, por mais que os avôs realizem atividades domésticas, essas quase sempre são cooptadas às mulheres, que assumem a maior parte dos trabalhos. É claro que essa decisão, de “quem vai fazer o que”, não é apenas perpassada pelas relações de gênero, sendo interpelada pelas relações familiares e pela própria dinâmica de conciliação entre a vida doméstica e laborativa. Contudo, muitas vezes “[...] as mulheres acabam fazendo, ainda que não gostem ou que não queiram investir seu tempo nisso, como se [tivessem internalizado] que a concretização dessas tarefas fosse sua obrigação.” (TORRES, 2001, p.58).

O contexto doméstico também engloba o cuidado das crianças, e assim como as mulheres estão mais voltadas ao cuidado dos filhos, também as avós estão mais voltadas ao cuidado dos netos. Os avôs, embora possam estar mais envolvidos com esse papel do que quando eram pais, costumam desempenhar tarefas mais auxiliares e paralelas, ajudando seus netos fora do espaço doméstico ou na fronteira entre o público e o privado: “O meu avô gosta de me buscar mais no colégio” e “o meu me leva pra escola”, revelam Diego e Alexandra. Como destacam Araújo & Scalón (2005), a “[...] associação entre cuidado e mulher é uma questão de gênero”, uma vez que excluindo os limites biológicos relacionados à gestação, “todos os outros aspectos envolvidos no cuidado poderiam ser efetivamente desempenhados por homens e mulheres.” (ARAÚJO & SCALÓN, 2005, p.48). Todavia, como bem observa Érica, “a vó cuida bem mais do que o vô”. Nos exemplos que seguem, podemos observar algumas das cenas de cuidado ilustradas e explicadas pelas crianças, nas quais elas evidenciam a centralidade de suas avós neste papel:



Fig.49: Desenho de Leonardo. Ele, referindo-se ao desenho acima – “A *minha* vó me ajuda a fazer o tema todo o dia que tem tema. Às vezes eu vou na casa dela e quase sempre ela vem na minha”.



Fig.50: Desenho de Alexandra. Ela, referindo-se ao desenho acima – “Quando eu me machuco a *minha* vó sempre me ajuda: ela bota gelo, um remédio que eu não lembro o nome, faz um curativo e me põe sentada na cama o dia inteiro”.



Fig. 51: Desenho de Luca. Ele, referindo-se ao desenho acima – “Quando eu tô doente, a *minha* vó faz as minhas mordomias e me cuida”.

Baiano – A *minha* vó me ensinou a comer sozinho.

Daniele – A *minha* vó me ensinou a dar o primeiro passo. Eu tenho um álbum, dá pra ver. Eu tava no pátio de casa. Eu tava me segurando na mesa e a *minha* vó tava me puxando pra eu caminhar.

Érica – A *minha* vó me ensinou a amarrar os cadarços. Eu tava dando um nó normal e ela foi lá e me falou se eu queria que ela me ensinasse a amarrar fazendo um tope, aí eu falei que sim e ela me ensinou!

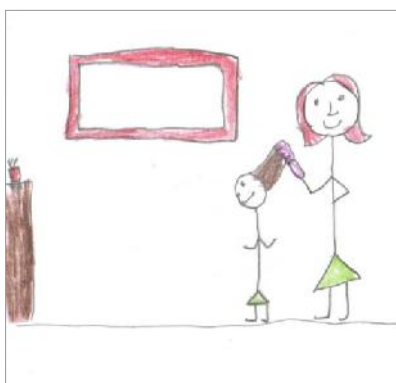


Fig. 52: Desenho de Gabriella. Ela, referindo-se ao desenho acima – “Com a *minha* vó eu aprendi a pentear os cabelos”.



Fig. 53: Desenho de Maria. Ela, Maria, referindo-se ao desenho acima – “A *minha* vó me contava estórias pra eu dormir”.



Fig. 54: Desenho de Fernanda. Ela, referindo-se ao desenho acima – “A *minha* vó me ajuda a fazer a tabuada”.

Nas interações cotidianas, as crianças fazem muito menos referência aos seus avós do que às suas avós. Além deles cuidarem menos de seus netos, estando pouco implicados nas tarefas domésticas e escolares que os envolvem – ainda que muitos tenham o

compromisso de buscá-los e levá-los ao colégio –, “o vô brinca menos e a vó brinca um pouquinho mais” (Luca) e “de vez em quando o vô é um pouquinho mais brabo do que a vó” (Lion), podendo “ser agressivo” (Pedro), “chato e brigão” (Maria). As diferenças de gênero no envolvimento com as crianças são facilmente percebidas por elas:

Alexandra [sobre os avós maternos] – Acontece que o meu vô, como é que eu posso dizer... eu não quero falar mal dele, *mas todo o dia a vovó fala comigo, é a vovó que me cuida*, e ele fica na frente da TV comendo... Daí que eu falo mais com a vovó, *ela tem mais consideração comigo, ela se preocupa mais...*

Érica [sobre os avós maternos] – O meu vô, ele quase nunca fala comigo né, nem no telefone, porque ele fica com o meu pai conversando. Já *a minha vó*, ela brinca, ela liga a TV pra mim, ela faz um monte de coisa comigo...

A menor implicação dos avôs na vida de seus netos também tem suas raízes históricas. A própria noção de “avós” parece ser um conceito bastante recente, tendo entrado na linguagem européia apenas entre os séculos XVI e XVII. Antes disso, os avós eram mencionados apenas como ancestrais, não sendo dado a eles nenhum papel familiar específico. Quando eles apareciam nas redações biográficas ou em obras de arte, eles eram vistos como pessoas idosas que faziam parte da família, mas que não tinham grandes atribuições familiares ou intimidade com seus netos (KECK & SARACENO, 2009). A história não deixou mais do que poucos registros sobre os avós na Idade Média ou no Renascimento. Como destacam Attias-Donfut & Segalen, “[...] a demografia histórica não nos permite conhecer com precisão a proporção de avós que poderiam ter existido nos tempos antigos.”<sup>57</sup> (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998, p.27). Contudo, isso não quer dizer que eles não existissem, mas que eles não eram contabilizados. Foi apenas durante a modernidade que os “velhos” começaram a se tornar “avós”, assumindo uma nova posição na genealogia familiar.

Para Chvojka (2003), a “invenção da avosidade” caminhou junto com a “invenção da infância”, sendo emoldurada pelo ideal da família burguesa nos séculos XVIII e XIX, quando a expectativa de vida aumentou acentuadamente, a idade das mulheres no casamento diminuiu e a consciência da particularidade infantil se fez ver naquilo que Ariès (1981) denominou de “um novo sentimento da infância”. Contudo, a criação desse novo lugar parece ter sido destinada principalmente às mulheres. De acordo com o estudo de Chvojka

---

<sup>57</sup> Tradução livre da autora para: “[...] la démographie historique ne permet pas de connaître précisément la proportion d’aïeux qui pouvaient exister dans les temps anciens.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998, p.27).



(2003), esse papel não aparece como algo representativo da identidade masculina até o final da primeira metade do século XIX, quando os avôs praticamente inexisteriam nas pinturas, nas gravuras ou nas ilustrações européias. Nas representações iconográficas dos “degraus da idade” de F. Leiber, por exemplo – *Das Stufenalter des Mannes* e *Das Stufenalter der Frau*, ambas de 1900 –, podemos observar que, enquanto as crianças aparecem praticamente ao longo de todo o ciclo da vida feminino, primeiramente como filhas e depois como netas, elas só aparecem uma vez no ciclo de vida masculino, que é quando os homens se tornam pais; e, mesmo nessa situação, elas estão sob o cuidado da mãe.



Fig. 55: LEIBER, F.: *Das Stufenalter des Mannes*, ed. Gustav May Söhne. (Frankfurt/Main). Cromolitografia, 1900.

No caso das mulheres (como podemos ver na imagem abaixo), a maternidade chega no terceiro degrau. No quarto, ela assume o papel de sogra e, aos 50 anos, o papel de avó, tendo agora “um neto para lhe fazer feliz”: “*ein Enkel sie jetzt glücklich macht*”, está escrito embaixo do degrau que retrata a mãe, a avó e o recém nascido no berço. No que concerne à idade, também é interessante notar que esse evento ocorre exatamente no meio ciclo vital: nem tão cedo, nem tão tarde. É claro que esses degraus também representam uma





idealização do ciclo da vida, uma vez que ele vai do nascimento aos 100 anos de idade, em uma época em que a expectativa de vida não era muito elevada. Contudo, podemos identificar que o contato intergeracional acompanha as avós até o final da sua velhice, quando então ela se encontra sozinha, esperando a morte chegar.



Fig. 56: LEIBER, F.: *Das Stufenalter der Frau*, ed. Gustav May Söhne. (Frankfurt/Main). Cromolitografia, 1900.

Quando os avós têm uma postura mais engajada com seus netos, esta normalmente não acontece no cuidado instrumental, mas nas brincadeiras que eles proporcionam aos pequenos, quase sempre divertidas e agitadas, que fazem com que as crianças os caracterizem como engraçados e brincalhões. “O meu vô [materno] é *engraçado* e minha vó é legal”, diz-nos Felipe. Já Amanda lembra daquilo que ela e seu avô mais gostam de fazer juntos: brincar. “O meu vô é *bem engraçado* comigo, a gente brinca de lutinha, a gente faz *tchuuuu, tchuuuu* [imitando artes marciais] e minha avó é bem paciente comigo. [...] A gente adora brincar de lutinha, mas eu sempre ganho! Hihihihihhi” (Amanda). No desenho de Amanda (imagem abaixo, em tons de laranja), podemos ver que ela retrata um avô bastante expressivo, com um grande sorriso nos lábios. Para ela, seu avô é “um doce, uma pessoa



muito legal, porque ele brinca comigo, ri comigo, dança comigo, enfim, meu avô é uma grande arte!”. “Quando eu penso nele, eu penso em diversão, em alegria e, principalmente, em aprontar!”, ela complementa. A imagem de um avô mais descontraído e bagunceiro também é marcante para Diego: “Eu adoro o meu avô [paterno] porque ele é muito *brincalhão* e quando eu faço algo errado, meu pai dá bronca em nós dois!”, explica o menino. A imagem abaixo (em tons de verde) retrata a brincadeira. Um avô que, além de avô, “é um *grande amigo* e, também, um *grande parceiro* de bagunça”.

Nesses dois casos, podemos perceber um claro investimento dos homens no seu novo papel de avôs. E ainda que ele não seja tão expressivo quanto o das mulheres, ele não merece ser esquecido. Com a queda do modelo patriarcal de família, abriu-se um espaço para que os homens também cultivassem seus afetos de modo mais livre e expressivo. Como bem destaca Attias-Donfut, “[...] depois da formidável mutação dos pais, é a vez dos avôs construírem uma nova figura familiar”<sup>58</sup> (ATTIAS-DONFUT, 2001, p.48), e algumas crianças conseguem nos mostrar os contornos dessa nova imagem. Para Érica, seu avô paterno é uma pessoa “divertida e cheia de amor”, o que



Fig. 57: Retrato do avô de Amanda.



Fig. 58: Retrato do avô de Diego brincando com ele.

<sup>58</sup> Tradução livre da autora para: “[...] après la formidable mutation des pères, c’est au tour du grand-père de se construire une nouvelle figure familiale.” (ATTIAS-DONFUT, 2001, p.48).



faz com que ela se sinta “muito próxima dele”. Todo esse afeto é visível no seu desenho (imagem ao lado), que mostra um coração feito de duas metades que se “juntam pra formar um coração só”, explica a menina. O seu avô lhe ensina “o que é diversão”, fazendo “trilhas e caminhadas na floresta, que dão uma sensação legal e deixam a gente assustada”, conta ela. A diversão também é o ponto forte do avô de Kátia: “Eu gosto muito do meu vô [materno] porque *a gente se diverte muito! A gente se diverte bastante*, ele me ensina bastante coisa, eu também ensino bastante coisa pra ele e eu adoro cozinhar com ele de vez em quando”.



Fig. 59: Retrato do avô de Érica ao lado dela.

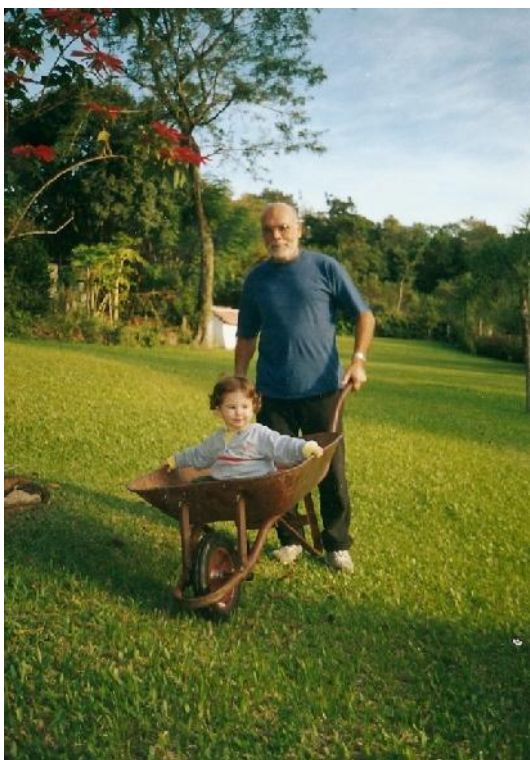


Fig. 60: Kátia quando era pequena em um momento de diversão com seu avô materno. Podemos observar que a brincadeira era bastante agitada, uma vez que ela se segura com as duas mãos no carrinho de construção.

É claro que as crianças valorizam esses momentos de interação, principalmente porque as atividades propostas pelos avôs tendem a se diferenciar quanto ao gênero. Contudo, o fato de o avô “ser apenas engraçado” e não assumir outras responsabilidades no cuidado das crianças nem sempre é visto por elas como algo totalmente positivo. Betina, por exemplo, diz que, de vez em quando, ela discute com o seu avô porque “ele leva tudo na brincadeira”, não conseguindo distinguir as situações nas quais suas “caretas ajudam a superar a dor de um machucado” daquelas em que a brincadeira soa como um tom de deboche. “Daí não dá”, diz Betina, referindo-se ao dia em que o seu avô fez uma piada sobre a morte da sua cadelinha. Para

Alexandra, ter um avô brincalhão é algo muito especial. No entanto, ela percebe que sua avó está muito mais preocupada com o seu bem-estar do que o seu avô, porque enquanto ela “fica insistindo pra eu comer, o vô só sabe ficar mostrando a língua. Ele só fica fazendo palhaçada e dizendo: ‘*Come senão eu te dou cascudo!*’”.

Alexandra – “Quando ele não tá botando a língua, quando ele não tá fazendo palhaçada e quando ele tá de sapato ele até que é legal. Ele faz tudo. A minha vó, se eu peço salsichão ela me dá brócolis, mas o meu vô não. Se eu peço coração ele me dá coração. E se eu peço um desse tamanho [pequeno] ele me dá um desse: enorme! *Ele faz tudo o que eu quero*, ele é carinhoso e tudo mais. Às vezes, de vez em quando, ele é até melhor do que a vó”.



Fig. 61: Desenho de Alexandra: “Aprendo com meus avós”.

Alexandra almoça praticamente todos os dias na casa de seus avós. O desenho ao lado, que retrata um desses momentos, mostra a avó lhe ensinando “a comer verduras”. O avô, como bem destaca a sua fala, está menos preocupado com isso, dando à Alexandra tudo o que ela pedir. Enquanto a avó “cuida”, o avô brinca ou faz as vontades dela. O mesmo acontece com André. Segundo ele, a sua avó controla o número de vezes em que ele pode ir ao McDonald’s (desenho abaixo) – o que o deixa bastante brabo –, mas o seu avô é um pouco mais

permissivo: “Eu ensino os meus avós a comerem porcarias. Eles odeiam, odeiam, odeiam! Nunca querem comer porcaria. Eu insisto! O *meu vô come*, mas a minha vó, não”.

É claro que a maior referência às avós não se deve apenas ao fato de que elas se dedicam mais ao cuidado das crianças. Situações de divórcio na terceira geração, assim como a maior longevidade feminina, também fazem com que os netos tenham mais contato com suas avós do que com seus avôs.

Das 36 crianças entrevistadas, dezenove possuem ao menos um de seus avós falecidos, totalizando 34 óbitos. Desses, 29 são de avôs, o que faz com que muitas delas tenham uma

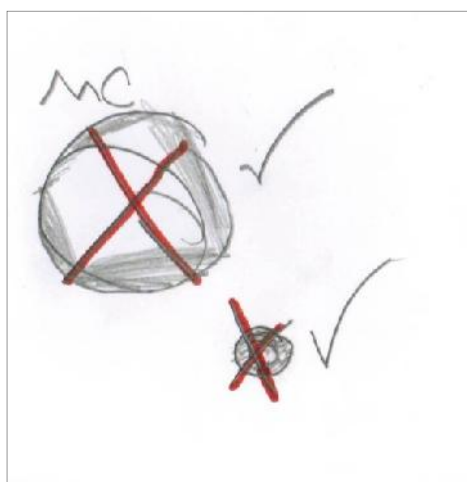


Fig. 62: Desenho de André: “Uma lembrança triste”.

experiência intergeracional fortemente determinada pelo gênero, como mostram os depoimentos de Catarina, Luca e Jaqueline:

Catarina – Eu acho que os avôs têm outra maneira de cuidar, acho que eles fazem coisas diferentes.

Pesquisadora – E que coisas diferentes são essas?

Catarina – Sei lá! É que *eu não tenho um pra saber!*

Luca – Eu fiz esse desenho [ao lado] porque *todos os meus avôs já morreram e eu nem sequer conheci*. E pra mim essa é uma coisa muito triste.

Jaqueline – A minha lembrança mais triste foi quando meu vô morreu. Mais triste ainda foi porque os meus dois avôs morreram, não foi um só. É triste porque a gente não pode dizer ‘*Ô vô, vem cá!*’ Eu nunca usei a palavra “vô”!

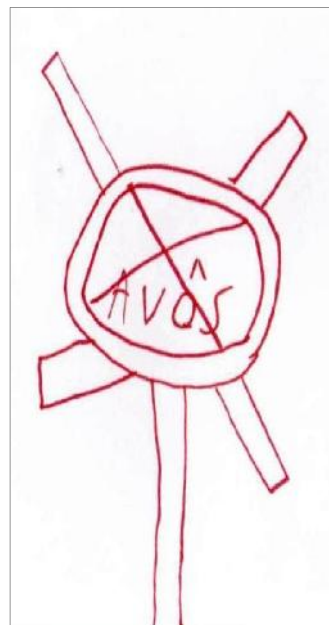
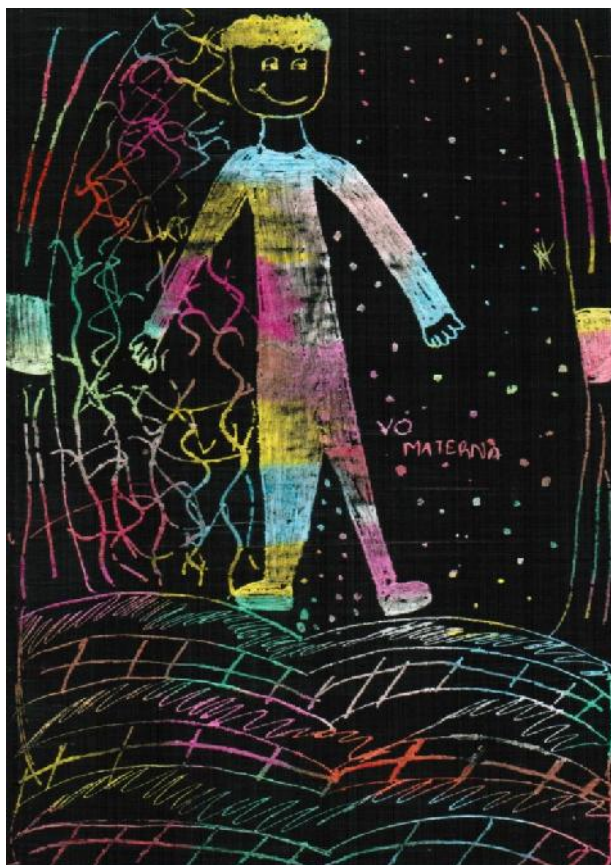


Fig. 63: Desenho de Luca: “Uma lembrança triste”.

É por isso que no desenho dos avós de Alice (abaixo), a sua avó aparece sozinha, ocupando todo o espaço da folha:



Alice – Eu tenho que desenhar uma só uma pessoa! Eu tenho que desenhar só uma pessoinha! [...] Os meus outros avós eu acho que eu nem conheci nenhum. É que eu vi o meu vídeo de um aninho e não eu não vi nenhum dos três nele. Então eu acho que eu nem conheci!

A longevidade feminina pode ser explicada por alguns fatores que influenciam de modo determinante a vida de homens e mulheres: a) a melhoria no atendimento médico-obstétrico, por exemplo, fez com que a mortalidade materna, antes uma realidade comum entre as mulheres, fosse fortemente reduzida; b) as mulheres também têm uma melhor percepção da doença, fazendo uso mais frequente dos serviços de saúde; c) a exposição de homens

Fig. 64: Desenho dos avós de Alice.

e mulheres a situações de risco também é diferente: acidentes domésticos, de trabalho e de trânsito, juntamente com suicídios e homicídios são, em conjunto, quatro vezes mais frequentes para os homens do que para as mulheres nas áreas urbanas brasileiras; d) por último, existem os hábitos relacionados ao consumo de álcool e tabaco, que estão fortemente associados às mortes por neoplasias e doenças cardiovasculares, sendo muito mais presentes no contexto masculino (VERAS, 2003). Algumas crianças também observam que entre os avôs e as avós existem atitudes comportamentais ligadas à saúde que são determinantes para a sua sobrevivência:

Fernando – Existem outras diferenças. *Os avôs também bebem mais do que as avós.* O meu vô bebia, bebia, bebia. Fumava, fumava, fumava... Já a minha vó, ela só bebe de vez em quando. Um dia ela bebe, depois de uns três meses ela bebe mais um copo, depois de uns quatro meses ela bebe mais um pouco.

Leonardo – O meu vô morreu porque *ele fumava antigamente.* Parou de fumar quando começou a saber que tava ruim e morreu hoje em dia.

Fernanda – *O meu vô bebia, bebia, bebia todo o dia cachaça.* E nunca era cerveja. Ele dizia que era cerveja, mas não era. Um dia eu fui futricar nas coisinhas dele lá, e achei um copo de alguma coisa e eu mostrei pra minha mãe e a minha mãe virou, botou fora. *E ele fumava, fumava, até que minha avó se separou dele, e aí ele morreu.* Aí agora *a minha vó bebe lááááá de vez em quando.*

Talvez também seja por isso que Marcelo tenha escrito que gostaria de dizer para seu avô “parar de fumar cigarro, para que ele não morra muito antes” e eles possam continuar “passeando no parque nos finais de semana” ou “brincando no pátio de sua casa com o cachorro”. Para João, a melhor lembrança que ele tem de seus avós é saber que “desde que o avô mudou de cidade, ele não continuou mais fumando, que ele mudou para sempre, que ele nunca mais vai pensar em fumar. [...] Quando eu cheguei lá foi muito bom, porque eu vi que ele morava numa casa muito legal e que não tinha mais amigos, assim, que fumavam. Meu vô só tinha amigos legais, que saiam para as festas e quase nem bebiam. Então *foi muito bom ver o meu vô bem!*”, relata o menino, confiante.

Como podemos observar, os avôs parecem ter uma imagem bastante ambivalente. Por um lado, os relacionamentos com os netos tendem a ser menos calorosos do que aqueles construídos com as avós, o que evidencia um envolvimento muito menor dos homens nessa relação. Soma-se a isso os comportamentos menos saudáveis que esses assumem, muitas vezes desaprovados pelos netos, o que os distancia em certa medida. Por outro lado, encontramos em alguns avôs momentos de intensa ludicidade, que envolvem





diferentes estilos de brincadeira – inclusive emocionantes e perigosas – que os colocam em lugar de destaque frente àquelas vividas na companhia das avós.

Mas as diferenças de gênero não se encerram nos estilos ou nos modos de interação assumidos pelos avôs e pelas avós. A linhagem também é um recorte de gênero importante, que influencia no modo e na intensidade do contato estabelecido entre eles e seus netos. Muitas pesquisas mostram que, nas sociedades ocidentais, os laços com o lado materno tendem a ser mais fortes do que com o lado paterno, em virtude da centralidade das mulheres nas relações familiares (ROBERTO & STROES, 1995; NORRIS & TINDALE, 1994; ATTIAS-DONFUT, 2001; CUNHA & MATOS, 2010). Como bem destaca Britto da Motta, “[...] as mulheres ‘tecem’ ou intermediam as relações domésticas e de família, mantendo tradicionalmente unidas duas ou três gerações.” (BRITTO DA MOTTA, 2004, p.6). Por isso, salvo algumas situações de conflito ou de impossibilidades, as jovens mães costumam buscar mais apoio de suas próprias mães do que de suas sogras no cuidado das crianças, intensificando o contato com a linha materna. Desentendimentos entre noras e sogras também podem diminuir os elos com a linha paterna (DENCH & OGG, 2001), privilegiando ainda mais essa relação. Segundo Attias-Donfut (2001), a predominância de contato com a linha materna se verifica mesmo quando a proximidade geográfica é maior com a linha paterna. Tal situação faz com que muitas crianças tenham um vínculo muito maior com os pais da mãe, o que também acaba por influenciar as suas predileções, normalmente mais direcionadas a eles.

A eleição afetiva dos avós em relação aos netos, e dos netos em relação aos avós, acontece principalmente na infância, momento em que há uma redefinição dos papéis familiares em virtude do nascimento do novo descendente, e momento em que essas duas gerações tendem a conviver por mais tempo, principalmente nas situações de cuidado e guarda dos netos. Quando os elos são fortes, os avós tendem a ocupar “um bom espaço no coração” (Luck) das crianças, e elas mostram que essa afeição tem amor suficiente para durar a vida inteira, estendendo-se durante a adolescência e a fase adulta. Lion, por exemplo, diz assim: “Quando eu penso na minha avó, eu lembro que eu amo muito ela e que ela *sempre estará comigo no meu coração*”. A sensação de um amor que é “para sempre” (Diego), “que nunca vai deixar de existir” (Melissa) e que pode ser tão grande, que é “até maior do que o Sol” (Alexandra) ou do que “todo o Universo” (Natasha) é expressa por



muitas crianças que também comunicam esse amor por meio de desenhos repletos de corações. Para Alexandra, o amor que ela sente por sua avó materna é tão grande que não cabe nas palavras: “bom, eu nem consigo falar”, diz a menina.



Fig. 65: Desenhos das avós maternas de João, Catarina e Nycolle.

Isso mostra a singularidade e a importância que certos avós ocupam na vida de seus netos. Contudo, a predileção não acontece espontaneamente, sendo atravessada por diferentes fatores que influenciam essa relação, tais como: a assiduidade do contato, a frequência com que os avós cuidam de seus netos, as afinidades entre eles, as brincadeiras, as condições de saúde dos avós e a própria troca de presentes<sup>59</sup> e serviços que, como destaca Peixoto, “traduzem a atenção com o outro e alimentam a afeição.” (PEIXOTO, 2000, p.100). Para Nycolle, por exemplo, sua avó materna é sua “avó preferida porque ela é muito legal, divertida e dá salgadinho e bala quando [ela vai] na casa dela”. O mesmo acontece com Felipe, que acha a sua avó materna muito legal porque “ela compra coisas pra [ele] e é muito carinhosa”, ou com Fernando, que diz que sua avó “é a melhor vó do mundo e [que] ela é legal quando dá presentes”.

A predileção pela linha materna também se confirma nessa pesquisa. Na atividade de escrita biográfica, na qual as crianças deveriam escolher um de seus avós para dissertar sobre ele, 25 das 36 crianças entrevistadas escolheram falar sobre os avós maternos, dez sobre os avós paternos e uma sobre o vodrado. Praticamente não existem diferenças entre os netos e as netas na escolha das linhas ou do gênero dos avós. Contudo, a predileção pela

<sup>59</sup> Aprofundaremos o tema dos presentes no Capítulo 4, quando abordaremos melhor esse aspecto da relação.

avó materna é bastante elevada: 21 crianças optaram por falar sobre elas, enquanto cinco escolheram as avós paternas, cinco os avôs paternos e quatro os avôs maternos. As motivações que impulsionam as escolhas das crianças podem ser de várias ordens. Em relação aos avôs, sejam eles paternos ou maternos, o critério de escolha normalmente recai sobre a brincadeira e a diversão, aspectos que, como comentei anteriormente, caracterizam o modo como os homens mais engajados vivem esse papel. Para as avós, os critérios tendem a ser mais variados, mas o jogo e a ludicidade também são fatores importantes, tendo sido destacados como critério de preferência principalmente para as avós paternas:



Fig. 66: Desenho de Alex com a sua avó paterna, que retrata a vivência de um momento descontraído.

José – Eu escolhi escrever sobre a minha vó paterna porque eu gosto dela, *ela faz brincadeiras de cartas e conta piada.*

Daniele – Eu escolhi essa vó [paterna] porque ela é uma das avós que sempre está me ajudando, *brincando comigo, ela está sempre ao meu dispor.*

Yasmin – Eu escolhi a vó paterna porque ela é a mais legal de todos os outros. É a mais *divertida* de todos. Ela me ajuda a *fazer as cruzadinhas e brinca comigo sempre* que eu vou lá. Ela é a minha vó preferida!

Alex – Eu escolhi falar sobre a vó paterna porque ela é *divertida, engraçada* e elegante. *A gente brinca de qualquer coisa, como: esconde-esconde, Nintendo, Wii, General, Pontinho e ainda vemos TV juntos.*

No caso das avós maternas, a brincadeira também faz parte do cotidiano, mas esse não é o critério que mais impulsiona as escolhas dos meninos e das meninas. As avós maternas são preferidas porque elas estão mais envolvidas no cuidado das crianças,

ajudando-as nas pequenas e nas grandes tarefas. Quando elas moram com seus netos (nessa pesquisa, apenas um caso é de coresidência com o lado paterno), esses aspectos são ainda mais visíveis. Morar junto parece ser, de fato, um fator determinante quanto à predileção. Todas as crianças que viviam com seus avós escolheram falar sobre eles; e, novamente, a avó materna foi a mais lembrada (mesmo quando o avô também morava junto), mostrando que a convivência é um critério importante nos elos de afeição, que possibilita o cuidado, a ajuda e a reciprocidade:

Fernanda [sobre a avó materna convivente] – Eu escolhi escrever sobre a minha vó porque ela é especial e *porque ela mora comigo*. Também porque ela é muito legal pra mim, alegre, divertida, engraçada e é *especialista em me ajudar* nos temas ou quando eu tô nervosa.

Luck [sobre a avó materna convivente] – Minha vó é a melhor! É por isso que eu resolvi escrever sobre ela. Ela é querida, bonita, especial e muito legal, porque *ela cuida da nossa casa* inteira sozinha e ela faz todos os trabalhos.

Leonardo [sobre a avó materna convivente] – Eu vou falar sobre a minha vó porque *eu moro com ela e sou mais próximo dela*. Ela também é muito legal e *me ajuda em tudo o que eu preciso*, como nos temas difíceis.

Jaqueline [sobre a avó materna convivente] – Eu escolhi essa vó porque *ela mora comigo, fica mais junto de mim e me ajuda* e ela é muito legal, porque ela sempre *fica ao meu lado* quando eu estou triste.

É claro que uma convivência mais intensa também pode acontecer quando avós e netos não dividem a mesma casa. Avós que não moram junto, mas que ajudam seus netos quando eles precisam, cuidam deles no turno oposto ao da escola<sup>60</sup>, convivem nos finais de semana ou mantêm um contato regular, por meio de visitas ou telefonemas, também ocupam um lugar especial na vida das crianças. As conversas, as ajudas e as trocas tecidas nos momentos de convivência, principalmente pelas avós maternas, alimentam a intimidade, contribuindo para a eleição de suas predileções.

João [sobre a avó materna não convivente] – Eu escolhi escrever sobre essa vó porque essa é a vó que *eu mais tenho intimidade*. Eu brinco mais com ela porque *eu passo o tempo todo com ela*. Ela cuida de mim muito bem, como se fosse a minha mãe.

Catarina [sobre a avó materna não convivente] – Eu escolhi essa vó porque ela é a vó *mais próxima que eu tenho*. Ela é muito graciosa comigo e me dá muita atenção.

Lion [sobre a avó materna não convivente] – Eu escolhi falar da minha vó materna porque *eu fico quase todos os dias com ela* e porque eu gosto muito dela. Minha vó é muito legal, bonita e boazinha, *quase sempre cuida de mim*, por isso é um amor. Ela faz meu almoço e *sempre está de olho em mim*.

Gabriella [sobre a avó materna não convivente] – Eu escolhi falar sobre a minha vó porque ela sempre fica comigo quando eu vou na casa dela. *Eu vou lá todos os dias*. Ela é legal, ela me faz cócegas nas pernas. Eu amo muito ela, ela é o meu xodó!

As avós cuidadoras também costumam ser emocionalmente mais próximas de seus netos (CUNHA & MATOS, 2010). Um contato mais assíduo possibilita a criação de vínculos mais fortes, que são permanentemente reforçados pelo cotidiano. Por isso, a proximidade física muitas vezes pode revelar uma proximidade afetiva. Contudo, algumas preferências

<sup>60</sup> No Brasil as crianças normalmente frequentam a escola ou no turno da manhã ou no turno da tarde.

também podem vir de longe. Embora a proximidade residencial seja um fator importante, que possibilita o maior contato entre as gerações, ela não é sinônimo de afinidade ou comprometimento. Existem componentes que também são da ordem do afetivo, o que faz com que os aspectos psicológicos dos comportamentos não possam ser negligenciados na análise dessas relações (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998). Alguns avós podem viver fisicamente próximos e afetivamente distantes de seus filhos e netos (PEIXOTO, 2000), enquanto outros podem alimentar uma *intimidade à distância* (ROSENMAYER & KOCKEIS, 1963). Tais situações precisam ser examinadas nos próprios contextos familiares nos quais transitam os sujeitos, uma vez que situações de divórcio ou recomposições familiares podem, por exemplo, exercer forte influência sobre as linhas, assunto que será tratado no próximo capítulo.

## 2.5 Os nomes e os estilos

Attias-Donfut & Segalen (1998), ao discutirem as formas de chamamento dos avós, mostram-nos que os termos utilizados pelos netos estão diretamente relacionados aos estilos de avosidade adotados pela geração mais velha: “Diga-me como é o seu nome, diga-me quem lhe nomeia, você que ocupa a posição de avô/avó, e eu te direi qual tipo de papel você ocupa, qual estilo de avosidade é a sua.”<sup>61</sup> (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998, p.81). Normalmente são os primeiros filhos, que dão origem aos primeiros netos, que propõem um nome aos novos avós. No ambiente familiar, eles criarão formas de endereçamento às crianças, que desde muito pequenas reagirão a elas, incorporando no seu cotidiano essa nova palavra. É assim que Carol diz ter aprendido a chamar a sua avó paterna de “vovó”: “A vida inteira eu chamo ela de vovó. O meu pai dizia assim: Vai lá com a vovó! Daí eu me acostumei a chamar ela assim”, relata a menina. O mesmo aconteceu com Kátia: “O meu pai, ele também chama a minha vó de vó, mesmo que ela seja nossa vó, porque ele é mais acostumado, ele vê isso mais íntimo. Daí eu aprendi com ele”.

Alex, cuja avó paterna é argentina, aprendeu a conservar a própria terminologia de sua língua materna: “Eu chamo ela de *abuela*, que é vó em espanhol”, explica. E assim como

---

<sup>61</sup> Tradução livre da autora para: “Dites-moi comment on vous nomme, dites-moi qui vous nomme, vous qui occupez la position de grand-père/grand-mère et je vous dirai quel type de rôle vous occupez, quel style de grand-parentalité est le vôtre.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998, p.81).

Carol e Kátia, ele também aprendeu essa forma de chamamento com seu pai: “Foi só o meu pai falar que eu podia chamar de *abuela*, Dona Ada ou Beba [os dois últimos são apelidos] que eu preferi chamar de *abuela* mesmo. Ela é minha *abuela*, né?!”. Daniele também aprendeu a nomenclatura de sua avó por parte de madrasta na família: “Eu chamo a minha vó de vó Teresa porque eu me acostumei assim. Eles começaram a chamar ela de vó Teresa e daí eu peguei a mania”. Em seu depoimento, Daniele também mostra que esse nome é transmitido entre os próprios membros da parentela. Como sua avó já era chamada assim por seus familiares, Daniele aprendeu esse termo com aqueles que já viviam essa relação antes da sua chegada: “Primeiro foi a Jô, que é a filha da Teresa, que começou a chamar ela assim. Depois foi meu pai, aí depois fui eu e agora é o meu irmãozinho”.

Se, por um lado, os pais iniciam as crianças no uso desses termos, dizendo aos seus bebês “Vai lá com a vovó!” ou “Diz oi pro vovô!”, também entre as crianças há a propagação de terminologias, criando um círculo de aprendizagens intrageracionais: “O meu vô Kioto eu chamo ele de Odi. *Foi meu primo que deu e aí pegou!*”, conta Yasmin. “A minha vó eu chamo de vó Isa né, que foi meu primo que inventou”, relata Gabriella. Já Betina diz que aprendeu a chamar sua avó no contato com sua irmã: “*A minha irmã, como ela é mais velha, pegou o costume de chamar ela de Vó Geni. Daí eu também peguei o costume*”, explica a menina. Os nomes também se modificam de acordo com as próprias habilidades linguísticas das crianças, que transformam, no seu balbúcio, os termos propostos a elas. Melissa relata que durante muito tempo ela chamou seu avô Ronald de “Ronu”: “Quando eu era pequenininha, todo mundo dizia Ronald, Ronald, mas eu não sabia falar Ronald. Daí eu chamava ele de Ronu”, conta ela.

Mas os nomes não são apenas transmitidos pelas gerações mais velhas (sejam elas de pais, avós, irmãos ou primos). As crianças são dinâmicas e imaginativas e, na convivência com seus avós, elas mesmas vão criando novas formas de nomeá-los. Segalen (2001a) lembra que na França católica – até meados dos anos 1940 na zona urbana e, mais tarde, também na zona rural –, grande parte dos netos recebia os nomes de seus avós que também eram seus padrinhos de batismo. Os pais não tinham muita autonomia nesse processo de escolha: aos meninos cabiam os nomes da linha paterna e, às meninas, os da linha materna. Aos poucos esse sistema foi entrando em colapso e a escolha dos nomes pelos pais biológicos foi demarcando a independência intergeracional. Como pontua Singly:

Nessa passagem de um modo de denominação a outro, o elemento decisivo é a escolha “aleatória” do nome do filho pelos pais. [...] A pessoa deve ser ela mesma desde o primeiro dia: a criança não substitui mais seu avô ou sua avó; ela deve inventar seu próprio repertório, ainda que seus familiares procurem encontrar traços pelo jogo das semelhanças (SINGLY, 2007, p.88).

Para Segalen (2001a), essa ruptura sinaliza uma transformação no sistema de parentalidade, que passa a colocar em destaque a individualidade de seus membros, marcada desde a primeira infância. E se, em algum momento histórico, foi a terceira geração que nomeou a primeira, esse processo parece ter se invertido nos últimos anos: “Aqui está o mundo de cabeça para baixo: [agora] são os netos que batizam seus avós!”<sup>62</sup> (SEGALEN, 2001a, p.82), diz-nos a socióloga francesa. De fato, a lista de termos utilizada pelas crianças é longa e coloca em jogo um grande número de aspectos. Muitas vezes elas brincam com os próprios nomes dos avós, procurando rimas e objetos que lembrem seus nomes próprios: “A minha vó materna, a Pedra, eu chamo ela de pedra. E o meu vô Marino eu chamo de Pepino. É que Pedra é parecido com pedra e Marino também... Marino Pepino!”, exclama Diego. “A minha vó Marli eu chamo de Marri, que é mais divertido”, explica Adriana. “A minha vó Rosária eu chamo de Tetê”, conta Carol, “[...] é que quando ela era pequena ela tinha o apelido de Teca, daí eu inventei Tetê”. “O meu vovô Cacho se chama Carlos”, escreve Florência\* em seu texto, mostrando que o apelido é mais representativo do que o seu nome próprio, o qual ela coloca entre parênteses, como podemos observar na imagem abaixo.

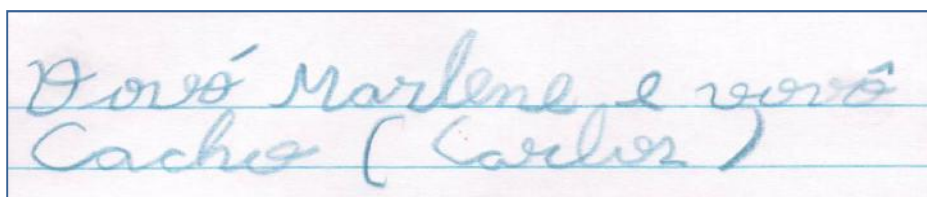


Fig. 67: Fragmento da produção textual de Florência\*, no qual podemos ver a importância do apelido em relação ao nome próprio.

Melissa também transformou o nome de seus avós paternos:

Melissa – Eu queria dar um apelido pra minha vó. Não queria dizer Marta pra lá ou Marta pra cá. É que eu queria fazer um jeito carinhoso, um apelido que só eu pudesse falar. Aí um dia eu disse Martuchi! Só que Martuchi é maior do que Marta e eu queria um pouquinho menor... Eu tava dizendo Martuchi e, de repente, escapou Tuchi. E ela gostou! Aí eu pensei que Tuchi era ainda mais carinhoso, mais pequeno, melhor de falar. Quando eu grito, ao invés de eu falar “Maaaaarta” ou “Martuuuuuchi”, eu grito “Tuuuuchi”, que é mais rápido e mais fácil.

<sup>62</sup> Tradução livre da autora para: “Voici donc le monde à l’envers: les petits-enfants qui baptisent leurs grands-parents!” (SEGALEN, 2001a, p.82).



Em seu relato, Melissa mostra que a intenção de dar um apelido aos avós nasce da procura de uma forma personalizada e afetuosa, que só ela, enquanto neta, poderia dizer. Ela também busca no diminutivo “Tuchi” um jeito “ainda mais carinhoso, mais pequeno [e] melhor de falar” (Melissa). Segalen lembra que o uso de nomes na sua forma diminutiva é, “[...] segundo o dicionário, um nome próprio formado da mesma maneira, indicando a familiaridade [e] a afeição daquele que o emprega.”<sup>63</sup> (SEGALEN, 2001a, p. 89). E se algumas crianças se utilizam dos nomes dos avós para criar algumas derivações, outras também se utilizam de suas características físicas ou modos de ser. É assim que Betina chama sua avó materna de “Gorducha”, como ela mesma escreve no desenho ao lado, ou Felipe chama o seu avô materno de “Vô Careca”: “Eu chamo ele assim porque ele é careca e ele é meu vô”, explica o menino. “[...] E agora a minha mãe também chama ele assim. Quando a gente fala com ele por telefone, ela diz ‘Ô Felipe, é o vô careca!’”. Já Pedro chama sua vó materna de “Vovózona” porque “às vezes ela faz coisas que nem a ‘Vovózona’ do filme<sup>64</sup>, ela faz bagunça, faz comida, e elas até se parecem!”, conta.



Fig. 68: Fragmento do desenho dos avós de Betina no qual podemos ver o apelido dado à avó materna.

Os apelidos também evidenciam uma mudança no próprio teor das relações entre avós e netos. Até bem pouco tempo, a imagem dos avós estava associada “a uma autoridade forte de geração mais velha” (PEIXOTO, 2000, p.98), que fazia com que essa relação fosse marcada por uma certa distância afetiva. Tal fato começaria a se modificar a partir dos anos 1930, quando se observou um aumento na esperança de vida, o modelo patriarcal começou a recuar e os avós passaram a ajudar seus filhos no processo de socialização dos netos (PEIXOTO, 2000). De fato, os depoimentos das crianças mostram que o maior convívio propicia uma proximidade afetiva que leva à tradução do afeto por meio das palavras. Essas

<sup>63</sup> Tradução livre da autora para: “[...] dit le dictionnaire, un nom propre formé de la même manière indiquant la familiarité, l’affection chez celui qui l’emploie.” (SEGALEN, 2001a, p.89).

<sup>64</sup> Pedro está se referindo à comédia norte-americana *Vovó...zona* – cujo título original é *Big Momma's House* –, na qual um agente da FBI (Malcolm) se disfarça de vovó para capturar um assaltante.



não são escolhidas fortuitamente pelas crianças. Elas simbolizam a qualidade e o grau de intimidade dessas relações.

É por isso que Melissa diz não ter dado nenhum apelido ao avô materno, chamando-o apenas pelo nome próprio: “Os outros eu apelidei, mas ele eu chamo só de Leopoldo. *Eu não dei nenhum apelido porque eu não gosto muito dele. Ele é meio chato*”, afirma. Alexandra, que demonstra ter um relacionamento mais caloroso com os avós maternos, diz chamar sua avó materna de “vó, vovó, vovó Nice, vovó querida e vovozinha” e seu avô materno de “vô Cione [de Alcione], vovô Sapeca, vovô Moleque e vovô Brincalhão”, enquanto ela chama os avós paternos de “vô Flávio” e “vó Nara”: “É que a minha vó daqui é muito querida comigo! E o meu vô, ele dá susto, ele sempre fica brincando na hora do almoço e ele sempre leva xingão da vovó. Ele é muito moleque!”, conta Alexandra, que pouco vê os avós paternos depois que seus pais se separaram e mostra não ter um relacionamento muito afetivo com eles:

Alexandra [sobre os avós paternos, que moram em outra cidade] – Os meus avós de lá, eles não se importam muito comigo, porque a vó de lá, ela só fica falando com o meu pai, e o meu pai só fica falando com o meu vô, que fica fumando e vendo TV e almoçando e comendo. Daí eu não dei nenhum outro nome pra eles.

O uso exclusivo do nome próprio, sem a atribuição da nomenclatura “vô” e “vó”, é utilizado principalmente para sinalizar as formas de chamamento dos avós sociais, como veremos no próximo capítulo. Todavia, ele também pode sinalizar um desejo das crianças, o que não significa necessariamente um distanciamento. Tais situações precisam ser analisadas nas suas próprias particularidades, como nos instiga a pensar Melissa:

Melissa – Eu chamo a minha vó de Marta e o meu vô de Ronaldo. O meu pai também chama ela de Marta. Agora ele até chama de mãe, mas antes ele não chamava, daí eu me acostumei e eu gosto. [...] Todo mundo fica me dizendo: “Por que tu chama ela de Marta? Por que tu chama ela de Marta? Tem que chamar de vó! Só que eu não gosto de chamar de vó. Eu prefiro chamar de Marta!

Para Segalen (2001a), a supressão desses termos (vô, vó, vovô, vovó, etc.) também pode representar uma relação menos marcada pela formalidade, pela distância afetiva e pelo respeito autoritário entre as gerações. “Chamar um parente por seu nome é conceder à pessoa um lugar de indivíduo único. E autorizar um parente a chamá-lo pelo seu nome faz da

criança uma pessoa em [situação de] igualdade em relação aos adultos.”<sup>65</sup> (SEGALEN, 2001a, p.85).

O uso dessas terminologias também é muito recorrente entre as crianças. Grande parte delas utiliza os termos “vô” e “vó” quando deseja chamar seus ascendentes: “Quando eu quero chamar ela eu faço assim ó ‘Vóóóóóóóóóóó!’”, grita Lion. Em português, o termo avô derivou do espanhol *abuelo*, que é uma derivação do latim *avus*, não fazendo distinção entre as linhas paterna e materna, como ocorre no norte da Europa: em norueguês, por exemplo, *farfar* e *farmor* indicam os avós da linha paterna (respectivamente “mãe do pai” e “pai do pai”) e *morfar* e *mormor* indicam os avós da linha materna (respectivamente “mãe da mãe” e “pai da mãe”); embora também exista um termo genérico: *betfar* (“o melhor do pai”) e *bestmor* (“o melhor da mãe”) (SEGALEN, 2001a). No Brasil, os termos “avô” e “avó” também sofreram algumas modificações, podendo ser utilizados em sua abreviação coloquial – “vô” e “vó” – ou em seus hipocorísticos: “vovô”, “vovó” ou “vovozinho” e “vovozinha”. Todavia, seus usos não parecem ocorrer de forma indiscriminada pelas crianças. Elas têm algumas “estratégias de chamamento”, como podemos observar nos relatos abaixo:

Luca [sobre a avó materna] – A minha vó Laci eu chamo de vó. *E quando ela faz uma coisa bem legal comigo eu chamo ela de “vovó”.*

Natasha [sobre a avó materna] – Eu chamo ela de vovó ou vovozinha. [...] Quando eu chamo de vovozinha é *quando eu quero alguma coisa* e quando eu chamo de vovó é sempre.

Alexandre [sobre as duas avós] – Às vezes, brincando, quando *eu quero pedir alguma coisa, daí eu chamo de vovó querida*. Mas brincando assim, de forma bem descontraída. Senão eu chamo ela de vó.

Fernanda [sobre a avó materna] – Eu chamo a minha vó de vó ou de vovó. Tipo assim: *Ai vovó queridinha, me dá um dinheirinho?* Ou assim: *Ô vovó, me dá uma coisa?* E vó eu uso todo o dia...

Ashley [sobre a avó materna] – Eu uso vó e vovó. *Mas vovó mais quando eu quero alguma coisa. Aí eu digo vovó querida...*

Enquanto no cotidiano o uso desses termos ganha vida no contato direto entre essas duas gerações, quando os netos querem falar sobre seus avós com algum outro parente,

---

<sup>65</sup> Tradução livre da autora para: “Appeler un parent par son prénom, c’est faire droit à la personne en tant qu’individu unique. Et en l’autorisant à appeler un parent par son prénom, on fait de l’enfant une personne à égalité avec l’adulte.” (SEGALEN, 2001a, p.85).



eles costumam acrescentar o seu nome próprio ou apelido para diferenciá-los, como nos explicam João e Kátia:

João – Quando eu vou falar com ele eu chamo ele de “vô”, só que quando eu falo com outra pessoa e ele não tá perto né, quando eu tô falando dele, mas com outra pessoa, eu falo “vô Ivan”.

Kátia – Eu não falo pra minha vó, mas eu chamo ela de “vó Zu” quando eu falo com a minha mãe. Eu digo: “Mãe, vamos lá na vovó Zu?” [...] Mas quando eu falo com ela mesmo daí eu falo só “vó”.

Todavia, ao longo dos encontros realizados nesta pesquisa, pude perceber que enquanto algumas crianças faziam, a todo instante, referência ao nome do avô ou da avó dos quais estavam falando, utilizando o seu nome próprio depois do substantivo, outras simplesmente omitiam essa informação. Isso ocorria principalmente entre aquelas que tinham um contato pouco caloroso ou quase inexistente com uma das linhas; pode-se deduzir que, para elas, não fazia muito sentido discriminar entre um avô e outro, uma vez que só um deles era considerado “o verdadeiro representante” deste papel, como veremos no próximo capítulo. Outro aspecto interessante é o fato de existir, também no contato direto entre essas duas gerações, uma certa tendência na utilização do nome próprio depois do termo “vô” e “vó”, quando a criança possui uma convivência menos intensa com a geração mais velha. Assim acontece com Julia, que chama a avó paterna, que ela vê apenas nas férias, de “Vó Helena”, e a vó materna, que ela vê todos os dias, de “vó”; com Jaqueline, que chama a avó não corresidente, que ela vê em alguns finais de semana, de “Vó Ida” e a avó co-residente apenas de “vó”; ou com André, que chama a avó que ele vê menos de “vó Ana” e a avó que ele vê todos os dias de “vó”, como ele mesmo nos explica no diálogo abaixo:

André – A vó Vera eu chamo de “vó”, e a vó Ana eu chamo de “vó Ana”.

Pesquisadora – E porque a vó Ana tu chamas de “vó Ana” e a vó Vera tu chamas só de “vó”?

André – Porque eu fico mais com a vó.

E como o contato com a linha materna tende a ser mais intenso do que com a linha paterna, assim como o contato com a avó tende a ser mais caloroso do que o contato com o avô, grande parte dos apelidos ou das assim chamadas “estratégias de chamamento” são duplamente recortados pelo gênero da relação. Mas os avós também precisam concordar com as formas de chamamento escolhidas pelas crianças. É por isso que Carol diz que chama

sua avó paterna de vovó: “A minha vó Eliane *não me deixa chamar ela de vó*. Ela diz que eu tenho que chamar ela de vovó porque ela acha que parece mais jovem”. Foi assim também que Melissa passou a apelidar a avó paterna, mas não o avô: “A minha vó me disse que prefere que eu chame ela de Tuchi porque ninguém mais vai chamar ela de Tuchi, né? [...] Pro meu avô eu já pensei Ronucho, mas ele disse que era muito feio. Ela não gosta... daí ficou Ronald mesmo, que é o nome dele...”.

Nesse processo interativo de escolha dos nomes, os avós também demonstram o quão próximos eles querem se manter de seus netos, o que é bastante visível nos relacionamentos com os avós sociais. Veremos melhor essas denominações no próximo capítulo, quando adentraremos nas particularidades desses laços, mas o exemplo de Carol já acena o fato de que os próprios avós também se posicionam frente a essa situação, aumentando ou diminuído o seu grau de envolvimento com eles: “A Laís, a esposa do vô Alberto [vodrasta por parte do avô paterno], eu chamo ela de tia. É que ela sempre me diz: ‘Vem aqui *que a tia vai te ajudar!*’ Daí eu nunca chamei ela de vó”, conta a menina. Nesse depoimento, vemos a demarcação de um elo que não se estabelece pelo exercício direto da avosidade.

No contato intergeracional, as nomeações atribuídas pelos mais velhos também revelam o teor das relações. Muitas vezes os avós também apelidam seus netos, mostrando toda a afetividade que perpassa esses vínculos. Os nomes das crianças se transformam: Julia vira Ju ou Juju; Marcelo vira Celso; André vira Dé; Michael vira Má; Nathália vira Nati. Além disso, outras denominações aparecem: “A minha vó me chama de um monte de coisa: de amor, de filho e de neto”, diz André; “O meu vô me chama de Chiquinho”, conta Alex; “A minha vó materna me chama de mano e às vezes de filho”, relata Alexandre; “A minha vó me chama lindinha do meu coração”, explica Alexandra; “A minha me chama de linda e de netinha”, afirma Maria. Nas relações aparentemente menos afetivas (se assim podemos compreendê-las), os avós não necessariamente chamam seus netos, como relatam Alexandra e Jaqueline:

Alexandra – A minha vó me chama de um monte de coisa, mas o meu vô ele sempre me chama de “menina”. Ele só diz [imitando a voz grossa do avô]: “*Ô menina, vem cá!*”

Jaqueline – A minha vó materna me chama pelo meu nome e a minha vó paterna ela não me chama... não sei, eu não lembro de quando ela me chama. [...] Não é

que a gente fale pouco, é que ela não me chama muito. Se ela um dia me chamou, eu não me lembro!

Quando as crianças fazem alguma coisa que desagrada os avós, a forma de chamar também se modifica. Lion diz conhecer sua vó pelo nome: “A minha vó me chama de Negão. E sabe quando a pessoa vai te chamar pelo teu apelido? Tipo, quando ela me chama pelo meu nome inteiro, daí eu sei que ela tá braba comigo. Só pelo apelido eu sei”, conta ele. A mudança do apelido carinhoso para o nome próprio também é referência para outras crianças<sup>66</sup>:

Nathália – A minha vó me chama de Nati, mas quando ela tá braba, que eu aprontei alguma coisa, daí ela me chama de Nathália.

Rodrigo – A minha vó me chama de Rô, mas quando ela fica braba ela me chama de Rodrigo.

Larissa – A minha vó me chama de Larissa, mas quando eles estão brabos comigo eles dizem [na verdade, nesse momento a menina grita]: *“Larissa da Silva Fagundes, venha já aqui!”*

Nicolas – A minha vó me chama de Niti ou de Nicolas, mas quando ela tá braba comigo ela me chama de Nicolas Fontoura. [...] Ela só diz Nicolas Fontoura quando eu aprontei algo bem feio, quando eu quebrei alguma coisa. Um dia eu assustei o gato e ele saiu correndo e derrubou um vaso de flor. Aí ela me disse: *“Nicolas Fontoura o que tu quebrou aí?”*

O uso dos nomes próprios ou do nome completo parece revelar inclusive algumas situações de embate entre as gerações, que emergem principalmente quando o neto “apronta alguma coisa de bem feio” (Alexandre). Todavia, isso não parece soar necessariamente como um conflito intergeracional, assumindo mais a dimensão de um cuidado, como veremos ao longo do terceiro capítulo. Como nos instiga a pensar Segalen, existe uma grande flexibilidade no uso dos nomes e o modo como eles são utilizados variam de acordo com as relações sociais e as posições familiares. Por isso, “[...] os termos não são etiquetas estereotipadas, mas a expressão dinâmica das atitudes e das relações.”<sup>67</sup> (SEGALEN, 2001a, p.91).

<sup>66</sup> Nos fragmentos abaixo selecionados, que fazem referência ao nome original das crianças, não utilizei os nomes escolhidos por elas para a pesquisa, de modo a não identificá-las. Os sobrenomes também são fictícios.

<sup>67</sup> Tradução livre da autora para: “[...] les termes ne sont pas des étiquettes stéréotypées, mais l’expression dynamique d’attitudes et de relations.” (SEGALEN, 2001a, p.91).

## Dicionário familiar das crianças

**Adulte:** "C'est juste des enfants qui ont grandi."

**Adulto:** "São apenas crianças que já cresceram." (Maëlle, 6 anos)

**Liquide amniotique:** "Eau du ventre des mamans ou les bébés ne se noient pas – même sans bouée."

**Líquido amniótico:** "Água do ventre das mães onde os bebês não se afogam, mesmo sem bóia." (Clémence, 5 anos)

**Maman:** "C'est le nom de ma mère."

**Mamãe:** "É o nome da minha mãe." (Christopher, 5 anos)

**Mamie:** "Femme qui n'a pas d'enfants. C'est pour cela qu'elle aime les enfants des autres."

**Oró:** "Mulher que não tem filhos. Por isso ela ama as crianças dos outros." (Maxence, 7 anos)

**Mariage:** "C'est quand deux grandes personnes se mettent ensemble pour supporter des choses qu'elles ne veulent plus supporter toutes seules. Comme descendre toujours la poubelle."

**Casamento:** "É quando duas pessoas grandes ficam juntas para suportar as coisas que elas não querem suportar sozinhas, como descer o lixo todos os dias." (Constance, 9 anos)

**Papa:** "Homme qui a été inventé pour aimer les mamans."

**Papai:** "Um homem que foi inventado para amar as mamães."  
(Alexandra, 5 anos)

**Oie:** "C'est une histoire vraie."

**Oida:** "É uma história de verdade." (Ludivine, 9 anos e meio)

## Capítulo 3

*As famílias, as crianças e os avós:  
contato, cuidado e proximidade geográfica*



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

No capítulo anterior, vimos como o nascimento de um novo descendente envolve todos os membros da família na escala genealógica, atribuindo a cada um deles um novo papel. As posições de “avô” e “neto” são posições que remetem a esse deslocamento, uma nomeação que acontece em decorrência dos laços familiares que se criam a partir do nascimento ou da adoção<sup>68</sup> de um novo membro. Sendo essa uma relação instituída na família, sua análise não pode ocorrer fora daquilo que lhe dá sentido. É preciso olhar para a

---

<sup>68</sup> O termo “adoção” é utilizado aqui para se referir à ação que os netos sociais têm em relação aos avós por aliança e vice-versa. Não busco discutir as especificidades da adoção enquanto ato jurídico e reconhecimento civil.





vida privada e para os significados atribuídos pelos próprios sujeitos nessas posições, se quisermos compreender melhor como as relações entre avós e netos se dão e se modificam de acordo com os estilos e os contextos de vida familiar nos quais eles estão inseridos. Se a idade e o gênero influenciam os modos de relacionamento entre essas duas gerações, as configurações familiares parecem ser ainda mais determinantes, uma vez que rupturas e conflitos entre os seus membros podem enfraquecer e até mesmo romper os vínculos geracionais.

Durante as últimas décadas, temos vivido um grande número de mudanças que têm afetado os padrões de vida, multiplicando as formas de se viver em família. A maior expectativa de vida e a redução da taxa de fecundidade, por exemplo, verticalizaram a estrutura familiar, interligando seus membros mais pelos laços ascendentes e descendentes do que pelos laços colaterais. Por outro lado, o alto índice de uniões livres, divórcios e separações levou ao aumento do número de famílias que experimentam a monoparentalidade e a reconstituição familiar, movimentando a entrada e a saída de seus membros. Situações de desemprego, saída tardia da casa dos pais, maior tempo de escolarização e a própria entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho também têm trazido contribuições importantes para as constelações familiares, alterando o tempo em que certas transições ocorrem no calendário de vida de homens e mulheres e criando, com isso, novas negociações na esfera pública e privada.

Essas mudanças não são apenas estruturais. Se elas ocorrem, é porque as pessoas também estão criando novas expectativas em relação às suas próprias vidas e aos seus relacionamentos afetivos. Se antes “[...] casava-se por amor, o amor exigia o casamento e era no casamento que se encontrava a melhor realização do amor” (SEGALEN, 1999, p.152), agora o casamento, enquanto vínculo institucional, não parece ser tão determinante. A maior liberdade sexual, a convivência nas férias ou nos finais de semana, assim como as próprias experiências de união livre, mostram que ele já não separa o *antes* e o *depois*, assim como não mais autoriza a constituição da família ou a procriação dos filhos: em 2007, 54,4% das crianças norueguesas, 54,7% das suecas e 58,1% das estonianas haviam nascido fora do casamento (LANZIERI, 2008).

Na Grã-Bretanha, em apenas quatro décadas o número de uniões livres conheceu um aumento de 400%, passando de 4% para as mulheres nascidas nos anos 1920, para 19%



entre aquelas nascidas nos anos 1940 e 50% para as nascidas nos anos 1960 (GIDDENS, 2005b). E embora a coabitação esteja se tornando uma opção bastante usual entre os casais – principalmente para aqueles com idade até os 25 anos (LAZO, 2002) –, ela também parece ser uma escolha menos estável que o casamento, uma vez que os casais não-casados que moram juntos tendem a se separar de três a quatro vezes mais do que os casais legalmente casados (GIDDENS, 2005b). “A recusa do casamento é a recusa de submeter a relação do casal a outras forças que não a dos sentimentos”, nos diz Segalen (1999, p.153), permitindo “[...] uma maior autonomia recíproca dos dois parceiros, quer de organização do espaço, do tempo e da vida social.” (SARACENO & NALDINI, 2001, p.111).

Para muitas crianças pesquisadas, é justamente esse sentimento de afeto que justifica a união entre os casais. As pessoas *se casam* porque querem “ficar juntas” (João), “porque gostam uma da outra” (Felipe) ou “porque se amam” (Lucas). A relação parece estar mais centrada no sentimento do casal do que na constituição de uma família. O próprio advento dos filhos adquire voluntariedade, uma vez que ele não é o objetivo maior da realização de um casamento, como indica Melissa: “Eu acho que as pessoas se casam *porque se amam!* Um casal se conhece, aí eles *se apaixonam, namoram* e resolvem que querem *morar juntos*. Eles não querem casar só para ter filhos... eles se amam né, *eles fazem porque se amam*”. No depoimento de Melissa, podemos perceber que além dela ressaltar o afeto como impulsionador dessa relação, ela também se refere ao casamento como “morar junto”, mostrando outras possibilidades de união. Para Alexandre, “fazer filho [também] não é o objetivo do casamento, porque algumas pessoas se apaixonam e *querem viver a vida uma ao lado da outra*, e isso é o que importa. Tem muitas pessoas casadas que não têm filhos e são felizes”, diz-nos o menino.

Podemos dizer que até meados dos anos 1960<sup>69</sup> observou-se uma forte coincidência entre o casamento e as relações interpessoais, pautadas basicamente no amor romântico,

---

<sup>69</sup> Neste período, começam a ser observadas algumas modificações importantes nas relações familiares e conjugais. Contudo, ele não é fixo ou determinante, o que significa que a adoção dessa nova forma de comportamento não é experienciada homogeneamente por toda a população. Nas sociedades contemporâneas, podemos observar diferentes modelos de casamento que coexistem lado a lado. Além disso, cada casal pode construir seu casamento adotando princípios que podem se modificar ao longo da trajetória a dois. Também há um recorte de classe nas escolhas pessoais. Enquanto os casais de classe média tendem a buscar um casamento mais individualizado – ainda que, como nos mostram Torres (2001) e Goldenberg (2003), pareça existir uma disparidade entre o plano das representações e o das práticas –, os casais das classes populares tendem a viver um casamento fusão. Possivelmente, o baixo nível de recursos faça com que eles tenham menos acesso a “alternativas de identidade social”, vivendo de forma mais fundida os papéis conjugais.



na divisão do trabalho por gênero e em uma atenção especial à criança. Com a expressão das ideias feministas, a crítica ao modelo da mulher dona-de-casa, o crescimento da coabitação fora do casamento, a instauração do divórcio por consentimento mútuo e as próprias mudanças no estilo de vida, as relações afetivas sofreram modificações importantes, fazendo com que aquilo que une um parceiro ao outro seja menos a felicidade familiar – o que vai balançar a estrutura do modelo funcionalista parsoniano da “família feliz” – e mais a felicidade individual. Para Singly (2007), esse movimento de focalização nas relações marca a passagem da “família moderna I” para a “família moderna II”, na qual a existência de um espaço individual torna-se imprescindível para manter uma vida conjunta.

O indivíduo passa por um processo de individualização, no qual ele almeja ser, ao mesmo tempo, um “indivíduo com” e um “indivíduo só” (SINGLY, 2001), onde seus laços com o outro possam ser estreitados e afrouxados de acordo com suas próprias necessidades. Essa maior prevalência do “eu” sobre o “nós” não implica, contudo, no desaparecimento da família. O que muda são as motivações para se estar junto, firmadas e reafirmadas cotidianamente. Enquanto para a “família moderna I” o casamento era indissolúvel, para a “família moderna II” o casamento apresenta um caráter voluntário e a fusão não é mais valorizada: o desejo não é de dois fazer um, mas de *um mais um* fazer dois, nos indicam Saraceno & Naldini (2001), referindo-se às ideias da socióloga francesa Irène Thèry. Algumas crianças também observam que existe uma mudança no modo como os adultos vivem os seus relacionamentos afetivos. Luck diz perceber “que os avós sempre, na maioria das vezes, ficam juntos, e as mães e os pais se separam mais do que os avós”. Para Baiano, a explicação desse fato é que na época deles “não tinha tanta coisa moderna para fazer, não tinha pílula, não tinha computador e eles só tinham que ver novela”. Carol também comenta que existe um discurso de crise familiar advindo com as novas formas de se viver os relacionamentos: *“Alguns avós que têm mais idade dizem: No meu tempo não era assim! No meu tempo ninguém se separava, todo mundo casava cedo e ficava casado!”*.

Apesar dessa pretensa felicidade de outrora, entre ficar casado “até que a morte os separe” e ter a liberdade de se divorciar quando o relacionamento não está indo bem, a maior parte das crianças acredita que a segunda opção seja a melhor: “Eu acho que é melhor hoje em dia, porque hoje dá pra se separar mais, é menos difícil de se separar, porque se tu não gosta mais da mulher, então acabou... tu não quer mais ficar com ela”, diz Luck. “É,



quando eles não se amam mais, quando eles não têm mais o mesmo amor que tinham antes, então eu acho que tem que se separar, não adianta conviver. Tem vários programas de TV que mostram que o pai e a mãe não se gostam mais, que eles não ficam mais sorrindo, ficam mais deprimidos em casa e os filhos sentem isso e ficam tristes também. Então, é melhor se separar!” (Alice). “É melhor viver separado que a mãe pode até arrumar um padrasto né, do que viver no meio da briga e da tristeza” (Melissa).

O relacionamento passa a ser algo estabelecido pela própria convivência, num processo que só permanece enquanto os dois considerarem que extraem da relação satisfações individuais suficientes para se sentirem felizes. Para Giddens (1993), isso caracteriza o surgimento de um *relacionamento puro*, e a sua expressão está fortemente vinculada à reestruturação genérica da intimidade, que passa de uma concepção de *amor romântico* para uma concepção de *amor confluyente*. No primeiro caso, há uma identificação projetiva com o parceiro que cria uma idealização e uma sensação de totalidade com o outro. No segundo, “[...] o amor é ativo, contingente, [o que faz com que ele entre] em choque com as categorias ‘para sempre’ e ‘único’ da ideia do amor romântico.” (GIDDENS, 1993, p. 72). Por isso, o final da fábula “e viveram felizes para sempre” não é mais o final, mas “[...] o início de uma história da qual não só o roteiro ainda não foi escrito, mas cujos atores têm de decidir todos os dias se permanecem ou não na mesma cena.”<sup>70</sup> (SARACENO & NALDINI, 2001, p.106).

Uma vez que o que está no cerne do relacionamento é o amor (confluyente), ele já não pode existir fora do princípio que lhe deu origem. É por isso que as pessoas se separam, porque elas “não estão mais sendo felizes juntas” (Luca), “elas não se gostam mais” (Amanda), “não se amam” (Melissa), “já não são tão amigas como antigamente” (Fernanda) e “a vida não está sendo muito legal ao lado daquela pessoa” (Alexandre). Quando o casal sente “que o amor está indo embora, é melhor que eles se separem” (Alice), “porque daí eles podem viver melhor” (Fernanda), “vão poder ter uma família nova, vão conhecer outras pessoas e vão saber o que é renascer outra vez” (Nanda). As necessidades afetivas parecem ocupar o âmago de grande parte dos relacionamentos contemporâneos, sendo suficientes para justificar a sua manutenção. Por isso, uma vez que o amor termina, ou que um dos

---

<sup>70</sup> Tradução livre da autora para: “[...] non più la fine della favola – ‘e vissero felici e contenti’ – è divenuto l’inizio di una storia di cui non solo non è ancora scritto il copione, ma i cui attori devono decidere ogni giorno se continuare a stare sulla stessa scena” (SARACENO & NALDINI, 2001, p.106).



cônjuges não se sente mais realizado com o seu casamento, ele tende a chegar ao fim. No Brasil, um em cada quatro casamentos acaba em dissolução: as taxas de divórcio subiram em 200%, passando de 0,46‰, em 1984, para 1,49‰ em 2007 (IBGE, 2008). E, se por um lado, isso exprime uma mudança no comportamento da população, por outro essa mudança também encontra o seu respaldo na legislação, que com a Lei 11.441, de 04 de janeiro de 2007, possibilitou uma desburocratização dos procedimentos de divórcio e separação consensuais no país.<sup>71</sup> A focalização no afetivo transforma o modo de viver o casamento, tornando a vida do casal mais incerta. Por isso, ao mesmo tempo em que as taxas de divórcio aumentam, diminui a duração do casamento. A frequência está em torno de quatro anos, nos aponta Singly (2007).

Pesquisadora – E por que tu achas que os adultos se separam?

Isabella\* – Ah, porque às vezes querem ter outro namorado, entendeu? Às vezes *cansam um pouco* de ficar e querem sair um pouco e ver outra pessoa, sabe? Outra pessoa, conhecer, entendeu? É isso! Que nem eu: eu convido um amigo aqui em casa pra brincar... a gente brinca, brinca, brinca e *depois a gente cansa de brincar junto e eu vou brincar sozinha ou vou brincar com outra pessoa*. A gente cansa, entendeu?

Divórcios, separações, rupturas e novas uniões não redirecionam apenas a vida do casal diretamente envolvido no elo conjugal. Quando existem filhos, esses também são afetados por suas decisões, assim como os próprios avós, que precisam negociar novas formas de interação familiar. Hoje, estima-se que 40% das crianças experimentem o rompimento conjugal dos pais antes de completarem os 15 anos e aproximadamente 80% dos pais separados voltem a se casar nos três anos seguintes. Desses, mais da metade viverá uma nova separação. Como consequência do elevado índice de recasamentos, um quarto das crianças viverá, por algum tempo, com uma família não-consanguínea (COSTA, 2007). A reação das crianças frente a essas situações varia não apenas de criança para criança, como entre as faixas etárias e entre as famílias. A forma como os pais processam e lidam com suas separações tende a ser mais determinante no comportamento dos filhos do que a separação em si, explica-nos Costa (2007).

Crianças que observam a existência de situações de conflito entre os pais costumam ter um melhor ajustamento ao divórcio do que aquelas que não percebem nenhuma

---

<sup>71</sup>Com essa lei, os divórcios e separações consensuais podem ser feitos pelos próprios cônjuges (quando estes não possuem filhos menores de idade), por meio de escritura pública e na presença de um advogado, em qualquer tabelionato de registro civil do país.



desarmonia e são surpreendidas, repentinamente, com essa decisão (HETHERINGTON, 2003). E se por um lado esse é um episódio marcante, que pode deixar as crianças emocionalmente frágeis, ansiosas e profundamente tristes, fazendo-as chorar até “formar uma piscina” (Adriana) ou “a casa lotar de lágrimas” (Catarina), por outro, ele também pode proporcionar um movimento para uma vida mais harmoniosa, gratificante e salutar: “Quando aconteceu dos meus pais se separarem, eu não gostei muito, mas agora eu já estou achando melhor. A minha mãe está muito mais feliz e eu vejo que ela não tá mais tão braba”, testemunha Fernanda.

As crianças que passam por situações de separação parental precisam se adequar ao novo contexto de vida, aprendendo a conviver emocionalmente com a situação e criando um outro tipo de relacionamento, quer com seus pais, quer com os familiares. Nesse processo, além de existir uma quebra na coabitação, os pais também podem optar por constituir novos vínculos amorosos, o que faz com que as crianças necessitem, uma vez mais, adaptar-se. Em contextos assim, o conceito de família pode se alargar, da mesma forma que pode haver uma modificação nas relações com os avós biológicos e o surgimento de relacionamentos com os avós sociais. Mas seriam os avós sociais considerados avós pelas crianças? Teriam eles o mesmo estatuto que os avós biológicos? Como as mudanças familiares potencializam ou restringem os relacionamentos entre avós e netos? Como as crianças significam essas relações?

### 3.1 *Morando com o pai e com a mãe: as famílias nucleares e os avós*

Quando as crianças moram em configurações nucleares, parece não haver muitas dúvidas sobre os indivíduos que pertencem ou não pertencem à família restrita: todas elas desenham seus pais, mães e eventuais irmãos. Nesses casos, o núcleo doméstico abriga duas características potenciais que se complementam: por um lado, seus membros estão unidos pelos laços biológicos – “o pai e a mãe são fundamentais porque é quem te criou e quem te deu a luz” (Luca), “a gente tem o mesmo sangue que eles” (Melissa) e “sem eles a gente não existiria” (Alexandre); por outro, eles vivem sob o mesmo teto, o que propicia o contato e a intimidade, legitimando ainda mais essas relações como familiares: “São as pessoas que moram na mesma casa do que eu” (Alex), “as que eu sempre vejo quando eu chego em casa” (Betina), “as mais próximas de mim” (Adriana), “aquelas que mais ficam comigo”





(Érica) e de “quem eu me sinto mais íntimo” (Luca). Pai e mãe são figuras centrais nessas famílias, representando os dois eixos de origem da criança. Como nos diz Lévi-Strauss (1980, p.33), “[...] para o conjunto da humanidade, o requisito absoluto para a criação de uma família [nuclear] é a existência prévia de duas outras famílias” que doam um de seus filhos para a constituição de uma nova célula familiar. Essa nova célula, composta por pai, mãe e filhos, caracteriza o eixo central do desenho de todas as crianças que vivem em famílias nucleares, como podemos observar nos exemplos abaixo:



Fig. 69: Desenho da família de Betina, no qual vemos ela, **seu pai, sua mãe**, sua irmã, e seus bichos de estimação.



Fig. 70: Desenho da família de Érica, no qual vemos **seu pai, sua mãe**, ela, seu irmão, e seu cachorro.



Fig. 71: Desenho da família de Adriana, no qual vemos ela, **sua mãe e seu pai**.



Fig. 72: Desenho da família de Catarina, no qual vemos **seu pai, sua mãe**, seu irmão e ela.

Como os filhos coabitam com seus genitores, a convivência com os avós paternos e maternos tende a acontecer – dentro dos limites da distância geográfica que os separam e da qualidade das relações entre seus membros – de maneira bastante fluida, o que faz com que essas crianças estejam em permanente contato com ambas as linhas geracionais. Como





nos dizem Hawker, Allan & Crow (2001), as relações entre avós e netos dependem do caráter dos laços cultivados pela geração intermediária, o que faz com que os pais tenham um importante papel nesse contato, como podemos observar no cotidiano familiar dessas crianças. Adriana, por exemplo, tem sempre a mesma rotina: nas segundas, quartas, quintas e sextas ela fica na casa dos avós paternos e, nas terças, na casa dos avós maternos. “Eu almoço lá depois da escola e fico a tarde inteira”, explica a menina. Na sua representação cartográfica<sup>72</sup> vemos um contato importante com as duas linhagens (sinalizado pela linha preta), sendo mais intenso com o lado paterno (edifício à esquerda), possivelmente porque seu pai e seu avô trabalham juntos: “O meu vô ajuda o meu pai, ele é representante comercial, daí ele tem um escritório em casa”, comenta Adriana. O contato telefônico também é representativo em ambos os lados: “Os meus avós paternos a gente liga pra saber se eles estão bem”, com os maternos “a minha vó nos liga ou a *minha mãe* liga pra ela pra saber se ela está bem, daí eu falo”, explica a menina.

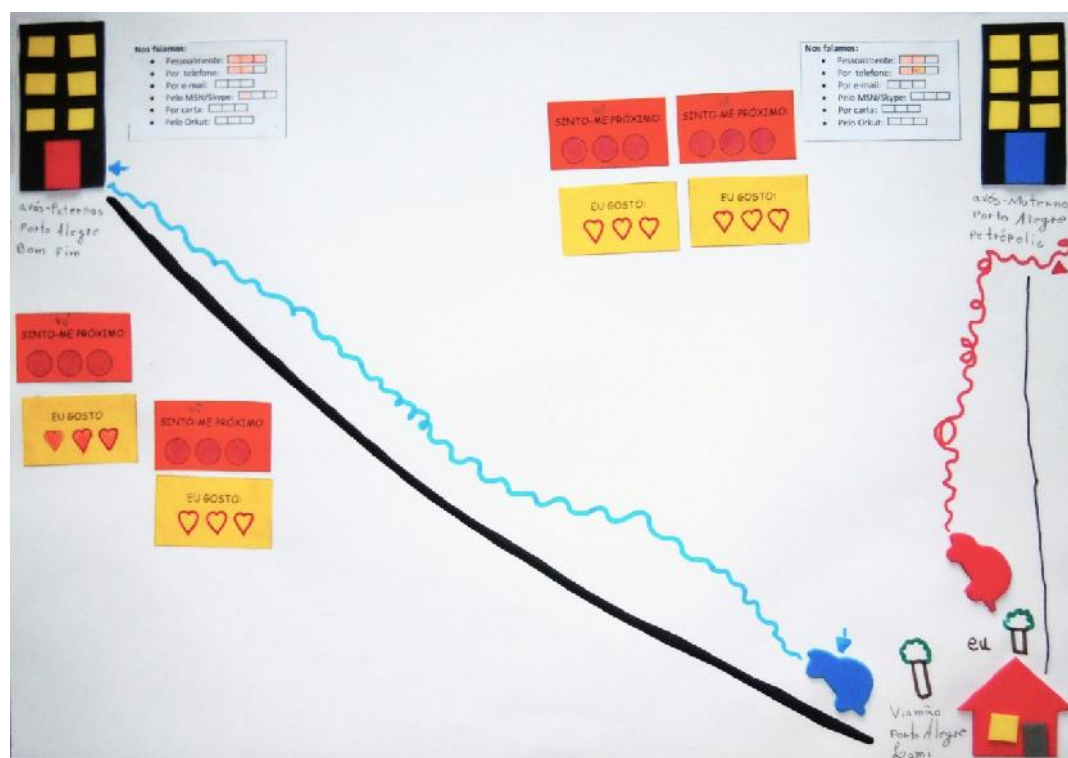


Fig. 73: Representação cartográfica da casa dos avós de Adriana.

Kátia, que tem seus avós paternos e maternos em Porto Alegre, também vê ambos os lados com bastante frequência: “Os meus avós maternos eu vejo eles durante a semana, de

<sup>72</sup> Os termos “representação cartográfica” ou “cartografia” serão utilizados para fazer referência à atividade feita pelas crianças no 5º Encontro, a qual foi dada esse mesmo nome.



tarde, que às vezes o meu vô vai lá em casa pra levar mel, essas coisas. [...] E por telefone a gente se fala quase toda a hora. Na verdade, *a minha mãe* é que fala a toda a hora, toda a hora ela tem que ligar pra minha vó e aí ela sempre acaba *passando o telefone pra mim*". Nessas conversas, "a gente se manda beijo, diz que está com saudade e combina uma data pra eles virem lá em casa". Já a avó paterna, que é separada, costuma ir visitá-la nos finais de semana: "Ela vai lá em casa quase todo o final de semana, liga pra gente toda a hora, ela é apaixonada por mim, ela tem que estar grudada em mim que nem chiclete", explica a menina. Em seus depoimentos, Adriana e Kátia mostram um forte envolvimento dos pais no contato com seus avós, o que também pode ser observado na história familiar de Alexandre.

A sua avó paterna mora em Porto Alegre e ele costuma visitá-la todas as terças-feiras depois do colégio: "A minha família só tem um carro. Daí, como a minha mãe tem reunião nas terças, ela fica com o carro. Daí ela sai da reunião do colégio dela e passa na minha vó

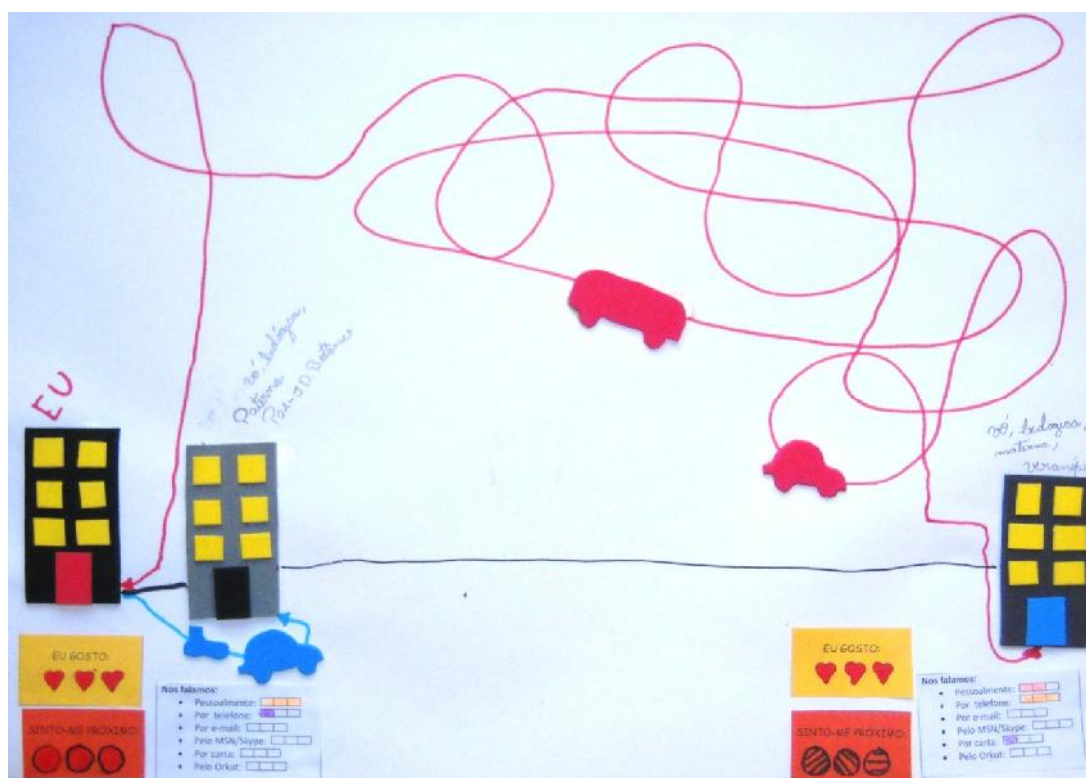


Fig. 74: Representação cartográfica da casa dos avós de Alexandre.

pra nos pegar, pra gente não ficar até muito tarde no colégio. A gente sai do colégio, *o pai nos pega e vai pra casa da vó*", explica Alexandre. A sua avó materna, que mora em Veranópolis, a 271 km da capital, ele vê nas férias e nos feriados: "A gente vai lá no Natal e nos finais de semana de feriadão, mas *a minha mãe combina quando a gente vai ir*, porque a



gente pode ter um compromisso, um monte de coisas pra fazer, um aniversário...”. Com esta avó ele conversa mais pelo telefone e, às vezes, até por carta: “A gente se liga bastante e manda um cartão postal quando a gente vai viajar”, comenta Alexandre. Na sua cartografia, podemos observar um importante contato com ambas as linhas geracionais.

Quando o contato pessoal não pode ser tão intenso e as crianças só podem visitar seus avós nas férias e nos feriados, as conversas e os laços intergeracionais tendem a ser alimentados por meio de telefonemas, cartas e emails. Assim como Alexandre, Catarina também faz uso das tecnologias para se sentir mais próxima de sua avó paterna, que mora em Santa Maria, a 317 km de Porto Alegre. “A gente só [vai] lá no final ou no começo do ano. [...] Eu vou lá quando tem feriado, daí *eu vou com a minha família*”, explica a menina. O contato maior com sua avó é feito por telefone: “Eu ligo quando é aniversário dela e, às vezes, eu ligo pra saber se ela está bem”. Betina também conhece bem a distância das estradas. Seus avós maternos moram em Campinas do Sul, a 386 km da capital, o que faz com que ela só possa ir lá “nas férias e, às vezes, em alguns finais de semana”. Por isso, o contato telefônico é um meio de comunicação importante, sendo intermediado principalmente pela mãe: “Quando minha vó liga é *pra saber como tá a mãe e tal*. Daí a mãe passa o telefone pra mim e a gente fica nesse *vai e vem*”.

Esse também é o caso de João. Seu avô materno mora em Camaquã, a 129 km de Porto Alegre. Apesar deles não se verem com muita frequência, eles conversam por email, Orkut, telefone e carta. A mãe de João é quem estabelece a ponte dessa relação: “Ele sempre liga pra gente e *a minha mãe é quem mais fala com ele*. Daí agora eu também tô falando bastante com ele. Por carta a gente quase nunca se escreve. É só *a minha mãe* que escreve. Só que eu também digo coisas pra minha mãe falar pra ele”, explica o menino. Como acabamos de ver, pais e mães criam situações de interação entre seus pais e seus filhos, fortificando essas relações, mesmo quando a distância geográfica se coloca entre eles. Porque as crianças estão vinculadas biológica e afetivamente aos seus avós paternos e maternos, elas tendem a representar ambas as linhas em seus desenhos, reconhecendo o estatuto geracional de todos eles, como podemos ver nos exemplos abaixo. Se nos desenhos da família podíamos ver a inclusão do pai e da mãe, no desenho dos avós dessas mesmas crianças podemos ver, então, a inclusão das linhagens patrilinear e matrilinear:



Fig. 75: Desenho dos avós de Betina, no qual podemos ver ela, seus avós **paternos** e também os **maternos**.



Fig. 76: Desenho dos avós de Érica, no qual podemos ver ela, seus avós **paternos** e também os **maternos**.



Fig. 77: Desenho dos avós de Catarina, no qual podemos ver seus avós **paternos** e também os **maternos**.

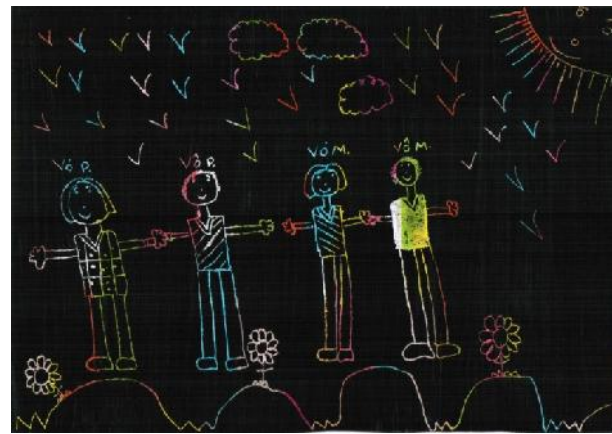


Fig. 78: Desenho dos avós de Adriana, no qual podemos ver seus avós **paternos** e também os **maternos**.

Contudo, isso não quer dizer que o contato com as linhagens seja necessariamente uniforme, ou que as relações tenham a mesma relevância. Como vimos no capítulo anterior, esses vínculos costumam ser muito mais intensos com a linhagem matrilinear, posto que as mulheres movimentam e fortalecem os laços intergeracionais, o que também é observado no cotidiano de muitos desses meninos e meninas. A própria organização da “geografia familiar” facilita o contato com os avós maternos. Como podemos observar na tabela abaixo, das nove crianças que vivem em famílias nucleares, seis moram na mesma cidade que seus avós maternos, enquanto apenas três moram próximas de seus avós paternos. A relação entre a distância geográfica e a frequência do contato pessoal é bastante expressiva: os avós que moram em Porto Alegre, sejam eles maternos ou paternos, vêem seus netos ao menos uma vez por semana, enquanto os demais são normalmente vistos nas férias, feriados ou



festas familiares. Porque eles estão geograficamente próximos de seus filhos, eles também ajudam mais no cuidado de seus netos.

**Tabela 4**

Relação entre a distância geográfica e o contato pessoal com as linhagens matrilinear e patrilinear nas nove famílias nucleares analisadas<sup>73</sup>

	Ao menos uma vez por semana		Uma ou duas vezes por mês		Férias e datas comemorativas	
	Linhagem Patrilinear	Linhagem Matrilinear	Linhagem Patrilinear	Linhagem Matrilinear	Linhagem Patrilinear	Linhagem Matrilinear
< 25 km	3 crianças	6 crianças			1 criança	
25 km – 150 km			2 crianças			1 criança
> 150 km					3 crianças	3 crianças

A avó materna de Catarina, por exemplo, encontra sua neta todos os dias depois da escola: “A minha vó materna, eu vejo ela todos os dias, porque eu almoço todos os dias nela, nós somos vizinhas. Só nos finais de semana que eu almoço na minha casa, mas nos dias de semana eu almoço na casa dela”. Júlia diz gostar de suas duas avós “na mesma quantidade, só que o jeito de ver não é igual. [...] A gente tá mais acostumada com os mais de perto”, explica a menina, que só vê a avó paterna nas férias e feriados. Érica também convive mais com seus avós maternos, que moram em Porto Alegre, do que com seus avós paternos, que moram em Águas Claras, a 58 km da capital: “A vó daqui eu vejo muito porque quase todos os dias eu vou nela, eu quase sempre vou lá. Porque às vezes meus pais têm que sair, ir ao shopping comprar coisas, *aí a minha mãe sempre me deixa lá*. E eu também vou porque eu gosto, porque eu quero ir só pra ficar lá, né?!”. Érica também fala mais com a sua avó materna do que com sua avó paterna, mostrando ter, inclusive, o seu número de telefone: “A minha vó [materna] liga pra minha casa ou às vezes *eu ligo pra ela* [...] e com essa [a paterna] a gente se fala por telefone só *quando ela liga*, porque *eu não tenho o telefone dela*”.

Alex também convive mais com seus avós maternos: “Eu vejo eles todas as semanas, mas não todos os dias. Sábado sempre. Quase todos os sábados e domingos e durante a semana também”. Ele também retrata, no desenho dos avós (abaixo), apenas a casa dos avós maternos, por ser um dos lugares que ele mais frequenta. “Eu fiz a casa dos meus avós

<sup>73</sup> Os números não fecham necessariamente em nove para cada linhagem, porque uma criança não possui os avós paternos e duas têm os avós divorciados.





aqui de Porto Alegre porque eu vou sempre. Daí eu não desenhei a minha vó Beba [paterna] porque ela não mora com eles”, explica Alex.

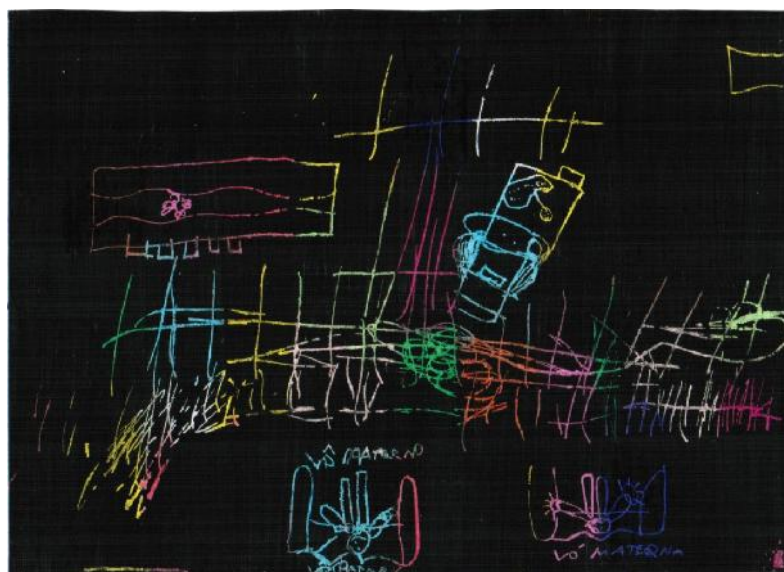


Fig.79: Desenho dos avós de Alex, no qual podemos ver seus avós maternos sentados. A avó paterna não foi representada.

João também tem um contato muito mais forte com sua avó materna do que com seus outros avós: “Eu gosto bastante da minha vó e *ela fala bastante com a minha mãe*, daí eu aproveito pra falar um monte de coisa com ela. A gente conversa sobre coisas da escola, sobre o trabalho da minha mãe, sobre a vida da gente”. Porque sua avó materna está muito presente em sua vida, João chega mesmo a incluí-la no seu desenho da família, o que ele não faz com seu avô materno ou seus avós paternos:



Fig.80: Desenho da família de João, no qual podemos ver a inclusão da avó materna como membro da família.



João – Eu desenhei o meu irmão porque eu adoro ele né, quando dá briga daí eu não gosto muito, quando ele enche o saco, assim... mas ele é meu irmão. E também meu pai e minha mãe porque eles me criaram e eles são muito bonzinhos comigo, entendeu? E a minha avó porque é a mãe da minha mãe, é obvio, e também porque ela sempre me cuida. Porque se a minha mãe morrer e meu pai também, eu e o meu irmão poderíamos ficar com ela. A melhor pessoa que eu queria ficar seria com ela, porque ela é idêntica à minha mãe, elas são muito queridas, assim. Eu amo a minha vó.

O maior contato com a linha materna também pode ser observado quando avós e netos não moram na mesma cidade. Esse é o caso de Luca, que vive com a sua família em Porto Alegre e visita as avós em Cruz Alta, a 350 km da capital. Ele costuma conviver com ambas durante as festas de final de ano, ficando hospedado na casa da avó materna: “Eu sempre fico na casa da minha vó [materna]. Eu poso ali, eu fico ali... Depois a gente vai indo pra visitar os parentes, primos, essas coisas”. Se por um lado a família de Luca opta por ficar na casa da avó materna, ainda que ambas as avós morem sozinhas na mesma cidade, por outro é a avó materna quem mais visita Luca em Porto Alegre, como podemos observar nas direções dos caminhos que interligam suas residências: “Quando é dia das mães, assim, daí

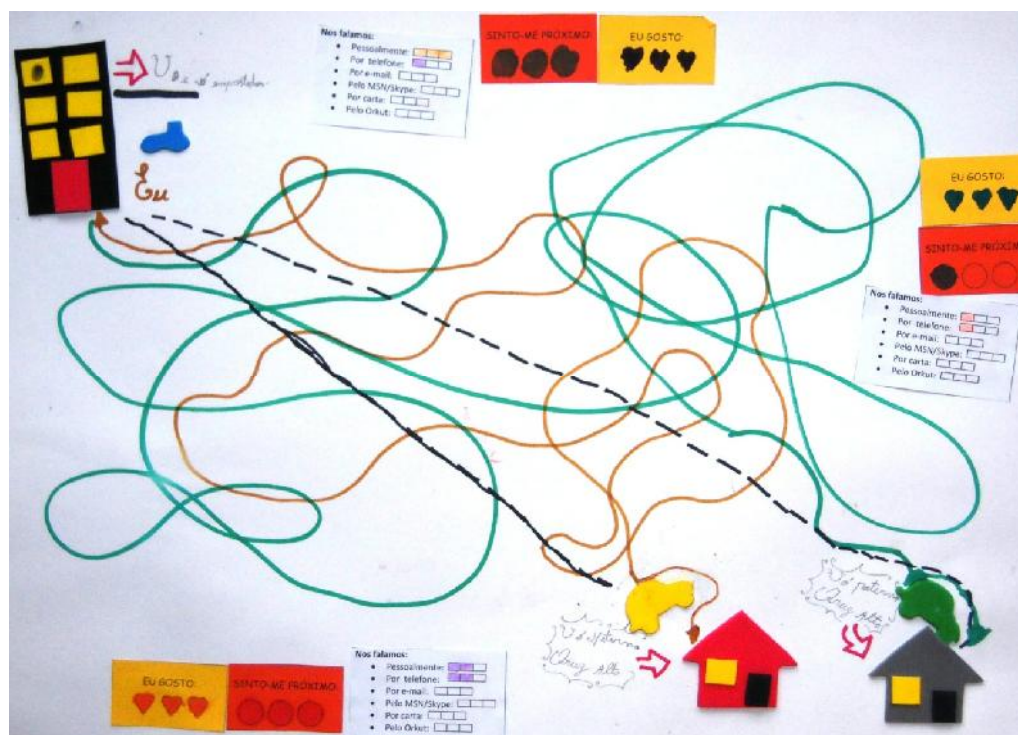


Fig.81: Representação cartográfica da casa dos avós de Luca.

às vezes intercala. Daí às vezes ela vem. Tipo Páscoa, Natal, essas datas assim. [...] Mas a minha vó paterna nunca vem”. Eles também se falam mais por telefone, ligando para contar “alguma novidade, alguma tristeza ou alguma emoção. [...] A gente convive mais com essa





avó aqui [materna]”, diz Luca. “Ela é minha vó preferida e eu a amo muito”, escreve o menino na atividade de produção textual.

Um aspecto interessante do contato é a sua relação com o cuidado. Como comentei anteriormente, os avós que estão geograficamente próximos de seus netos tendem a vê-los com maior frequência e isso potencializa as relações de cuidado. Contudo, nas famílias nucleares analisadas, esse cuidado parece ser algo bastante eventual, ocorrendo nos momentos em que os jovens pais realmente precisam do auxílio da terceira geração. Quando avós e netos se encontram é mais para estarem juntos: das nove crianças entrevistadas, apenas duas recebiam algum tipo de cuidado regular por parte de seus avós. No turno oposto ao da escola, as demais crianças ficavam sob o cuidado da empregada (cinco delas), sozinhas (uma) ou na escola (uma). Todavia, isso não significa que os avós das famílias nucleares não ajudem seus filhos no cuidado dos netos, mas que a ajuda parece acontecer mais nos momentos de necessidade. Quando isso ocorre, o auxílio pode mesmo vir de longe. A avó materna de Luca, por exemplo, faz as malas e viaja 350 km cada vez que a sua filha precisa de seu auxílio: “Quando eu tô muito doente, assim, daí a minha vó sempre vem até aqui pra cuidar de mim”, explica o menino. Como bem destaca Alves (2007), “[...] no campo dos estudos sobre a família contemporânea, os velhos, no papel de avós, surgem como personagens que põem em xeque o retrato individualista da família conjugal restrita aos pais e filhos, isolados dos demais parentes.” (ALVES, 2007, p.126).

### 3.2 Os avós do divórcio

Quando os pais se divorciam, as relações familiares podem sofrer um grande impacto: não apenas pais e filhos precisam aprender a “fazer família à distância” (ALBERTINI & SARACENO, 2008), como avós e netos também precisam criar novas formas de interação. Inúmeros fatores interferem no modo como as famílias vivem essa experiência, sendo muito significativo para o contato intergeracional o modo como os pais e os avós se relacionavam antes da separação e a linha parental a que pertencem estes últimos. Como temos discutido, de um modo geral, a relação com os pais da mãe tende a ser mais expressiva do que a relação com os pais do pai. Com as rupturas conjugais, o contato com a linhagem matrilinear tende a se tornar ainda mais vigoroso, enquanto os vínculos com o lado paterno tendem a



enfraquecer, podendo, até mesmo, romper-se. O divórcio se inscreve, então, dentro das tensões que correm o risco de desfiliação (SEGALEN, 2001b).

Os avós que presenciam o rompimento matrimonial de seus filhos têm um papel fundamental nas redes de suporte, que emerge tanto no momento da crise conjugal, quanto ao longo da separação ou no advento da monoparentalidade. Por isso, eles também são chamados pela sociologia norte-americana de “avós reparadores” (WILLIAMS & NUSSBAUM, 2001). Como a custódia das crianças normalmente é dada à mãe, são os avós maternos que costumam dar maior apoio emocional e instrumental à filha e aos netos, ajudando-a no cuidado das crianças, na manutenção da casa, nas tarefas domésticas e no amparo financeiro. As mulheres separadas ou divorciadas recebem mais ajuda de seus pais no cuidado cotidiano de seus filhos do que as mulheres que continuam casadas (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998). Estudos feitos com famílias monoparentais e reconstituídas mostram um aumento de contato com a linhagem matrilinear (HARPER, 2005), o que também é possível de ser observado nas situações familiares das crianças que participaram da presente pesquisa. Das dezoito crianças que moram apenas com um genitor ou com padrastos e madrastas, doze são cuidadas regularmente por seus avós, sendo nove pelos avós maternos. Se incluirmos os casos de coabitação – uma vez que grande parte deles é composto pela presença de apenas um dos genitores –, o cuidado oferecido pelos avós maternos tende a ser ainda mais expressivo: dezesseis crianças são cuidadas pelos avós maternos, enquanto apenas cinco recebem suporte dos avós paternos.

Alexandra, por exemplo, que mora em uma família monoparental feminina, conta que quando seus pais se separaram, a sua mãe recebeu suporte emocional de sua avó materna: “Acontece que meus pais se separaram porque a minha mãe descobriu que o meu pai tava com outra né, daí *a minha vó ajudou ela a se acalmar*. A minha mãe ficou triste por dois anos. A minha vó ajudou ela a ficar mais calma e a ver que isso foi uma coisa errada”. Em seu depoimento, Alexandra também mostra que seus avós maternos dão um importante apoio instrumental à mãe, ajudando-a, inclusive, na sua criação: “É assim ó: eu acordo bem cedinho de manhã, me arrumo pro colégio, meus avós vêm, me buscam, eu fico lá e depois do almoço eles me levam pro colégio. Eu chego umas três horas antes de vir pro colégio. Eu faço isso todos os dias. Só quando a minha mãe tem folga é que ela me leva, mas na maioria dos dias são os meus avós”. O mesmo acontece com Gabriella, que mora com a mãe e o



padrasto: “Quando a minha vó me busca no colégio, ela me leva lá pra minha casa, ela fica um pouquinho lá até a minha mãe ir trabalhar. Daí *eu vou pra casa dela*. E é sempre isso, todos os dias, menos no final de semana. Às vezes ela também vem quando a minha mãe tem que trabalhar no final de semana, daí ela fica lá e, às vezes, *ela vem pra limpar a nossa casa*”.

André, que mora com a mãe, a irmã e o padrasto, também comenta o suporte dado por seus avós maternos no seu dia-a-dia: “Eu e a minha irmã, a gente nunca almoça em casa. É tipo assim: a gente acorda e *vai direto pra minha vó*, que daí a gente chega de manhã e almoça nela, porque daí ela mora aqui pertinho do colégio e a gente vem a pé”, diz o menino. Em sua representação cartográfica (abaixo), podemos observar que mesmo que os avós paternos e maternos morem na mesma cidade, é com os avós maternos que ele tem mais contato e é deles que ele se sente mais próximo. Em relação aos avós paternos, André não marca nenhum quadradinho para o item “contato pessoal” (edifício do meio), mostrando ter com eles um relacionamento bastante discreto, que ocorre apenas pelo telefone. É por isso que ele diz gostar “quase médio” de seus avós paternos: “É porque eu não vejo, de verdade, eu quase nunca vejo eles”, conta André.

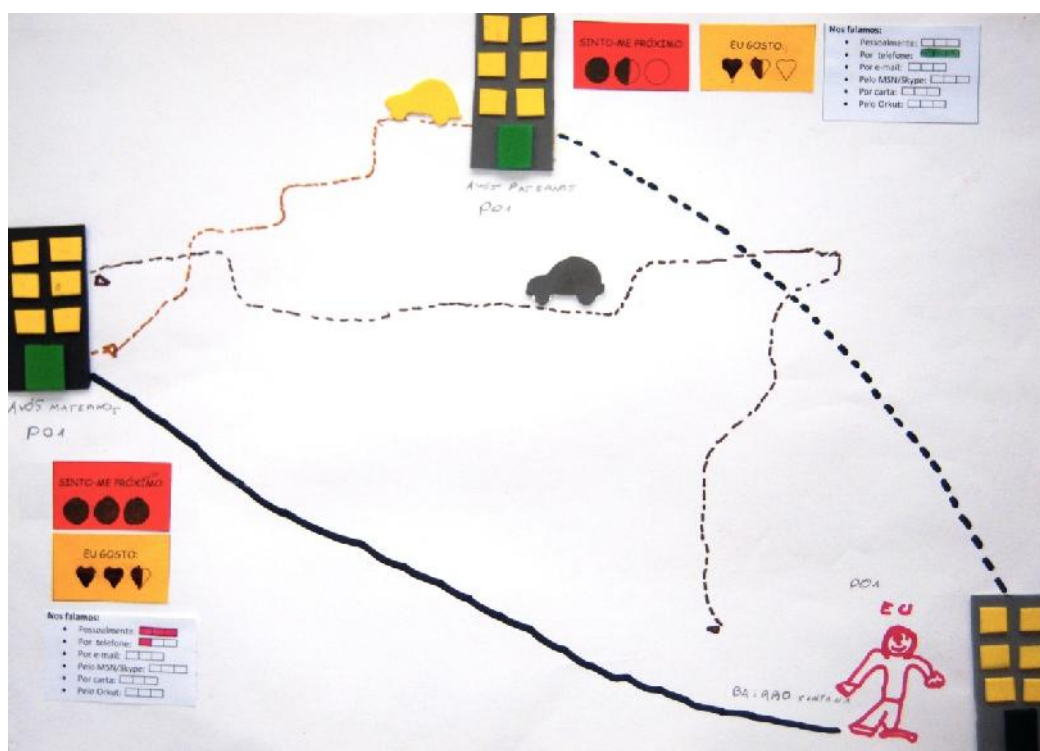


Fig.82: Representação cartográfica da casa dos avós de André.



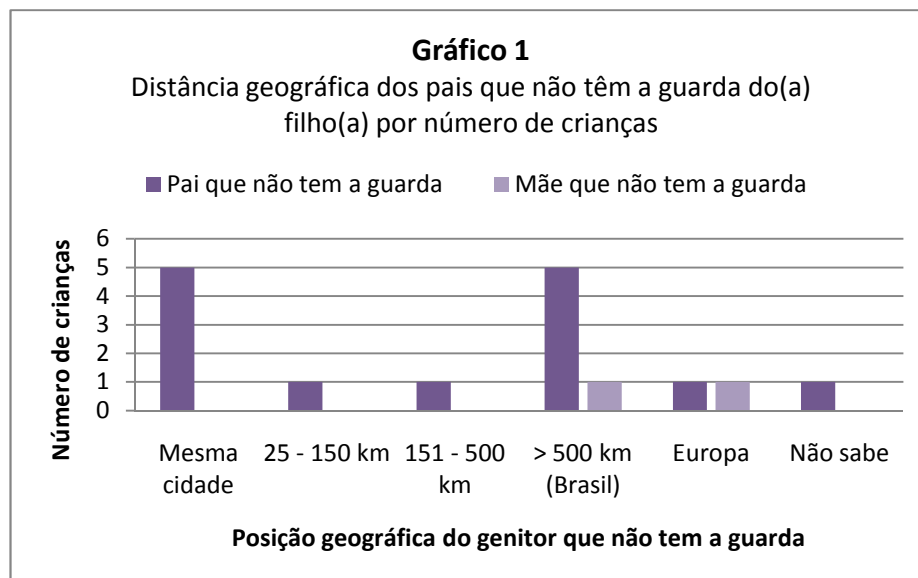
O suporte dado pelos avós durante e após as situações de divórcio também pode se traduzir em coabitações temporárias ou permanentes. A coabitação costuma acontecer logo após o divórcio, quando os filhos separados precisam encontrar um novo lar, procurar um emprego, retomar os estudos ou administrar o cuidado das crianças. A transição para a monoparentalidade é normalmente acompanhada por uma importante redução financeira, que pode levar a situações de pobreza, reforçando a importância do suporte familiar. No Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, a porcentagem de pobres nas famílias monoparentais é três ou quatro vezes mais elevada do que na categoria dos casais com filhos (SINGLY, 2007). Uma vez que os homens divorciados são mais raramente pais guardiães, tanto a monoparentalidade quanto a coabitação são realidades vividas principalmente pelas jovens mães, e tende a diminuir à medida que as crianças crescem e elas, as mães, reconstituem a sua família ou se estabilizam na sua nova configuração familiar. Todavia, o apoio dos avós também pode ser dado aos pais, seja quando eles estão sozinhos – o pai de Alexandra e o pai de José foram morar com seus genitores após a separação –, seja quando eles estão acompanhados de seus filhos pequenos.

Maria, por exemplo, que vive sob a custódia paterna, experimentou um período de coresidência com os avós logo após a separação de seus pais: “Eu morei com os meus avós [paternos] por uns dois ou três anos, não sei muito bem. Fomos eu e o meu pai. Eu morei lá até os quatro anos, eu acho. Depois eu vim morar aqui em Porto Alegre com ele”. Diego e Carol também viveram por um curto período de tempo com os seus avós, até que seus pais organizassem um novo lar para eles: “Quando meu apartamento tava reformando eu fiquei morando com a minha vó [paterna], porque tava em reforma o apartamento do meu pai. Ele tava *tri* velho, cheio de cupim e formiga”, conta Diego. Já Natasha passou a morar definitivamente com a mãe e a avó materna depois que seus pais se separaram: “Eu tinha uns três anos. A minha mãe se separou e também ficou desempregada, daí a gente se mudou para Porto Alegre e veio morar com a minha avó”. Para os avós, a ajuda dada aos filhos após o término de uma experiência conjugal representa o prolongamento da missão parental. Uma missão que acontece em direção aos filhos, mas que também se desenrola para atender ao bem-estar dos netos (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998).

Mas, se por um lado, o suporte oferecido pelos avós faz com que o elo familiar se torne cada vez mais estreito entre os integrantes da linha que possui a custódia, por outro



ele tende a experimentar um relaxamento no lado que não possui a guarda (HAWKER, ALLAN & CROW, 2001; ROBERTO, 1990; NORRIS & TINDALE, 1994; DREW & SMITH, 2001). Por isso, podemos dizer que o divórcio traz consigo dois efeitos contraditórios: a aproximação e o afastamento. Nessas circunstâncias, a própria distância geográfica entre pais e filhos se amplia vigorosamente – como podemos observar no gráfico abaixo<sup>74</sup> –, diminuindo as possibilidades de convivência com o genitor que não possui a custódia. A falta de contato com os pais pode trazer sérias consequências para o contato intergeracional, uma vez que a ausência da geração do meio dificulta o estabelecimento dessa relação. Esse afastamento pode ter diferentes graus, indo desde um contato mais esporádico e espaçado, até a sua ruptura definitiva.



A falta de contato com os avós muitas vezes enevoa e desluz a própria imagem mental que as crianças têm deles, dificultando a sua representação sobre o papel. Quando solicitadas a desenhar seus avós, a maior parte das crianças desta pesquisa iniciou por aqueles com os quais elas tinham mais contato – ou seja, a avó materna (22 das 36 crianças começaram por ela e sete pelo avô materno) –, alegando ser muito mais fácil desenhá-la: “Eu comecei pela minha vó [materna] porque *eu sei desenhar ela melhor*. Eu vou lá quase todos os dias”, diz Pedro. “Eu comecei pela minha vó materna porque é a que eu vejo mais dias, daí *eu lembro mais de como se pode desenhar*. Eu lembro como ela é”, complementa

<sup>74</sup> Neste gráfico, não constam as crianças cujos pais possuem a guarda compartilhada.







Fig.83: Desenho dos avós de Fernanda, no qual vemos apenas a ela e à sua avó materna.

Ashley também optou por não desenhar seus avós paternos. Desde que nasceu, ela mora com a mãe e os avós maternos. Apesar de ver seu pai duas vezes por mês, ela diz não se encontrar muito com os avós paternos, ainda que eles morem na mesma cidade:

Ashley – Dessas duas vezes, poucas vezes eu vou lá!

Pesquisadora – E quando é que tu costumava ir à casa da avó paterna?

Ashley – *Quando meu pai diz pra mim que a gente vai ir. É sempre ele quem diz os lugares aonde a gente vai.*



Fig.84: Representação cartográfica dos avós de Ashley.





Na fala de Ashley, assim como na de Fernanda, podemos observar que quem promove o contato entre elas e seus avós paternos são seus próprios pais, situação que Ashley ilustra muito bem na sua representação cartográfica, ao mostrar que é ele quem vem buscá-la no seu prédio (edifício cinza, à esquerda) para levá-la “poucas vezes” (traço pontilhado) à casa da avó paterna (edifício cinza, à direita). Nos poucos momentos em que Ashley vai à casa de seus avós paternos, ela lembra de ficar “brincando com a prima, com o cachorrinho que tem lá e, às vezes, de almoçar na casa deles”. Como podemos ver, ela não faz referência a nenhuma atividade desenvolvida explicitamente com seus avós. Talvez seja por isso que ela afirme não ter muita afeição por eles: “Por causa que a gente quase não se vê e a gente também nem se fala, eu não gosto muito deles...”, explica a menina. Quando pergunto como seus avós se chamam, ela responde: “Hummm, ahhhhhhhhh, bah! Faz tanto tempo que eu não vejo!”, sem conseguir lembrar de seus nomes. No seu desenho dos avós (abaixo), podemos observar que além dela não representar a linhagem patrilinear, ela nem sequer escreve se os avós representados são paternos ou maternos, mostrando, de algum modo, a singularidade que esses últimos ocupam nesse papel: eles não são simplesmente os avós maternos, mas *os avós*. “Eu não desenhei eles [os avós paternos] porque não deu muito espaço. [silêncio] E também porque eu não lembro muito bem como eles são”, afirma.



Fig.85: Desenho dos avós de Ashley, no qual vemos apenas a ela e aos seus avós maternos.



No caso de Maria, que vive sob a custódia do pai, a situação é a mesma, só que o enfraquecimento das relações intergeracionais é vivido na linha materna. Das 36 crianças participantes dessa pesquisa, 22 têm os pais separados ou divorciados. Dessas, apenas três vivem sob a guarda exclusiva do pai e, dentre elas, apenas Maria não tem um elo muito forte com os avós maternos. Talvez isso aconteça porque enquanto as outras duas crianças têm uma mãe muito presente, ainda que uma delas more na região centro-oeste do Brasil, Maria não demonstra ter muito contato com a sua, que mora em outro país. Seus pais se separaram quando ela tinha cerca de quatro anos e depois de morar por um curto período de tempo com a mãe, ela acabou indo morar com o pai, com quem ela vive até hoje.

Quando perguntada se possui avós maternos, ela prontamente diz: “Eu tenho, só que eu não quis desenhar, porque daí o meu desenho ia ficar muito cheio”. Os exemplos dessas crianças nos mostram que a suposta falta de espaço na folha é uma tática da qual elas se utilizam para justificar, inicialmente, a exclusão de alguns avós de seus desenhos. No trabalho de Maria, podemos observar que ela desenhou a si mesma e aos seus avós paternos, decorando o restante da folha com corações, balões e borboletas. Ao ser perguntada sobre o nome de seus avós maternos, ela responde: “Peraí que *eu tenho que me concentrar* pra te responder”. O mesmo aconteceu com o lugar em que eles moram: “Pra essa pergunta eu tenho que *me concentrar mais ainda!* Peraí!”, diz a menina.



Fig.86: Desenho dos avós de Maria no qual vemos apenas a ela e aos seus avós paternos.



Assim como Maria representa apenas os avós paternos no seu desenho dos avós, ela também desenha apenas o seu pai no desenho da família, não incluindo a mãe, com quem ela fala apenas por telefone. Ela diz: “Naquela casa moramos só nos dois. É o meu pai quem mais fica comigo”.



Fig.87: Desenho da família de Maria no qual a mãe não aparece.

Tanto seus avós paternos quanto seus avós maternos moram em cidades relativamente distantes de Porto Alegre: respectivamente São Luiz Gonzaga (a 500 km) e Pelotas (a 261 km). Como a mãe não mora no Brasil, é o pai de Maria quem movimenta a menina entre as casas dos avós paternos e maternos durante as férias escolares. Na sua cartografia, a casa da mãe nem sequer aparece. Apesar de ela ter contato com ambas as linhagens, a comunicação parece ser muito mais fluída com a linhagem patrilínea. Quando pergunto se ela conversa com os avós maternos ela diz o seguinte: “O meu MSN agora tá estragado, aí tá pior. A minha vó não tá disponível, aí quando eu vou falar ela não está mais. [...] Eles me telefonam. *Eu não tenho tempo...*”. Quando falamos sobre a relação que ela mantém com os avós paternos, mesmo que eles morem ainda mais distantes, ela comenta: “Ah, aqui *eu ligo pra eles* e eles também ligam! [...] É que eu *tô mais acostumada* com eles, *eu ligo pra eles porque eu conheço mais!*”.





Fig.88: Fragmento da representação cartográfica dos avós de Maria.

Nos desenhos de Maria, podemos observar que existe uma forte relação entre a sua representação familiar e a sua representação dos avós, fato que também foi constatado nos desenhos de outras crianças. Em casos de separação ou divórcio, quando elas não reconhecem o pai ou a mãe não coabitante como integrante da família, elas também tendem a não atribuir aos avós paternos ou maternos o mesmo estatuto que dão aos avós do lado de quem tem a guarda. Observando o conjunto de desenhos, das dez crianças que não representaram um de seus pais, apenas uma desenhou os avós de ambos os lados no desenho dos avós. O reconhecimento dos avós nesse papel parece estar vinculado à qualidade do contato que as crianças têm com os seus próprios genitores. Quando o pai ou a mãe do divórcio são pouco presentes na vida das crianças, não exercendo aquilo que elas esperariam do seu papel parental, os avós paternos ou maternos também tendem a não ocupar o papel de avós na vida delas, porque a conexão entre eles tende a ser líquida e instável. Podemos dizer, então, que os vínculos entre avós e netos sofrem uma dupla pressão: de um lado, os netos dependem que os vínculos entre seus pais e seus avós sejam fortes o suficiente para impulsionar o contato entre eles; de outro, os avós dependem que seus filhos mantenham um relacionamento frequente com seus netos e que promovam,



com uma certa assiduidade, o encontro entre essas duas gerações. A geração do meio funciona como uma espécie de “geração pivô”, responsável por interligar as duas pontas.

Retomando o desenho da família de Fernanda, percebemos que ao mesmo tempo em que ela não representou sua avó paterna no desenho dos avós, rabiscando todo o espaço que ficou em branco, ela também não representou o seu pai no desenho da família, deixando propositalmente um espaço em branco. Para a menina, além dele “não ser muito presente”, “ele mora em outro lugar, com a [sua] madrasta e o [seu] meio irmão”, por isso ele não poderia fazer parte da sua família.



Fig.89: Desenho da família de Fernanda, no qual o pai não aparece.

Isso também pode ser observado no caso de Alexandra, que não desenhou o seu pai por achar que ele não dá a ela a consideração merecida: “Cada vez que eu vejo ele, eu sempre peço pra gente fazer alguma coisa. Aí ele me diz que sim, mas fica lá tocando guitarra. E quando a gente tá fora ele diz que não. Daí parece que ele não me dá importância”. O encontro com seu pai, que mora em outra cidade (Lages, a 347 km de Porto Alegre), não é muito recorrente e “às vezes, quando ele não quer vir me buscar né, ele inventa uma desculpa e diz que vai ser cansativo”, explica a menina. Porque o contato com os avós paternos também não é assíduo, e a relação não é satisfatória, acontecendo apenas quando seu pai vem buscá-la em Porto Alegre, Alexandra, além de não incluir seu pai no desenho da família, não contempla seus avós paternos no desenho dos avós: “Eu não desenhei eles porque eles não são muito ligados comigo. *Eu só vou lá nas férias e o meu vô*



*nunca fala comigo, minha vó só dá bola pro meu pai e quando meu pai tá lá ela só me leva na costureira. Eu nunca me divirto na casa deles!“. Com os pais de sua mãe, Alexandra se encontra todos os dias, e se a diversão não acontece com os avós paternos, ela parece ser representativa na sua relação com os avós maternos, que foram desenhados por ela no meio de uma festa de *réveillon*, com fogos de artifício, balões coloridos, muitas risadas e um coração escrito “I Love you avós”.*



Fig.90: Desenho da família de Alexandra, no qual o pai não aparece.



Fig.91: Desenho dos avós de Alexandra, no qual os avós paternos não aparecem.





Para Alexandra, Fernanda, Ashley e Maria, os avós do lado que não tem a custódia são figuras distantes, com os quais elas têm um contato bastante remoto e inexpressivo. Em alguns casos, ainda que eles sejam mais raros, as rupturas podem até mesmo ser completas, e o contato intergeracional torna-se inexistente. Quando o pai que não tem a guarda perdeu por completo o contato com seus filhos, as crianças também tendem a perder a possibilidade de convívio com seus avós. Os casos de Fernando e Natasha exemplificam bem essa situação. Fernando, que vive com a mãe, a irmã gêmea e a avó materna desde que nasceu, nunca conheceu o seu pai. Por ter uma família pequena, ele representou todo o lado materno no seu desenho da família, incluindo a tia e a tia-avó que moram no mesmo prédio: “A minha família tem seis pessoas. É como se todo mundo morasse na mesma casa. Todas as pessoas da minha família moram no meu prédio. Tem três andares. Eu, a minha mãe, a minha irmã e a minha vó moramos juntos. Minha tia mora no andar de cima e minha tia-avó no andar de baixo”, explica Fernando. “O meu pai eu não desenhei porque eu não tenho”.

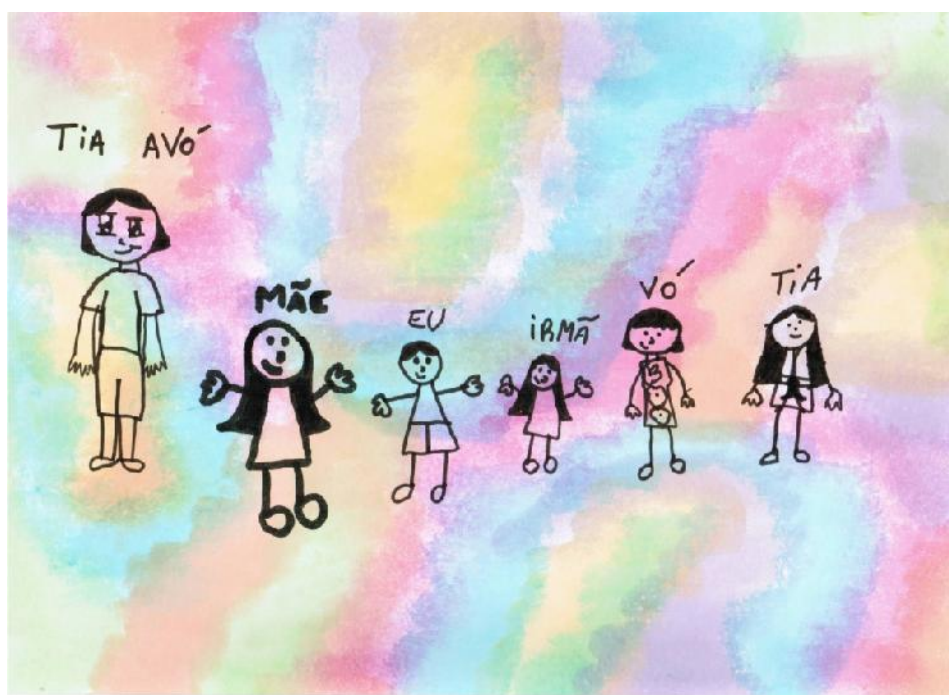


Fig.92: Desenho da família de Fernando, no qual o pai não é representado.

Por não conhecer seu pai, Fernando também não conhece seus avós paternos. “A vó que mora comigo é a única vó que eu tenho!”, exclama ele. Em sua representação cartográfica, podemos observar que Fernando escreveu que ele não vai à casa de seus avós paternos porque ele não os conhece. Contudo, ele resolve criar uma ligação entre o seu



edifício e a casa deles: “Eu vou colocar um carro e um ônibus porque daí daria pra ir de duas maneiras. Só que eu nunca fui!”, esclarece o menino.



Fig.93: Representação cartográfica da casa dos avós de Fernando.

Natasha, que mora com a mãe e a avó materna, também vive uma situação muito parecida com a de Fernando. Apesar de conhecer seu pai, ela o viu poucas vezes em sua vida: “Eu não desenhei o meu pai porque ele não está muito presente, ele mora lá no Rio de Janeiro e eu nunca vejo ele”. Assim como o seu pai não é uma pessoa muito vinculada a ela, seus avós paternos também não o são. Natasha nem sequer os conhece: “Eu não sei o nome deles e nem quem eles são, daí eu não tinha como desenhar”, diz a menina. “É que quando a minha mãe se separou do meu pai, eles ficaram um bom tempo sem... daí eu acho que os meus avós se mudaram de lugar, foram pra uma casa um pouco mais longe, daí a gente nunca mais se viu. Se eu vi eles, foi só quando eu era bebê, eu acho”. Nos desenhos de Natasha, vemos que apenas a linhagem matrilinear é contemplada:



Fig.94: Desenho da família de Natasha, no qual o pai não aparece.



Fig.95: Desenho dos avós de Natasha, no qual só aparece a avó materna.

Apesar de Natasha não conhecê-los, ou tê-los visto apenas quando era pequena, ela diz ter “uma curiosidade de querer saber como é que eles são”: “Eu não sei nada deles, eu não tive mais notícias, eu não sei de nada, eu não sei nem se a minha vó tá viva ou tá morta”, desabafa Natasha. Em sua representação cartográfica, podemos ver que, assim como Fernando, Natasha também quis incluir a casa de seus avós paternos como um lugar





que ela não conhece, mas ao qual ela poderia ir: “Eu acho que eu poderia ir na casa deles de ônibus”, afirma. Aquilo que ela sabe de seus avós é que eles “moram longe”, num caminho que atravessa toda a folha para encontrá-los. E apesar de não conhecê-los, ela diz gostar deles e até se sentir um pouquinho próxima: “É que eu não gosto de ficar julgando as pessoas, eu não sei por que a gente nunca se viu”, esclarece ela. Nesses casos, a não inclusão dos avós também está relacionada à própria impossibilidade de representá-los, uma vez que eles não se conhecem.



Fig. 96: Representação cartográfica dos avós de Natasha.

Kornhaber, ao verificar que os laços entre avós e netos tendem a ser severamente comprometidos por causa da separação dos pais, intitulou os avós como “as outras vítimas do divórcio” (KORNHABER, 1996, p.120). Os exemplos de Fernando e Natasha mostram que não são apenas eles que sentem a perda desse elo. Só que, enquanto os avós se organizam em torno de associações que buscam resgatar o contato intergeracional, as crianças seguem dependendo da mobilização dos adultos. Nas últimas décadas, vimos multiplicar o número de associações destinadas a ajudar os avós afetados pelo divórcio dos filhos. Na França, surgiu a *École des grands-parents européens*; na Grã-Bretanha, a *The Grandparents' Association*; na Alemanha, a *Bundesinitiative Großeltern*; na Itália, a *Associazione dei Nonni*, *Genitori dei Padri Separati*; nos Estados Unidos, o *Grandparent Rights Organization* e, na



Espanha, a *Asociación de Abuelos y Abuelas por la Custodia Compartida*, para citar apenas algumas. Essas associações vão ao encontro de uma mesma causa: orientar os avós que perderam ou diminuíram vigorosamente as possibilidades de contato com seus netos, promover cursos destinados à orientação e troca de experiências entre os avós e organizar atividades que busquem reatar e fortalecer os vínculos geracionais.

Quando os avós percebem que os elos com seus descendentes estão se perdendo e que a geração do meio não possibilita o contato entre eles, só lhes resta uma alternativa: recorrer ao juiz de família como forma de garantir, por lei, o direito de visita aos netos e preservar, assim, a sua própria linha de filiação. Esse processo não costuma ser vivido de forma tranquila, uma vez que ele tende a ocorrer quando as buscas por alternativas consensuais cessaram. Ele também reflete as dificuldades de ajuste e as desavenças existentes entre os membros da família. Lucas, que perdeu a mãe quando tinha apenas cinco anos, vive uma situação conflituosa entre a avó materna e o pai, que possui a sua guarda: “Antes, o meu pai me levava lá na casa da minha avó, mas agora é ela quem me busca, porque deu um mal-entendido em toda a família”, conta o menino. Apesar de não querer falar sobre o assunto, Lucas esclarece que todo o problema aconteceu porque os dois queriam ficar com a sua guarda:

Lucas – Antes eu sempre ia na minha vó e ficava menos com o meu pai; agora eu tô mais com o meu pai do que com a minha vó.

Pesquisadora – E por que tu mudaste de ideia?

Lucas – Porque antes eu achava que os dois estavam certos, de um querer mais eu do que o outro, os dois quererem. Daí eu achei diferente, porque ela botou o meu pai na justiça.

Por causa dos conflitos existentes entre ela e seu pai, Lucas foi deixando, aos poucos, de querer ir à casa da sua avó materna. Atualmente, ele diz visitá-la apenas cinco ou seis vezes ao ano, impulsionado pela determinação legal do juiz de família:

Lucas – Ela me liga e me pergunta: ‘Tu quer passar o domingo aqui?’ É que o juiz disse que era pra eu passar um sábado sim e outro não. Daí o meu pai me diz: ‘Ah, tu pode escolher o sábado que tu quer ficar com o pai e quando tu quiser ficar com a tua vó’. Aí eu vou em alguns finais de semana, quando eu tenho vontade de ir.

Se o juiz pode garantir o direito à visita, ele não pode, todavia, garantir que haverá afeição. É claro que os elos se fazem e se refazem com o tempo, sendo a convivência um fator fundamental na construção de novos vínculos. Mas dependendo do tempo que os avós ficaram afastados de seus netos e do motivo que gerou esse afastamento, esses laços



podem ser difíceis de ser reatados, principalmente quando a geração do meio não intervém ou não possui, ela mesma, vínculos com a geração dos avós.

Lucas – O meu pai me diz ‘Olha Lucas, é melhor tu ir lá pra eles não fiquem dizendo que o Lucas nunca visita a gente’. Mas eu não sinto nunca vontade de ir lá. Ela me liga e me diz: ‘Ah, tu quer vir aqui?’. Ai eu digo pra ela (com voz braba): ‘Eu ligo quando eu quiser!!!’

No seu desenho da família, no qual Lucas diz ter desenhando as pessoas “mais legais” e que ele tem “mais contato”, ele não inclui ninguém do lado materno, restringindo-se apenas aos contatos oriundos da linhagem patrilinear:



Fig.97: Desenho da família de Lucas, no qual só aparece a linhagem patrilinear.

De acordo com o estudo de Drew & Smith (2001), a ruptura nas relações com os netos pode ter um sério impacto na saúde dos avós. Na pesquisa realizada por esses autores no contexto norte-americano, 44% deles disseram ter problemas de saúde física e 46% assinalaram dificuldades afetivas decorrentes da diminuição ou da perda total de contato com seus netos. Nos casos mais graves, Drew & Smith encontraram efeitos comparáveis àqueles vividos durante as situações de luto. Mas, contrariamente aos casos em que ocorreu uma morte, que é uma separação definitiva, muitos avós não conseguem colocar em prática o trabalho de luto em relação a um neto que eles sabem estar vivo. Quando uma criança nasce e os pais tornam-se avós, eles não imaginam que um dia poderão perder essa função. Quando a ruptura intergeracional acontece e a geração do meio não consegue ou não deseja





promover esse contato, o sentimento que muitos avós experimentam é o da imobilidade e o da incompletude, o que também foi visível nas experiências de algumas crianças, como bem exemplificaram as histórias de Natasha e Fernando.

A ponte de ligação entre avós e netos não é construída apenas pelos próprios filhos, como, também, pelos genros e noras. É o genitor que possui a guarda – normalmente a mãe –, quem cria “a natureza e a densidade das relações” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998, p.154), aumentando ou diminuindo as possibilidades de contato entre seus filhos e seus ex-sogros. Quando as relações entre eles são cordiais e positivas, a ex-nora pode, ela mesma, assegurar o contato intergeracional entre os netos e a linha paterna, diminuindo os impactos do divórcio, o que não acontece quando as relações entre noras e sogras foram conflituosas (HAWKER, ALLAN & CROW, 2001).

Leonardo, que vive com a mãe e a irmã de cinco anos, afirma ter um contato pouco intenso com a avó paterna: “Eu vejo ela raramente. Em quatro meses, uma vez, mais ou menos”. Como podemos ver no seu fragmento cartográfico abaixo, o contato com a avó é intermediado exclusivamente pelo pai: “Quando eu vou na casa dele, que são poucas vezes, aí ele me leva lá às vezes”, explica o menino. Leonardo também fala muito pouco com ela: ele pintou menos de um quadradinho para os itens “pessoalmente” e “por telefone”. Quando lhe pergunto por que é apenas o pai quem intermedeia o seu contato, Leonardo me diz: “A minha mãe nunca me leva lá. *Elas não são amigas e não se falam.* [...] Eu não



Fig. 98: Fragmento da representação cartográfica dos avós de Leonardo.

sei bem porque, mas acho que é porque *o filho dela e a minha mãe se desentenderam e se separaram*”. Com a avó materna, Leonardo tem um contato diário: “Eu vou lá de manhã, de noite, toda hora!”, explica o menino.

Quando as relações entre elas forem boas, a nora pode até mesmo facilitar esse contato, principalmente quando a linhagem patrilínea não permite que essa relação



aconteça. Carol, por exemplo, vive com seu pai, sua madrasta e seu irmão de dois anos, visitando a mãe e a avó materna, que moram juntas, nos finais de semana. Os avós paternos de Carol também são divorciados e o relacionamento entre seu pai e sua avó paterna estava bastante tenso desde que eles haviam tido uma briga importante. O pai decidiu, então, que não a levaria mais à casa de sua avó paterna e “proibiu” a avó de ligar ou visitar Carol na sua casa. A partir daí, o contato entre elas passou a ser intermediado pela linhagem matrilinear. Na sua cartografia, podemos ver que, se por um lado, três carros partem da casa dela (edifício cinza, no centro) para visitar o avô paterno e os avós por parte da madrasta (que também são divorciados), nenhum automóvel parte para visitar a avó paterna (edifício no



Fig.99: Representação cartográfica dos avós de Carol.

canto inferior direito). A linha vermelha, que atravessa toda a folha para encontrar a casa da avó, sai da casa da sua própria mãe:

Carol – A minha vó e o meu pai brigaram, daí, pra eu ver ela eu vou com a minha mãe ou a com a minha outra vó de ônibus.

Pesquisadora, observando que ela havia marcado dois pontos para o item “contato telefônico” – E quando vocês conversam por telefone?

Carol – Quando eu tô lá na minha mãe. Uma vez ela viajou lá pro Chile e ela trouxe várias coisas né, daí ela disse: ‘Tu não quer vir aqui em casa pra ti pegar? Ou tu quer que eu vá lá?’. Daí eu digo ‘Tá, tá bom!’. Ou às vezes ela tá com saudade de



mim e aí ela me convida pra ir lá, mas eu faço tudo isso da casa da minha mãe. Às vezes, quando eu tô na casa do meu pai eu falo com ela pelo MSN. Eles brigaram né, aí ela não pode me ligar lá.

Os avós também podem colaborar com suas ex-noras. Apesar do suporte oferecido pela avó materna ser normalmente mais significativo do que aquele oferecido pela avó paterna – mesmo antes do divórcio –, quando a relação entre elas for amigável, é possível que a jovem mãe separada também peça ajuda à sua ex-sogra no cuidado dos filhos. Isso ocorre principalmente quando ela não tem uma relação muito boa com a própria mãe, quando seus pais não podem ou não estão dispostos a cuidar dos netos ou quando a distância geográfica não lhes permite dar um suporte mais expressivo (ATTIAS-DONFUT, 2002). Por outro lado, os avós paternos também podem querer ajudá-la, ação que garante a assiduidade do contato com os netos e melhora os seus recursos e condições de vida. Muitos avós mantêm o vínculo com suas ex-noras por considerarem que seus filhos não serão capazes de dar a eles o livre acesso aos seus descendentes. Segundo o estudo de Johnson (1998), os avós que ajudam suas ex-noras no cuidado das crianças não pensam nelas como “a ex-esposa de seu filho”, mas como “a mãe de seus netos”.

Melissa exemplifica bem essa situação. Ela vive sob a guarda da mãe e seu pai mora na França desde que ela tinha quatro anos. Eles mantêm um contato bastante assíduo, conversando “pelo computador, pelo *Skype*, pelo *MSN* e, também, se vendo pelo vídeo da *webcam*”. Provavelmente porque sua mãe e seus avós paternos tenham um bom relacionamento, porque eles substituam a assistência que o seu filho não pode dar pessoalmente, ou porque os avós maternos morem em outra cidade, há uma forte rede de apoio oferecida pelo lado paterno, focalizada principalmente na figura da avó:

Melissa – Pra mim, a minha avó, bah! Se não tivesse a minha avó eu não sei o que seria! A minha avó, ela faz tudo: ela me leva na psicóloga, na psicopedagoga, no colégio... Ela faz tudo! Se não fosse a minha avó eu não sei, porque a minha mãe tem que trabalhar, até que agora ela tem mais tempo porque ela mudou de emprego, ela tá trabalhando numa clínica. Aí ela tem um pouquinho mais de tempo. Mas antes, eu não sei, porque ela não tinha tempo nem pra... Ela ia às 9h, ela trabalhava das 10h até às 19h30min, então ela nunca podia me levar pra escola, só se eu ficasse desde as 8 horas da manhã na aula!!!

Em sua representação cartográfica, podemos ver a intensidade com que ela vai à casa dos avós paternos, marcada por um forte traço preto, o que faz com que ela também se sinta muito próxima deles:



Melissa – Eu fiz uma linha *tri* grossa porque eu tô sempre com a minha vó. Mesmo que eu não fique todas as noites, mas eu fico com ela quase toda a hora...

Pesquisadora – Que toda hora é essa?

Melissa – De manhã, até eu ir pra escola. A escola não conta. Daí eu volto da escola e fico lá e daí eu só saio de lá depois de fazer o tema, depois de fazer tudo! Então, *tudo o que eu faço é com a minha avó!* Com a minha mãe são só poucas coisas que eu faço!

À casa dos avós maternos, Melissa costuma ir nos finais de semana.

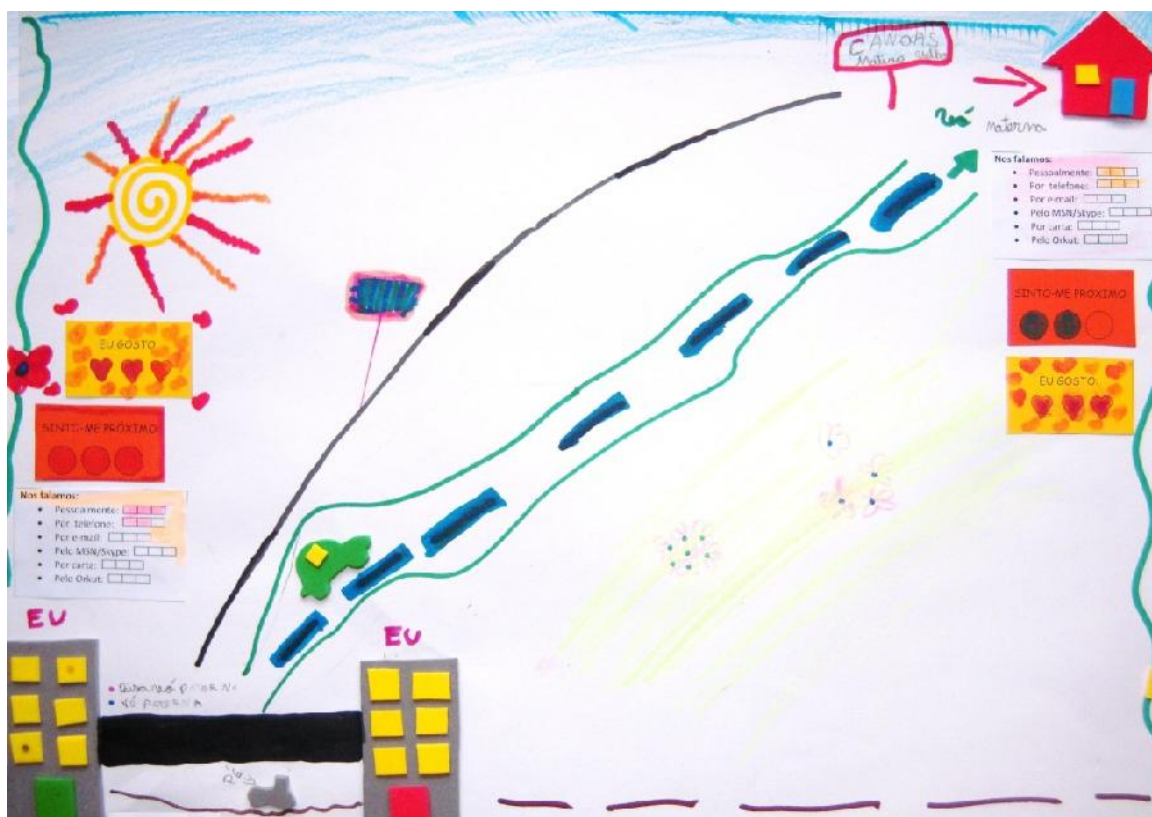


Fig. 100: Representação cartográfica dos avós de Melissa.

Esse também é o caso de Nanda, que vive sob a guarda compartilhada dos pais e que possui apenas os avós paternos vivos, sendo esses divorciados. A avó, que mora na mesma cidade que ela, não apenas ajuda o seu filho e a ex-nora na criação da neta, cuidando-a quando eles não podem fazê-lo, como frequenta as duas casas de Nanda, visitando-a quer na casa do pai, quer na casa da mãe. Na sua representação cartográfica (abaixo), podemos observar que a avó paterna (edifício no alto, à esquerda) circula entre as duas residências (ambos os edifícios localizados na parte inferior da sua representação). No alto da folha, Nanda escreve: “Ela me visita nos dois”. “Algumas vezes ela [a avó] vai de ônibus” e outras vezes “meu pai ou a minha mãe me levam na casa da minha avó”.





Nanda – Eu vejo a minha vó em alguns finais de semana, nos feriados e quando ela cuida de mim e da minha prima. Às vezes no fim de semana, ou *quando a minha mãe tem uma reunião e chega atrasada, a minha mãe pede pra ela vir me buscar. A minha mãe pede pra minha vó às vezes vir na minha casa pra me cuidar e às vezes, ao invés de ir direto pra minha casa, ela vem até o colégio me buscar e me leva pra casa, mas daí a gente vai de taxi.*

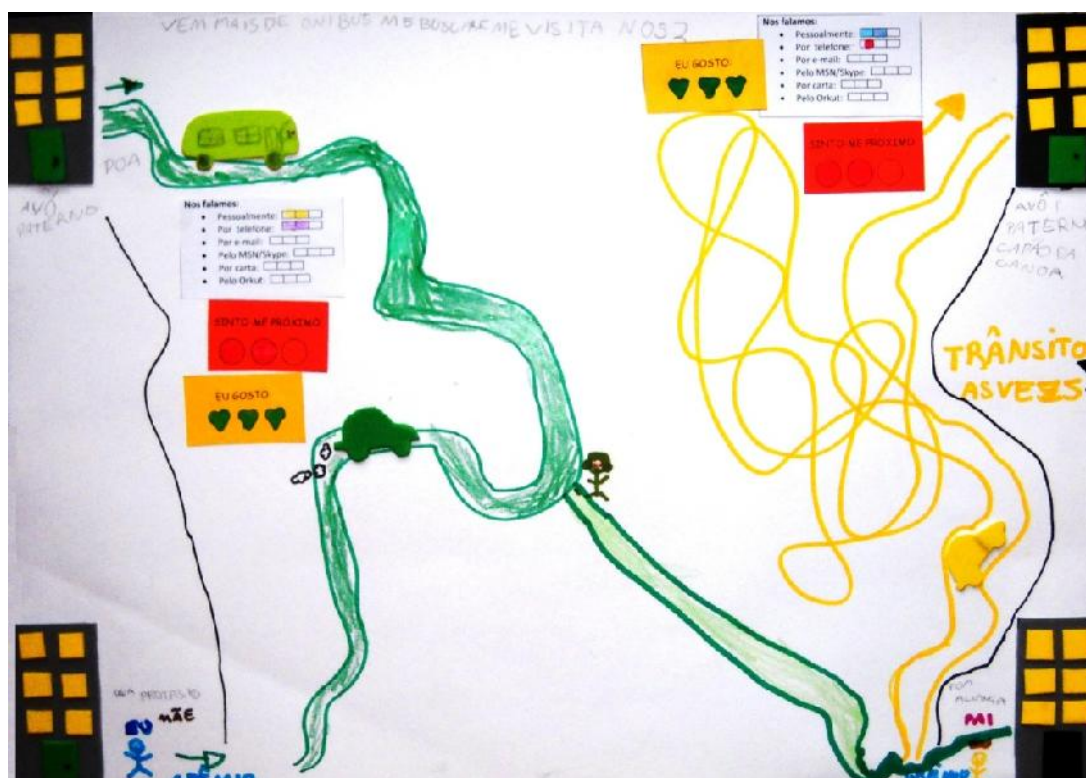


Fig. 101: Representação cartográfica dos avós de Nanda.

No exemplo de Nanda, vemos que o contato com sua avó paterna pouco se modificou após o divórcio de seus pais; ambos os genitores continuaram ativos na difusão desse encontro. Tal fato também se deve à frequência com que eles mesmos ficam com a sua filha: “Eu fico terça e quinta com o meu pai, o resto dos dias com a minha mãe, e na sexta com quem é a vez do final de semana”, explica Nanda. Quando o término da relação conjugal não representa o declínio da relação parental, o vínculo entre avós e netos parece não sofrer grandes alterações e o nível de contato existente entre eles pode mesmo se aproximar ou ser símile àquele vivido pelas crianças em famílias nucleares. Essa situação tende a acontecer, principalmente, entre as famílias que adotam a guarda compartilhada das crianças, ou aquelas em que pais e filhos se veem regular e frequentemente, uma vez que a maior proximidade com ambos os pais aumenta a probabilidade de maior contato com ambos os avós.



Diego, que vive sob a guarda compartilhada da família reconstituída do pai e da família monoparental da mãe, também mostra ter um contato bastante equilibrado entre as duas linhas:

Diego – Eu fico dois dias da semana com a minha mãe, dois dias com o meu pai e um final de semana com cada um. Na minha vó paterna eu vou todas as terças e quintas porque eu estudo de manhã e aí eu almoço lá. Na minha vó materna eu vou sempre que eu estou na minha mãe. E às vezes ela me pede pra eu ir buscar alguma coisa na minha vó e eu fico lá até mais tempo do que ela pediu.

No fragmento cartográfico abaixo, podemos observar que o contato de Diego com ambos os lados é bastante intenso (representado pelo traço preto). Como a mãe e a avó moram no mesmo prédio, ele consegue ir à casa da avó materna sempre que vai à casa da mãe. No caso dos avós paternos, “tem dias que [ele vai] da casa do pai e tem dias que [ele vai] da casa da mãe”. Em ambos os casos, é sempre o pai quem o leva.

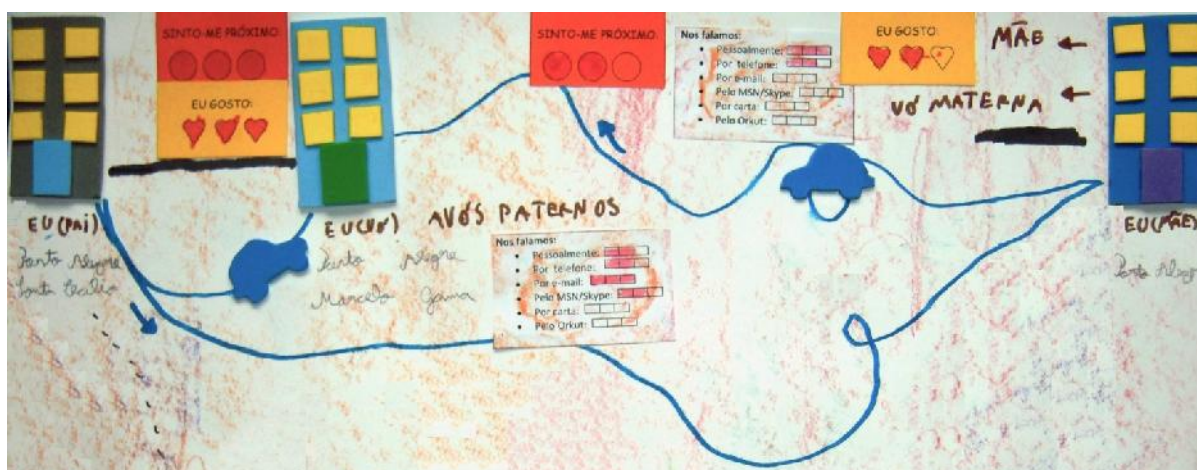


Fig. 102: Fragmento da representação cartográfica dos avós de Diego.

Daniele, que possui a guarda compartilhada, morando três dias da semana com o pai e dois dias com a mãe, também mostra conviver bastante com os avós maternos e paternos.

Daniele – Na vó materna eu vou bastante! Todos os domingos! Eu vou lá pra almoçar com a minha mãe e fico a tarde inteira com eles. [...] A minha vó paterna eu vejo ela todas as terças, que o meu pai tem todas as terças jogo, daí a minha vó vai lá pra cuidar do meu irmão.

Daniele também mantém um contato telefônico bastante intenso com ambas as linhas, ligando para a avó materna “pra saber se [ela pode] ir na casa dela ou viajar junto com ela pra praia” e, para avó paterna, quando ela tem um tema que não sabe resolver sozinha ou quando ela quer fazer um convite à sua avó. “Eu ligo e digo: ‘Ô vó, posso ir dormir aí?’. Ou senão eu digo: ‘Ô vó, quer ir na igreja?’, daí a gente se encontra”, diz.





Como os vínculos entre essas crianças e seus pais, assim como entre elas e seus avós, continuaram fortes após o divórcio de seus genitores, elas reconhecem a ambos o seu papel familiar, registrando os primeiros no desenho da família e os segundos no desenho dos avós, situação que não acontecia com as crianças que não reconheciam o papel parental dos pais que não tinham a guarda. Das treze crianças que incluíram ambos os pais divorciados no desenho da família, todas elas incluíram também os avós. Todavia, isso não significa que o contato entre as linhagens seja necessariamente equilibrado. Crianças que mantêm um forte contato com seus pais, mas que vivem prioritariamente sob o cuidado da mãe, tendem a manter um contato mais expressivo com os avós maternos, em detrimento das redes de suporte. O balanço feito entre a intensidade do contato e a sentimento de pertencimento dos avós e dos pais em suas posições familiares é feito pela própria criança, que avalia e significa essas relações de acordo com a qualidade dos encontros, o modo como eles se relacionavam antes da separação, o elo biológico que os une, a afinidade existente entre eles, a percepção de ter um contato satisfatório ou, mesmo, a sensação de dever familiar. Lion, por exemplo, que mora sozinho com a mãe e que passa alguns finais de semana com o pai, representou a sua família da seguinte forma:

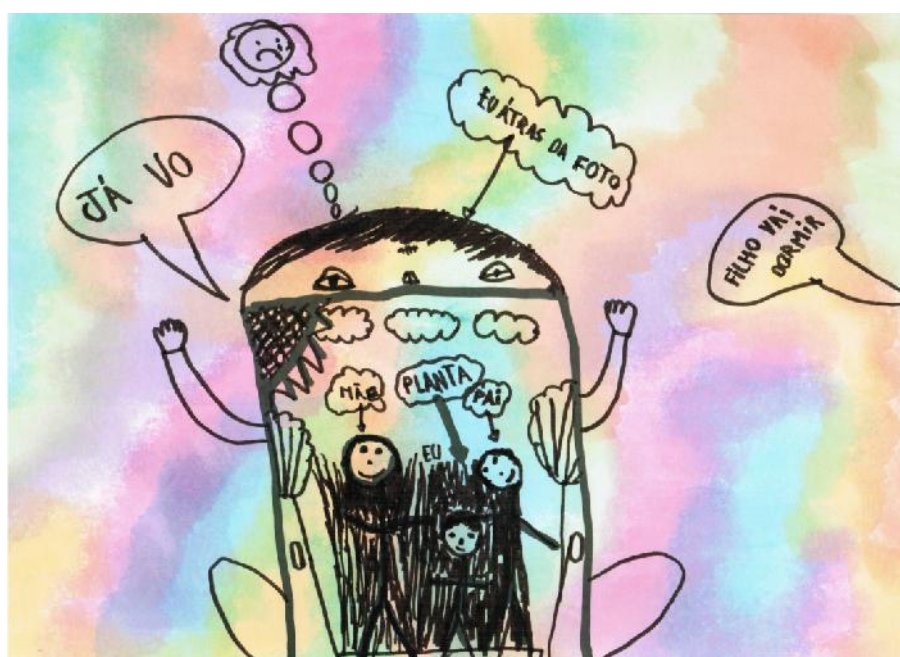


Fig. 103: Desenho da família de Lion, no qual aparecem ele, seu pai e sua mãe.

No desenho, ele olha para uma fotografia que parece conservar a imagem da sua família unida: ali está ele, entre seu pai e sua mãe. Desde os quatro anos, idade que ele tinha



quando seus pais se separaram, Lion se desloca entre essas duas casas: “Eu moro com a minha mãe e a minha cachorra, mas de vez em quando eu vou dormir no meu pai e na namorada dele”. Durante a semana, quando ele está com a mãe, é a avó materna quem dá suporte à filha no cuidado do neto: “Já da Kombi eu vejo ela, eu vejo que ela me cuida!”, ele exclama. Às vezes Lion almoça no colégio e vai para a casa da avó depois do almoço, às vezes ele vai “pra casa ainda de manhã e [almoça] com ela. [...] Daí eu fico lá a tarde inteira”, explica Lion. A avó paterna ele vê bem menos, apenas “quando tem festa ou quando o meu pai me leva pra gente ir almoçar lá. [...] A minha vó paterna nunca sai de casa. Eu só vejo ela se a gente vai lá. Ela nunca vem aqui. A gente se vê pouco, sabe?”. Na sua ilustração cartográfica, podemos observar que o contato com a linha paterna (casa azul) é intermediado exclusivamente pelo pai; e apesar dele ser identificado por Lion como algo pouco frequente (traço pontilhado) – o que faz ele se sentir muito mais próximo de sua avó materna (edifício cinza) –, o menino demonstra gostar muito dela, pois os vínculos familiares soam mais alto que as poucas vezes nas quais eles podem se encontrar: “Eu amo todos eles, todos os meus avós, eles são da minha família, né?! Eles gostam de mim e eu gosto deles”.



Fig. 104: Fragmento da representação cartográfica dos avós de Lion.



Sendo assim, Lion reconhece que a posição de avós existe em ambas as linhas parentais:



Fig. 105: Desenho dos avós de Lion, no qual aparece a avó materna e a avó paterna.

O caso de Pedro também é ilustrativo dessa situação. Após a separação de seus genitores, ele passou a se dividir entre a residência da mãe e a residência do pai: “Eu fico toda a semana com a minha mãe e na sexta o meu pai me pega no colégio e me devolve no colégio na segunda”, explica ele. Enquanto Pedro está com a mãe, a avó materna mostra-se muito presente. Ele vai lá “quase todos os dias”.

Pedro – É tipo assim: eu tô na minha casa. Se eu não venho pro colégio almoçar aqui eu vou pra minha vó. E quando a minha mãe tem que trabalhar de noite, daí eu sempre vou pra casa da vó depois do colégio.

Apesar de ele ter um contato muito mais frequente com a avó materna, que é quem dá assistência à mãe de Pedro no seu cuidado diário, ele não deixa de visitar a avó paterna.

Pedro – Eu costumo ir lá, mas lá eu vou médio. Eu vou algumas vezes, em alguns finais de semana. A minha vó me convida pra eu ir e aí eu durmo lá, eu e o meu pai. Às vezes a minha vó vem no meu pai pra fazer churrasco e ir na piscina.

Em seus desenhos, podemos observar que Pedro atribui, tanto ao seu pai quanto à sua avó paterna, um lugar na família:



Fig. 106: Desenho da família de Pedro, no qual aparecem o pai e a mãe.



Fig. 107: Desenho dos avós de Pedro, no qual aparecem as linhas paterna e a materna.

Como acabamos de ver, o rearranjo do contato entre as linhas após situações de separação ou divórcio, depende de inúmeros fatores, podendo oscilar de acordo com a linhagem, a qualidade e a intensidade do contato entre as gerações, a proximidade geográfica, a tonalidade e a circunstância em que se deu o divórcio, assim como o próprio relacionamento familiar. Tudo parece indicar que quando os pais divorciados estabelecem uma relação negociada com o ex-cônjuge e com seus filhos, os avós de ambos os lados continuam tendo contatos regulares com seus netos, ainda que a linha materna ofereça um suporte maior. Quando a ruptura é conflituosa ou quando um dos genitores é pouco





presente, o contato tende a se perder e avós e netos podem se tornar figuras distantes. Por isso, esses laços dependem substancialmente da organização cotidiana da vida familiar. A filiação não é um acordo feito somente entre dois pais e uma criança: da sua negociação surge o grau de inserção das linhagens paternas e maternas na vida de seus descendentes. Mas não é apenas o divórcio dos pais que movimenta as relações intergeracionais. Muito menos enfocado, mas com um peso bastante importante, também são os divórcios ocorridos na geração dos avós.

### 3.3 Quando os avós se divorciam

Nanda – Os meus avós são separados, então eu vou colocar um longe do outro, tá? (desenho abaixo). Eles se separaram porque o meu avô mentiu. Ele disse que minha vó tava saindo com outro quando ele é que tava. Daí ele mentiu pros filhos, pros meus parentes, pro meu pai, pra minha dinda e pra minha tia, que a minha vó, que é mãe deles, tava saindo com outros, e na verdade era ele. Daí, por causa dessa mentira que ele fez, eles se separaram. [...] Minha vó contou essa história pra mim e pra minha prima na hora do café da manhã, porque eu durmo bastante na casa da minha dinda. Daí, na hora do café da manhã, ela contou pra gente, porque a gente ficava perguntando, o tempo todo a gente ficava perguntando: 'Vó, vó, porque tu e o vô se separaram?' E a vó nunca respondia... daí ela um dia ela resolveu contar essa história.

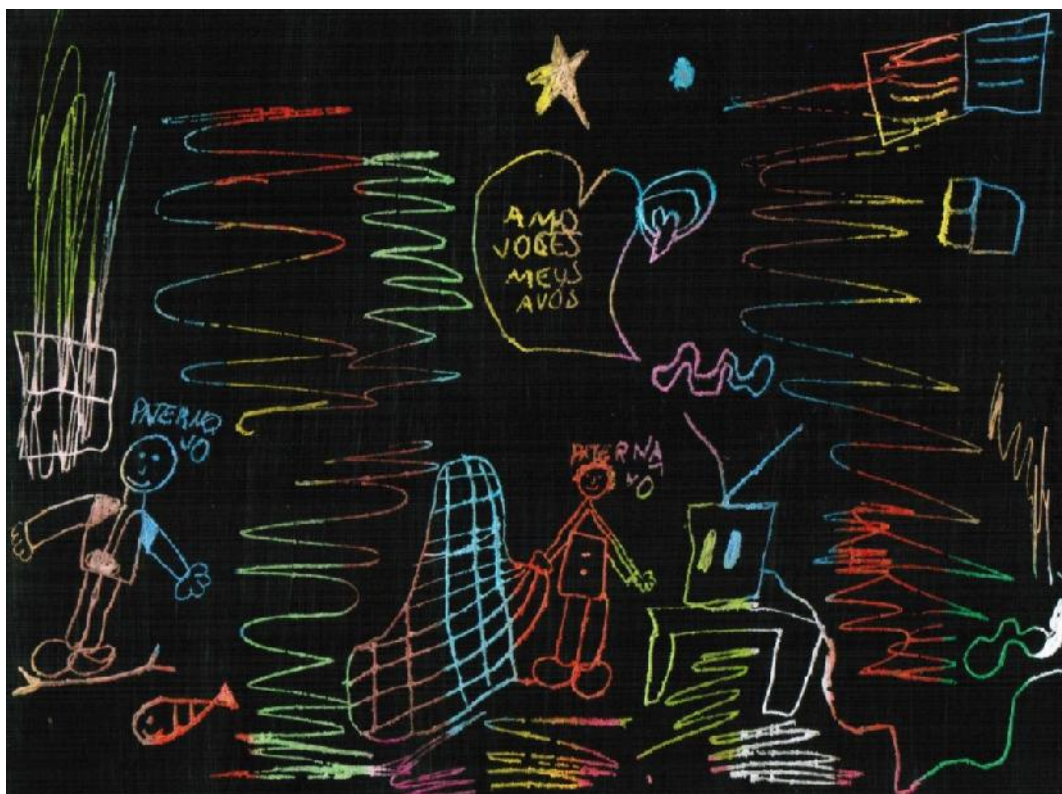


Fig. 108: Desenho dos avós de Nanda, no qual aparecem o avô paterno e a avó paterna separados na folha.



Apesar de existir uma aparente naturalização de que a perda de contato familiar, causada pela separação e pelo divórcio, seja oriunda apenas das rupturas existentes na geração do meio (NORRIS & TINDALE, 1994), é preciso atentar que muitos avós podem viver, eles mesmos, a quebra de um laço conjugal. Como bem destaca Attias-Donfut (2002), foram os homens e as mulheres de 50-60 anos que conduziram o movimento da naturalização do divórcio há mais ou menos três décadas, impulsionando algumas das importantes modificações vividas pela família contemporânea. A nova postura frente aos relacionamentos pode ter levado muitos avós a desfazerem seus casamentos ainda no início da fase adulta, mas também há aqueles que se divorciam depois de uma certa idade, quando seus filhos já são adultos e seus netos correm pela casa.

O índice de divórcios não é alto apenas entre a população mais jovem. Ele também tem aumentado no grupo com mais de 60 anos, devido à maior longevidade e às mudanças no estilo de vida, tem optado por redefinir seus relacionamentos conjugais e sua satisfação pessoal mesmo em uma idade mais avançada. Segundo dados do IBGE (2010a), entre 2003 e 2006 o número de pedidos de divórcio nessa faixa etária aumentou em 27,8% quando feitos pelos homens e 29,3% quando feitos pelas mulheres. E é porque muitos avós já viveram eles mesmos o fim de um casamento, que eles podem, em boa parte dos casos, desempenhar um papel estabilizador no divórcio de seus filhos (SEGALEN, 2001b). O impacto causado pelo divórcio da terceira geração também se faz sentir nas demais linhas geracionais, sendo um fator importante o período em que ocorreu. Os conflitos familiares da infância podem deixar suas marcas nas gerações subsequentes, e quando os avós não foram, eles mesmos, figuras presentes na vida de seus filhos, a tendência de acontecer uma ruptura completa aumenta. Quando os filhos do divórcio se tornam pais, as relações não necessariamente melhoram.

Carol, por exemplo, não conhece o seu avô materno. Quando ele e a sua avó se separaram, a sua mãe era ainda criança: “Ele deixou a minha mãe quando ela era pequena. Ela ficou com a minha vó. Aí, quando eu nasci, ele já tinha ido lá pra Ipanema (bairro de Porto Alegre). Às vezes ele fala com a minha vó, mas nunca com a minha mãe e nem comigo”. Como os laços entre pai e filha se perderam no tempo, Carol nunca teve contato com o seu avô: “Eu só sei dele por foto, mas *eu nunca consegui encontrar com ele*”. O ressentimento que Carol tem em relação ao fato de seu avô nunca ter se interessado por ela





é bastante grande; por isso, ela também afirma não ter “vontade nenhuma” de conhecê-lo: “A minha vó já disse pra ele que eu nasci, mas *ele nunca quis me ver*. Ele nunca sai lá de Ipanema. Ele nunca quis me ver! Na verdade, eu acho que ele teve duas filhas, que eu também não conheço. Nem a minha mãe conhece”, explica a menina. Possivelmente, o avô materno de Carol tenha se voltado mais à família que ele constituiu após ter se divorciado de sua avó, o que acontece com muitos homens que vivem situações de recomposição familiar (ATTIAS-DONFUT, 2002). Apesar de saber que ele é seu avô biológico e que ele mora na mesma cidade que ela, os laços afetivos são inexistentes: “Eu não considero ele meu avô!”, conclui Carol, que não o representou no desenho dos avós.

O mesmo acontece com Baiano. Da história do divórcio da sua avó materna, ele sabe que o seu avô “desapareceu, largou ela e foi embora”. Baiano se mostra muito revoltado com essa situação, pois ele não ignora o fato de que a sua avó teve que criar sozinha todos os seus filhos: “O meu vô largou a minha vó e se foi lá pro Paraná, deixou a minha vó criando sozinha os filhos dela. Por isso, *ele é desaparecido pra mim! Desaparecido!* [...] Eu não desenho o meu vô porque *eu não considero ele nada pra mim! Eu não considero ele nada pra mim! Nada!* Ele deixou a minha vó criar todos os filhos sozinha! Sozinha!”, exclama o menino indignado. No desenho ao lado, podemos ver que ele retrata a sua avó como uma *super-avó*, que ocupa todo o

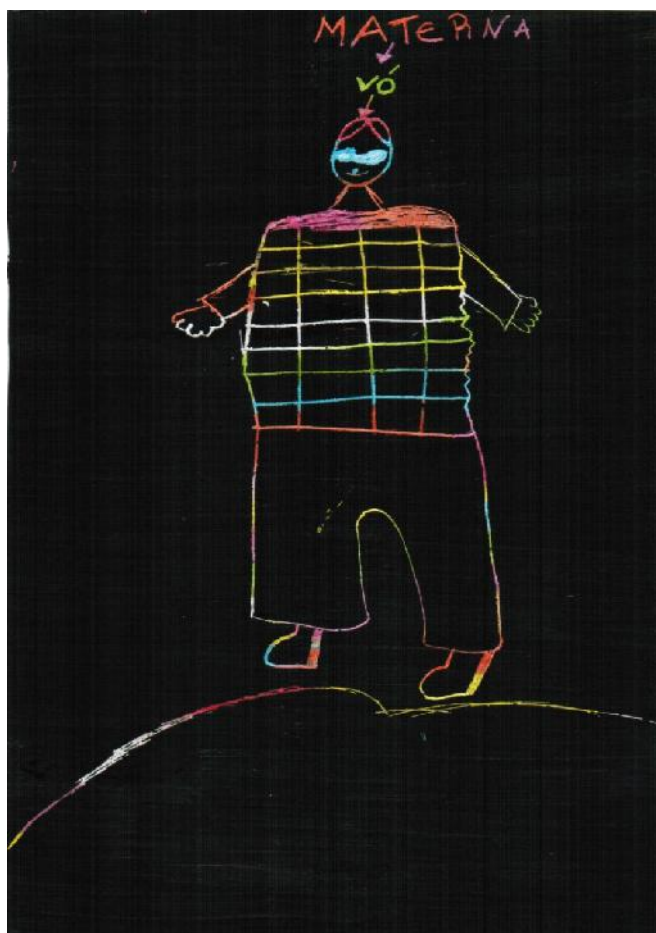


Fig. 109: Desenho dos avós de Baiano.

espaço disponível da folha. Enquanto Baiano termina de desenhá-la, ele exclama: “A minha vó tá de óculos escuros! Lindona! Felizona da vida!”.

Nos recortes cartográficos de Baiano (à esquerda) e Carol (à direita), vemos que além de não existir nenhum tipo de contato entre eles – Baiano diz ter falado por telefone com



seu avô apenas uma vez –, também não existe nenhuma relação de afeto: eles não pintaram nenhum coração para seus avôs.

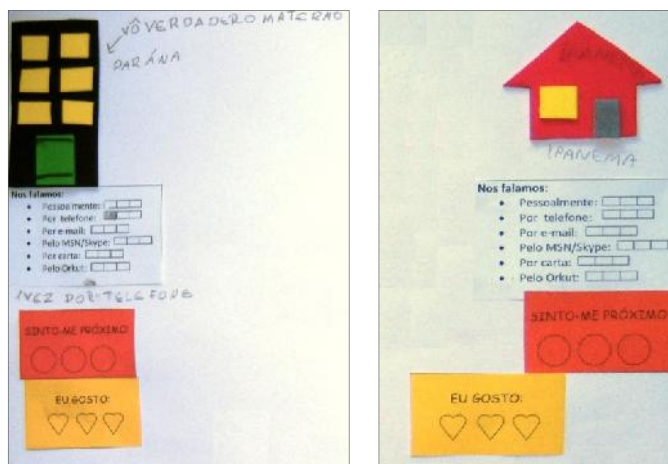


Fig. 110: Fragmento das representações cartográficas da casa dos avôs de Baiano e de Carol, respectivamente.

O motivo da perda do contato parece ser uma variável importante para os vínculos afetivos: Carol se sente rejeitada por seu avô, enquanto Baiano não gosta do seu caráter. Na seção anterior, vimos que Natasha pintou um coração para seus avôs paternos, pessoas que ela nem sequer conheceu. Quando Natasha justifica a sua escolha, ela diz não gostar de ficar julgando as pessoas, uma vez que ela não sabe quais razões podem ter levado a esse desencontro, o que não acontece nos casos de Baiano e Carol. Essas crianças, ao justificarem a ausência de corações para seus avôs maternos, têm claro o motivo que as impulsiona a essa atitude:

Carol – Pra mim, um avô merece três corações quando ele é muito bom pra gente. Pro meu avô não tem nenhum *por ele não querer saber de mim*.

Baiano – Pra eu gostar de um avô *ele tem que merecer*, ele tem que ter amor contigo e carinho. *Ele tem que ser bom pra gente*, por isso eu não gosto do meu vô lá do Paraná.

Quando os filhos do divórcio têm fortes ressentimentos com seus pais, e entre eles não há bons vínculos, é muito provável que avós e netos convivam pouco ou nem sequer se conheçam. O relaxamento do contato entre eles se repercute por toda a linhagem. Carol e Baiano exemplificam muito bem essa situação, que também foi encontrada na história familiar de Pedro. Desde que seus avôs paternos se separaram, o vínculo entre o seu pai e o seu avô se desfez. Pedro não sabe o nome do seu avô paterno e nem sequer onde ele mora; por isso, ao fazer a representação cartográfica dos avôs, ele fica indeciso quanto às suas



escolhas: “Eu não sei se o *pai do meu pai* mora em um apartamento ou em uma casa”, diz o menino; e, ao escrever “avô paterno” na folha, ele o faz de modo inexpressivo e utilizando uma cor bastante apagada, que se difere dos demais (edifício azul). Na sua cartografia, também podemos ver que não existe nenhum caminho que o leva à casa de seu avô paterno: “Eu já falei com ele por telefone, quando meu pai liga, às vezes, mas eu nunca fui lá, porque o meu pai não gosta muito dele. É que quando meu pai era pequeno... (pausa), não, deixa assim. Melhor eu nem contar”, conclui o menino. Pedro também não incluiu seu avô paterno no desenho dos avós.



Fig. 111: Representação cartográfica da casa dos avós de Pedro.

Quando o divórcio dos avós acontece em uma idade mais avançada, as rupturas tendem a ser menos abruptas e o contato parece sofrer “apenas” uma alteração na intensidade. Contudo, a qualidade da relação também tende a se modificar, principalmente quando ela vem acompanhada da desaprovação dos filhos e netos ou do recasamento dos avós: enquanto as mulheres, mesmo recasadas, tendem a continuar investindo nos filhos oriundos de relacionamentos precedentes, os homens se concentram mais na família da sua nova esposa, distendendo os laços com sua família de origem (ATTIAS-DONFUT, 2002). Na amostra desta pesquisa, a diminuição ou a perda de contato com os avós após a separação é vivida predominantemente com o sexo masculino. As crianças que presenciam o divórcio de



seus avós também podem acompanhar o seu sofrimento ou rejeitar a escolha de um novo parceiro: “Meus avós se separaram agora nas férias, eu vejo que o meu vô tá bem, mas a minha vó tá mais ou menos”, comenta Marcelo. Para João, a separação de seus avós trouxe uma situação ainda mais difícil de ser contornada: seu avô “arrumou uma namorada”. “Ele não devia ter arrumado! Devia estar solteiro, que nem a minha vó, porque eles já foram casados e se separaram. E pra mim foi *uma coisa muito triste, eu não queria que eles se separassem*. Agora, toda vez que eu olhar pra ela eu vou ver uma pessoa totalmente diferente da minha vó!”, exclama ele entristecido.

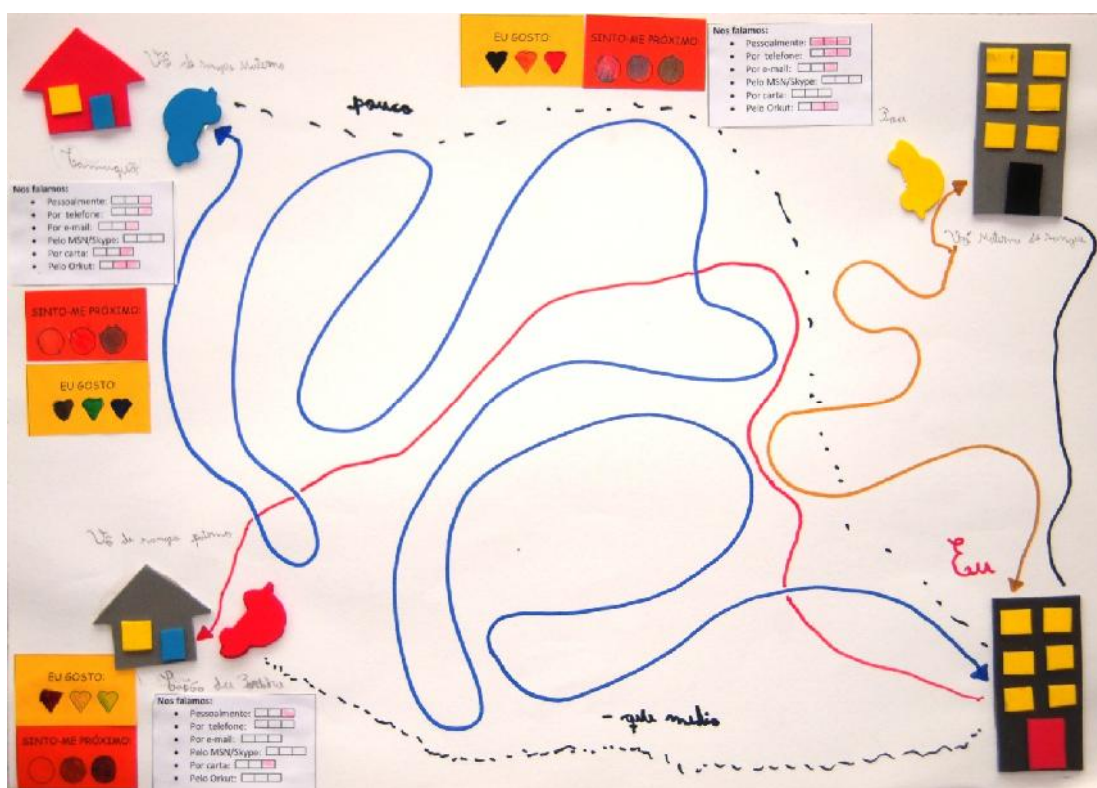


Fig. 112: Representação cartográfica da casa dos avós de João.

Na sua representação cartográfica, podemos observar que, apesar dele continuar tendo contato quer com o seu avô materno (casa vermelha), quer com a sua avó materna (edifício no canto superior direito), a intensidade do contato não é a mesma depois que eles se divorciaram e seu avô mudou de cidade: analisando o elenco de possibilidades comunicativas – pessoalmente, por telefone, pelo Orkut, MSN, carta ou *email* –, podemos perceber que a relação com a sua avó é muito ativa, o que o faz se sentir muito mais próximo dela: “Com o meu avô [materno] eu não falo muito assim, eu falo mais com a minha





vó, com ela eu falo bastante, todo o dia, né!”. A avó, mesmo divorciada, continua sendo a sua maior fonte de contato intergeracional:

João – A minha vó é a que mais fala comigo. Ela sempre vai na minha casa. Hoje, por exemplo. Hoje de manhã eu fui ver a minha vó ali no escritório da minha mãe porque elas trabalham juntas, daí eu sempre vejo ela quando eu vou pro reforço ou pra catequese. E ela também sempre vai nas minhas festas de aniversário, conversa comigo, me ajuda.

Como o avô materno de João mora em outra cidade (Camaquã, a 127 Km de Porto Alegre), eles se vêem pouco, o que leva o menino a ouvir constantemente quando eles se encontram: “Bah guri! Como tu cresceu!”.

Diego, que possui os avós maternos divorciados, também possui um relacionamento mais caloroso com a sua avó. Enquanto o contato pessoal e telefônico com ela é intenso (prédio azul, no canto superior direito), o contato com o avô materno é quase inexistente, ocorrendo apenas por telefone (casa cinza, que fica em Viamão, a 40 km de Porto Alegre):



Fig. 113: Representação cartográfica da casa dos avós de Diego.

“Ah, nesse vô eu vou bem pouquinho! Bem pouquinho mesmo! Hummm... [pensa] Eu vou quase nunca! Tipo: a última vez que eu fui eu acho que foi em... [pensa] 2005 ou 2006, por aí”. Quando pergunto a Diego se ele sabe por qual razão eles se vêem pouco, o menino diz:



“Não sei! É longe e demora! E a minha mãe não quer ir!”. Porque Diego possui um contato bastante remoto com esse avô, ele desconhece muitos aspectos da sua vida:

Diego – De vez em quando ele liga, mas é bem pouco. E é quase sempre ele que liga. Ele liga pra minha mãe e às vezes ele quer falar comigo, aí eu falo, mas eu não sei muito dele não. [...] Ele pergunta muito de mim, mas o máximo que ele pergunta é como eu tô e da escola.

A diminuição de contato com o avô divorciado – mas não com a avó – é igualmente vivida por Kátia. Ao desenhar sua família, ela inclui sua mãe, seu pai, seus três irmãos (sendo os dois mais velhos só por parte de pai), seus avós maternos e sua avó paterna. Ela diz não ter desenhado o seu avô por parte de pai porque com ele o seu relacionamento não é muito intenso:

Kátia – Meu vô a gente vê ele uma vez... [pensa] Ah, não sei, a gente não vê tanto ele! Ele mora lá no outro lado da cidade, né! Eu nunca fui lá. Eu sei que ele mora em Porto Alegre, mas não sei se é longe ou se é perto, eu acho que é bem longe.

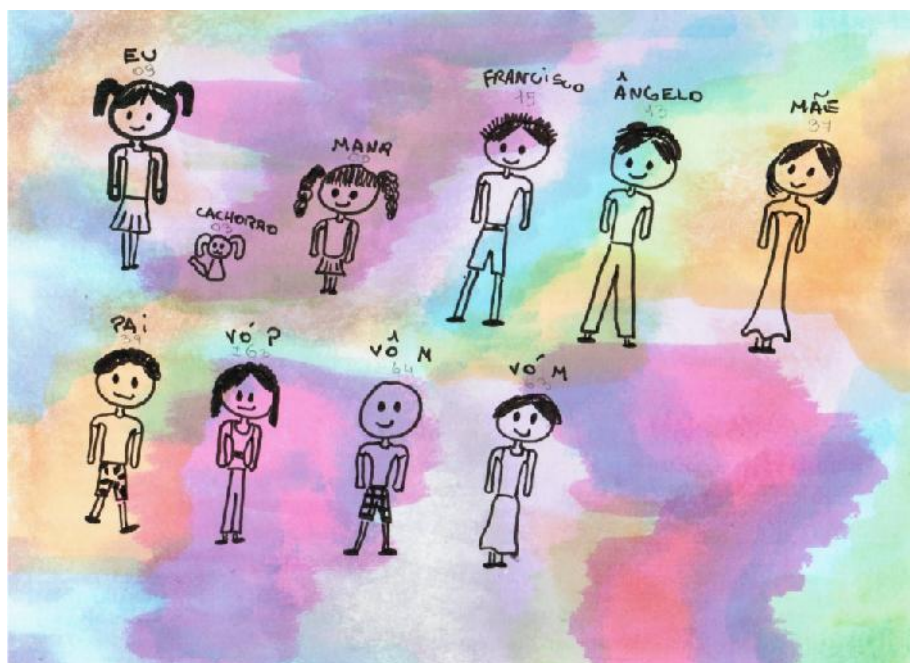


Fig. 114: Desenho da família de Kátia, no qual não vemos o avô paterno.

A última vez que ela lembra de ter visto seu avô foi quando ela tinha seis anos de idade: “Eu só vejo ele uma vez, depois passa uns três anos e daí outros três”. A falta de contato faz com que Kátia não lembre nem da sua fisionomia, motivo que “explica” a ausência de sua representação no desenho dos avós: “Eu não lembro como é o meu avô paterno. Eu não lembro... é que faz muito tempo que eu não vejo ele! Eu não consigo





lembrar do rosto dele, nem do jeito dele!”, esclarece a menina. Quando lhe pergunto porque eles se vêem tão pouco, ela me responde: “Ah, não sei! Deve ser alguma coisa com o meu pai”. Se Kátia não tem muitas referências de seu avô paterno, ela mostra conhecer muito bem os outros avós. Ao explicar seu desenho, ela detalha aspectos que remetem à própria convivência:

Kátia – Aqui é o meu vô materno. Ele adora brincar comigo e ele vai bastante lá na minha casa. A minha vó materna e a minha vó paterna, que sempre leva presentes e tem uma gatinha [ao fundo].

Pesquisadora – E que tipo de presente ela te leva?

Kátia – Ela leva muita roupa, por isso que eu desenhei uma sacola da C&A [no alto]. Eu também desenhei uma cenoura, uma laranja e uma batata porque eu adoro plantar na horta do meu vô [no alto]. Aquilo ali [no canto, à direita] é um armário de jogos que tem na casa do meu vô e aqui sou eu. E eu fiz maria-chiquinha na minha vó porque quando ela vai lá eu adoro pentear ela, arrumar o cabelo e fazer maria-chiquinha nela.



Fig. 115: Desenho dos avós de Kátia, no qual não vemos o avô paterno.

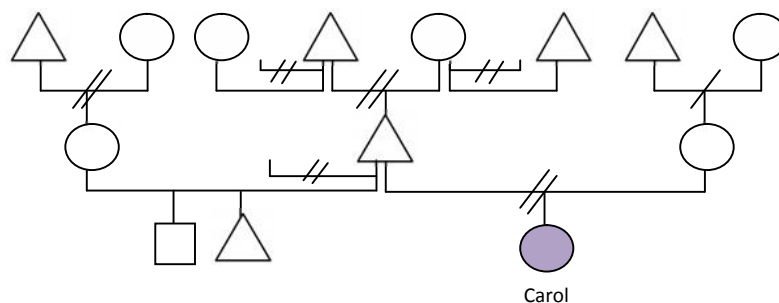
Em um dos nossos encontros finais, Kátia contou que havia reencontrado o seu avô paterno: “Fazia tanto tempo que eu não via ele! Eu fui na aula né, era uma quinta-feira, aí quando eu voltei o meu pai me avisou. Eu não sabia! Já fazia uns três anos que eu não via ele”. Quando pergunto à Kátia como foi o reencontro, ela me diz, saudosa: “Ah, foi bem legal! Eu tava com saudade dele, tava morrendo de saudade dele, dei um abraço bem forte”.

Os divórcios e os desacordos conjugais também têm a tendência de se reproduzirem de uma geração para outra. Nessa pesquisa, treze crianças possuem os avós divorciados;



dessas, onze também possuem os pais na mesma situação ou estes vivem o segundo casamento. De acordo com Attias-Donfut & Segalen (1998), os jovens que testemunharam os desacordos e as desavenças de seus pais, ou que conheceram a sua separação na infância, são duas vezes mais propensos a ter a experiência de uma vida de casal seguida de uma separação. E com a crescente banalização do divórcio, as rupturas podem mesmo ser múltiplas. Baiano, ao conhecer melhor a estrutura da família de Carol durante os nossos encontros, fez o seguinte comentário: “A tua família é toda separada, hein?!”. Ao analisarmos o seu genograma, percebemos não apenas um grande número de rupturas, como, também, a inclusão de novos cônjuges que, por sua vez, movimentam as composições familiares. Quando os divórcios são múltiplos, as crianças têm grandes chances de manter relações com avós sociais oriundos das novas alianças conjugais dos pais ou dos avós. Segundo dados da *Stepfamily Foundation* (2010), nos Estados Unidos, um a cada dois casamentos termina em divórcio e cerca de 1.300 famílias reconstituídas são formadas todos os dias.

Genograma de Carol



### 3.4 Fortes, emprestados e do coração: os avós por aliança

Quando as famílias se recompõem, novos integrantes começam a fazer parte do círculo de convivência das crianças: os pais da madrasta ou do padrasto, assim como os novos companheiros de seus avós, entram em cena e reconfiguram as relações familiares. O relacionamento entre netos e avós sociais tende a se diferenciar amplamente daquele vivido com os avós naturais: enquanto esses últimos são *biologicamente* insubstituíveis, ocupando um lugar singular na história biográfica de cada criança, os avós por aliança refletem um elo



que, longe de ser durável, depende das relações para existir.<sup>76</sup> Nesses casos, as conexões vitais não acontecem facilmente, posto que elas carecem do instinto de ligação que existe no nascimento de um neto biológico (KORNHABER & WOODWARD, 1985). A conexão entre eles é eletiva e depende da combinação de um grande número de fatores para ganhar significado.

A disponibilidade emocional é um ponto importante nessas relações. De um lado, os avós sociais precisam poder acolher emocionalmente esse neto que chega de forma inesperada; de outro, os netos precisam estar prontos para lidar com essa nova situação, já que eles podem se encontrar em um momento de ajustes internos, no qual precisem elaborar os impactos da separação, a sua nova condição familiar e a própria chegada de um novo companheiro na vida de seus pais antes de lidar com os seus sentimentos em relação aos avós sociais (KORNHABER, 1996). Lion, por exemplo, diz não conseguir aceitar os pais de sua madrasta, a quem ele conhece há cerca de dois anos, como seus avós: “Eu não sei. Tem que passar um pouquinho mais de tempo, eu acho. Não sei... Eu acho que eu não estou pronto ainda. *Eu não estou pronto pra eles ainda*”, afirma o menino. Nessas relações, a idade em que aconteceu o divórcio e o recasamento dos pais torna-se um fator importante, o que também pode ser observado nas situações que englobam o recasamento dos avós.

Gabriella, por exemplo, possui dois avós sociais: a mãe do padrasto e o padrasto da mãe. Embora ambos sejam seus avós por aliança, eles ocupam lugares diferentes na sua história biográfica. Gabriella nunca teve contato com o avô materno, tendo conhecido seu vodrasto<sup>77</sup> por casamento da avó ainda muito pequena: “A primeira vez que eu vi meu vô, o pai da minha mãe, foi no sábado, mas desde que eu nasci eu não via ele”, explica a menina, que havia recém vivido esse reencontro. Para ela, ter um vodrasto é “a mesma coisa que ter um avô de verdade. [...] A minha mãe disse que ele não é meu vô de sangue, que ele é meu vô de coração, mas pra mim é a mesma coisa”. No seu desenho dos avós, podemos observar que ela inclusive escreve “avô materno” para se referir a ele.

---

<sup>76</sup> Ainda que, como vimos ao longo deste capítulo, as relações com os avós biológicos também dependam dos laços para existir. Essa distinção entre avós sociais e biológicos ocorre porque estes últimos têm um elo que os une que é anterior à própria relação: o elo do sangue, que muitas vezes pode ser suficiente para justificar o interesse das crianças por seus avós.

<sup>77</sup> As expressões “vodrasta” e “vodrasto” foram criadas pelas crianças durante os momentos de entrevista, como derivações dos substantivos “madrasta” e “padrasto”. Incluindo o prefixo “vo”, oriundo de avô e avó, no lugar “ma” (ma-drasta) e “pa” (pa-drasto), meninos e meninas nomearam com uma palavra mais próxima e significativa para eles essa nova figura familiar: os avós por aliança.



Fig. 116: Desenho dos avós de Gabriella: ela, a avó materna e seu vodrasto.

A avó por parte de padrasto, Gabriella conhece há quase dois anos, assim como o seu próprio padrasto. Podemos notar que ela não aparece no seu desenho dos avós. Quando Gabriella explica suas motivações, ela deixa claro a importância do tempo na construção dos laços:

Gabriella – Bom, é que é assim... ela [a mãe do padrasto] não é muito assim da minha família. Ela é médio da minha família. Ela não é minha vó, né... E o meu vô, padrasto da minha mãe, eu acho que ele é meu vô né, porque *eu tô com ele desde pequenininha* e com ela, *eu só conheci ela com sete anos* [no momento da entrevista Gabriella tinha apenas oito anos de idade].

A cartografia de Gabriella também mostra as diferenças entre as conexões biológicas e sociais. Se, por um lado, os vínculos com a mãe do padrasto ainda precisam ser alimentados para que ela, talvez, possa considerá-la sua avó, atribuindo-lhe três corações, como fez com todos os demais, por outro, os avós paternos, a quem Gabriella só viu quando era bebê, já contam com toda a sua afetividade: “O pai do meu pai e a mãe do meu pai eu não conheço porque eles moram lá em Belém, mas eu pintei por que *eu sei que eles são meus avós de verdade*, eles *são meus avós de verdade*, então daí eu coloquei três corações porque *eu amo muito eles*, mesmo sem conhecer”.



Fig. 117: Representação cartográfica da casa dos avós de Gabriella.

Quando a convivência com os avós sociais iniciou ainda na primeiríssima infância, a tendência em aceitar essa relação como “familiar” torna-se mais fácil, mas ela também depende da própria qualidade da relação que as crianças têm com seus avós biológicos (no caso dos vodrastos por recasamento dos avós) e com seus padrastos e madrastas (no caso dos vodrastos por recasamento dos pais). Analisemos melhor a primeira situação. No caso de Gabriella, seu vodrasto e sua avó materna não moram na mesma casa e o contato entre eles acontece durante os finais de semana: “Às vezes eu vou almoçar lá na casa dele, mas daí *a minha vó vai junto* né, ou às vezes ele vem pra casa dela”. Na sua cartografia, podemos ver que ela vai a pé até a casa da avó materna (edifício cinza) e de lá as duas seguem de carro (caminho vermelho) até a casa de seu vodrasto (casa azul): ou seja, o elo principal é construído pela própria avó. O mesmo acontece com Carol, que vive com a família reconstituída do pai e que possui os avós paternos divorciados e recasados.

No seu desenho dos avós, podemos ver que ela elege desenhar o marido da avó paterna, mas não a esposa do avô paterno. Para ela, a explicação está nos vínculos afetivos construídos entre eles: enquanto Carol tem bastante contato com a avó paterna e, conseqüentemente, com o seu vodrasto (eles moram juntos), a relação com o seu avô paterno é um pouco mais distendida: “Eu não desenhei ela porque *eu não vejo mais tanto o*





meu avô, daí eu sou mais próxima dele [do vodrado por parte da avó]”. Na história de Carol, também há um duplo desdobramento: se, por um lado, o contato com sua vodrada depende do contato que ela tem com o seu avô paterno, por outro, o contato com seu avô paterno depende do seu pai: “É que eu só vou lá *quando o meu pai me deixa ir*, porque tem uns finais de semana que eu posso ir lá e tem outros que não, porque eu tô lá na minha mãe. Meus pais são separados, né”. Seu avô quase não vem à sua casa: “Muito raramente! Porque a enteada dele anda de cadeira de rodas e aí é difícil ele ir com ela, né?”. Se com o avô o elo é forte e continua existindo mesmo com uma frequência menor de visitas – eles também se falam pelo MSN, email e telefone –, com a sua vodrada esses elos são substancialmente dependentes do contato pessoal: por isso ela incluiu o avô, mas não a avó por aliança. Os exemplos dessas duas meninas também ilustram o modo como as mulheres envolvem mais os homens nas suas relações familiares.



Fig. 118: Desenho dos avós de Carol. Da esquerda para a direita: padrasto do pai, avó materna, avô paterno, avó paterna e avó mãe da madrastra. Ela iniciou seu desenho pelos três avós biológicos e depois acrescentou nas pontas os avós por aliança.

Quando os avós sociais são oriundos do recasamento dos pais, as relações tornam-se um pouco mais complexas, posto que elas envolvem dois elos sociais consecutivos: os padrastos e os avós por aliança. Quando padrastos e madrastras – que são as pessoas da linhagem social com quem as crianças têm mais contato – são reconhecidos por elas como membros efetivos da família, então elas podem começar a pensar em incluir os avós sociais





na sua rede de parentesco. O processo de inclusão dos segundos está fortemente associado ao processo de inclusão dos primeiros. Por isso, antes de analisarmos as relações entre avós e netos sociais por recasamento dos pais, precisamos nos debruçar sobre as relações entre as crianças e seus padrastos.

As situações que envolvem a reconstituição familiar são bastante complexas e a inclusão efetiva de novos membros depende da sobreposição de vários fatores. O tempo de relacionamento é uma variável importante, que pode atrair os padrastos e as madrastas – assim como os próprios avós sociais – para dentro da família. Ele articula duas situações complementares. A primeira delas é que o tempo permite a adaptação das crianças à sua nova configuração familiar, fomentando a criação de vínculos entre eles. Como bem explica Felipe, esse não é um processo necessariamente fácil:

Felipe – Às vezes é chato, às vezes te dá raiva, porque antes eram todos juntos, tu te acostumou assim e era legal. Tu ficou um tempo com eles juntos e agora eles ficam longe. Tu tava acostumado com eles juntos e agora eles ficam te dizendo ‘desacostuma’, entendeu?

Se o ato de se “desacostumar” com a presença de um genitor pode ser algo difícil e doloroso, se “acostumar” a uma nova pessoa também é uma experiência carregada de novos sentimentos, nem sempre fáceis de serem elaborados. Amanda nos conta como ela interpreta essa situação:

Amanda – Não sei, é que às vezes tu acostuma com teus pais morando junto. Aí quando eles se separam e tu mora com a tua mãe, se ela arranja um namorado, tu fica com ciúmes, tu fica chateada que ela se separou do teu pai e que agora *tem um outro homem morando contigo*, que tu não tá acostumada, porque tu sempre teve acostumada com o jeito do teu pai.

Se há um impacto nos primeiros momentos, este pode ser atenuado com o passar do tempo. Yasmin, por exemplo, diz ter mudado de atitude em relação ao seu padrasto: “Eu conheço meu padrasto faz uns dois anos. No início, eu não gostava muito dele, eu achava ele esquisito, depois eu comecei a gostar e hoje eu acho ele legal”.

O tempo também permite a própria reconstituição familiar: os laços se firmam e o novo casal pode, agora, reerguer as vigas da casa. Para as crianças, a estabilidade do relacionamento dos pais é um passo importante na inclusão de seus parceiros: quando as relações são muito iniciais ou não são oficialmente reconhecidas – quer pela coabitação, quer pelo recasamento –, elas podem não atribuir aos adultos o estatuto de “padrasto” e



“madrasta”, o que revela um distanciamento ainda maior das suas redes familiares. Para Nanda, a nova companheira de seu pai, a quem ela conhece há pouco mais de um ano, não é sua madrasta “porque eles *são apenas namorados*, ainda não se casaram e não pretendem fazer isso”. Lion, que conhece a parceira de seu pai há mais de dois anos e inclusive frequenta a casa dos pais dela, também possui o mesmo argumento: “Ela não é minha madrasta, ela é a namorada do meu pai”, explica ele. Para Lion, essa situação vai se reverter no dia em que eles legitimarem a sua união, podendo modificar, na esteira disso, a própria relação que ele tem com seus avós sociais: “Eles não são muito meus avós, assim... talvez lá em 2011, quando *o meu pai e a namorada dele vão se casar na igreja*, daí eu acho que sim, aí pode ser que eles sejam meus avós”.

O nascimento de um descendente entre eles também pode fortificar esses elos. Para Carol, que mora e inclui a sua madrasta na família (desenho abaixo), por ser uma pessoa bastante próxima a ela, o seu pertencimento foi selado com o nascimento do seu irmão: “Eu



Fig. 119: Desenho da família de Carol, no qual vemos a inclusão da madrasta.

acho que a minha madrasta é da minha família porque eu tenho um maninho que é filho dela. Ela me deu o meu irmão e às vezes eu até esqueço que ele é por parte de madrasta”, explica a menina. O nascimento de um filho não legitima apenas o recasamento dos pais, como dá aos avós sociais um estatuto autêntico, que interliga seus membros biologicamente. Para Gabriella, os pais de seu padrasto se tornarão seus verdadeiros avós quando seu irmão nascer: “Eu vejo bastante eles, sempre que eu vou na casa deles com o



meu padrasto. Mas *eles ainda não são meus avós, porque o meu mano ainda não nasceu, então eles ainda não fazem parte da minha família*”.

Quando os pais recasam e constituem um novo lar, as crianças podem se encontrar em duas situações diferentes: elas podem dividir o mesmo teto que eles, fazendo parte da família reconstituída propriamente dita, ou elas podem ter um genitor recasado com quem elas se relacionam, mas não coabitam. Quando padrastos e enteados não moram juntos, o contato entre eles acaba sendo mais restrito e as crianças tendem a interpretar essa relação como não-familiar. Das nove crianças que vivem em famílias reconstituídas, apenas uma não considera sua madrasta como membro da família, enquanto que no grupo das crianças que não corresidem, todas as quatro excluíram seus padrastos e madrastas dessas relações. Para Baiano, essa escolha é delimitada pelos limites do domicílio: “Os que não tão morando comigo não são da minha família”, explica o menino. O mesmo acontece com Fernanda, que inclui no seu desenho da família apenas a mãe e a avó – deixando de fora o pai e a madrasta – que são as pessoas que vivem com ela: “Eu desenhei só as pessoas que moram comigo, só aquelas que eu tô mais próxima”, afirma ela.

Todavia, isso não significa que os limites do domicílio operem sozinhos nos processos de inclusão e exclusão dos membros da família, podendo ocorrer de forma conjugada com outros fatores. A redução do contato com a linhagem que não possui a guarda ou a reação negativa das crianças frente ao recasamento dos pais também pode influenciar suas decisões. Por outro lado, o estatuto dos padrastos pode se revelar, na sua própria singularidade, como algo desconectado das relações familiares. As escolhas de Fernanda revelam bem esses desdobramentos: seu pai e sua madrasta não fazem parte da sua família porque ambos não moram com ela e porque Fernanda considera o contato com seu pai insatisfatório. A madrasta, além de ocupar essas duas categorias (não mora e não tem muito contato), também vem interpretada pela menina como uma figura casual, que existe apenas em detrimento das opções de seu pai e que não traz nenhuma implicação direta para a sua própria vida: “A minha madrasta nunca que eu ia colocar, porque ela não faz parte da minha família, porque *ela é só minha madrasta*, ela não é mais *nada minha*”.

Diego, que mora com a sua madrasta, também elabora essa mesma diferenciação, evidenciando os borrões das fronteiras domiciliares. Ele fez o desenho da família da seguinte forma: representou a ele mesmo, ao seu pai e à sua mãe de um lado da folha (separados por



um risco) e, do outro, colocou a sua irmã por parte de mãe e a madrasta. Depois ele resolveu colocar a irmã do lado esquerdo – “ela é minha irmã verdadeira porque ela saiu da minha mãe” –, mostrando o seu deslocamento de posição por meio de uma flecha. Ao explicar seu desenho, Diego diz assim: “Eu fiz a minha família e a minha madrasta”. A frase de Diego deixa claro que, mesmo morando com ela, a sua madrasta não faz parte da sua família, representando apenas uma pessoa com quem ele divide a mesma casa. Todos os outros quatro estão interligados biologicamente.

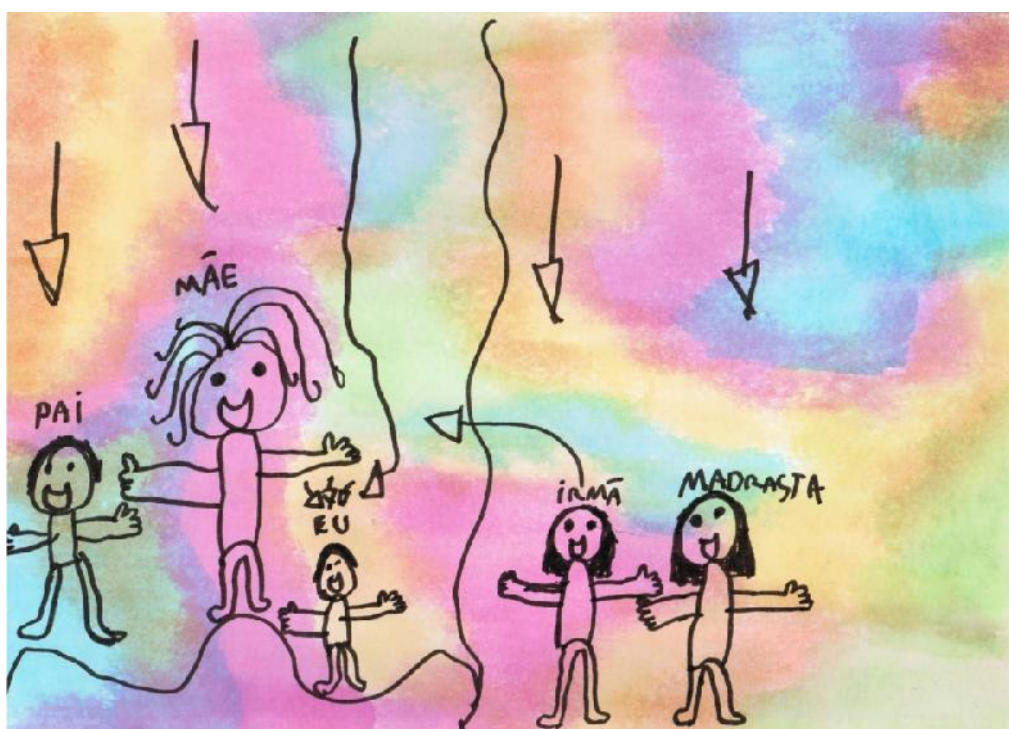


Fig. 120: Desenho da família de Diego, no qual vemos a madrasta separada dos demais integrantes.

A não inclusão dos padrastos e madrastas nas linhas familiares representa a exclusão dos avós por aliança do seu papel de avós: entre as cinco crianças que não incluíram seus padrastos e madrastas como membros da família, nenhuma delas inclui seus possíveis avós sociais. Todavia, isso não quer dizer que elas não os conheçam ou não convivam com eles, mas que os significados dessas relações são, no contexto familiar, esvaziados de sentido. Nesses casos, as crianças definitivamente não os nomeiam de “vô” e de “vó”, e as relações, quando existem, são impessoais ou até relativamente frias. O uso do nome próprio, do sobrenome ou de outros substantivos como “dona”, “senhor” ou “tia”, reflete essa diferenciação. Gabriella, por exemplo, chama a mãe de seu padrasto de “Tia Gracinda” porque “todo mundo chama ela assim”, e ela mesma reconhece que quando seu irmão nascer e a “tia” se tornar “avó”, esse nome não será mais adequado ao seu novo papel: “Eu



chamo ela de Tia Gracinda. Apesar de que *ela vai ser minha vó*, mas eu ainda chamo ela de Tia Gracinda”, diz a menina. O mesmo ocorre com Lion, que chama os pais de sua madrasta de “Dona Rosa” e “Senhor Farias”: “Eles me fizeram assim, me fizeram conhecer eles como Dona Rosa e Senhor Farias. Eu não sei qual é o nome deles mesmo”, explica o menino. Já Baiano chama os pais da sua madrasta pelo nome próprio: “Eu chamo eles de Vera Lúcia e João Luis”, ele explica.

Se os nomes, por si só, já revelam um certo distanciamento afetivo, este também pode ser visto na qualidade das relações. Quando as crianças não possuem com seus avós sociais uma convivência positiva ou minimamente satisfatória, elas também tendem a se afastar deles, demarcando fortemente as fronteiras que os separam. Baiano, que mora com a mãe, mas que visita o pai e a madrasta com bastante frequência, diz ver os pais dela sempre que vai lá: “Meu pai mora do lado da casa deles. Daí, quando a gente vai lá, a gente vai lá também. Eu vejo eles à noite, quando eu vou no meu pai, ou nos finais de semana, quando eu fico com ele”. A satisfação com essa relação não é proporcional à quantidade de vezes que eles se vêem: “Eu não gosto deles. O pai da minha madrasta é um velhão bem chatão. Ele nem deixa o cara brincar! Parece que o cara tá numa prisão!”, exclama Baiano.

Além disso, ele consegue perceber claramente as diferenças entre a sua avó biológica e a sua avó por aliança: “Ah, é que a minha vó verdadeira é diferente. Essa aqui não é, né?! [...] Eu sinto isso, porque ela quase não dá coisas pra nós, só às vezes, só às vezes é que ela dá alguma coisinha, assim”. No seu recorte cartográfico, vemos que a proximidade geográfica lhe permite ir a pé à casa de seus avós sociais, e embora o contato pessoal seja



Fig. 121: Fragmento da representação cartográfica da casa dos avós de Baiano.

intenso, ele não é sinônimo de afetividade: Baiano não pintou nenhum coração para eles. Para Lion, que convive com os pais da madrasta “na praia, quando tem festas ou quando [ele] vai almoçar lá”, a qualidade das relações também se mostra como um fator importante. Se algum dia ele conseguir considerá-los seus avós – atitude que ele afirma não poder





garantir –, vai ser “quando eles *chegarem mais chegado*, me *derem mais carinho*, assim, daí eu acho que eles vão ser meus avós”.

O contato com a linha social tende a se diferenciar fortemente entre as crianças que moram e aquelas que não moram com seus padrastos e madrastas. As crianças não coabitantes encontram-se mais propícias a ter um contato reduzido com eles, que se repercute em toda a linha social. Dado que o jovem casal reconstituído é responsável por movimentar as crianças nessa nova linha de parentesco, e dado que os contatos entre padrastos e enteados costumam ser organizados de tal maneira que o convívio entre eles é muitas vezes raro ou infrequente, para que o avô por casamento tenha uma presença ativa na vida de seus netos, é importante que estes vivam sob o mesmo teto que seus padrastos e madrastas (HAWKER, ALLAN & CROW, 2001). Entre as oito crianças que incluíram seus padrastos e madrastas como membros efetivos da família (todas coabitantes), apenas três não incluíram seus vodrastos no desenho dos avós. Como comentei anteriormente, essas relações tendem a se fortalecer com o tempo. Por isso, quanto mais cedo as crianças viverem essa experiência, melhor é a sua adaptação e inclusão na linha social.

A história de Luck ilustra bem essa situação. Esse menino, que convive com seu padrasto desde bebê, diz considerar seis pessoas como seus avós: os avós maternos, os paternos e os por aliança:



Fig. 122: Desenho dos avós de Luck, no qual vemos os avós maternos, os paternos e os por aliança.





“Eu conheci meu padrasto quando eu tinha dois anos, só que eu não me lembro”, conta Luck. Desde muito pequeno ele convive não apenas com o seu padrasto, como com os seus avós sociais: “Eu não tenho uma média pra ir na casa deles, mas eu vou duas ou três vezes por mês, eu acho. Eu costumo ir em aniversários e só *pra eu ir lá, só pra ver eles*”, explica o menino. A convivência com os avós por parte de padrasto também acontece nas festas e nas férias: “Às vezes a gente vai pra praia junto e lá a gente comemora o Natal com eles, mas não todos”. Eles vem na sua casa “mais nos aniversários ou em alguma festa”. Podemos observar que Luck iniciou seu desenho pelos avós maternos, com quem ele mora, passando a desenhar seus avós por parte de padrasto e, por último, os avós paternos, que moram em outra cidade. Em sua representação cartográfica, ele mostra as linhas de deslocamento entre as residências dos avós paternos e dos sociais. Embora Luck vá à cidade de seus avós paternos duas ou três vezes por mês (Garibaldi, a 127 km de Porto Alegre), o contato entre eles não é muito intenso, o que faz com que Luck se sinta muito mais próximo de seus avós por parte de padrasto do que de seus avós por parte de pai:



Fig. 123: Representação cartográfica da casa dos avós de Luck.

Luck – Meus avós paternos nunca vêm pra cá, nem o meu pai. A única vez que o meu pai veio pra Porto Alegre, que eu saiba, foi quando eu era pequeno, que ele veio me buscar de ônibus na rodoviária. Mas meus avós nunca iam junto, só o meu pai.



O contato que Luck tem com o seu pai é intermediado pela família da mãe: “A minha vó e o meu vô me levam pra casa deles, que eles têm um sítio lá em Garibaldi, e daí meu pai vem me buscar no sítio”. O pai, por sua vez, promove o contato entre Luck e seus avós paternos: “Depois que ele me pega, às vezes o meu pai passa lá nos meus avós antes de eu ir pra Bento [cidade onde o pai mora, a 11 km de Garibaldi], ou, às vezes, ele vai direto”. O contato com seus avós paternos, que acontece apenas pessoalmente, não é muito expressivo e, conseqüentemente, não parece haver muita intimidade entre eles:

Luck – Eu pintei meio próximo porque às vezes eu vou pra lá, o meu pai me busca, só que às vezes ele vai direto pra casa dele. Quando ele vai *a gente tipo passa na casa deles* e depois eu já vou lá pra casa do meu pai né. Então eu não vou muito pra lá e, quando eu vou, *eu falo bem pouquinho com eles*.

Com os avós sociais, o elo é feito pela mãe e pelo padrasto, com quem Luck mostra ter um relacionamento: “Eu vou lá quando meus pais querem ir, quer dizer, meu padrasto e minha mãe. Ontem, por exemplo, foi aniversário do pai dele e a gente foi lá”. No seu desenho da família, podemos ver que Luck também inclui seu padrasto (a quem ele desenha antes de seu próprio pai): “O meu padrasto, ele quase mora com a minha mãe e *eu falo com ele muitas vezes, eu falo mais com ele do que com o meu pai*”.

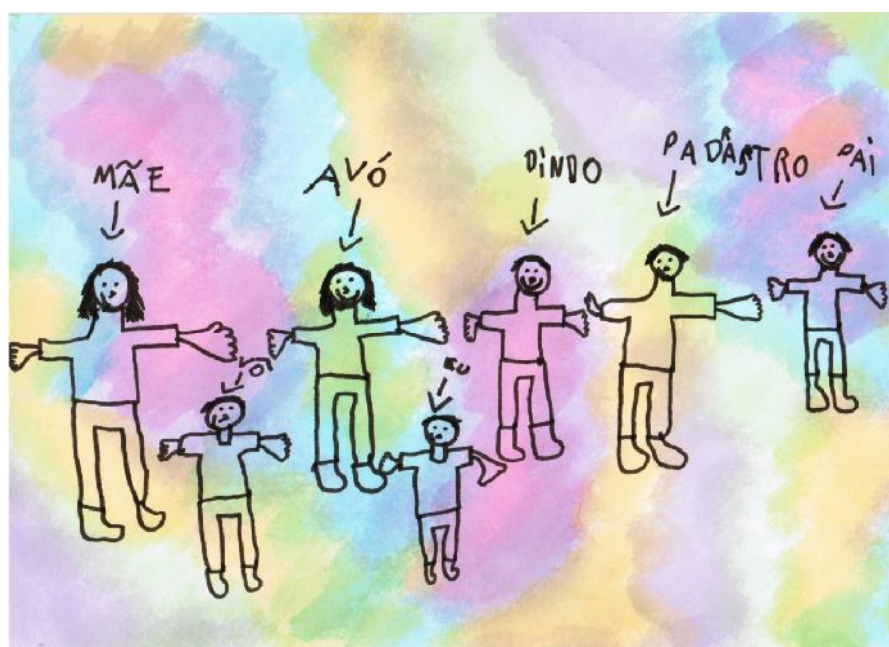


Fig. 124: Desenho da família de Luck, no qual vemos a inclusão do padrasto.

Daniele, que possui a guarda compartilhada vivendo entre a família monoparental da mãe e a família reconstituída do pai, também considera os pais de sua madrasta seus avós.



Seus pais se separaram quando ela ainda era pequena, e o recasamento do lado paterno ocorreu pouco tempo depois: “Já faz muito tempo que eu conheço a minha madrasta, porque com três anos o meu pai se separou e com quatro anos ele já tava com ela. Eu era bebezinha ainda, eu não me lembro bem, mas ela me disse que me conhece desde que eu tinha uns três ou quatro anos”, conta a menina. No seu desenho da família, podemos perceber que ela desenha, à esquerda, a família da mãe e, à direita, a família da madrasta, na qual ela inclui a avó paterna e a avó por aliança (seus avôs já são falecidos). Daniele se representa bem no centro da folha, cortada por um traço que a divide ao meio e entre duas flechas indicando direções opostas; sugere, com isso, o seu pertencimento às duas famílias ali representadas. De fato, a sua convivência é expressiva com ambos os lados: “Eu fico um sábado e um domingo com a mãe, outro sábado e domingo com o meu pai, segundas, terças e quartas também com o meu pai e quintas e sextas com a minha mãe”, explica Daniele, que parece ter um calendário bastante claro dos seus deslocamentos familiares.

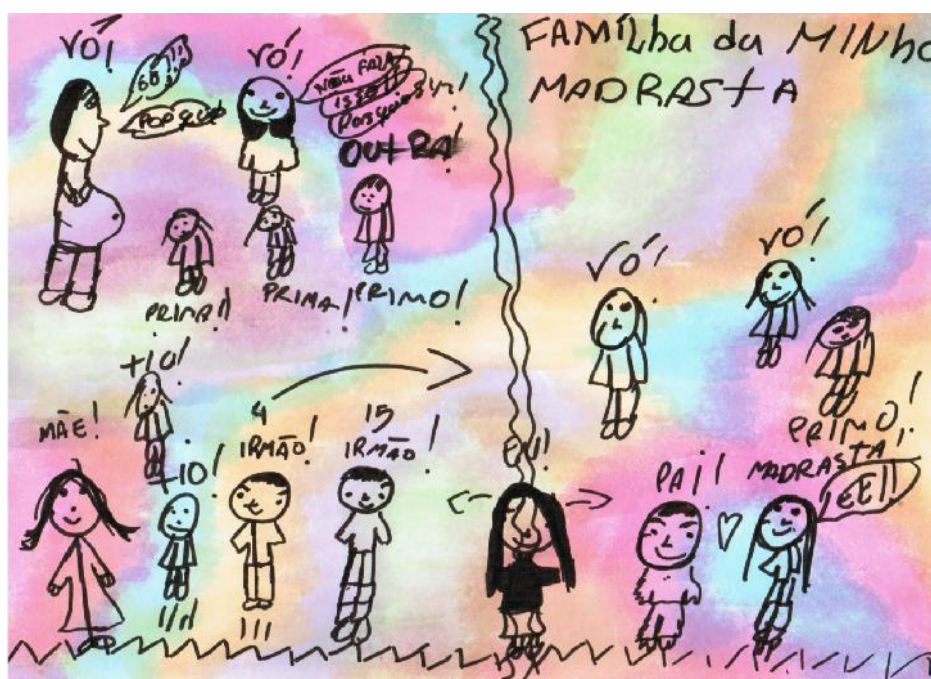


Fig. 125: Desenho da família de Daniele: a família da mãe e a família da madrasta.

Daniele também desenha um coração entre seu pai e sua madrasta, indicando haver um elo afetivo entre eles e que ela, enquanto criança, aceita esse relacionamento como algo familiar. De acordo com Kornhaber (1996), um dos fatores que influenciam a qualidade da relação entre avós e netos sociais é a própria satisfação que os filhos têm com o recasamento dos pais. Quando as crianças percebem que o seu pai ou a sua mãe está feliz





com o novo companheiro e que este também estabelece uma relação satisfatória com elas, há grandes possibilidades de haver a inclusão familiar desses novos membros. No desenho de Daniele, podemos ver a centralidade das mulheres nessas relações: de um lado está a família da mãe (ela parece não ter escrito o nome devido à falta de espaço) e, do outro, a família da madrasta, da qual o pai faz parte. Daniele também possui um irmão de quatro anos nascido do novo casamento do pai.

Na sua representação cartográfica (abaixo), vemos os deslocamentos de Daniele entre as três casas dos avós: o seu maior contato continua sendo com os avós maternos (intermediado pela mãe), mas ela também vê com frequência a avó paterna (relação intermediada pelo pai) e um pouco menos a avó por aliança (relação intermediada pela madrasta), a quem ela visita principalmente nas festas de final de ano, devido à distância geográfica que as separa (Lagoa Vermelha, a 262 km de Porto Alegre). “A gente vai lá no Natal, mas, às vezes, quando *a minha madrasta* tá com saudade da mãe dela, *eu vou junto*”, explica a menina.

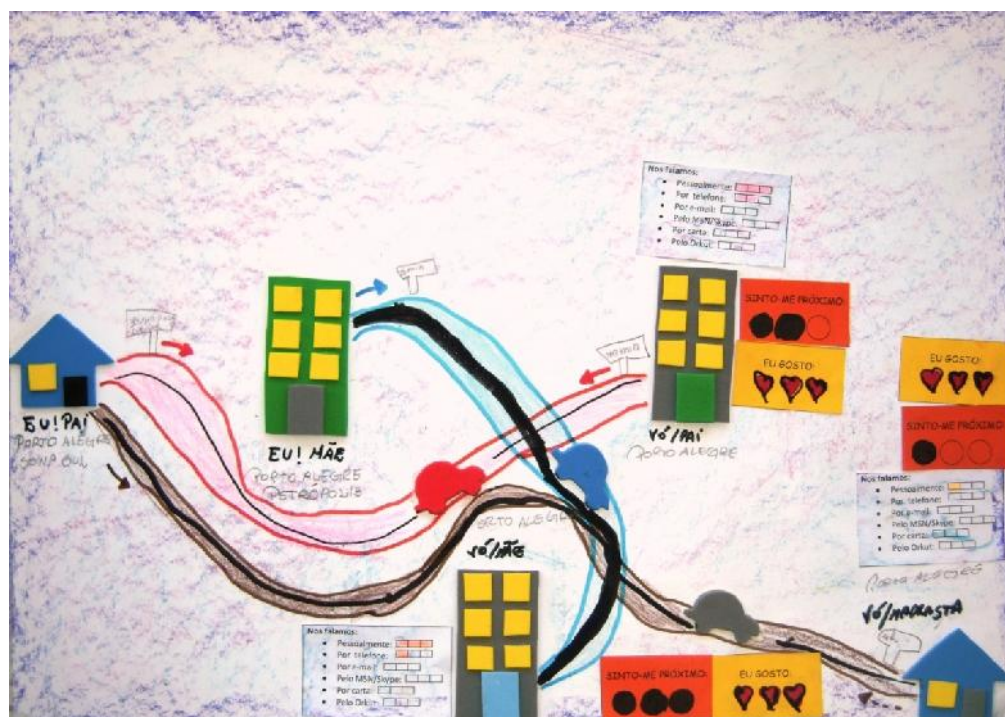


Fig. 126: Representação cartográfica da casa dos avós de Daniele.

Um dado interessante do contato intergeracional de Daniele é o fato dela atribuir a todos os avós três corações, colocando em “pé de igualdade” os avós biológicos e os avós por aliança. Quando pergunto à Daniele se ela gosta de todos da mesma forma, ela rapidamente responde: “Eu gosto muito deles. *Pra mim não tem diferença*, são todos meus



avós”. Podemos perceber que a mãe de sua madrasta ganhou, com o tempo e a convivência, o estatuto de avó. “Eu chamo ela de Vó Teresa, eu me acostumei assim desde pequena. Eles começaram a chamar ela de vó Teresa e daí eu peguei a mania”, explica Daniele. Ao falar sobre a sua avó social, ela exclama: “Bah, ela é *tri* legal comigo, e às vezes a gente vai dormir lá na casa dela, que fica em Lagoa Vermelha. É bem legal! Eu gosto muito dela”.

Lucas, que mora com o pai, a madrasta e o irmão de sete meses nascido dessa nova união, também reconhece os pais de sua madrasta como seus avós. Apesar de conviver com a madrasta há apenas dois anos, ele se mostra bastante envolvido com a sua família reconstituída, principalmente porque os laços com a sua linha materna são tensos e foram se perdendo gradativamente após a morte de sua mãe, que ocorreu quando ele tinha apenas cinco anos. Na sua representação cartográfica, vemos um contato muito forte com a avó paterna, com quem ele se encontra em “todas as datas especiais e em alguns domingos,



Fig. 127: Representação cartográfica da casa dos avós de Lucas.

quando [seu] pai quer fazer churrasco na casa dela”, um contato médio com a avó materna, que acontece “em alguns finais de semana, quando [ele] tem vontade de ir lá” e um contato um pouco menos intenso com os avós por parte de madrasta, que acontece principalmente nas férias de verão, dado que eles moram em Rosário do Sul, a 387 km de Porto Alegre:

Lucas – Não dá, se fosse nas férias de inverno, no ano passado eu tinha ido, só que não ia adiantar nada eu ir, porque daqui a pouco já tinha que voltar, só ficar uma



semana é pouco [...] e nos finais de semana também não, porque sábado e domingo é muito pouco, porque é um dia inteiro que tu vai viajar.

E, apesar deles se verem relativamente pouco, eles mantêm um contato telefônico constante: “Eles ligam todas as manhãs. Quase todas! Eles falam com a Lúcia [madrasta], querem saber como é que a gente tá, o meu irmão, o que ele já aprendeu a fazer, o que tá acontecendo lá em casa”. O advento de um neto biológico também pode ter reforçado esse contato, posto que ele tende a unir ainda mais as linhas geracionais. Lucas percebe, com a sua própria experiência de neto e com o nascimento de seu irmão, que o modo como os seus avós sociais o tratam é muito parecido com a forma com que eles tratam seu irmão (que é seu neto biológico) ou com o modo como a sua avó paterna – de quem ele gosta muito – se relaciona com ele. Por isso Lucas pintou três corações para esses avós:

Lucas – Eu vejo, *eles me tratam como se eu fosse neto deles*. Eles sentem a mesma coisa por mim, *mesmo eu não sendo da família deles*. Por isso eu gosto desses dois [os avós sociais e a avó paterna] da mesma forma. Porque *eles me tratam do mesmo jeito*, eles têm o mesmo jeito de se expressar.

Lucas, ao se sentir acolhido pelos pais de sua madrasta, dá a eles o estatuto de avós (desenho abaixo) e, quando pensa nas desavenças familiares existentes na sua linha materna, ele desabafa: “Eu preferia que essa aqui [a avó materna, última pessoa a ser desenhada por ele] é que fosse de outra família”.



Fig. 128: Desenho dos avós de Lucas: os avós por aliança, a avó paterna e a materna.





O depoimento de Lucas mostra todo o engajamento de seus avós sociais na criação de laços com um neto que, como ele mesmo diz, não é biológico e, portanto, não faria parte da sua família. Esse não é um processo fácil, uma vez que a “chamada do sangue” (HAWKER, ALLAN & CROW, 2001) pode impedir que o tratamento dado aos netos sociais e aos netos naturais ocorra de forma igualitária. Mesmo entre esse últimos podem existir diferenças, que nascem das afinidades, da proximidade geográfica ou das preferências. Na atividade de produção textual, na qual as crianças deveriam escolher um de seus avós para escrever sobre ele, Lucas optou, justamente, pelo seu avô por parte de madrasta – o primeiro a ser representado por ele no desenho acima –, dizendo que ele é “*um avô muito legal*”, que o “*leva pra andar a cavalo*”, que lhe “*ensina coisas sobre os campos*” e com quem ele fica “*feliz*” quando eles se divertem juntos: “*Eu e meu avô somos muito próximos*”, escreve Lucas. Aos pais de sua madrasta, Lucas deu o estatuto de avós: “*Eu chamo eles de Vô Neri e Vó Loiva*”.

O que podemos aprender com as experiências de Lucas, Daniele e Luck, é que o bom relacionamento com os padrastos e as madrastas coabitantes, associado ao convívio com os avós sociais, parece facilitar a aceitação destes últimos nesse papel, principalmente quando as crianças já se sentem familiarizadas com o divórcio dos pais e conhecem seus companheiros há um período de tempo considerável. E assim como acontece com os avós biológicos, a geração do meio, alicerçada desta vez nos padrastos, tem um papel fundamental na promoção desse encontro. Equilibrar as relações entre as linhagens paternas, maternas e por aliança não é algo simples. A implicação dos avós sociais na vida dos netos também tende a ser menor, uma vez que as responsabilidades de cuidado e ajuda familiar dificilmente recaem sobre eles. De todas as famílias reconstituídas, apenas Carol recebe ajuda de sua avó social, o que pode ter sido incentivado pela proximidade geográfica e pelo nascimento de um neto biológico: “*Ela vai lá em casa durante a semana pra cuidar de mim e do Junior de tarde*”, explica a menina. Quando as crianças convivem com seus padrastos e madrastas, mas não com seus vodrastos, a criação desse elo torna-se algo muito difícil de ser concretizado.

Yasmin e André, que moram em famílias reconstituídas, não têm contato com os pais de seus padrastos. André conhece apenas a mãe do padrasto, tendo-a visto uma única vez, enquanto Yasmin efetivamente não os conhece. Apesar de ambos morarem com seus



padrastos e reconhecerem os mesmos como integrantes de sua família, como fizeram Luck, Lucas e Daniele, eles não reconhecem os seus vodrastos como seus avós: “Eu não desenhei eles porque eles não são nem meu vô e nem minha vô! Um eu já vi, só que eu nem me lembro o nome!”, explica André, um pouco estupefato com a minha pergunta. Yasmin também fica surpresa com o fato de eu perguntar para ela por que seus vodrastos não foram representados: “Por quê? Eles não são meus avós! Eu nem sei quem eles são!”, explica a menina. Em seus desenhos (ao lado os de Yasmin, na próxima página os de André), podemos observar que, se por um lado seus padrastos se encontram no desenho da família – tendo sido o critério de escolha de André “as pessoas que moram comigo e o meu primo, que é *bala*” (ele chama o padrasto de tio) e o de Yasmin “aqueles que eu mais lembro e mais gosto” –, por outro seus vodrastos não aparecem na representação dos avós.<sup>78</sup> Como bem destacam Attias-Donfut & Segalen (1998), para que as linhas sociais eletivas se tornem efetivas, elas precisam ser nutridas regularmente.

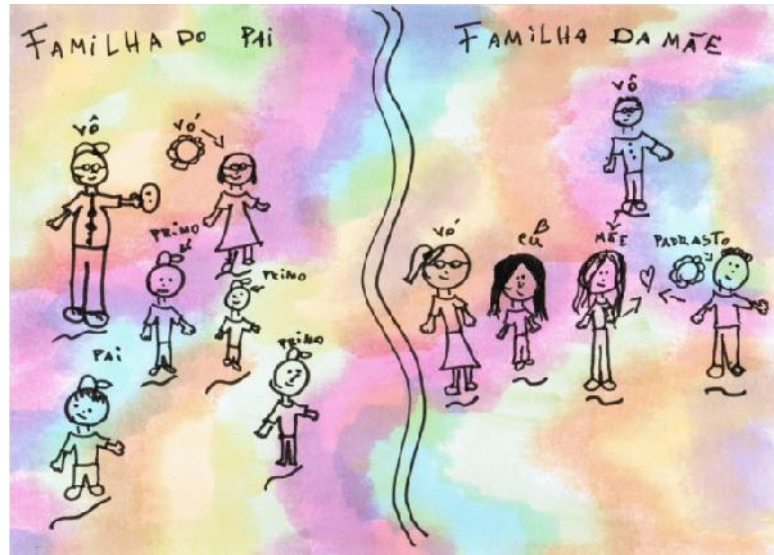


Fig. 129: Desenho da família de Yasmin, no qual podemos ver a inclusão do padrasto, à direita.



Fig. 130: Desenho dos avós de Yasmin, no qual só constam seus avós paternos e maternos. Os avós sociais não foram incluídos.

<sup>78</sup> É claro que a falta de contato com os vodrastos é apenas um dos aspectos que pode ter impulsionado Yasmin e André a não considerarem os pais de seus padrastos como seus avós. Contudo, esse fator isolado parece ser por si só determinante, uma vez que essas crianças não possuem quer vínculos biológicos, quer vínculos afetivos, para embasar suas escolhas.



Fig. 131: Desenho da família André, no qual podemos ver a inclusão do padrasto (o “tio”).



Fig. 132: Desenho dos avós de André, no qual só constam seus avós paternos e maternos e uma tia-avó. Os avós sociais não foram incluídos.

Quando vodrastos e vodrastas são eles mesmos divorciados, e as crianças convivem com ambos os lados, elas também podem eleger as relações que são mais satisfatórias, como faziam em relação aos avós biológicos. Carol, por exemplo, considera a mãe da madrasta sua avó, mas não o seu pai: “Com ele eu tenho pouco contato, eu tenho mais contato com ela”, explica a menina. Enquanto Carol vê a mãe da madrasta “em alguns finais de semana, durante a semana quando [ela vai] almoçar lá ou quando ela vem cuidar [dela] e do [seu] irmão de tarde”, o pai da madrasta ela só vê “às vezes no Natal, quando [eles] passam lá, ou então na Páscoa; mas ele, ele nunca vem”. No seu recorte cartográfico, podemos observar que enquanto o caminho da vodrasta é de ida e volta, o do vodrasto é



apenas de ida, e não há outro tipo de contato que não seja o pessoal. Porque a sua relação é mais harmoniosa com a mãe da madrasta, ela dá a ela três corações e a inclui no grupo dos avós: “A Neusa sim, porque eu gosto mais dela. E também eu sou mais próxima dela, né?!”.

Mas os avós sociais não vêm apenas dos recasamentos dos pais e dos avós. As crianças também podem, por elas mesmas, criar laços com pessoas mais velhas a quem elas chamam de avós. Esse é o caso de Yasmin, que nomeou a mãe do seu dindo de avó – “ela é minha avó adotiva” (interessante perceber que, neste caso, é a criança quem está adotando o adulto) – e o caso de Luca, que de tanto conviver com um casal de vizinhos idosos, acabou por adotá-los como seus avós:

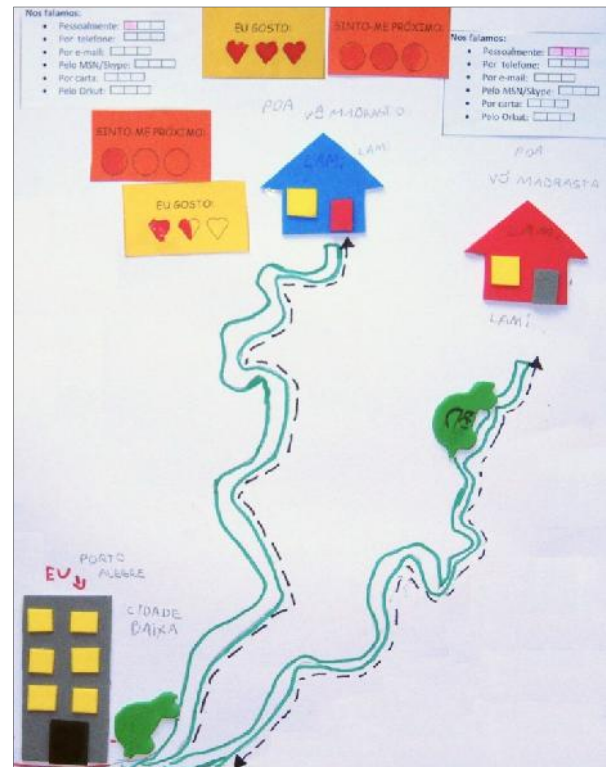


Fig. 133: Fragmento da representação cartográfica da casa dos avós de Carol.

Luca – Eu conheci eles quando eu me mudei pra esse apartamento perto da escola. Eu tava na primeira série. Eles são meus vizinhos né, daí eu fui visitando, convivendo assim junto, a gente foi ficando íntimo ali e quando eu vi eu tava chamando eles de vó e de vô. [...] Eu chamava eles de vó e vô porque eles são mais velhos.

Como Luca sabe que eles não são seus avós de sangue, ele os nomeia de “avós emprestados” (desenho abaixo); podemos pensar que eles, de alguma forma, suprem a ausência física de seus avós biológicos, que moram em Cruz Alta, a 350 km de Porto Alegre. No caso do avô, ele ocupa um lugar muito especial para esse menino, que não conheceu nenhum dos seus avôs biológicos. Ele está presente inclusive no seu desenho da família (desenho abaixo), no qual ele incluiu a si mesmo, à sua mãe e ao seu pai, que moram com ele, e à sua avó materna, de quem ele gosta muito. Para Luca, a inclusão do seu “avô emprestado” na família é clara: “É que ele é o meu único vô, é o único vô que eu tenho!”. De acordo com Kornhaber & Woodward (1985), quando os avós não existem, as crianças





podem até mesmo inventá-los, aventurando-se fora do círculo familiar e escolhendo uma pessoa mais velha para ocupar o lugar por eles deixado.



Fig. 134: Desenho dos avós de Luca, no qual vemos a inclusão dos avós emprestados.



Fig. 135: Desenho da família de Luca, no qual vemos a inclusão do avô emprestado.

No recorte cartográfico de Luca (abaixo), podemos ver que a proximidade residencial faz com que o contato entre eles seja muito assíduo: “Eu vejo muito eles, como é que eu vou dizer, é só bater ali do lado e eu tô perto, eu vou. [...] A gente se vê assim, quando a gente tá saindo, daí às vezes a gente se vê, ou quando eles tão saindo, daí às vezes eu vejo eles do olho mágico”, explica o menino. O mesmo acontece com Fernando\*, que possui “os avós do



coração, que moram em cima da [sua] casa e é onde [ele] sempre [faz] os temas”. Em sua produção textual, ele também destaca a proximidade geográfica como um fator de companheirismo e amizade entre eles: “A minha avó não biológica é a mais companheira, porque ela é a minha vizinha, minha amiga”.

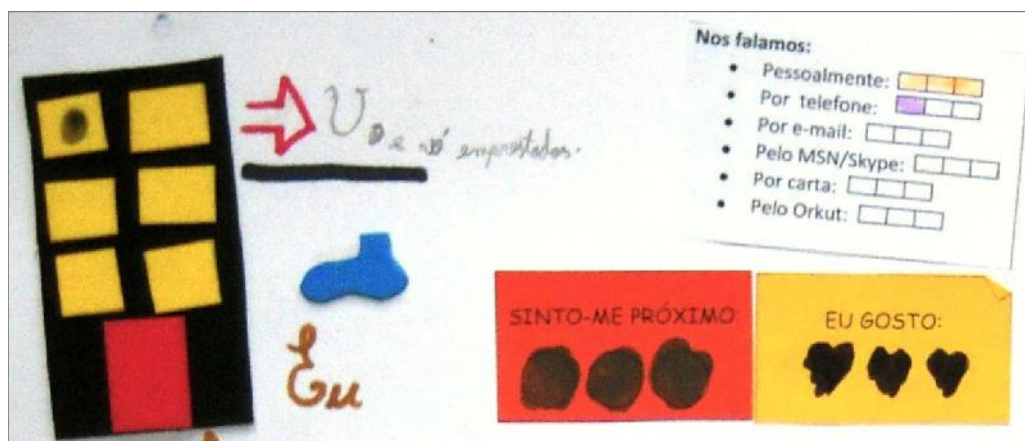


Fig. 136: Fragmento da representação cartográfica da casa dos avós emprestados de Luca.

Avós maternos, avós paternos, avós por parte de padrasto, avós por parte de madrasta, padrasto do pai, madrasta da mãe, avós emprestados, adotivos ou do coração. A lista de avós com os quais as crianças têm contato pode não ser pequena. O modo como elas significam essas diferentes relações depende, como acabamos de ver, de um grande número de fatores. Quando as relações são múltiplas, elas também tendem a ser mais complexas. A história familiar de Felipe exemplifica bem essa situação. Seus pais se separaram quando ele tinha cinco anos. Desde os seis, ele vive com a mãe e o padrasto. Seus avós paternos se divorciaram e casaram de novo. Seu avô mora em Florianópolis (SC) e sua avó em Quintão (RS). Seus avós maternos se divorciaram e seu avô recasou. Sua avó mora em Natal (RN) e seu avô em Tapes (RS). Por parte de padrasto, Felipe conheceu a sua mãe, com quem ele não tem muito contato porque ela mora no Rio de Janeiro. Felipe reconhece todos eles como seus avós, sejam os biológicos, sejam os “avós tortos”, como ele mesmo os nomeia. Contudo, ele nos mostra, por meio de seu desenho, que nem sempre é fácil abraçar a complexidade dessas relações:



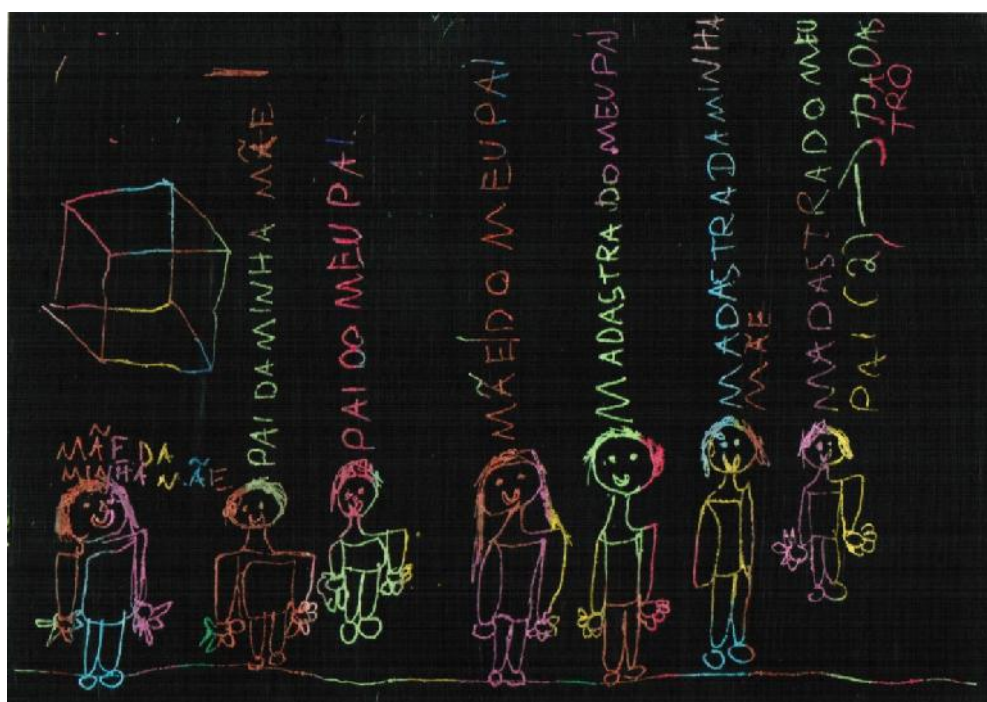


Fig. 137: Desenho dos avós de Felipe.

Felipe – Essa daqui é mãe da minha mãe. Esse é o pai da minha mãe. Esse aqui é... Quem será esse daqui? Esse aqui vai ser o Nelson, pai do meu pai. Essa aqui vai ser a Áurea, a mãe do meu pai. Isso, a Áurea. Mãe da minha mãe, mãe do meu pai, pai da minha mãe, pai do meu pai... Meu Deus!!! Quem é esse aqui??? A Sirlei é o que do meu pai mesmo? Se ela é casada com o Nelson, que é o pai do meu pai, o que ela é do meu pai mesmo? E essa aqui? Meus Deus! Eu tô confuso! Quem será esse aqui? Tô esquecido! Meu Deus!

### 3.5 *Dividindo a mesma casa: os avós conviventes*

A corresponsabilidade entre avós e netos é um fenômeno que tem aumentado nos últimos anos, sendo vivida por um número cada vez mais expressivo de crianças. Dados do IBGE (2004) apontam que 24,8% dos idosos brasileiros vivem com filhos ou parentes e 37,9% com cônjuges, filhos ou outros parentes, dentre os quais estão os netos. Nos Estados Unidos, 9% do total das crianças norte-americanas – ou seja, sete milhões de meninos e meninas – moram com seus avós. Destes, 22% – ou pouco mais de um milhão e meio – vivem sem a presença dos pais (U.S. CENSUS BUREAU, 2010). Inúmeros fatores podem levar avós e netos a compartilharem a mesma casa. De um lado, a corresponsabilidade pode ser impulsionada por circunstâncias que envolvem a geração mais velha, tais como viuvez, separação, perda de autonomia física, idade avançada ou o recebimento de aposentadorias precárias; de outro, ela pode representar um pedido de ajuda da geração do meio, que frente ao desemprego,



alto custo de vida, dificuldades financeiras, gravidez na adolescência, divórcio e cuidado dos filhos, solicita o suporte e o amparo familiar.

Entre avós e netos, a coresidência pode acontecer de duas maneiras: na ausência ou na presença de ao menos um genitor. Tais situações normalmente englobam motivações e circunstâncias de vida bastante distintas. No primeiro caso, os avós se encarregam do cuidado integral de seus netos, assumindo uma segunda carreira de pais. Essa configuração familiar tende a ocorrer quando os pais não podem ou não querem mais cuidar de seus filhos, delegando à terceira geração esse papel. De acordo com Pebley & Rudkin (1999), o cuidado exclusivo por parte dos avós acontece principalmente nos casos em que os pais estão divorciados, tiveram uma gravidez precoce, estão presos, envolvidos com o consumo de drogas e álcool ou são portadores de alguma doença crônica. Nos países onde a prevalência do HIV/AIDS é elevada, por exemplo, são os avós que têm cuidado de seus filhos infectados e de seus netos. Uma pesquisa feita pela OMS (2000) aponta que em Zimbábue, cerca de 72% dos cuidadores de pessoas contaminadas com o vírus tinham mais de 60 anos. Dentre os doentes, 40% eram filhos e 28,2% eram netos do chefe da família. Dos órfãos, 80,5% eram cuidados pelos avós (CAMARANO et al., 2004a).

No contexto norte-americano, onde entre os domicílios que possuem avós, aquele que mais cresce é onde as crianças não possuem nenhum dos pais presentes, os avós têm se mostrado figuras decisivas no cuidado dos netos. Segundo dados do *U.S. Census Bureau*, apenas entre 1990 e 1997, o número de famílias conviventes com avós, filhos e netos já tinha crescido em 13%, enquanto que, nas famílias compostas apenas por avós e netos, essa porcentagem era de 39% (CASPER & BRYSON, 1998).<sup>79</sup> Devido ao grande número de avós cuidadores primários, as terminologias utilizadas para defini-los também têm se multiplicado. Na sociologia norte-americana, encontramos referência a “*Grandparents as Parents*” (GAP), “*Grandparents as surrogate parents*”, “*Grandparents as second Parent*” (GASP), “*Grandparents Offering Love and Devotion*” (GOLD), “*Grandparents as caregivers*” ou, ainda, “*Grandfamily*” (EDWARDS, 2003).

Quando os avós assumem o papel de cuidadores primários, eles precisam adotar uma postura mais autoritária e disciplinadora em relação aos netos, o que faz com que eles

---

<sup>79</sup> Utilizo esse dado de 1998 por ter sido um levantamento especial sobre famílias conviventes com avós nos Estados Unidos. Apesar de não ser atual, ele mostra o aumento de casos num determinado período. Dados mais recentes foram apresentados no primeiro parágrafo deste mesmo tópico.



percam o “papel tradicional” de avô. De acordo com o estudo de Landry-Meyer & Newman (2004), feito com 47 avós norte-americanos que coabitavam com seus netos sem a geração do meio, grande parte deles reportava viver uma espécie de “conflito de regra”, no qual se sentiam privados de experimentar a vivência livre e fluida da avosidade em prol das tarefas cotidianas da parentalidade. Essas relações também eram marcadas por dificuldades de convívio com os netos, que não respeitavam a posição ocupada pelos avós, principalmente quando esses não possuíam a sua custódia legal. Alguns avós também tinham dúvidas quanto às suas habilidades parentais, uma vez que eles se achavam velhos demais para tornarem-se pais, acreditavam não ter mais o mesmo nível de energia de outrora e tinham medo de fazer os mesmos erros que julgavam ter cometido na educação de seus próprios filhos.

Algumas pesquisas apontam que os avós que cuidam de seus netos sozinhos também apresentam mais problemas de saúde física e mental, restrições financeiras, baixa mobilidade e contato social limitado, que acaba se reduzindo em detrimento dos compromissos cotidianos das crianças e adolescentes (LUMPKIN, 2008; LEVER & WILSON, 2005; WILLIAMSON et al., 2003). Como bem destaca Edwards (2003), a entrada nesse papel normalmente acontece de forma abrupta e muitos avós, ao menos no início, relutam em assumir a responsabilidade integral de seus descendentes. Mas também há aspectos positivos. As pesquisas feitas com avós cuidadores mostram que muitos se sentem gratificados com o “novo” papel, apresentam uma auto-estima elevada, têm maior tranquilidade em saber que seus netos estão mais seguros com eles do que quando estavam com seus pais e se sentem mais felizes com o carinho e o afeto recebidos de seus pequenos (GOODMAN & RAO, 2007).

Mas a coresidência entre avós e netos também pode acontecer na presença dos pais. Na verdade, grande parte das moradias em que avós e netos coresidem é composta pelo convívio de três gerações. Nos Estados Unidos, por exemplo, eles somam 78% do total de lares em que há avós e netos residindo (U.S. CENSUS BUREAU, 2010). A coresidência entre três gerações pode significar o prolongamento de um processo de *coabitação*, no qual os filhos geram seus próprios filhos sem nunca terem saído efetivamente da casa dos pais; ou um processo de *re-coabitação*, que ocorre quando pais e filhos voltam a dividir o mesmo domicílio (PEBLEY & RUDKIN, 1999; PEIXOTO, 2004). No grupo de crianças coresidentes que



participaram desta pesquisa, todas viviam em domicílios compostos por três gerações: seis moravam com seus pais e avós desde que nasceram e três passaram por um processo de re-coabitação. Entre as primeiras, o principal motivo da coabitação parece ter sido a gravidez precoce das mães: cinco delas tiveram seus filhos entre os 16 e os 24 anos, tendo permanecido, da infância à fase adulta, na casa dos pais.

Fernando – A minha mãe, *ela sempre morou lá*, a minha avó também. E *daí eu nasci* e minha irmã também, e daí a gente morou aí junto.

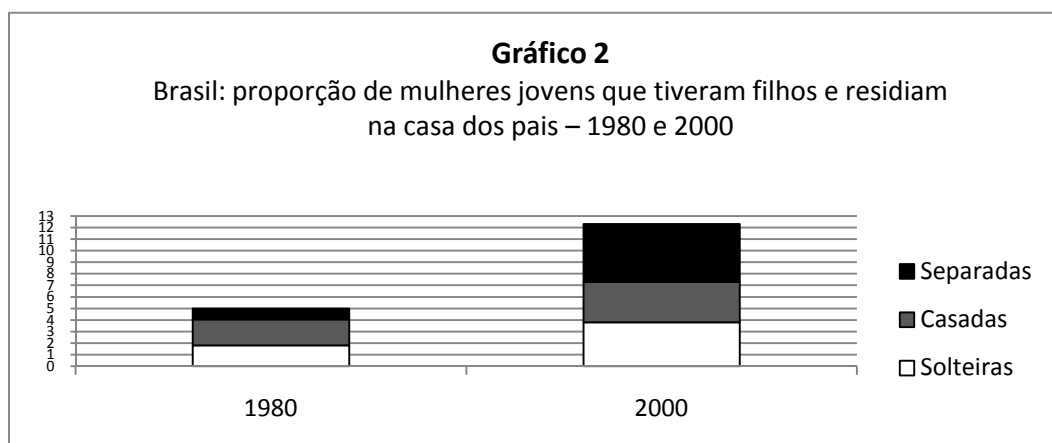
Fernanda – A minha mãe *morava com a minha avó desde pequena* e sempre na mesma casa. Faz um tempão que a gente mora naquela casa! Eu moro lá desde pequena, *desde que eu nasci!*

Jaqueline – A gente sempre morou junto, minha avó teve a minha mãe, *minha mãe cresceu lá e eu cresci lá.*

Luck – A minha mãe nasceu em Garibaldi, aí eles [a família da mãe] vieram morar em um outro prédio. Aí eles se mudaram em 1999 pra cá e eu nasci em 2000. E é isso, eu tô aqui até hoje.

Ashley – Eu sempre morei com meus avós, desde pequenininha. [...] Eu acho que *a minha mãe nunca saiu de casa!*

De acordo com Camarano et al. (2006), houve um crescimento no percentual de mulheres jovens que tiveram seus filhos e continuaram residindo na casa dos pais. Esse percentual aumentou tanto para as mulheres solteiras, quanto para as casadas ou separadas, sendo mais expressivo nesse último grupo, como podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: Dados do IBGE. Elaboração do IPEA (In: CAMARANO et. al, 2006).

Segundo essas autoras, esse “[...] aumento é resultado das mudanças na nupcialidade da população brasileira, que deixou de ser experimentada apenas pelas pessoas nas idades consideradas adultas, para ser vivenciada, também, pelas mais jovens.”



(CAMARANO et al., 2006, p. 218). Esse fato, aliado ao grande número de divórcios, faz com que haja, nos domicílios conviventes em que o idoso é o chefe ou o cônjuge, uma queda na proporção das famílias formadas por casal com filhos e o crescimento nas de mãe com filhos e mulheres vivendo sozinhas (CAMARANO, 2006), o que também é um dado expressivo na amostra deste estudo: das nove crianças entrevistadas, apenas três moram com ambos os genitores na casa de seus avós. Outra característica relevante da coabitação é a forte presença da figura feminina, que se faz ver tanto na segunda quanto na terceira geração: se, por um lado, a guarda das crianças é normalmente atribuída à mãe, que em situações de monoparentalidade busca ajuda de seus próprios pais, por outro, as avós são mais longevas que os avôs e recorrem mais ao suporte familiar depois que enviúvam. Por isso, muitas crianças podem experimentar um processo de coabitação fortemente centralizado nas mulheres: das seis crianças que moram apenas com um genitor em uma família convivente, somente uma está sob a tutela do pai. Das nove, sete moram apenas com a avó, normalmente a materna.

Entre as crianças que viveram um processo de re-coabitação, os principais motivos parecem ter sido o divórcio dos pais – que, como foi apresentado ao longo deste capítulo, mobiliza as redes de suporte familiar – e o próprio processo de ajuda na aquisição da casa própria, que leva muitas famílias a dividirem a mesma moradia ou o mesmo terreno. Esse é o caso de Alice, que passou a morar no mesmo terreno que a avó materna quando seus pais resolveram adquirir imóvel próprio. Sua avó possuía um terreno com duas casas, habitando aquela que ficava nos fundos (desenho anteriormente representado): “A gente morava num condomínio primeiro. Daí, quando a gente viajou pra



Fig. 138: Desenho da casa de Alice e de sua avó materna.

Fortaleza, como meu pai ficou aqui em Porto Alegre, ele reformou a casa da frente que era da minha vó. Daí, quando a gente voltou de Fortaleza, a gente começou a morar ali”, explica



a menina. Apesar de serem duas casas distintas, Alice afirma morar com a sua avó: “Pra mim, eu moro com a minha vó, porque a minha vó mora no mesmo terreno que eu, então eu vejo ela todos os dias. É só atravessar um *terreninho* que é bem *pequeninho* que eu tô lá”.<sup>80</sup> Leonardo, que desde que nasceu mora no piso superior do imóvel de sua avó materna, também recebeu a sua ajuda na construção da casa própria<sup>81</sup>:

Leonardo – A minha vó comprou o terreno e pediu pra construírem a casa, o canil e a garagem. Na verdade o canil não. Daí a minha mãe foi morar com a minha vó e o meu pai também. Daí eles construíram a parte de cima juntos e o canil. E eu moro lá desde pequeno, desde quando eu nasci. Eu nasci e fui pra lá.

Se, por um lado, as residências das famílias conviventes podem se modificar no seu exterior, com a construção de novas repartições em cima, ao lado ou nos fundos, por outro, elas também podem ser alteradas internamente, sobretudo quando as gerações precisam dividir o mesmo espaço doméstico. José, que foi morar com o pai e a avó paterna alguns anos depois que seus pais se separaram, conta como eles reestruturaram a casa para recebê-lo: “Eu tenho um quarto só pra mim. Ali era um quarto que só tinha uns negócios tudo jogado assim, ninguém usava. Aí arrumaram tudo e aí deu. Fizeram o meu quarto” (Fig.139, acima). O mesmo ocorreu com Natasha (Fig. 140, abaixo), que se mudou para a casa da avó com a sua mãe quando ela tinha três anos:



Fig. 139: Foto do quarto de José na casa da avó paterna.

Fizeram o meu quarto” (Fig.139, acima). O mesmo ocorreu com Natasha (Fig. 140, abaixo), que se mudou para a casa da avó com a sua mãe quando ela tinha três anos:

Natasha – Antes da gente chegar a minha vó ficava lá no meu quarto e ali onde é o quarto dela era a sala. É que daí mudou tudo quando eu cheguei com a minha mãe.

<sup>80</sup> A assunção de morar junto com os avós, mesmo quando esses não dividem explicitamente a mesma casa, é significada pelas crianças de forma diferenciada. Enquanto Alice diz morar com seus avós, por exemplo, Lion e Catarina, que moram no mesmo edifício de suas avós maternas [são vizinhos de porta], conceituam essa relação como “vizinhança”, ainda que eles se vejam praticamente todos os dias.

<sup>81</sup> A ajuda na aquisição da casa própria (cedendo parte do terreno, um andar do imóvel ou doando um bem imobiliário) não significa, contudo, que o orçamento mensal familiar também seja dividido entre pais e filhos. Nos casos de Alice e Leonardo, por exemplo, os pais afirmam não receber ajuda financeira dos avós na manutenção do lar.





Quando a gente chegou lá, ela se mudou para cá, arrumou um cantinho pra botar a cama dela e deu o quarto dela pra gente.

Na sua fotografia, podemos ver o quarto que era da avó, transformado em um quarto para a filha e a neta: “Aqui é o meu quarto. Eu divido com a minha mãe. A gente dorme na mesma cama”, explica Natasha<sup>82</sup>. Alice, que antes de morar na casa que seu pai reformou, morou por alguns meses na casa de sua avó, conta como sua família se ajustou às condições do domicílio: “A casa da minha avó tem dois quartos.



Antes da gente viajar, a gente [pai, mãe, ela e a irmã] ficou *morando todo apertadinho em um deles* e no outro a minha vó é que ficava. Não era muito fácil”, conclui a menina.

Fig. 140: Foto do quarto de Natasha na casa da avó materna.

Nos processos de coresidência, é o proprietário do imóvel quem normalmente acolhe os demais integrantes, cedendo parte de sua casa ou permitindo a construção de um novo lar acoplado ao seu domicílio. Dados do IBGE apontam que a maior proporção de pessoas que moram em domicílios próprios e quitados encontra-se entre os idosos (CAMARANO, KANSO & MELLO, 2004), o que faz com que eles recebam, na maioria dos casos, seus filhos e netos em casa. De acordo com Peixoto & Luz (2007), a coabitação entre as gerações tem sido uma prática utilizada não apenas pelas classes populares como, também, pela própria classe média. Segundo essas autoras, as gerações mais velhas foram favorecidas por um período de crescimento econômico e por programas governamentais (a exemplo do Banco Nacional de Habitação) que facilitavam o financiamento da casa própria, uma vez que as taxas de juros eram reguladas de acordo com os reajustes salariais. Com a

<sup>82</sup> A situação de Natasha ilustra como muitas famílias de classe média precisam rearranjar os espaços, nem sempre disponíveis, para enfrentar situações intempestivas. Segundo a menina, ela e a mãe foram morar com a avó materna num momento em que seus pais haviam se divorciado e sua mãe estava desempregada. A casa da avó foi reorganizada para receber mais dois membros, por isso elas passaram a dormir juntas. Atualmente, mãe e avó contribuem para o orçamento doméstico – sendo que a maior parte da renda vem da pensão desta última –, mas elas não recebem ajuda financeira do pai de Natasha. No próximo capítulo, veremos que em casos de coabitação, mães e filhas muitas vezes podem vir a dividir ao menos o mesmo quarto.



extinção desses programas e com as altas taxas de juros dos financiamentos privados, os jovens das camadas médias começaram a ter dificuldades em adquirir um imóvel, o que se tornou ainda mais difícil para as classes populares.

A criação do *Programa Minha Casa, Minha Vida*, em 2009, começou a amenizar esse quadro, uma vez que o Governo Federal está facilitando o financiamento da casa própria para as famílias que possuem renda de até dez salários mínimos, tendo a meta de construir um milhão de casas. Todavia, além da questão da habitação, soma-se à situação dos jovens outros atravessamentos, como o maior tempo de escolarização, os elevados índices de desemprego nesta faixa etária e os próprios obstáculos enfrentados no processo de inserção no mercado de trabalho. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (2011), mesmo que nos últimos anos o Brasil tenha experimentado uma ligeira diminuição na taxa de desemprego, estima-se que 3,5 milhões de jovens com idades entre dezesseis e 24 anos ainda estejam desempregados, o que representa cerca de 45% da força de trabalho nacional. Nesses casos, a coresidência torna-se uma estratégia familiar importante, que permite a transferência de apoio entre as gerações.

Como podemos ver, as situações de coresidência que compõem a amostra desta pesquisa parecem ter sido impulsionadas principalmente pelas necessidades da segunda geração, o que vai ao encontro dos resultados obtidos nos estudos macro-sociais. No Brasil, entre as famílias que possuem idosos residindo (26% dos domicílios brasileiros), 86% delas são chefiadas por idosos, o que significa que eles são os grandes responsáveis pela manutenção da economia doméstica, contribuindo com cerca de 70% da renda familiar: 73,8% quando o chefe é homem e 66,4% quando o chefe é mulher (CAMARANO, 2006). Na pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo/SESC (2007) sobre os idosos do Brasil, esse fato também foi evidenciado: constatou-se que sete em cada dez idosos são chefes de família e que dois terços dos 5.561 municípios do país têm a economia sustentada pelos mais velhos. Tal situação aponta uma mudança no “papel tradicional” do idoso, que passa de *dependente* para *provedor* de boa parte do orçamento familiar<sup>83</sup>.

A coresidência tira muitas famílias da monoparentalidade e dos riscos de pobreza, aumentando os anos de estudo de filhos e netos e diminuindo a exposição das crianças ao trabalho infantil. Embora o maior número de indivíduos coresidentes não signifique o

---

<sup>83</sup> Algumas famílias não-conviventes também afirmaram receber ajuda financeira da geração mais velha, o que mostra a importante rede de suporte vinda dos avós na manutenção do padrão de vida da classe média.



aumento da renda familiar, os estudos demográficos mostram que as famílias brasileiras que contêm idosos parecem estar em melhores condições econômicas que as demais: “As que não contêm idosos apresentam uma proporção de famílias pobres quase duas vezes mais elevada que as que contêm”, nos dizem Camarano, Kanso & Mello (2004, p.59). Como os rendimentos da população idosa situam-se em um patamar mais elevado que os da população jovem – eles só são menores do que os da população de 40 a 59 anos –, são os idosos que oferecem grande parte do suporte econômico às suas famílias. E embora os benefícios da seguridade social representem uma fração importante do orçamento familiar, Peixoto (2004) destaca que muitos idosos precisam continuar trabalhando, mesmo depois de aposentados, como forma de garantir os padrões de vida e as redes de solidariedade familiar.

As relações entre avós e netos coabitantes também tendem a ser muito intensas: as crianças mostram estar não apenas fisicamente, como emocionalmente próximas de seus avós, sentindo-se acolhidas e cuidadas por eles. A convivência incita a intimidade e fortifica os laços entre as gerações, como nos mostra Jaqueline:

Jaqueline – Eu gosto das minhas duas avós, mas dessa aqui [corresidente] eu gosto um pouquinho mais, porque eu sei o que ela faz pra mim, ela faz um monte de coisa pra mim, faz um monte de favor, [...] e a minha vó paterna eu não conheço tanto ela, e *essa aqui eu conheço mais*.

Ashley também diz gostar mais da avó que mora com ela: “Eu gosto mais dela porque eu tô sempre mais com ela, *eu sei da vida dela, ela sabe da minha* e porque a gente se vê mais!”, exclama a menina. A intimidade também abre os laços da afeição, numa relação em que avós e netos não apenas convivem, como são muitas vezes amigos e confidentes: “Eu gosto mais dos meus avós maternos porque eu convivo mais com eles e *tem muita coisa que eu falo só pra minha vó*”, conta Luck. Já Leonardo, ao pintar os corações para seus avós no item “eu gosto”, da atividade cartográfica, pinta súbito três para a sua avó corresidente e exclama: “Essa aqui eu não tenho dúvida! Essa é *muito minha amiga* e me ajuda em tudo!”.

Como podemos ver nos fragmentos cartográficos abaixo, as crianças tendem a gostar e a se sentir muito próximas de seus avós conviventes. Algumas inclusive acham que três corações não são suficientes para expressar todo o afeto que elas sentem, aumentando o seu número:

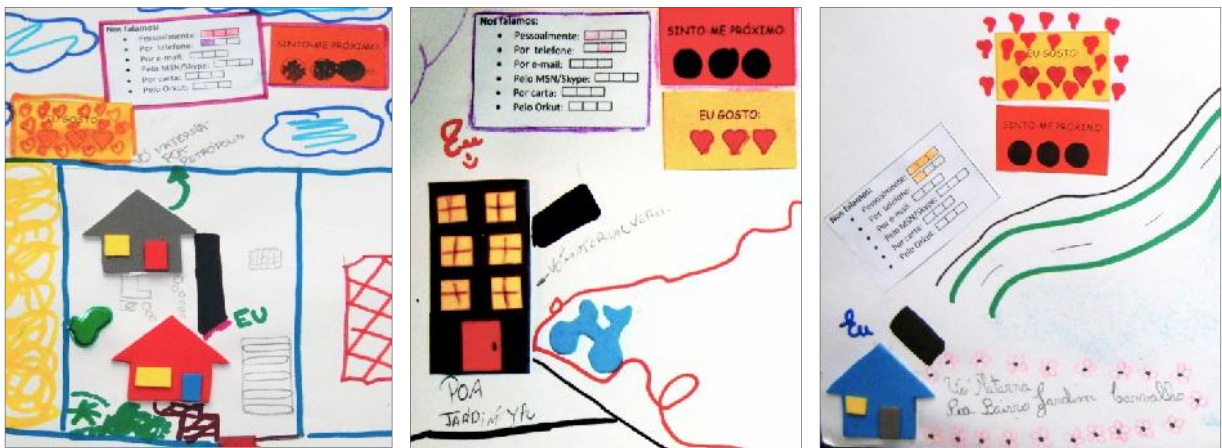


Fig. 141: Fragmentos das representações cartográficas de Jaqueline, Fernanda e Alice.

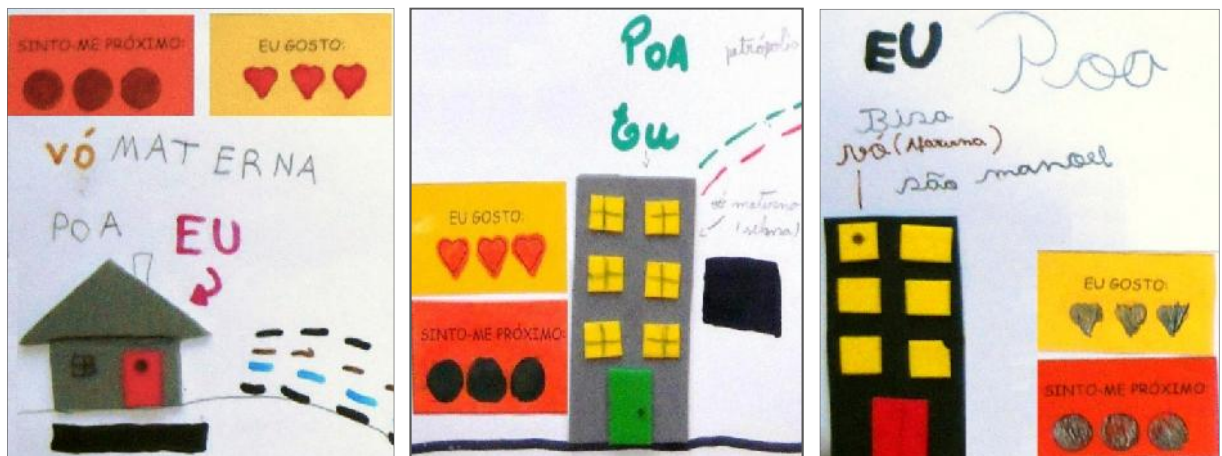


Fig. 142: Fragmentos das representações cartográficas de Marcelo, Fernando e Leonardo.

Para essas crianças, os avós que moram com elas não são apenas seus familiares ascendentes, fazendo parte da família mais restrita. Nas representações abaixo, podemos observar que todas elas incluem seus avós coabitantes no desenho da família, o que não fazem com aqueles que vivem em outras residências, ou seja, que não corresidem com elas. Essas motivações estão vinculadas principalmente aos limites do domicílio, que indicam, ao menos em parte, “quem pertence” e “quem não pertence” à família: “Eu desenhei essas pessoas porque *elas moram comigo* e eu fico mais próxima delas. São aquelas que estão *mais perto de mim*”, diz Jaqueline, que desenhou sua avó materna, mas não a paterna. Para Nycolle, as pessoas que fazem parte da sua família são aquelas que moram com ela: “São as que *eu vejo todos os dias*. Às vezes a gente vê elas passando. Elas também almoçam com a gente, jantam...”. Por isso a sua avó materna, que se separou recentemente de seu avô, não foi incluída em seu desenho, assim como a avó paterna, que mora em outra cidade. Leonardo, que desenhou sua avó materna, mas não suas outras duas avós, diz tê-la

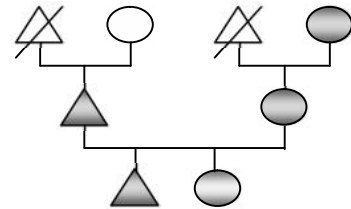




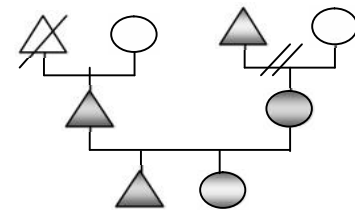
desenhado “porque só ela mora [com ele] e é da [sua] família. [...] Das outras duas eu não sou tão próximo”, explica.



**Genograma da coresidência de Jaqueline**



**Genograma da coresidência de Nycolle**



**Genograma da coresidência de Leonardo**

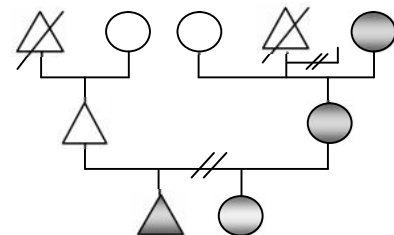


Fig. 143: De cima para baixo, desenhos das famílias de Jaqueline, Nycolle e Leonardo com seus respectivos genogramas, nos quais podemos ver apenas a inclusão dos avós coabitantes.

Como vimos ao longo deste capítulo, as crianças que não coabitam com seus avós tendem a não incluí-los no desenho da família, limitando-se mais ao núcleo pai – mãe – filhos. Nessas circunstâncias, os avós só aparecem quando elas buscam representar a sua



família mais alargada, incluindo os tios e os primos, por exemplo, ou quando elas elegem as pessoas que são mais íntimas e emocionalmente mais próximas a elas. Nesse segundo caso, os avós aparecem mais do que os outros membros da parentela, mostrando ser, depois dos pais, as figuras de maior contato e referência para as crianças. Contudo, isso não significa que elas incluam todos os avós no desenho da família. Ao fazerem esse movimento, as crianças escolhem aqueles que são mais importantes e por quem elas têm maior afeição.

Kátia, por exemplo, que mora em uma família nuclear e desenhou seus pais, seus irmãos, sua avó paterna (mas não o avô) e seus avós maternos, diz tê-los incluído “porque eles são as pessoas com quem [ela] mais [fala], que mais ficam junto [com ela], pra quem [ela liga] de vez em quando, quem mais [ela visita] e quem mais visita [ela]”. Amanda, cuja família é monoparental, desenhou seu pai, sua mãe e seus avós maternos “porque são as pessoas com quem [ela tem] mais contato e quem [ela vê] mais”(desenho abaixo). Já Melissa



Fig. 144: Desenho da família de Amanda, que apesar de não morar com seus avós maternos, os inclui por serem, junto aos seus pais, as pessoas mais importantes da sua família.

incluiu os avós paternos – mas não os maternos – no seu desenho da família porque eles ocupam um papel singular no seu cotidiano: “o meu vô e minha avó eles me cuidam, ajudam a minha mãe, eles são bem importantes pra mim” (desenho abaixo). Para João, “os avós fazem mais parte da família que as outras pessoas; [...] eles estão mais dentro da família do que os tios, porque eles são mais íntimos e cuidam mais da gente”.





Fig. 145: Desenho da família de Melissa, que inclui seus avós paternos, mas não os maternos, por serem aqueles que sempre cuidam dela.

### 3.6 *Entre cuidar e criar: a importância do suporte dos avós*

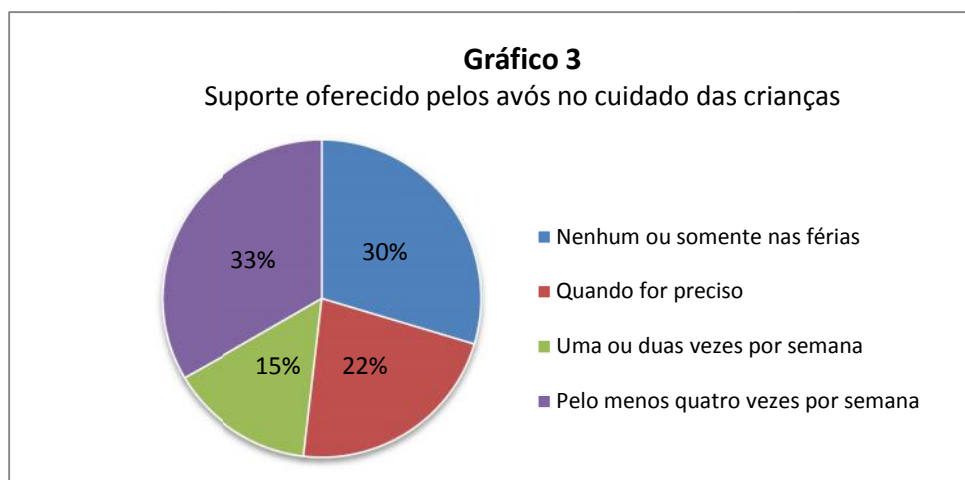
A implicação dos avós no cuidado dos netos é, como bem destaca João, um fenômeno bastante expressivo, não ocorrendo apenas nas situações de coabitação. De acordo com os estudos de Hank & Buber (2009), o cuidado das crianças por parentes é uma alternativa bastante usual, sendo os avós – ou as avós – os membros preferidos para desempenhar essa função: elas normalmente encontram-se no término de sua carreira profissional – quando já não são aposentadas –, socorrem seus filhos como forma de continuação do seu dever parental, prestam serviços sem custos econômicos e significam, para seus filhos, uma relação de confiança: “[...] só uma pessoa do meu sangue é boa o suficiente para cuidar de alguém do meu sangue”<sup>84</sup>, nos dizem Attias-Donfut & Segalen (1998, p.183). Dados da pesquisa *Idosos no Brasil*, realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o SESC Nacional e o SESC/SP, apontam que 50% das mulheres entrevistadas cuidavam de seus netos regularmente e 20% afirmavam criá-los (ALVES, 2007).

Observando o gráfico abaixo, podemos perceber que entre as crianças que participaram desta pesquisa, praticamente a metade (excluindo os casos de coresidência) é

<sup>84</sup> Tradução livre da autora para: “[...] seule une personne de mon sang est assez bonne pour prendre soin de quelqu'un de mon sang” (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998, p.183).



cuidada por ao menos um de seus avós semanalmente (48%). Entre os 30% (ou oito indivíduos) dos meninos e meninas que não são cuidados por nenhum deles ou recebem esse suporte apenas durante as férias, cinco possuem os avós mais próximos morando ao menos a 100 km de distância de suas residências, o que também pode justificar a ausência de cuidado, uma vez que a proximidade geográfica é um fator determinante nessas situações. Analisando esses dados por grupos familiares, é possível observar que as crianças das famílias nucleares se encontram predominantemente entre aquelas que recebem cuidado “quando for preciso” ou “nenhum/somente nas férias”, enquanto que as crianças de famílias monoparentais e reconstituídas são mais cuidadas semanalmente. Mas entre esses dois grupos há diferenças. O cuidado diário (pelo menos quatro vezes por semana) é mais intenso entre as crianças de famílias monoparentais. Das nove crianças (33%) que são cuidadas ao menos quatro vezes por semana por seus avós, cinco são desse grupo. As crianças de famílias reconstituídas se dividem entre serem cuidadas “ao menos quatro vezes por semana”, “uma ou duas vezes por semana” ou “nenhuma/só nas férias”, uma vez que elas possuem o auxílio do genitor e do/a padrasto/madrasta nas redes de cuidado e uma vez que algumas delas moram geograficamente distantes de seus avós.



Dados da pesquisa SHARE (2006) – *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe* – também mostram a relevância dos avós nas redes de cuidado. Segundo o levantamento, 1/3 das pessoas com 65 anos ou mais ajuda seus filhos no cuidado dos netos empregando, em média, 4,6 horas por dia nessa atividade. Como bem aponta Attias-Donfut (2002), a família não está desagregada: as solidariedades existem, feitas de trocas de bens e de serviços, que apontam um compromisso entre o individualismo e a interdependência. O



apoio oferecido pelos avós no cuidado dos netos também representa uma forma de suprir as necessidades familiares, criando alternativas à escassa ou inadequada provisão oferecida pelo Estado. Especialmente entre as mulheres, a ajuda dada à jovem mãe representa um suporte à sua realização profissional, testemunhando uma solidariedade feminina na busca pela inserção no mercado de trabalho. Por isso,

[...] para explicar a existência do cuidado por parte das avós, o trabalho da jovem mãe parece ser mais decisivo do que o não-trabalho da avó: disponível, ou não, ela se organiza para destinar tempo à assistência de sua filha (ou nora) no papel de mãe. [...] Esses comportamentos estão em linha de uma evolução verso à maior igualdade entre os sexos. São sinais de mudança na educação das filhas e revelam uma nova cumplicidade entre mãe e filha na luta das mulheres para se afirmarem no exterior, fora da família.<sup>85</sup> (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 2001b, p.21-22).

Como bem destaca Lewis (2007), apenas nos Estados Unidos e em alguns países nórdicos as políticas para a infância são pensadas para homens e mulheres que estão totalmente engajados no trabalho.

Mas a solidariedade familiar no cuidado das crianças não acontece apenas nos países em que o papel do Estado é fraco e onde há um alto grau de “familiarização” das obrigações. Estudos comparativos europeus mostram que as redes de suporte familiar são bastante ativas nos países em que a proteção social é generosa, colocando sob questionamento a ideia de que as prestações sociais são causadoras de desengajamentos familiares. Hank & Buber (2009), ao analisarem os dados da pesquisa SHARE, encontraram índices mais baixos de cuidado na Espanha, Itália e Suíça, países nos quais o sistema de *welfare state* é baseado na extensão das obrigações familiares, do que nos países conhecidos por uma forte intervenção do Estado, a exemplo da Suécia, França, Holanda e Dinamarca. Enquanto, no primeiro grupo, 50% das avós e 40% dos avôs prestavam esse serviço, no segundo, 65% das avós e 60% dos avôs admitiam fazê-lo. Todavia, o quadro se inverte quando o critério de análise passa a ser a intensidade do cuidado: Itália, Espanha e Grécia lideram o índice de cuidado regular (cerca de uma vez por semana), enquanto Áustria, Alemanha, Holanda e Suíça têm uma posição mediana e Suécia, Dinamarca e França apresentam um índice médio-

---

<sup>85</sup> Tradução livre da autora para “[...] pour expliquer l'existence de la garde grand-parentale, le travail de la jeune mère soit plus décisif que le non-travail de la grand-mère: disponible ou non, celle-ci s'arrange pour dégager du temps pour assister sa fille (ou sa belle-fille) dans son rôle de mère. [...] Ces comportements sont dans le droit fil de l'évolution vers plus d'égalité entre les sexes. Il sont le signe d'un changement dans l'éducation des filles et relèvent d'une nouvelle complicité mère/fille dans la lutte des femmes pour s'affirmer à l'extérieur, hors de la famille.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 2001b, p.21-22).



baixo. Isso significa que a probabilidade de fornecer algum tipo de cuidado à criança é mais alta entre os avós desse último grupo e mais baixa nos países mediterrâneos, enquanto que a propensão de cuidar frequentemente é mais alta no primeiro grupo e mais baixa no último.

Alguns fatores explicam essa diferenciação. De um lado, as taxas de participação das mulheres no mercado de trabalho são mais baixas no sul da Europa do que no norte: enquanto nos países mediterrâneos ela é abaixo dos 50%, 3/4 das mulheres escandinavas têm um emprego remunerado. O que acontece é que, na Escandinávia, assim como na França, os benefícios públicos no cuidado das crianças acabam criando uma estrutura de oportunidades que incentiva o emprego das mulheres-mães, mas onde muitos avós continuam complementando, ocasionalmente, o cuidado institucional. Nos países mediterrâneos, a falta de cuidado público para as crianças acaba inibindo o emprego maternal, o que faz com que apenas um número limitado de avós precise intervir no cuidado das crianças, posto que as mães são cuidadoras *full-time*. Todavia, quando as mães trabalham, elas acabam dependendo do suporte integral dos avós, o que aumenta o índice de cuidado regular da terceira geração (HANK & BUBER, 2009). Por outro lado, os países nórdicos apresentam taxas mais elevadas de monoparentalidade do que os países do sul, o que movimenta as redes de suporte oferecidas pelos avós (ATTIAS-DONFUT, OGG & WOLFF, 2006), como vimos ao longo deste capítulo. Em vista disso, nos países em que o *welfare state* é caracterizado pela “desfamiliarização das obrigações” (KECK & SARACENO, 2009), não existe um desengajamento da família, mas “[...] uma verdadeira sinergia entre as ajudas privadas e as ajudas públicas.”<sup>86</sup> (ATTIAS-DONFUT, 2002, p. 114). Nos países em que o Estado é pouco presente, como também é o caso do Brasil, cabe às famílias administrar o cuidado e as necessidades de seus membros.

“Porque os avós cuidam mais da gente” (João), “porque a avó é uma pessoa que cuida dos netos sempre que a mãe não pode cuidar” (Lion), “porque a avó é uma pessoa que é quase uma mãe pros netos” (Baiano) e porque o tempo que as crianças ficam sob o seu cuidado é, às vezes, muito maior do que o tempo que elas ficam com seus próprios pais, os limites domiciliares entre essas duas residências podem se borrar. Melissa, que mora com a sua mãe, mas passa o dia inteiro na casa dos avós paternos, ficando lá pela manhã, durante

---

<sup>86</sup> Tradução livre da autora para: “[...] une véritable synergie entre les aides privées et les aides publiques” (ATTIAS-DONFUT, 2002, p. 114)



o almoço e depois da escola, vive esse esfumaçamento de fronteiras. Quando lhe é perguntado com quem ela mora, ela prontamente responde: “Eu moro com a minha mãe!”. Contudo, ao ser indagada sobre a exclusão dos avós maternos e a inclusão dos avós paternos no seu desenho da família – imagem apresentada anteriormente –, ela explica: “Porque a minha avó materna, *eu não moro com ela*, então eu não me sinto tão próxima”. O fato dela “fazer os temas, fazer tudo e só depois ir pra casa da mãe”, faz com que ela se sinta habitante de dois lugares: “Pra mim eu moro com a minha mãe né, mas a minha vó e o meu vô, eu... mas eu... pra mim eu moro com os dois, tá! Todo mundo!”, conclui. No fragmento de sua representação cartográfica, também podemos observar que ela escreveu “eu” nos dois edifícios, mostrando residir em ambos os espaços.

Melissa – A minha mãe não gosta que ninguém pense que eu moro com a minha avó, porque *eu quase moro com a minha avó* e então ela fica braba se eu falar que eu moro.

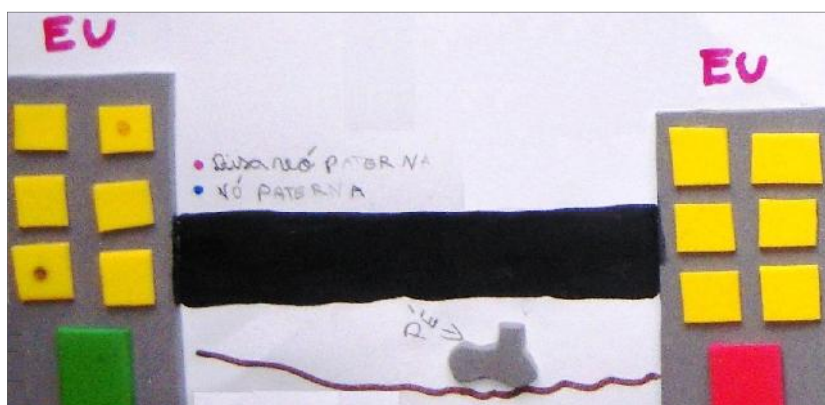


Fig. 146: Fragmento da representação cartográfica de Melissa. Podemos ver, à direita, a casa da avó; à esquerda, o edifício no qual ela mora com a sua mãe.

Quando nas relações de cuidado, avós e netos estão muito próximos uns dos outros, não são apenas as fronteiras residenciais que podem se borrar: a própria parentalidade pode sofrer suas rasuras e os avós precisam aprender a criar uma “boa distância” (ATTIAS-DONFUT & SEGALÉN, 1998), cuidando para não estarem nem muito próximos, nem muito distantes de seus filhos e netos. De acordo com Dolto, em casos de necessidade, os jovens pais confiam o cuidado de seus filhos aos avós, mas eles também se preocupam com sua “[...] ternura invasora e com seus mimos. [...] assim, os pais pedem aos avós que estejam sempre presentes quando precisam deles, mas que também não o estejam quando deles



não necessitam.” (DOLTO, 1998a, p.173). Essas fronteiras precisam ser cuidadas principalmente naquilo que concerne à educação das crianças, uma vez que os filhos esperam que seus pais apóiem a autoridade deles nessa função e respeitem as regras por eles instituídas. É por isso que Carol diz que “a [sua] mãe não deixa a [sua] vó [lhe] bater”: “ela diz que só ela pode me bater, só ela pode, mas ela nunca me bateu a vida inteira”. Alexandra também acredita que a relação educativa que os avós tiveram com seus filhos-crianças deva ser diferente da relação que eles têm agora com seus netos, pois a autoridade dos pais está entre eles:

Alexandra – Sabe o que eu ensino pra minha avó? Eu ensino ela a como cuidar de uma neta, porque ela só sabe cuidar de filha... Ela não sabe como cuidar de neta, daí eu ensino pra ela, por causa que assim ó, filho ela pode fazer o que ela quiser, mas com neto já não é bem assim.... com a filha, se ela fizer alguma coisa errada, ela pode dar nela (bater), mas com neto, daí já tem que ter um pouquinho mais de paciência, porque senão a mãe vai ficar furiosa!

Segundo Segalen (2001b), as principais divergências entre pais e avós moram na educação dos netos, acontecendo principalmente em relação ao cuidado parental dos filhos e noras. Quando os avós são cuidadores de seus netos, essas relações podem se tornar ainda mais tensas, posto que eles podem se sentir incomodados com o fato de cuidarem de seus netos e não poderem “[...] expor suas ideias e interferir, de fato, nas resoluções e na educação das crianças.” (LINS DE BARROS, 1987, p.69). As famílias não estão longe de viver seus conflitos, por isso as crianças podem mesmo presenciar essas relações tumultuosas entre seus pais e seus avós, como bem retrata Alexandra, que é cuidada por seus avós no turno oposto ao da escola:



Fig. 147: Desenho de Alexandra. “Uma lembrança triste”: a mãe e a avó discutindo.

Alexandra – É assim ó, uma discorda da outra sobre as coisas lá de casa, daí vira uma discussão que daqui a pouco aumenta, daqui a pouco aumenta, aumenta, aumenta, até virar uma briga! [...] E esses desenhos [caveira, vassoura, cobra, aranha e abóbora, referindo-se ao desenho acima apresentado] eu fiz pra mostrar que elas estão falando, mas eu não quero falar o que é, entendeu? Daí pra mostrar que é uma coisa ruim, eu fiz essas coisas...





Segundo Dolto, “[...] é bom que a criança compreenda que seus avós não pensam como seus pais, pois sentirá, então, também ter o direito de não pensar como os pais, o que é uma etapa importante de seu desenvolvimento.” (DOLTO, 1998a, p. 176). Por outro lado, continua a psicanalista, “[...] é ruim que a criança sinta seus avós julgarem, infirmarem e condenarem os juízos de seus pais, e seus pais, por sua vez, se oporem como rivais, responderem como ofendidos, para não dizer como injuriados ou abatidos.” (DOLTO, 1998a, p. 176). Vejamos o que diz Alexandra:

Alexandra – Mas é que quando elas brigam o meu vô dá mais razão pra minha vó do que pra minha mãe. Tanto agora, que a minha mãe e a minha vó brigaram né, não faz muito tempo, foi semana passada, meu vô me disse: ‘*Tua vó nunca brigaria com a tua mãe, tá, tá, tá, tua mãe é que deve ter brigado com a tua avó, tá, tá, tá*’ E bota um montão de coisa contra a minha mãe pra cima de mim e a mamãe bota um montão de coisa contra a vovó pra cima de mim. Aí eu fico triste.

Para grande parte das crianças, quando elas estão sob os cuidados de seus avós, esses têm a autoridade de chamar sua atenção ao perceberem que elas estão fazendo alguma “coisa errada”:

Betina – Eu acho que eles podem ter meu comando porque eles são mais velhos e também porque eles são a mãe da minha mãe e o pai do meu pai.

Gabriella – Eu acho que qualquer um da minha família pode me ensinar.

José – Qualquer um da família pode me ajudar.

Melissa – Eles são nossos avós, eles estão nos ensinando.

Alice – A minha vó briga comigo, mas ela briga porque me ama, ela me corrige.

Fernando – Se os pais deixaram os avós cuidando da gente, então eles também podem mandar na gente, né?!

De um modo geral, os momentos de guarda dos avós, seja para as crianças conviventes, seja para aquelas que são apenas cuidadas por eles, parecem ser bastante tranquilos. As crianças praticamente não relatam grandes situações de estresse e os avós parecem ocupar um papel mais secundário – mas não menos importante – na sua educação. Para Alice, que mora com a sua avó, o papel de cuidador principal é feito por seus pais: “Os nossos avós são nossos *segundos pais*. Quando os nossos pais não estão, então eles são os nossos responsáveis”. O mesmo acontece com Fernanda, que mora com a mãe e a avó: “A primeira mãe é a nossa mãe verdadeira e a *nossa segunda mãe* é a nossa avó”. Como argumentam Pebley & Rudkin, “[...] viver com os avós em um residência de três gerações



não necessariamente implica que os avós sejam profundamente envolvidos no cuidado dos netos.”<sup>87</sup> (PEBLEY & RUDKIN, 1999, p.220). O estudo de Goodman (2007) feito com 376 avós norte-americanas que coabitavam com seus filhos e netos também mostrou que, na maioria das vezes, os pais assumiam a responsabilidade primária de seus filhos, cabendo às avós uma posição mais secundária e, portanto, menos conflituosa do que a verificada nas famílias sem a presença da geração do meio.

Mas é claro que um envolvimento menor por parte dos avós não impede que eles tomem atitudes disciplinadoras em relação aos seus netos. Quando os pais não estão, muitas vezes cabe a eles esse papel: “quando eu tô com a minha vó é a minha vó que manda, quando eu tô com a minha mãe é a minha mãe”, explica André. Nessas situações, os avós podem precisar interditar seus netos e as relações podem se tornar um pouco tensas: “eu gosto um pouco mais que mais ou menos da minha vó porque quando eu tô lá – ele fica todas as manhãs com seus avós maternos – ela não deixa eu jogar *Play* até tarde, ela não quer comprar pacotinho de figurinha e não faz todas as minhas vontades” (André). Marcelo, que mora com seus avós, diz não gostar muito “quando eles ficam brigando pra [ele] fazer as coisas”. Mas entre os avós e os pais parecem existir diferenças importantes na forma de repreender as crianças: “a diferença dos pais é que *os avós só ficam falando*” (Lucas), “os pais já batem na gente, mas os avós não podem fazer isso: quando eu faço besteira, assim, ela nem me xinga!” (Felipe). “A minha vó *só faz uma conversa* quando eu faço alguma coisa errada” (Luck), “Quando eu apronto, assim, aí a gente conversa” (Luca).

Fernando, que mora com a avó materna, diz nunca ter discutido com a sua avó: “é tudo com a minha mãe”, explica ele. “Eu nunca tive nenhuma discussão, nenhuma briga com meus avós” (João). “Nunca! Se eu discutisse já era pra mim! Bah! A minha mãe me deixava de castigo, porque discutir com avó... tá louco!” (Alexandre). De um modo geral, quando os avós precisam “tomar as rédeas” da situação, os comandos parecem assumir mais a forma de um conselho, o que não necessariamente ganha a forma de conflito intergeracional:

Lion [que é cuidado por sua avó no turno oposto ao da escola] – A minha vó só briga comigo por causa do banho. Eu prefiro fazer o tema primeiro e depois tomar banho: o tema é pra amanhã, o banho não é pra amanhã!

---

<sup>87</sup> Tradução livre da autora para: “[...] living with grandparents in a three-generation household does not necessarily imply that grandparents are heavily involved in taking care of grandchildren” (PEBLEY & RUDKIN, 1999, p. 220).



José [que mora com a avó paterna] – Às vezes eu vou correndo pra casa porque o cachorro fica querendo me morder e pular em mim e aí quando eu corro a minha vó sempre diz: “Cuidado José, não pode correr na casa, tu vai cair!” Ela fica me falando assim...

Jaqueline [que mora com a avó materna] – A minha vó diz assim pra mim: ‘Quando eu morrer, vocês vão sentir falta de mim.’ Uma coisa assim... aí eu paro pra pensar e paro de incomodar ela, entendeu?

Fernanda [que mora com a avó materna] – Um dia eu tava querendo ficar na rua e a minha vó tava mandando eu entrar pra dentro de casa. Só que eu queria ficar na rua. Tava todo mundo na rua! Aí eu disse pra minha vó: ‘Não vó, eu quero ficar na rua!’. Daí ela disse: ‘Então tá, então tu vai ficar aí do outro lado da rua, esperando tua mãe chegar, porque eu vou dormir’ [...] Daí o que aconteceu é que eu pensei melhor e entrei.

Alexandre [durante os momentos de visita] – A minha vó nunca fica braba comigo. Só quando eu apronto com a minha irmã, mas é muito raro ela ficar braba comigo. Primeiro a minha mãe tem que ficar braba comigo, o meu pai tem que ficar brabo comigo, todo mundo tem que ficar brabo comigo, pra depois ela ficar!

João [durante os momentos de visita] – A minha vó nunca brigou comigo! É muito raro! A minha vó Helena só falava assim: ‘Ah, não faz isso!’ Assim, de mansinho... Nunca me disse alguma coisa gritando. E a minha vó Vera me diz: ‘Filhinho, não faz isso, não faz assim...’

Nas histórias familiares relatadas pelas crianças, os avós podem até aparecer investidos da autoridade de adultos que, ao cuidarem de seus netos, ensinam-lhes “a ser educado” (João), “a respeitar os mais idosos” (Alice), “a não brigar com os primos” (Lucas) e “a não xingar os idosos” (Nanda). Mas, como eles parecem assumir, mesmo quando moram com seus netos, um papel mais secundário na sua *educação moral*, tudo indica que eles também conseguem se afastar – ao menos parcialmente – dos compromissos educativos do papel parental. Isso não quer dizer que os avós não estejam empenhados no cuidado e na criação das crianças – eles buscam e levam seus netos ao colégio, ficam com eles no turno oposto ao da escola, preparam as refeições, organizam o lar e ajudam nos temas –, mas que parece sobrar, em muitos casos, um espaço para que eles ocupem o papel singular de avós na vida delas, aproveitando o lado mais prazeroso dessa relação. “São essas diferenças entre seu passado como pais e seu presente como avós que permitem traçar um perfil da relação entre eles e os netos, resgatando, através dos netos, não apenas a vida vivida, mas aquela que não foi possível ser vivida” (LINS DE BARROS, 1987, p. 103), quando as obrigações do papel parental muitas vezes não permitiam que eles gozassem plenamente do relacionamento com seus filhos: “Os avós tratam melhor os netos do que os filhos, porque o



meu vô disse que ele era bem duro com o meu pai, mas ele é um doce comigo!”, conta Carol.

Alice [família convivente] – Os avós sempre nos ajudam, não importa o que seja. Se a gente faz alguma coisa errada, *eles não nos deduram pras nossas mães*.

Fernanda [família convivente] – De vez em quando, quando a minha mãe não tá, eu apronto e *a minha vó nem me xinga*, ela só diz pra eu arrumar tudo depois. *Eu consigo um apoio moral!* Quando a minha mãe sai, eu apronto alguma coisa e *a minha avó até me ajuda até a arrumar!*

Natalia [família convivente] – Uma vez eu coloquei um lençol lá na sala pra brincar de fantasma, pra dar um susto. Daí eu dei um susto na minha vó e ela ficou braba, mas mesmo assim ela me ajudou a arrumar e *não contou nada pra minha mãe*.

O cuidado das crianças normalmente acontece no domicílio dos avós. São os netos quem usualmente se deslocam até eles, aventurando-se pelos espaços da casa. Lá as crianças entram em contato com novos mobiliários e objetos, conhecem outros cheiros e sabores e exploram tudo aquilo que o seu interior e o seu exterior podem oferecer. A casa é um espaço de encontro: é ali, entre as fotografias, as roupas e os utensílios de uma época que muitas gerações se encontram e as crianças podem conhecer a materialidade da sua história familiar. Porque ela ocupa um lugar importante nessa relação, as crianças nos apresentarão, no próximo capítulo, os significados desses espaços.

“Nunca me esquecerei da minha  
vó e do casarão onde ela morava  
[...]. Uma casa é a multiplicidade  
de sensações que nos transmite: o  
aconchego, a proteção, o carinho  
que nos dedicam o que ali vivem,  
o espreguiçar de um gato  
manhoso na varanda, a magia da  
música do piano que vem da sala,  
o aroma do bolo que vem da  
cozinha, o vôo ondulado da  
borboleta azulada cuja trajetória  
desenha uma espiral por entre as  
azaléias do jardim, a luz matinal  
de um domingo ensolarado  
atravessando a trama das  
venezianas e, mais que tudo, o  
deleitoso sentimento de  
compartilhar sonhos, alegrias e,  
algumas vezes, tristezas. Não  
consigo conceber minha vó e sua  
casa como entidades distintas: são  
um todo único e inesquecível que  
projeta uma veludosa  
luminosidade por sobre as  
memórias da minha infância.”

(LOPES, Artur. *A casa da minha vó e  
outros contos exóticos*. 2006)

## Capítulo 4

### A casa dos avós



*Das Grundstück ist seine Welt* (Fonte: WENZEL-ORF, 2000).

Ao atravessarmos esta porta, adentraremos no espaço do privado. A casa é o lugar da intimidade, que abriga as memórias de quem nela habita. O seu interior conta uma história, que está inscrita nas paredes, nos armários, nas gavetas, no jardim: “o terreno é o seu mundo” – *Das Grundstück ist seine Welt* – escreve Wenzel-Orf (2000, p.21) sobre a vida deste centenário que aparece na fotografia acima. A casa está fortemente enlaçada à biografia de seu inquilino, que a modifica e a adapta, transformando o *espaço* em *lugar*. “Meu jardim tem 660 m<sup>2</sup>. [...] Aqui tem batatas, pepinos, feijões, tomates. Eu faço tudo sozinho: cavar, capinar, arrancar a erva daninha – tudo. E *aqui é único!* [...] Tudo plantado por mim, *há 40, 50 anos*. [...] Agora que eu estou velho, eu tenho a minha floresta em casa!”<sup>88</sup> (WENZEL-ORF, 2000, p.19), diz este idoso sobre a sua velha morada. Segundo

---

<sup>88</sup> Tradução livre da autora para: “Mein Garten ist 660qm. [...] Hier sind Kartoffeln, Gurken, Bohnen, Tomaten. Ich mache alles alleine: umgraben, hacken, Unkraut jäten – alles. Und das hier ist einmalig! [...] alles selbst





Bachelard, “[...] as imagens da casa caminham [em] dois sentidos: estão em nós tanto quanto estamos nelas.” (BACHELARD, 2008, p.20). Aquilo que começa como um espaço indiferenciado torna-se lugar no momento em que nos apropriamos dele, dotando-o de sentido e valor (TUAN, 2003): “[...] quando os seres humanos investem significado em uma porção de espaço e se ligam a ele de alguma forma, [então] este se torna um lugar”<sup>89</sup>, diz-nos Cresswell (2004, p.10).

A casa, que antes era um espaço de outrem, vazio ou em construção, torna-se “a minha casa”, sendo nomeada pela possessão da sua territorialidade. O indivíduo ganha um endereço, um lugar para se estabelecer e viver a sua intimidade. “A casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos.” (BACHELARD, 2008, p.24). É entre quatro paredes que muitas histórias se desenrolam e que avós e netos podem viver intensamente essa relação. Os momentos de guarda, as férias e as reuniões familiares normalmente acontecem no domicílio dos mais velhos; por isso, “[...] nas evocações dos adultos, a casa dos avós é sempre um rico lugar de memória.”<sup>90</sup> (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 2001b, p.22). Um lugar que, ao ser fixado “[...] com as dimensões que ela teve para nós [enquanto crianças], causa espanto a redução que sofre quando vamos revê-la com os olhos de adulto.” (BOSI, 1994, p.435).

Mas a casa dos avós não é apenas parte da infância das crianças; ela também é – muitas vezes – parte da infância de seus próprios pais; e, dependendo dos ruídos que as manivelas e as dobradiças, já envelhecidas, fizerem, ela também pode trazer para o presente os momentos em que diferentes gerações, já perdidas no tempo, ali se encontravam. Casas ocupadas não só pelos seus membros, mas também pelo “[...] seu gosto, toque, sons e palavras, regras e uso de espaço, luzes e cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida.” (HORN & BARBOSA, 2001, p.73). Casas cujos móveis “[...] são portadores da essência daqueles que os rodearam ou que eles rodeiam.” (SEGALLEN, 1999, p.234). Mas, para chegar nelas, muitas vezes os netos precisam percorrer um longo caminho...

---

gepflanzt, vor vierzig, fünfzig Jahren. [...] Jetzt, wo ich alt bin, habe ich meinen Wald zu Hause.” (WENZEL-ORF, 2000, p.21).

<sup>89</sup> Tradução livre da autora para: “When humans invest meaning in a portion of space and then become attached to it in some way, it becomes a place.” (CRESWELL, 2004, p.10).

<sup>90</sup> Tradução livre da autora para: “[...] dans les évocations des adultes, la maison des grands-parents est toujours un riche lieu de mémoire.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 2001b, p.22).



#### 4.1 Sobre o caminho: da casa do neto à casa dos avós

O caminho que interliga a casa das crianças à casa de seus avós nem sempre é um caminho curto ou rápido. Se, algumas vezes, as crianças podem “ir a pé” (Gabriella) e “de bicicleta” (Marcelo), “não precisando usar tanto o carro” (Catarina), outras vezes as distâncias podem aumentar e o uso de meios de transporte se faz necessário. Sobre o papel, a percepção de um trajeto que é “bem rapidinho” (Érica) ou de um “que demora demais” (Carol) foi expressa pelas crianças por meio de coordenadas (distância entre os objetos) e noções de perspectiva (longe/perto) que elas significaram a partir de suas próprias experiências e formas de perceber o tempo e o espaço. O caminho para a casa dos avós é longo quando “o tempo demora e a gente começa a ficar entediado” (Lion), “não tem nada pra gente fazer dentro do carro” (Gabriella), “a gente não pode fazer nada, tem que ficar lá parado esperando” (Luca), “me enjoa” (Érica), “eu tenho que tomar pastilhas” (Natasha) e “me faz vomitar” (Catarina).

As crianças também entendem a distância entre a casa delas e a casa de seus avós perguntando para as pessoas que estão viajando com elas: “eu pergunto pro meu vô se vai demorar muito pra chegar” (José), “eu pergunto que horas são e mais ou menos a que horas a gente vai chegar, daí eu sei se vai demorar” (Gabriella), “eu pergunto pro meu vô, que tá dirigindo, ou eu fico toda a hora perguntando ‘Tamo chegando? Tamo chegando na tua casa?’” (Yasmin), “eu pergunto pros meus pais, se eles dizem que demora bastante tempo, então eu sei que a gente tá longe e que eu posso dormir” (Alice). Dormir no caminho é uma referência importante para algumas crianças: “Eu sei que é longe ir pra casa dos meus avós porque *eu durmo no carro* e, quando não é, eu sempre fico olhando”, diz Alexandra. Quando elas dormem, “o tempo [também] passa mais rápido” (Alexandre): “quando eu vou pra casa das minhas avós e eu durmo, aí eu nem sinto”, explica Luca, “mas quando a gente não consegue dormir a gente tem que ficar horas e horas. E, *putz*, a gente ainda não chegou!” (João).

O próprio trajeto também é informativo da distância desse percurso: “quando eu vou pra São Luiz [onde moram seus avós paternos, a 523km de Porto Alegre] eu sei que é longe porque eu vou vendo, vendo, vendo, vendo e, quando eu vejo, tá tudo bem longe assim” (Maria); “eu vejo passar muita casa e muita árvore. Quando eu vejo passar pouca casa e pouca árvore daí eu sei que é um caminho curto, senão é bem longo”, explica Pedro. “Eu vou



lendo as plaquinhas na rua... faltam 10 km para São Paulo!” [estado onde moram seus avós paternos] Daí eu sei que eu tô quase chegando lá!” (Yasmin). Placas, horas e quilômetros são formas importantes de se calcular as distâncias, e muitas crianças fazem uso delas para descrever os trajetos que as levam até a casa de seus avós: “Pra casa dos meus avós eu sei até os quilômetros! São 65!”, exclama Adriana; “Até a minha vó do Uruguai são 865km! Eu sei, o meu pai me fala”, comenta Alex. “Pra casa dos meus avós a gente leva seis horas de viagem, é bem longo!”, explica Betina.

Além disso, a própria dinâmica da viagem indica o tamanho do deslocamento. Luca sabe que sempre que sua família planeja viajar a Cruz Alta (a 350 km de Porto Alegre) para visitar suas avós é preciso seguir um rito: “Meu pai sai de madrugada pra não pegar trânsito. Recém raiando o sol a



Fig. 148: Fragmento da representação cartográfica de Pedro: as árvores que ficam distantes ao longo do percurso.



Fig. 149: Da esquerda para a direita. Fragmento das representações cartográficas de Yasmin, Melissa e Lucas: placas sinalizadoras da distância.

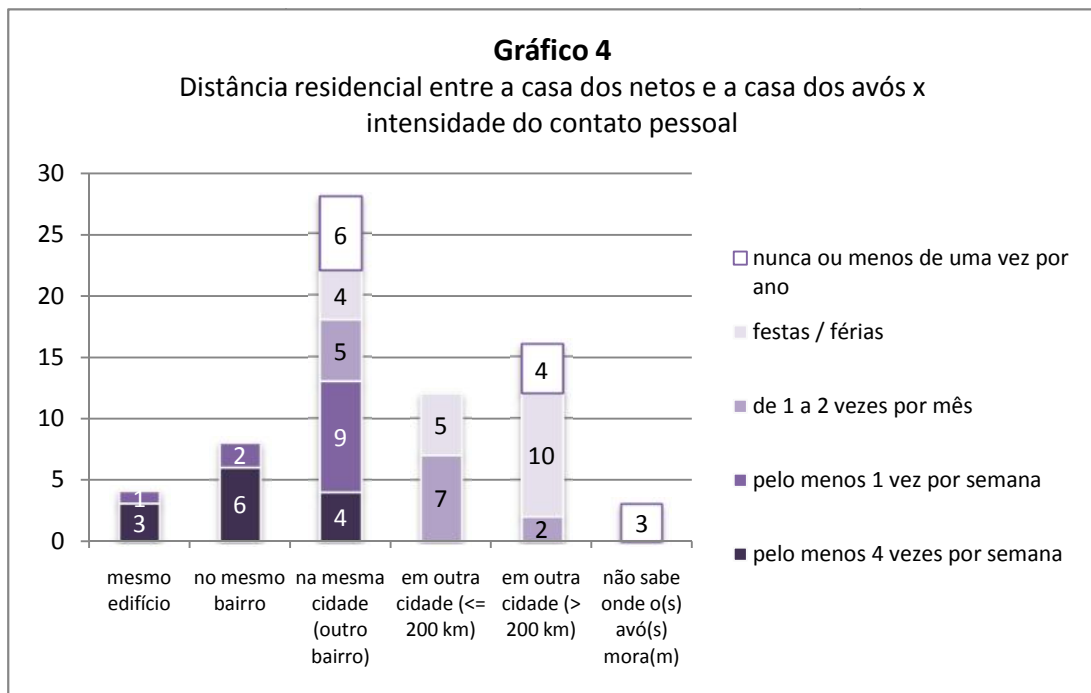
gente já tá na estrada”. Alex sente a intensidade do percurso pelas paradas: “Quando a gente vai pra Montevideu [onde mora a sua avó paterna] de carro, a gente não vai direto. Por isso eu também sei que é longe. Daqui até lá são 12 horas de viagem, eu acho. Só que a gente não consegue ir, daí a gente dorme num hotel antes”.

O gráfico abaixo mostra a distância geográfica existente entre a residência de todas as crianças que participaram desta pesquisa e a residência de seus avós não-conviventes.<sup>91</sup> Como podemos observar, um número expressivo de avós mora na mesma cidade que seus

<sup>91</sup> O eixo das ordenadas (y) indica o número de residências dos avós e não o número de avós. O eixo das abscissas (x) indica onde os avós moram em relação aos netos entrevistados.



netos (40 das 68 habitações informadas), o que faz com que a maioria deles (25 dos 40) se encontre, em média, ao menos uma vez por semana com seus netos. Contudo, o número de avós que reside em outras cidades também é representativo (28 das 68 habitações informadas) e, para esses, o contato se dá preferencialmente nas férias:



Como já foi comentado ao longo do terceiro capítulo, a distância geográfica tem seu principal reflexo na periodicidade do contato pessoal. Todavia, a ida à casa dos avós apenas durante as férias não significa que as crianças tenham com eles uma relação menos intensa: apesar de, nessas situações, o encontro físico acontecer apenas uma ou duas vezes ao ano, ele é condensado, o que faz com que muitas crianças passem mais de um mês na casa de seus avós: “Na casa dos meus avós paternos [Nova Prata, a 190km de Porto Alegre] eu vou nas férias de inverno por uma semana e, nas férias de verão, *por um mês, dois meses*”, explica Marcelo. “Eu vou pra São Paulo nas férias de verão e eu fico lá *até acabar as férias*”, comenta Yasmin. É porque Felipe passa todas as suas férias na casa da avó materna que ele também avalia esse contato pessoal como intenso: “A minha vó Regina é a vó de quem eu me sinto mais junto. É que eu sempre vejo ela, *eu sempre vou pra lá nas férias*. Eu fico nas férias de julho e de janeiro. *Então eu vejo ela muito!*”, explica o menino. Na sua representação cartográfica, podemos observar que é desta avó que Felipe se sente mais



próximo e com quem ele julga ter o contato físico mais intenso [edifício cinza, no centro da folha], mesmo que ela more em Natal, a 3.929km de distância da sua casa.



Fig. 150: Representação cartográfica de Felipe, na qual podemos observar um forte contato pessoal com a avó materna, mas que ocorre *apenas* durante as férias.

O mesmo acontece com José, que apesar de ter sua avó materna residindo em Brasília, avalia ter com ela um contato físico intenso: “Eu vejo ela em *todas as minhas férias* e isso é *bastante*, né?”. Quando os laços são fortes e existem outras possibilidades de comunicação, as crianças também conseguem *estar na casa* de seus avós virtualmente: “*Eu sei tudo o que acontece* na casa da minha avó: todo o dia eu sei que ela vai lá cuidar da bisavó, ver como ela está, porque eu sei que ela tá ruim. Eu sei quando ela vai pagar as contas no banco, que ela foi no supermercado ou se ela tem visita”, explica Felipe. “É que a gente tá toda hora se falando pelo telefone, a gente se manda email, a gente se fala pelo MSN”, complementa. Com Yasmin é a mesma coisa: “A minha vó, mesmo morando em São Paulo, ela sabe da vida gente. [...] Ela fica me mandando recadinho pelo Orkut e eu mando de volta pra ela”, diz a menina.

Adentrar na casa dos avós virtualmente é uma forma muito utilizada pelas crianças e por seus avós. Analisando os índices de contato de Felipe, José, Yasmin e Alex, por exemplo – que possuem seus avós ao menos a 700km de distância –, podemos observar que eles





fazem um forte uso do telefone, do email e do MSN/Orkut, meios que possibilitam a vivência de uma *intimidade à distância* (ROSENMAYR & KOCKEIS, 1963), como indiquei no segundo capítulo desta tese:

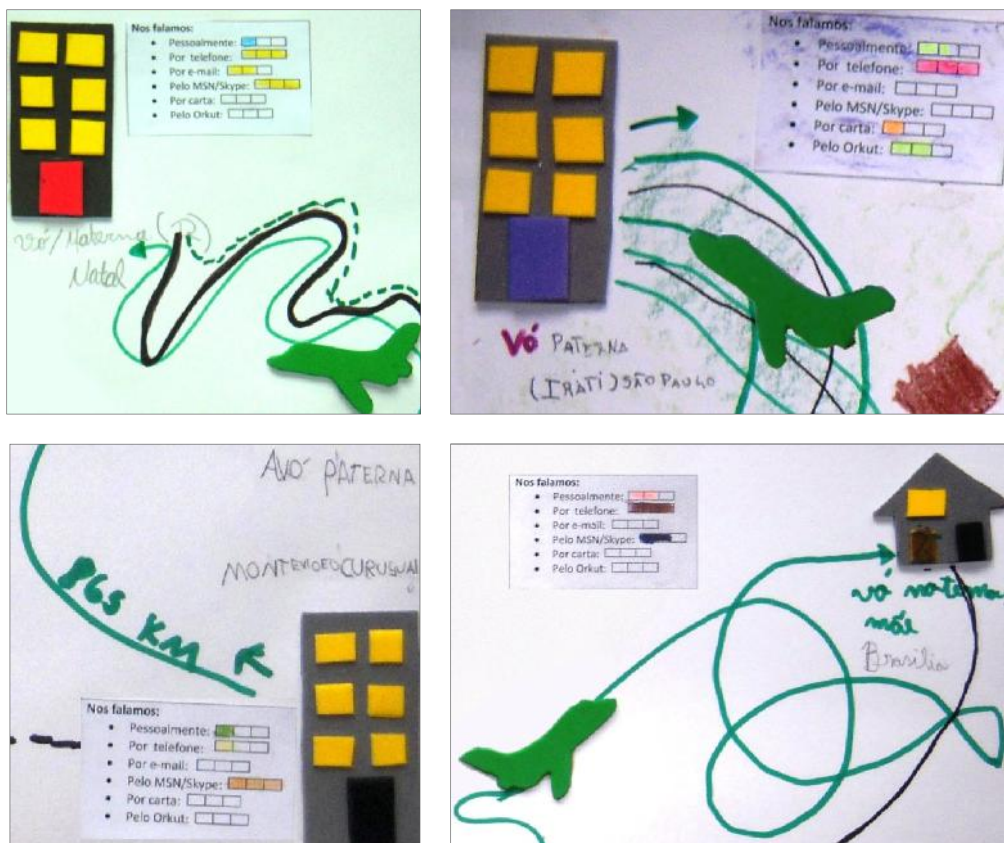


Fig. 151: Da direita para a esquerda: fragmentos das representações cartográficas de Felipe, Yasmin (linha superior), Alex e José (linha inferior), nos quais podemos observar um forte uso de tecnologias como forma de comunicação.

“A gente se fala pela *webcam* e eu também falo bastante pelo telefone!”, explica José. “Então a gente também se vê, eu vejo a minha mãe [que mora com a avó, em Brasília], a minha vó, a casa delas...” (José). O mesmo ocorre com Alex, que tem sua avó morando em Montevideú: “A gente não se fala tanto pelo telefone, mas pelo MSN é muuuuito”. Por telefone, Marcelo consegue saber não apenas sobre seus avós, mas sobre a própria fazenda onde eles moram: “Por telefone a gente fala bastante. A gente liga às vezes ou eles nos ligam. Aí eu pergunto deles, de como estão os cachorros, o que está acontecendo lá, o que estão fazendo as ovelhas...”, explica o menino.

Apesar de o “contato virtual” se configurar de modo diferente do “contato pessoal”, a maior parte das crianças não acha que isso seja um verdadeiro problema para as suas relações (muito embora o contato pessoal seja, como vimos no segundo capítulo, um fator





importante na predileção): “Não é ruim não. Eu vejo eles mesmo de longe e eu sei que eu vou ver eles em alguma hora, né? Então não é ruim não, eu não acho”, comenta Felipe. “Eu não acho que atrapalha, eu continuo gostando dos meus avós do mesmo jeito”, afirma Érica. “Não importa estar longe. Importa que a gente continua conversando”, diz Jaqueline. “Hoje as pessoas podem falar pelo MSN, pelo Orkut, pelo telefone, pelo celular e quando elas se encontram”, afirma Nanda. “Eu vi um desenho que eles diziam assim: *‘Eu adoro namoro a longas distâncias!’*. Daí eu acho que é isso. A gente não se vê, mas se fala pela Internet, por carta e por email”, conclui João.

Isso nos mostra que há no cotidiano das famílias uma nova cultura, na qual as crianças também estão inseridas. Os espaços que elas ocupam atualmente produzem infâncias globalizadas em contato direto com o mundo. Esses espaços reconfiguram a infância contemporânea: as crianças têm acesso a outras formas de imaginar, sentir, pensar e construir sua realidade infantil. Os *cyberinfantes* (DORNELLES, 2005), como vimos nos exemplos citados, têm a possibilidade de conversar em tempo real, seja por e-mail, seja utilizando-se de comunicadores instantâneos (MSN) e *sites* de relacionamento com seus familiares distantes. Ao fazer o uso dessas possibilidades virtuais interativas, as crianças encontram novas formas de se socializar, de se produzirem como sujeitos infantis e constituírem novos modos de se relacionar no âmbito familiar (DORNELLES, 2005).

Os telefonemas, os bilhetinhos e as conversas pela *webcam* seguramente esquentam essas relações, mas os avós também podem estar presentes por outros meios: “Pra mim, não importa a distância, porque lá em casa tem várias *fotos dela*, daí eu *fico vendo ela*, eu ligo pra ela, eu falo com ela, eu vou lá quando dá. *E a minha mãe tá sempre falando nela*”, comenta Alexandre. Fernanda igualmente fala do contato que a liga à sua avó por meios que a tecnologia não pode alcançar: “A gente pode falar pelo telefone, pelo MSN, pela Internet. Mas e se a vó não souber mexer? Pra mim não importa, porque a gente mora no coração e ela vai estar onde a gente estiver: ela mora no meu coração e eu moro no coração dela. Pra mim, minha vó nunca vai sumir, mesmo se ela morrer”. Quando a distância é muito grande e as impossibilidades econômicas e de tempo se atravessam nesse contato, resta a vontade de consumir o encontro. Baiano, que não conhece e não tem nenhum contato com seus avós paternos, vive essa vontade:



Baiano – Toda a família do meu pai mora na Bahia. Eu tenho até uma bisa que mora lá, só que eu nunca fui lá. Nunca deu tempo e, também, porque o meu pai não tem dinheiro pra gente ir. Eu queria né, conhecer eles, mas é que não dá. Só quando meu pai for pra lá é que vai dar. Quando meu pai for viajar pra lá daí a gente vai ir com ele. *Se eles morassem perto seria mais fácil* porque aí eu poderia ir conhecer ela. [...] Pra essa vó eu pinteí três corações porque *eu queria muito conhecer ela*, eu queria muito ir na casa dela, ir brincar com ela lá. Eu não conheço ela, mas *eu garanto que ela deve ser uma boa vó*, eu garanto. *Parece que eu sinto que ela é uma boa vó.*<sup>92</sup>

Por isso, nada como fazer as malas e viver essa experiência pessoalmente: “Quando eu chego lá em Natal é muito bom!”, suspira Felipe. E algumas crianças vão até mesmo sozinhas para esse encontro: “Agora eu vou pra casa da minha vó

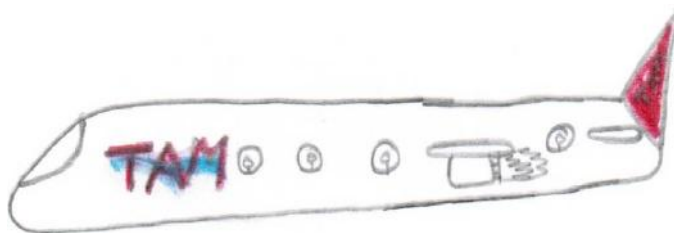


Fig. 152: No desenho de Pedro Henrique\*, o avião, objeto que, simbolicamente, promove os encontros e os reencontros familiares.

de avião e eu vou sozinha”, explica Yasmin. “Quando minha mãe não pode ir, daí eu vou sozinho”, diz Felipe. “Às vezes acontece... eu já fui sozinho de avião [para Montevideú] com meu irmão de doze anos” (Alex). As crianças mostram como vão constituindo suas aprendizagens de si e do mundo e como essas são possíveis a partir do entendimento de que estes espaços, suas arquiteturas e estradas, configuram-se como lugar de ocupação humana e como território para aprendizagem. Segundo Viñao Frago:

A constituição do espaço como lugar [...] é o resultado de sua ocupação pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. [...] Nesse sentido, a instituição, [seja ela a escola, a casa dos pais, dos avós ou, mesmo, as interações que as crianças fazem utilizando as novas tecnologias de comunicação e informação], possibilita que um espaço se torne um lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. [...] Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território. (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 17).

## 4.2 A chegada: a experiência da casa

A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explora os meios, por trajetos dinâmicos, e traça o mapa correspondente. [...] Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que

<sup>92</sup> Baiano mora com a mãe e seus pais se separaram quando ele tinha apenas três anos. Segundo o menino, o pai não possui uma condição econômica estável, o que o impossibilita de financiar a viagem dele e de seu irmão para o nordeste do país.



preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos [...] que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. [...] O mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. [...] Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam. (DELEUZE, 1997, p. 73, p. 76-77).

Cito extensamente Deleuze por nos ajudar a pensar acerca da infância, das crianças, de sua relação com o avô e a avó e os modos como eles se *afectam* e são *afectados*. Criança e avós vão se produzindo e produzem-se num mapa composto de trajetórias, traçados, caminhos, percursos que marcam distâncias e proximidades capazes de constituírem seus modos de ser sujeito no mundo. A partir das intensidades de *afectos*, como aponta Deleuze, esses constituem o si e ao outro. A criança é devir. Devir é experimentar a alteridade do ser Homem. Devir é sempre processo, nem começo, meio ou final da viagem – é um eterno processo de tornar-se, na ética de afirmações da vida (DELEUZE, 1997). Devires que se dão, enfim, nos encontros.

Seja durante a semana, nos feriados ou nas férias, a casa dos avós representa um “espaço privilegiado para a construção e a vivência das relações de amizade, cumplicidade, afeto e brincadeira.” (LINS DE BARROS, 1987, p.125). “É um lugar onde moram os pais dos nossos pais ou os pais das nossas mães, que são pessoas muito especiais pra nossa família” (Alexandra), que são “as pessoas que cuidam da gente com muito carinho e amor” (Érica). Por isso, para a maior parte das crianças, a casa dos avós “é um segundo lar” (Baiano): “Eu moro com a minha mãe, mas se acontecer alguma coisa com a minha casa eu tenho a minha segunda casa, que é a casa da minha vó”, explica Baiano. Alex também compartilha desta opinião: “É uma segunda casa porque se der uma ventania na minha casa, assim, e a gente não tiver mais casa, então a gente tem a casa da minha vó pra ir”, pontua o menino. Se a casa dos avós é um segundo lar porque ela pode substituir a casa onde as crianças moram com seus pais – assim como os avós são seus segundos pais porque eles podem substituir seus filhos na sua ausência –, para as crianças conviventes ela representa o seu próprio lar: “Pra mim é o *meu primeiro lar* porque eu moro com eles”, aponta Luck; ou “a casa da minha vó é a mesma casa que eu!”, exclama Fernanda. “É a *minha vida*, porque desde que eu nasci eu fico com eles”, testemunha Marcelo.



Mas mesmo quando as crianças não dividem com seus avós o mesmo domicílio, este pode representar um lugar que se aproxima das suas próprias casas, uma vez que elas se apropriam de seus cantinhos, dos sofás, das escadas e de seus armários, criando uma intimidade com eles: “Pra mim, a casa da minha vó é *a minha casa*. Eu não moro com ela, mas *eu me sinto em casa* quando eu tô lá. Tem muita coisa que eu gosto na casa dela”, explica Catarina. “Pra mim é que nem a minha casa, porque *eu já me acostumei* com a casa da minha vó. Eu até já morei lá um tempo, *eu já me acostumei a morar lá*” (Diego). “Pra mim é um lugar legal, confortável equentinho” (Luca). É “onde eu me sinto bem” (Adriana). “Um lugar que *eu me sinto à vontade*, porque eu tô perto de uma coisa boa” (João) e “onde a gente pode fazer a mesma coisa ou mais coisas ainda do que a gente faz na nossa casa” (Érica).

A casa dos avós é uma casa que “não tem cerimônia” (Baiano). É onde “eu posso brincar com a Rebeca, que é a cachorra, onde eu posso brincar com as minhas bonecas, onde eu tô bem à vontade” (Gabriella). A mesma Gabriella completa: “Eu acho que *quando a gente tá em casa a gente tá à vontade*. E a casa da minha vó é assim! Do tipo: quando eu vou na casa de uma amiga da minha mãe, eu não posso ficar de pé descalço, correr por aí, mas na minha vó eu posso!”. Na casa da amiga da mãe, Gabriella é uma visitante, uma intrusa, “[...] que ‘deve saber ficar’ no seu lugar sem atrever-se a circular por todas as dependências da casa” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p.203), mas a casa de sua avó não é o lugar de outrem: “Lá *eu me sinto em casa!*”, exclama ela. Natasha resume a casa de sua avó, que é onde ela mesma mora, como um lugar de múltiplas experiências: “Pra mim a casa da minha vó é ao mesmo tempo *um museu, um parque de diversões e um lugar de aprendizado*, porque eu também aprendo um monte de coisas lá com ela”.

Em muitos momentos de nossas pesquisas com crianças, esquecemos de observar a sabedoria desses meninos e meninas. Já na Grécia Antiga, acreditava-se que uma das qualidades dos sábios era saber viver bem, o que incluía a alegria, a felicidade, o prazer e o bem-estar.

Oh, esses gregos! Eles entendiam do viver. Para isto é necessário permanecer na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo Olimpo da aparência! Esses gregos eram superficiais – por profundidade! (NIETZSCHE, 2001, p.15).



Mas o que leva meninos e meninas a interpretarem a casa dos avós desta forma? Para eles, de que experiências e sentidos é feita esta casa?

#### 4.2.1 Um museu: a casa dos avós como um lugar do passado

Os avós, mesmo quando não são idosos, representam para as crianças pessoas de outro tempo: é alguém que viveu sua infância e juventude em um outro momento histórico, em uma época diferente, com outros estilos e modos de vida (DOLTO, 1998b). Como nos coloca Lucas, “eles têm memória das antigas!”. Por isso, a casa dos avós é uma casa que abriga um passado de coisas inimagináveis para as crianças: “A casa dos meus avós é como um museu, porque tem muitas coisas legais, muitas coisas antigas que o meu vô guarda e eu adoro ir lá mexer pra descobrir o que tem” (Maria). Para Natasha, a maior antiguidade da casa de sua avó é o seu “guarda-livros”: “Ela tem um guarda livros que é bem antigo, e lá ela tem muitos tipos de livros diferentes, meio amarelos e velhos, e um monte de coisas antigas que ela guarda”. Às vezes, o antigo é tão fascinante e desconhecido que as crianças tentam imaginar de onde veio aquele objeto, com formas tão estranhas para o tempo presente, já que ele parece fazer parte de um mundo aparentemente diferente do delas:

Pedro – A casa da minha vó também é um museu, porque ela tem aqueles discos enormes e tem também aquela caixa que tu pode tocar eles, uma caixa redonda que tem tipo um preguinho assim, que tu coloca e ele vai girando e sai a música... Eu nunca tinha visto! Eu só vi isso na casa da minha vó. E também a minha vó tem várias fitas antigas. Ela tem umas fitas assim, quadradas, enormes, que eu não sei de onde é que ela tirou!

A casa dos avós pode ser antiga por dentro e por fora: “Pra mim, a casa da minha vó é antiga porque ela está caindo aos pedaços, os tijolinhos estão caindo um pouquinho”, comenta José. “Pra mim, a casa da minha vó é uma coisa diferente. Ela é antiga porque a minha vó também é muito antiga. Porque a minha vó, ela gosta de muitas coisas antigas. Por acaso os banheiros antigos eram pequenos?” – pergunta Lion. “É que o banheiro da casa da minha vó é muito pequeno que quase não dá pra ter muita coisa. É estranho. E também tem muita coisa velha, que talvez ela lembre da vida passada dela”, complementa. As coisas antigas, às quais se refere Lion, estão no mobiliário da casa, que falam, como ele mesmo percebe, da própria vida de sua avó. Como nos lembra Bachelard, “[...] é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas.” (BACHELARD, 2008, p.27).



Ao registrar seus espaços preferidos na casa da avó materna, Lion tira foto de dois lugares: o quarto e a sala. “É que eu acho bonito”, diz ele. “Na cozinha ela tem uma coleção de pratos antigos e as três placas na parede [logo embaixo dos pratos] são as placas das casas que ela já teve. Eu tirei a foto daqui de fora porque daí apareciam também os outros pratos [lá da cozinha]”. O quarto “é o lugar da antiguidade, parece que tu tá em outra época, tem esse quadro antigo aí”, depõe. “Mas eu não gosto das coisas do passado. Eu gosto mais das coisas do futuro. A única coisa do futuro que tem na casa da minha avó é a televisão, que é a única coisa interessante pra mim”.

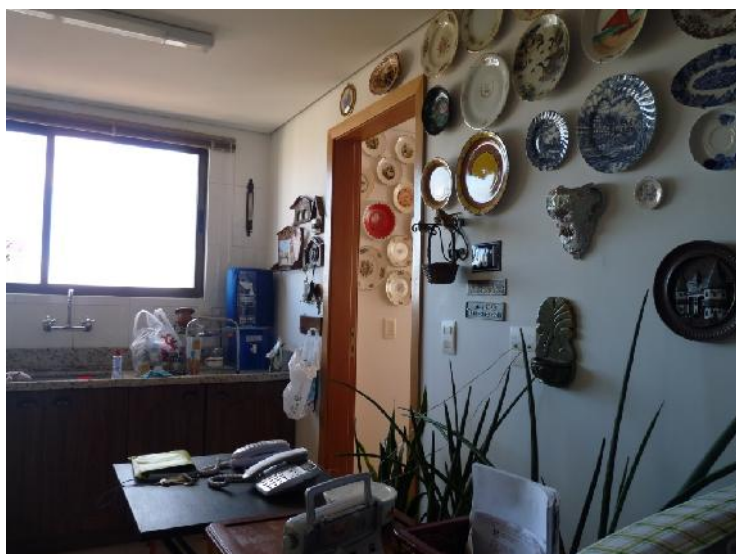


Fig. 153: Fotografia da cozinha da casa da avó materna de Lion: os pratos antigos.



Fig. 154: Fotografia do quarto da casa da avó materna de Lion: “o lugar da antiguidade”

Gabriella também denomina a casa de sua avó como “uma coisa antiga”. Para ela, aquilo que sua avó guarda de mais curioso, lá no alto do seu armário, são as lembranças materializadas da sua infância: “Lá em cima do armário a minha vó tem um monte de livro antigo e umas caixas de sapato de quando ela ainda era criança. Eu já vi, tá cheio de coisas dentro”, comenta a menina. A caixa da avó é uma espécie de cofre, onde “coisas inesquecíveis” (BACHELARD, 2008, p.97) estão armazenadas: é um verdadeiro tesouro. Mas o passado que habita o cofre e traz para o presente da criança vestígios da infância de sua avó não fica apenas fechado em caixas. Avós e netos também podem compartilhar elos que os ligam pelos sentidos de suas próprias infâncias, resgatando no presente os jogos e os





brinquedos que faziam parte do seu próprio passado: “Com a minha vó eu aprendo muitas coisas antigas, como jogar pião. Eu tenho um em casa, foi ela que me deu. Quando ela comprou, ela não lembrava mais como se jogava, mas ela me disse que brincava quando era pequena, daí o homem lá do negócio ensinou pra ela e ela ensinou pra mim”, comenta José. “A minha vó me ensinou a jogar bilboquê. Ela guardou um pra mim e um pro meu primo”, diz Gabriella. Já Érica chega mesmo a brincar com um brinquedo que foi de sua própria avó: “Essa é a boneca da minha avó [foto abaixo]. Eu adoro brincar com ela. Quando eu era criancinha eu sempre brincava que eu era a mamãe dela e aí ela tinha que estudar na escola, daí eu também era a professora”.



Fig. 155: Fotografia da boneca com a qual a avó paterna de Érica brincava quando criança.

Às vezes os netos também podem entrar em contato com os vestígios da infância de seus próprios pais, reencontrando fragmentos daquilo que eles viveram como crianças e habitantes daquela morada: “Na casa da minha avó eu guardo o meu pijama num lugarzinho do armário que era da minha mãe. *A minha mãe tem um armário que a porta é cheia de adesivos*, que é de quando o meu vô viajava, daí ele trazia pra ela. Daí eu arrumei um espacinho ali no armário dela pra guardar o meu pijama” (Adriana). Kátia também recupera os brinquedos de sua mãe para brincar quando ela vai à casa de seus avós: “Esse daqui [foto abaixo] é o armário de jogos que fica no quarto da minha tia, lá em cima da casa. Esses jogos são beeeeeem velhos. Eles são *de quando a minha mãe ainda era criança* e a gente brinca



bastante, até hoje. Toda a vez que eu vou lá a gente brinca bastante com esses jogos. A minha mãe ainda não esqueceu como era” (Kátia).



Fig. 156: Fotografia que mostra os jogos usados pela mãe de Kátia quando criança.

Porque a casa dos avós é composta por coisas de outro tempo, ela também pode ser um espaço enigmático, que enfeitiça e até assombra as crianças. “Eu tenho uma grande suspeita de que a casa da minha avó seja mal-assombrada”, nos diz Lion, que conta a seguinte história:

Lion – Uma vez, tava eu e os meus primos ali e tava tudo escuro. A casa tava toda fechada: as janelas, tudo, até a porta tava fechada. Não tinha vento, mas a gente ouviu uma batida na porta. E outra vez eu tava lá com ela e eu vi uma forma de cabeça cor de pele, só a cabeça voando assim...

Gabriella também acha que a casa da mãe de seu padrasto seja assombrada porque “ela tem um monte de coisas antigas, daí ela tem aqueles quadros da mãe dela que eles pintavam antigamente, um monte de coisa velha: lá tem gibi da Mônica velho, lá tem aquelas coisas que botam vela, que eu não lembro o nome”. Sobre a casa, ela narra a sua história:

Gabriella – Uma vez, eu tava lá de noite e eu entrei nos quartos do fundo e daí o quadro da mãe dela, que eu acho que tá até morta, tava lá. Daí eu levei um susto e caí! E quase que a vela caiu em cima de mim, mas ainda bem que ela tava apagada! Ai, eu levei um susto!!!



Lucas também viveu uma história de assombro na casa dos avós:

Lucas – Eu e o meu primo mais velho, né, ele é um ano mais velho do que eu, daí a gente foi pra campanha e daí, sabe, tem um cercado cheio de carneiro. Daí a gente pulou pro cercado e tinha um monte de carneiro chifrudo, a gente correu por meio dos carneiros, correu até uma casinha e nos trancamos. Daí a gente começou a escutar a voz dos nossos avós nos chamando... Daqueles que já tinham morrido. Daí a gente saiu correndo da casinha... Eu não entendi direito o que eles falavam e meu primo também não! Daí a gente foi na igreja rezar...

“Eu tenho medo de ir na casa de pessoas que já morreram”, comenta Felipe. “Quando tem esses quadros velhos de pessoas na parede parece que elas estão nos olhando”, explica Lucas. O assombro de algum modo representa uma aventura, um passeio num “trem-fantasma” (Lion), que causa um misto de sentimentos: por um lado ele assusta e causa medo, por outro alimenta a curiosidade e a vontade de continuar brincando. Por isso, a casa dos avós também pode ser um lugar de grandes aventuras.

#### 4.2.2 *Por trás da porta tem outra porta: a casa dos avós como um lugar de aventura*

Não são apenas as coisas do passado que tornam a casa dos avós um lugar enigmático. Lá também é um lugar no qual as crianças podem viver pequenas e grandes aventuras, experimentando novas situações. “É sempre uma aventura ficar na casa da minha vó e do meu vô, sempre acontece alguma coisa por lá. Lá tem sempre uma aventura me esperando! Uma vez eu até vivi uma aventura ruim... tava eu e a minha prima brincando de correr e eu quebrei um vaso da minha vó de duzentos mil anos e daí *foi uma aventura fugir dela!*”, conta Alexandra entre risos. Aventuras desse tipo, vividas nas casas de porões e assombros, cruzam-se a histórias fantásticas de heróis, mendigos, ricos, princesas, reis e garotos muito podres, meninas muito ricas que moravam em castelos e palácios reais.

As histórias de Andersen, Irmãos Grimm e de tantos outros autores da chamada literatura infanto-juvenil, indicam como as crianças devem se comportar para não se perder de seus pais; chamam a atenção para as maldades do mundo; e sinalizam a esperança de que os patinhos feios podem, um dia, transformar-se em elegantes e admirados cisnes reais (DORNELLES, 2011). É com a presença desse poderoso imaginário que as crianças participantes da pesquisa também narraram suas aventuras junto às casas dos avós. Nesses ambientes, as crianças se sujeitam ao risco, elas querem percorrer espaços ainda pouco



explorados, assumindo o papel de verdadeiros detetives e arqueólogos junto a sótãos e porões escuros. Segundo Corso & Corso:

[...] as crianças continuam interessadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do Universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido. É um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte. Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e a disposição à coragem, que superam a mera função de defesa da sobrevivência, pois possibilitam a expansão das pulsões de vida (CORSO & CORSO, 2006, p. 17).

Assim, podemos imaginar que quando as crianças rastreiam os cantos da casa, poucas coisas passem despercebidas:

Pedro – A casa da minha vó tem uma casa subterrânea embaixo... Uma casa que fica embaixo! A casa da minha vó fica na terra, daí ela tem tipo uma porta assim, que fica embaixo do tapete. Só que agora ela mandou tirar a porta e daí ela colocou piso, porque quando ventava a casa se mexia embaixo e fazia a porta abrir toda a hora. E daí agora ela colocou uma nova porta que desce pra casa subterrânea...



Fig. 157: A personagem Alice, da obra *Alice no país das Maravilhas*, abrindo a porta para descobrir o que existe atrás dela.

Alexandra – Na casa da minha vó também tem uma casa subterrânea, só que a minha vó não sabe. Fui eu que descobri... Acontece que lá onde ficam os carros né, sabe aquelas coisinhas que parecem um poço que ficam lá no estacionamento? Eu e a minha prima a gente tava lá, daí quando a gente tava brincando a gente pisou lá e abriu uma portinha. A gente olhou e não era esgoto, era uma casinha, daí agora a gente tem três lugares secretos: um é ao lado do bidê da minha vó, outro é atrás do sofá e o outro é essa portinha.



José – Esse aqui é o lugar onde eu me escondo [fotografia abaixo]. É um esconderijo que ninguém sabe, porque ninguém vai ali. É assim: eu entro aqui fora, já que tem uma grade, eu vou ali, aí eu fecho tudo. Daí eu fecho as janelas junto comigo, fecho todas e fecho a cortina e deu. Daí eu fico lá no escuro. Ninguém nunca me acha.

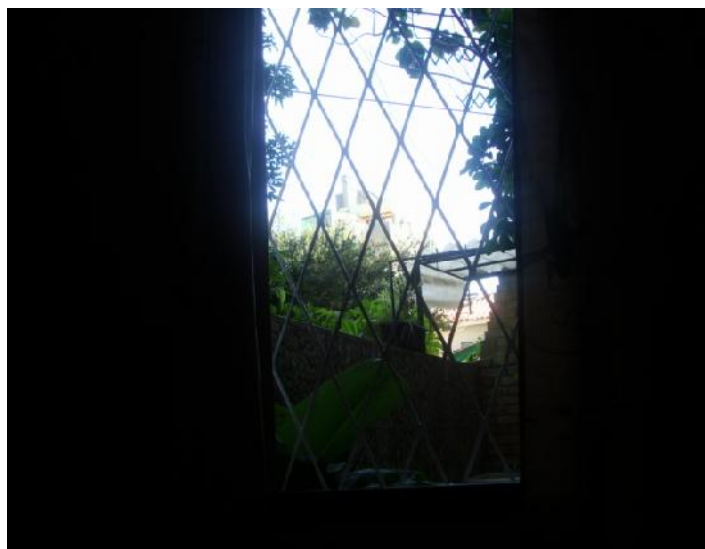


Fig. 158: O escuro: esconderijo de José na casa onde ele mora com sua avó paterna.

Quando os avós moram em pequenas cidades ou no meio rural<sup>93</sup>, essas incursões são ainda maiores: no campo ou nas áreas centrais de pequenos vilarejos, as crianças podem habitar territórios desconhecidos e experimentar prazeres e aventuras pouco usuais para as crianças da capital. Alexandre conta que ele adora ir a Veranópolis, onde mora sua avó materna, porque lá ele pode “ir na praça brincar, ir na farmácia e [até] fazer as compras pra vó sozinho”; segundo ele nos conta, “aqui em Porto Alegre eu não faço isso nunca. Se eu fiz isso foi uma vez só, no mercadinho ao lado da minha casa. Lá na minha vó eu faço isso sempre. Não é que nem aqui em Porto Alegre, que tem que sair se cuidando, com um olho pra cada lado. Lá é muito mais tranquilo! [...] Se eu quero, eu levo 50 pila no bolso e vou!”, explica. João também comenta que quando ele vai ao campo visitar seu avô, ele se “sente bem livre” para se aventurar sozinho pelas pastagens: “A minha mãe lá me diz assim: *‘Filho, vai ali no R\$1,99!’; ‘Filho, vai ali no poço!’; ‘Filho, vai ali no teu avô!’*, daí eu vou... E lá eu posso ir sozinho! Sozinho com o cavalo ou a pé”, comenta.

<sup>93</sup> Vale destacar que o Rio Grande do Sul é um estado brasileiro caracterizado por paisagens naturais, que abriga no seu interior regiões florestais (como a Mata das Araucárias) e de campos limpos (como a Campanha Gaúcha). Grande parte da criação de bovinos e ovinos do país vem da pecuária extensiva do estado, onde também é produzido o leite. Plantações de arroz, trigo e soja também fazem parte do cenário rio-grandense.





“O mundo em que vivemos hoje é um mundo carregado e perigoso” (GIDDENS, 1991, p.19), permeado pelo medo, símbolo da insegurança e das nossas incertezas. Para Bauman (2006), os seres humanos vivem uma espécie de *medo derivado*, que orienta o modo como nos comportamos e transitamos pelo mundo. Esse medo é, nas palavras do sociólogo polonês, “[...] uma estrutura mental estável que pode ser mais bem descrita como o sentimento de ser *suscetível* ao perigo; uma sensação de insegurança [...] e vulnerabilidade” (BAUMAN, 2006, p.7). Insegurança porque “[...] no caso de o perigo se concretizar, haverá pouca ou nenhuma chance de fugir ou de se defender com sucesso” (BAUMAN, 2006, p.7), vulnerabilidade porque “[...] o mundo está cheio de perigos que podem se abater sobre nós a qualquer momento com algum ou nenhum aviso.” (BAUMAN, 2006, p.7). Por isso essas crianças, habitantes de grandes centros urbanos, nos quais podem ser interpeladas continuamente por assaltos, raptos e ameaças, conseguem perceber que nos lugares interioranos elas ainda têm a possibilidade de se aventurar sem medo, vivendo a singular experiência de estar só.

Acostumadas a um tipo de lazer junto aos *shoppings centers* e hipermercados – locais onde habitualmente passeiam, fazem compras e vão ao cinema (como mostram os desenhos de Felipe e Alexandre\*) –, essas crianças, ao



Fig. 159: Desenho de Felipe: lugar onde ele passeia com a sua avó materna. “A gente vai no shopping, toma sorvete e fica conversando”.



Fig. 160: Desenho de Alexandre\* representando um dia que ele foi passear com seu pai e seus avós no *shopping* Iguatemi, em Porto Alegre. Lá eles foram jantar no restaurante, compraram um brinquedo chamado Miconhoco e se divertiram por entre as lojas.





visitarem seus avós no campo ou nas pequenas cidades, podem experimentar o frescor da natureza, ter contato com tratores, árvores frutíferas e animais de toda a ordem. Nesses contextos, podem viver pequenas e grandes aventuras, sendo que o espaço externo da casa dos avós passa a representar um importante lugar de descobertas. “Lá nos meus avós eu posso andar a cavalo, andar no trator do meu vô e, às vezes, até ajudar a fazer o churrasco”, explica Marcelo. Érica conta que quando ela vai visitar seus avós paternos, que moram em um sítio, ela troca os sapatos por um par de tênis e se aventura pelas trilhas entre as árvores: “O meu avô mora num sítio, daí ele gosta de fazer mais coisas de sítio com a gente. [...] A gente faz trilhas na floresta e eu saio de lá toda arranhada!”.

Betina também interpreta as vivências na casa dos avós [na zona rural de Campinas do Sul, a 407km de Porto Alegre] como uma grande aventura: “Lá eu levanto bem cedinho, com o galo cantando. Às 6h30min eu já tô acordada! Mas é que lá eu tenho vontade de acordar cedo! Lá tem sol e os passarinhos cantando. Daí eu acordo, vou tomar café da manhã, daí eu me visto com um macacãozinho que tem pra mim e vou trabalhar”, conta ela. O fato de a casa de seus avós ficar no campo é tão marcante para ela que, ao representar o trajeto de sua casa até a casa de seus avós, a menina já assinala as fronteiras entre o urbano



Fig. 161: Representação cartográfica da casa dos avós de Betina, que mostra a saída da área urbana e a entrada na área rural.

e o rural por meio da representação de uma estrada de chão batido e um grande número de árvores, como podemos observar na sua representação cartográfica: “Depois que sai da



cidade, depois de Campinas, assim, depois disso começa a vir as pedrinhas de paralelepípedo e depois essas pedrinhas de barro, que daí a gente tá chegando na casa dos meus avós”, explica.

Na casa de seus avós, Betina é uma aventureira: “Um dia, sem querer, eu fui levantar pra pegar um ovo no galinheiro do meu vô e o macacão que eu uso lá pegou a alcinha e puxou a portinha do galinheiro e aí fugiram umas duas ou três galinhas. Mas aí eu peguei todas assim com o braço e daí eu peguei um pauzão que tem lá, que eles usam pra pegar laranja da árvore, daí eu peguei e espantei elas pro lado e elas voltaram pro galinheiro. Mas foi o maior sufoco!”, conta. A casa dos avós fica no “mundo das aventuras”: ali “o meu vô me ensina a pegar os ovos das galinhas sem ser picada e é super divertido: o meu vô chama a atenção delas pra frente e eu pego o ovo sem que elas me piquem”, fato representado no desenho ao lado. “Ali eu ando na Pérola, que é a égua do meu vô” e foi ali que “eu fiz uma das coisas mais legais da minha vida: peguei uma maçã da macieira, que é bem alta, sem a minha vó me ajudar” (imagens abaixo).



Fig. 162: Betina recolhendo os ovos do galinheiro. Interessante notar a expressão facial dela, que indica uma situação que “dá frio na barriga”, como ela mesma esclarece.



Fig. 163: Betina se aventurando a andar na égua de seu avô que é “um pouco brabinha”. Ele está ao seu lado, incentivando a aventura.



Fig. 164: Betina se aventurando a colher uma maçã na alta macieira que existe na fazenda de seus avós. Interessante notar que ela realmente retrata uma árvore bastante alta, mostrando ser esse um grande desafio.



Segundo Betina, a avó sempre fica dizendo pra ela ter cuidado: “Tu vai te cortar, vai te arranhar, cuida!”, mas o avô incentiva as suas expedições pela fazenda: “Que cuidar o quê? Ela tem que correr, tem que se machucar, tem que correr perigo...”, diz ele. Betina parece levar o conselho do avô “ao pé da letra”, como ela mesma nos relata:

Betina – Ah, teve um dia muito legal, que eu e o meu primo, a gente tava na rua, né, daí começou a chover. A gente pensou: “Ah, é só uma chuvinha!” É que tava chuviscando... Aí começou a aumentar, aumentar, aumentar e aí veio um trovão assim e a gente se escondeu debaixo da casinha do cachorro que é bem grande. Daí o cachorro lá nos olhando assim... E daí, quando tava bem fraquinha ainda, a gente foi jogar futebol e começou de novo a aumentar a chuva e daí a gente foi comer, que a gente tava morto de fome e aí já era hora do lanche, era lá pelas 5h. Daí a gente comeu e quando a gente voltou tava tudo alagado! Depois a gente voltou a jogar futebol. Só que ao invés da gente chutar a bola a gente chutava a poça e daí teve uma hora que era lama lá também, daí a gente se empoçou todo e ficou todo sujo. Foi muito legal aquele dia!



Fig. 165: Alexandre (de calção laranja) e seus primos vivendo um momento muito parecido com aquele relatado por Betina: banho de chuva na casa da avó. “A minha vó ficou com o coração na mão”, conta ele.

O campo também tem o seu próprio cheiro. Longe da poluição e dos prédios acinzentados das grandes cidades, as crianças podem provar outras experiências olfativas. “Pra mim, quando eu lembro da casa da minha vó lá de Cruz Alta, eu lembro do cheiro do campo, que é do interior onde ela mora, bem no interior. Eu lembro do cheiro do esterco, da grama, cheiro de bicho”, conta Luca. Betina, ao lembrar “do cheirinho da casa deles”, lembra do “cheirinho da terra, da grama, de quando a chuva chegava...”, o cheiro da “terra molhada, do mato molhado” (Alexandre) que a cidade, rodeada por grandes construções,





avenidas e concretos, já não pode mais oferecer. “O cheiro do campo! Como é bom o cheiro do campo!”, lembra João. “Quando chove, então, daí é que é bom! Mas mesmo quando não chove... É que a gente chega lá e tem ar puro, tu pode respirar, mesmo quando teu nariz tá trancado, ele se destranca e tu pode respirar o ar de lá!”, explica o menino. O cheiro da terra, do mato e dos bichos, tão simbólico para essas crianças, não habita apenas a casa de seus avós; ele também fez morada em suas lembranças.



Fig. 166: Desenho de João. O cheiro que ele lembra quando pensa na casa de seu avô. Embaixo do seu desenho, ele escreve: “Mato quando está chovendo (campo molhado)”.

#### 4.2.3 O parque de diversão: a casa dos avós como um lugar de brincadeira

Como vimos no primeiro capítulo, o brincar é parte constituinte das culturas infantis, representando uma das formas mais ricas e elementares de comunicação e expressão das crianças. A brincadeira é uma atividade que a criança começa a fazer desde o seu nascimento, apropriando-se do mundo através dos sentidos (KISHIMOTO, 2002). Ao nascer, o bebê vai aos poucos reconhecendo a existência de seu próprio corpo. Como nos lembra Altman, “[...] ele percebe as próprias mãos, segura os pés, tateia o nariz, orelhas, boca, despertando seus sentidos num mundo de descobertas. É a aventura de descobrir-se e reconhecer sons, cores, formas. Despertando para o mundo que a cerca, a criança brinca.” (ALTMAN, 2007, p.231). Para o historiador neerlandês Johan Huizinga, o *Homo* não é apenas *sapiens*, ele também é *ludens*; nele, a existência do jogo é algo inegável: “[...] é possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.” (HUIZINGA, 2000, p.9).

O brincar também acontece num espaço: ele atravessa o interior da casa, percorre seus cômodos, entra por debaixo da mesa, sobe as escadas e transcende. Ele está na rua, no pátio da escola, ao lado da cama, atrás da geladeira, em cima do sofá. O jogo acompanha as crianças e invade, com elas, a casa dos avós; não há espaço em que ele não aconteça; não há



canto da casa que ele não transforme: tudo vira possibilidade sob o olhar curioso e sob a força criativa de uma criança.

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2000, p.11).

Na casa dos avós, a brincadeira pode mesmo ganhar asas. “É muito diferente a casa da minha vó com a minha. Tudo é diferente... *na minha casa eu fico mais quieta* e lá eu fico mais agitada, *eu brinco mais*”, diz Yasmin. “A casa dos avós é um lugar que a gente pode fazer bagunça, porque em casa não dá, a mãe é chata, ela tá toda hora dizendo ‘*Vai fazer bagunça lá no teu quarto!*’” (Nanda) e na vó, não, “*lá é o lugar da folia, da brincadeira, da bagunça* e, principalmente, onde as mães não falam!” (Leonardo). Por isso, muitas crianças descrevem a casa de seus avós como “um lugar onde a gente brinca” (Daniele), “onde a gente *pode brincar bastante*” (Kátia), “pular na cama, fazer bagunça e depois comer um monte de coisa boa” (Carol). É um lugar onde as crianças podem extrapolar regras e onde a brincadeira também pode significar desordem: os carrinhos podem percorrer os tapetes, a mesa da cozinha pode virar uma cabana, o fundo de um guarda-roupa pode se transformar em um esconderijo. Como nos diz Girardello, “[...] a atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é [...] fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como mediadores entre a criança e o ambiente físico e o clima social criado pela família fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos.” (GIRARDELLO, 2006, p. 58).

Porque na casa dos avós a liberdade de imaginação e criação que muitas crianças têm é maior do que aquela que possuem em suas casas, é que Carol resolveu presentear “a casa de sua avó” com um símbolo especial: “Quando eu fui pra Gramado, eu comprei uma plaquinha pra minha vó. Ela é toda de madeira e tá escrito assim: ‘*Na casa da vovó a gente deita e rola*’. Eu dei pra ela porque quando eu vou lá eu faço tudo isso. Eu deito e rolo por toda a parte”. Se as crianças brincam “por toda parte”, para percorrer suas pegadas na casa dos avós – ou, ao menos, aquelas que esses meninos e meninas nos permitem conhecer e



querem nos mostrar – é preciso traçar uma topologia dos lares: é preciso abrir as portas de cada um de seus cômodos.

## A sala

A porta da rua, símbolo da fronteira entre o público e o privado, normalmente dá acesso à sala, lugar de acolhida daquele que vem de fora. A sala *de estar* é o lugar privilegiado das relações sociais: é ali onde as pessoas normalmente se encontram para sentar no sofá ou fazer as refeições. “A sala é onde eu fico *quando eu quero conversar*”, diz Jaqueline. “A gente fica ali no sofá, *conversa* e vê TV junto” (Jaqueline, Fig. 167). “É uma parte importante da minha casa, porque é ali que a gente fica muuuuuuito tempo sentada: eu, a minha mãe e a minha vó”, concorda Fernanda. “Ontem a minha mãe tava sentada aqui (sofá bege), a minha vó aqui e eu aqui (ambas no sofá listrado) e a gente tava assistindo o jogo do Grêmio e do Santos juntas”, complementa (Fig. 168). Como podemos observar em suas fotografias, a disposição dos móveis propicia o próprio movimento das interações, que faz com que “[...] a sala [seja] como um salão, onde cada um muda de lugar, [indo] sentar-se aqui ou ali” (PROUST, 2002, p.37), de lado ou de frente para o outro que o acompanha.

O sofá também se configura, nessa situação, como espaço de relaxamento e diversão: “É ali onde eu mais fico quando eu quero *sentar pra dormir e ver televisão*” (Adriana); “é ali onde eu costumo ficar *lendo*” (Catarina); “é onde eu dou *cambalhota*” (Nycolle) e “onde eu afundo, eu me perco, porque o sofá da minha vó é tão fofo que parece



Fig. 167: Fotografia da sala da casa de Jaqueline, onde ela fica quando quer conversar com sua avó.

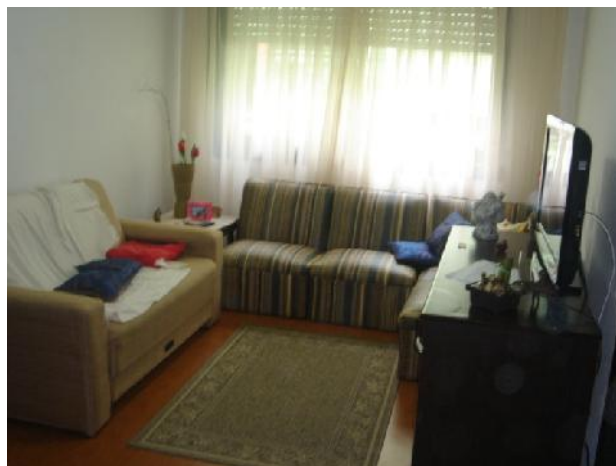


Fig. 168: Fotografia da sala da casa de Fernanda, onde ela fica quando quer conversar com a sua avó.





que ele te engole” (Luca). Nycolle chega mesmo a expressar seus sentimentos em relação a esse móvel, como se esse oferecesse a ela “a sua amizade”, para usar a expressão de Bachelard (2008, p.84): “O sofá da minha vó é super macio. *Eu adoro ele!*”, diz a menina. Para Carol, o sofá é o lugar “onde eu mais me sinto bem. Eu chego, deito e faço assim: *‘Ahhhhhhhhhhhhhhhh!’* Tiro o casaco e boto tudo em cima do sofá”. Porque o sofá é, para essas crianças, o próprio sentido *do bem-estar* da sala *de estar*, ele aparece de forma destacada em suas fotografias, particularizado na sua importância:



Fig. 169: Fotografia do sofá da casa dos avós maternos de Nycolle, onde ela fica quando quer fazer cambalhota.



Fig. 170: Fotografia do sofá da casa dos avós paternos de Adriana, onde ela fica quando quer dormir ou ver televisão.

Algumas vezes as crianças também o identificam como “o seu lugar” na casa, principalmente quando o sofá for uma poltrona. “Aqui eu fico muito! Porque eu sempre fico



Fig. 171: Fotografia da poltrona onde Alex sempre fica quando vai à casa dos avós maternos.

nessa poltrona [foto ao lado] vendo alguma coisa... Quase tudo o que eu faço, eu faço aqui: eu fico vendo TV, conversando, jogando *Play*, quando eu levo o meu *Play*, ou jogando o Nintendo” (Alex). “Então essa poltrona é tua! Os teus avós usam, mas quando tu vai lá ela é tua!”, conclui Nanda ao ouvir a história do colega. “É, é mais ou menos assim”, responde o menino.

Do sofá, as crianças rapidamente passam para o tapete. “No tapete é onde eu mais gosto de brincar” (foto abaixo, à esquerda), diz José; e completa: “Eu fico ali brincando com os meus brinquedos, com os meus carros, com a Lara, que é a minha cadela”. Para Luca, não existe



lugar mais confortável que o tapete da casa de seus avós: “Aqui é onde eu brinco. Esse tapete é muuuuuuuuuuuito, mas muuuuuuuuuuuuuuuuuuuito fofo! Aí eu pego os meus brinquedos, tiro os meus sapatos, daí eu jogo ali. Bah! Daí eu brinco!” (Luca, foto à direita).



Fig. 172: Fotografia do tapete da casa da avó paterna de José, onde ele brinca com a cadela (na foto) e com seus brinquedos.



Fig. 173: Fotografia do tapete da casa dos avós emprestados de Luca, onde ele adora brincar.

No jogo infantil, o sofá também pode adquirir outras formas e significados. Ele pode deixar de ser sofá para se transformar no balcão de uma venda – “ali no sofá da minha vó eu brinco de loja. Eu pego umas coisas, umas chiquinhas que eu tenho, e eu brinco que eu tô vendendo” (Catarina) – ou em um meio de transporte – “no sofá da sala da minha vó lá de Santa Maria a gente brinca de viagem” (Catarina). “Eu e a minha prima”, conta a menina, “[...] a gente pega as nossas malas, que tem as roupas que eu e a minha família a gente leva,



Fig. 174: Desenho da sala da casa da avó de Catarina que mostra as poltronas utilizadas por ela e por sua prima para brincar de viagem.

daí a gente brinca que o sofá é o nosso avião e o quarto da minha vó é o nosso quarto de hotel. A gente senta, bota as malas aqui [entre as poltronas] e brinca”, conta Catarina. Para



Huizinga (2000), a criança possui, desde a mais tenra idade, um grande potencial imaginativo, que faz com que ela represente alguma coisa diferente,

[...] ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2000, p.14).

Nesse jogo do faz-de-conta, os móveis da casa ganham outra vida, servindo ao desejo e às necessidades da própria brincadeira. A mesa de centro da sala vira uma pista de gelo: "Aqui eu brinco que eu tô patinando e os cristais da minha vó são os troféus que eu ganho durante a competição" [foto à esquerda], e aqui "é bem legal [foto à direita]. Aqui eu finjo que eu trabalho nesse bar. Eu pego e entrego as bebidas. Eu ponho num copo. Mas é só quando o meu avô pede: *'Nicky, me serve um copo de alguma coisa?'*. E quando é Coca-Cola eu pego um copo e sirvo de coca que na geladeira tem sempre coca", conta Nycolle.



Fig. 175: Os cristais da sala da casa dos avós maternos de Nycolle que se transformam em troféus e a mesa em pista de patinação.



Fig. 176: O bar da casa dos avós maternos onde Nycolle brinca de ser garçonete.

Quando a mesa das refeições fica na sala, ela também pode aparecer como um espaço importante deste cômodo. Todavia, ela parece ser menos significativa que os outros móveis que a compõem. Enquanto o sofá aparece no registro fotográfico de 19 crianças, a mesa aparece apenas em cinco, esteja ela na sala ou na cozinha. A escolha da mesa está voltada a dois aspectos principais: de um lado, ela representa um novo espaço de exploração lúdica; de outro, ela é o lugar das refeições e da partilha entre avós e netos, como podemos observar nos exemplos abaixo.



Fig. 177: A mesa como um *espaço de brincadeira*: “Quando eu era pequeno, eu brincava aqui nessa mesa de dinossauro, só que agora eu já enjoei. Mas eu adoro a sala, porque eu me lembro. Eu fazia umas pontezinhas com o chão de Lego e eles passavam em cima, eles caminhavam fugindo dos carnívoros e comendo para sobreviver. E tudo isso eu fazia em cima dessa mesa.” (Fernando)



Fig. 178: A mesa como um *espaço de refeição*: “É aqui nessa mesa que eu me sento com o meu vô e com a minha vó. É aqui que a gente almoça e é aqui que a gente fica.” (Melissa)

Aquilo que é servido à mesa normalmente é preparado na cozinha, espaço das alquimias culinárias de muitos avós.

## A cozinha

A cozinha é o lugar da pausa. É ali que os netos vão, entre uma brincadeira e outra, repor suas energias e degustar os quitutes preparados por seus avós. “A minha vovó Maria de Lurdes faz uma comida deliciosa, que tem um cheiro bom e *dá pra cheirar lá do quarto*”, nos diz André\*. É ali que as crianças comem aquela “massa encaracoladinha com caldinho de feijão” (Baiano), “lasanha com milho e galinha” (Adriana), “sorvete de saquinho” (Carol) e “bolo de Nescau com açúcar em cima” (Alexandre). É ali na cozinha que a avó de Maria faz aquele “almoço de dar água na boca”. A cozinha é inesquecível por causa de seus sabores: Como esquecer da torta de bolacha em camadas feita pela vovó? “Sabe camadas? A torta de bolacha da minha vó é assim! É uma torta de camadas! Tem bolacha, tem chocolate, tem calda... Daí ela faz a calda, daí coloca bolacha, coloca calda, coloca bolacha, coloca calda e a bolacha. E por último daí tem a calda em cima! A torta de bolacha da minha vó tem bastante calda em cima!”, lembra Nanda.

As memórias culinárias das crianças revelam o “maravilhoso tesouro dos sabores da infância.” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p.255). E esse é um lugar de quase total





Fig. 179: O cheiro do carreteiro da avó de Diego que, como podemos ver, é bem saliente em sua representação.

domínio das avós.<sup>94</sup> Quando elas lembram de seus pratos preferidos, grande parte reporta às mãos mágicas dessas mulheres, que cozinham “um feijão que ninguém consegue fazer igual, um feijão, assim, com gosto de queijo” (Pedro), ou fazem aquele “bolo de chocolate, com morango, creme de leite, massa de negrinho<sup>95</sup> e granulado colorido e marrom por cima que *eu me lembro dele como se fosse hoje*” (Nycolle). Como bem diz Pedro, aquilo que as avós cozinham não é possível de ser imitado ou copiado, é algo “que nem a minha mãe sabe fazer igual” (Ashley); é algo que fica na memória dos sentidos das crianças. É por isso que Diego diz: “Toda a vez que *eu sinto cheiro de carreteiro, eu lembro*

*direto da minha avó*”.

O olfato é o primeiro órgão dos sentidos a se desenvolver embriologicamente sendo, dentre eles, o nosso sentido mais direto. A conexão entre um odor e uma determinada experiência é imediata: a memória olfativa reconhece o cheiro e comunica ao corpo o seu significado, resgatando as emoções que foram associadas a ele no passado. Enquanto os sinais visuais ou sonoros precisam ser assimilados pelo tálamo antes de chegar às regiões interpretativas do cérebro, as mensagens olfativas vão diretamente do nariz para o córtex olfativo, sendo processadas instantaneamente. Além disso, o córtex cerebral está envolvido com o sistema límbico e com a amígdala – responsável pelo processamento das emoções – o que faz com que haja uma forte aproximação entre cheiros, sentimentos e memórias (DINIZ, 2010).

Mas as memórias gustativas são igualmente importantes. Elas também nos fazem visitar os emaranhados das nossas lembranças, transportando-nos a situações e lugares preciosos da nossa infância. É assim que o escritor francês, Marcel Proust, descreve o momento em que leva à boca uma colherada de chá e deixa amolecer um pedaço de *madeleine*:

<sup>94</sup> As questões de gênero que envolvem essa questão já foram pontuadas no Capítulo 2, no item “O gênero e os estilos”, por isso não serão retomadas aqui. Vale sinalizar, no entanto, que no estudo realizado existem avós que também cozinham, mas esses são, quantitativamente, menos representativos que as avós.

<sup>95</sup> Negrinho é o nome dado pelos gaúchos para um doce brasileiro feito de chocolate e leite condensado que no restante do país é mais conhecido como brigadeiro.





[...] No mesmo instante em que esse gole, misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. [...] E logo que reconheci o gosto do pedaço de *madeleine* mergulhado no chá que me dava minha tia, logo a velha casa cinzenta que dava para a rua, onde estava o quarto dela, veio como um cenário de teatro se colar ao pequeno pavilhão, que dava para o jardim, construído pela família nos fundos; e com a casa, a cidade, da manhã à noite e em todos os tempos, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas aonde eu ia correr, os caminhos por onde se passeava quando fazia bom tempo. [...] Tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha xícara de chá (PROUST, 2006, p. 51 e 53).

A memória do gosto enredada à memória da casa também é elucidada por Amanda no desenho ao lado, quando ela retrata o momento de comer torta de bolacha na cozinha da casa de seus avós maternos: “É que a gente sempre come torta de bolacha ali, ali naquela mesa”, explica a menina. Se no relato de Proust é a *madeleine* que habita a memória de seus sentidos gustativos, para as crianças que participaram desta pesquisa os sabores inesquecíveis estão mais voltados para os bolos (principalmente de chocolate e cenoura) – talvez seja por isso que Betina diga que as avós “[...] são pessoas que fazem bolo! Muitos bons bolos pra gente comer!” – e os feijões, como podemos acompanhar no gráfico abaixo. Isso ocorre porque os nossos gostos e comportamentos alimentares não são aspectos isolados. Eles dependem de questões econômicas, tais como acesso, disponibilidade e renda; e culturais, que estão relacionadas à nossa origem geográfica, religião e hábitos familiares (MENEZES, 2006). Isso faz com que apareça, na lista das preferências das crianças, pratos bem regionais, como o negrinho, a carne de panela e o carreteiro, por exemplo. Isso também faz com que Yasmin, que é de origem japonesa, lembre do “Onigiri, Sushi, Yakisoba e Missoshiro” de sua avó. Como nos dizem Certeau, Giard & Mayol (1996),

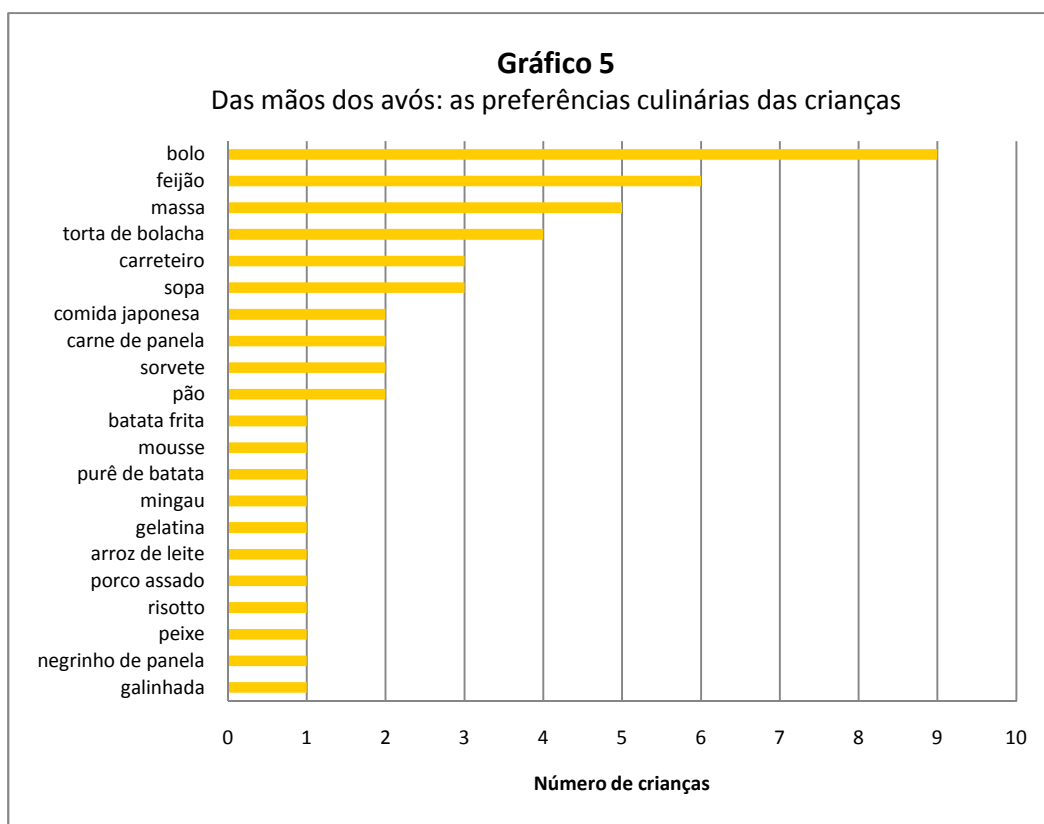


Fig. 180: Desenho de Amanda. A memória do gosto e a memória do lugar.

[...] “gostar” também é um termo confuso, ligado ao jogo múltiplo das atrações e das repulsas, fundado nos hábitos da infância, magnificados pela lembrança, ou tomados ao avesso pela vontade adulta de livrar-se deles. [...] Gostamos daquilo que [a nossa mãe] gostava, do doce ou do salgado, da geléia de manhã ou dos cereais, do chá ou do café, do azeite de oliva (quem é provençal), das *gaffelbitter* (quem é escandinavo), de tal forma que é mais lógico acreditar que comemos



nossas lembranças, as mais seguras, temperadas de ternura e de ritos, que marcaram nossa primeira infância. (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p.249).



É na cozinha que as crianças também se divertem cozinhando com seus avós. Elas ajudam “a fazer panquecas” (Luiza\*), “a fazer canja” (Leonardo), “a cuidar se o leite está subindo” (Pedro), “a bater a Nega Maluca” (Alexandra), “a cortar a salada” (Betina), “a picar a cebola” e a “fazer a lista do super” (Leonardo): “Quando a minha vó faz aquela canja que eu adoro, eu ajudo ela a cortar a

batata, a cenoura e o caldo de galinha”, conta Leonardo. Maria diz “brincar de padaria” com a sua avó: “Enquanto ela faz o pão eu faço as minhas tartarugas de massinha, daí eu asso junto e depois eu como”. E enquanto as crianças cozinham e se



divertem, elas também aprendem, guardando “a memória dos gestos

Fig. 181: Luiza\* e sua avó fazendo panqueca na cozinha. Podemos notar “as artes de fazer” a panqueca, assim como o conhecimento dos ingredientes utilizados.

vividros, e das consistências” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p.219): “a minha vó faz



picolé caseiro! *Eu sei como é: ela faz o suco, põe numa forminha, põe palitinhos e coloca pra gelar até endurecer*”, diz Luck. “Da torta de bolacha da minha vó *eu posso te dar até a receita*, porque eu também faço! Leite condensado e chocolate. Aí tu bota o chocolate e o leite condensado junto, faz tipo *um negrinho, só que mais mole, mais derretido*, assim, aí tu bota embaixo, na forma. Aí tu pega bolacha Maria e põe em cima e vai montando. Bah, fica tri bom!” (Melissa). Melissa\* também descreve um momento de culinária com a sua avó:

Melissa\* – Primeiro começamos a pegar os ingredientes e materiais. Depois de tudo pego fomos olhar a receita: ela colocou três ovos na tigela enquanto eu colocava a água num pote. Coloquei seis pedaços de brócolis no pote e ela cortou e colocou uma cenoura inteira ralada no pote. Ela descascou o tomate e cortou e eu coloquei ele no pote. Coloquei um pouco de sal e ela colocou um pouco de caldo de galinha. Colocamos pra ferver e logo colocamos os ovos. Ficou uma delícia!



Fig. 182: A sopa que Melissa\* (menina à direita) fez com a sua avó (mulher à esquerda). No desenho, podemos ver os ingredientes citados na sua receita.

É na cozinha ou na despensa que os avós guardam os ingredientes que fazem parte dos sonhos gastronômicos das crianças. Seus armários “[...] são verdadeiros santuários, onde as crianças podem perder tempo indefinidamente, como uma livraria, entre os tesouros das compotas e geléias, ervas e temperos, carnes defumadas e outros alimentos condicionados pelas avós.”<sup>96</sup> (KORNHABER & WOODWARD, 1985, p.134). É por isso que Melissa tirou foto da despensa da casa de sua avó (abaixo): “Aqui é onde minha vó trabalha e *onde ela guarda todas as comidas gostosas*. Aqui dentro desse armário tem salgadinho, doce, pipoca, chocolate... e tudo o que ela precisa pra fazer *as comidas maravilhosas* dela e do meu vô”. Luck define a casa de seus avós como um lugar que “tem docinhos e coisas boas de comer”, enquanto André diz ser “um McDonald’s: é que tem sempre comida boa! Lá no Mc tem um monte de hambúrguer bom e lá na minha vó também!”. Para Yasmin é “uma fonte de chocolate. Sempre tem chocolate lá! Quando eu vou na minha vó, ela me dá um monte de

<sup>96</sup> Tradução livre da autora para: “[...] larders were sensuous sanctuaries where children could dawdle indefinitely, as in a library, amid the multiscented treasures of jams and jellies, herbs and spices, smoked meats and other foodstuffs ‘put up’ by grandmother”. (KORNHABER & WOODWARD, 1985, p.134).



porcaria e a minha mãe não gosta muito disso, mas eu adoro!”. E como a sua avó mora em São Paulo e elas se vêem apenas nas férias, “ela me manda um monte de doces pelo correio também”, ampliando o alcance das guloseimas.



Fig. 183: A despensa da casa dos avós de Melissa. “O armário à direita está fechado, mas é ali que ela guarda as guloseimas da casa”, diz a menina. Podemos visualizar os litros de leite enfileirados na prateleira.

Mas não são todas as avós que cozinham. Entre “os novos avós” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998) também existem aqueles que não gostam de chegar perto do fogão. Lion diz não ter grandes lembranças culinárias de sua avó: “A minha vó *não faz muita coisa não*. Ela só sabe fazer massa. Eu gosto é do cheiro da comida da minha tia!”. Para Kátia, as lembranças culinárias vêm do seu avô: “Lá é sempre o meu vô que cozinha! *A minha vó não cozinha nunca*. Ela é que nem a minha mãe, é um milagre ela cozinhar!”. Por isso, quando pergunto a José sobre um sabor inesquecível, ele lembra do restaurante: “Sim! Pra mim é comida japonesa! Eu, minha mãe e a minha vó comíamos muito *no restaurante!*”.

Depois das refeições, vem a hora de lavar a louça e, mais do que um serviço doméstico, para Gabriella e Érica, trata-se de outra diversão:

Gabriella – Ah, tem uma coisa que eu quero falar. *Eu sempre gosto de lavar a louça na minha vó e quando eu peço ela sempre deixa*. Eu gosto de lavar a louça da minha vó porque ela tem bastante louça e eu me divirto. Eu gosto de água! Daí eu fico brincando embaixo da torneira.

Érica – Lá na minha vó eu gosto porque *ela sempre me deixa lavar a louça* quando eu vou na casa dela. [...] Um dia a minha prima ia lavar a louça, que ela é menor que eu, aí ela me convidou e eu aceitei. Aí pela primeira vez eu gostei e comecei a lavar. É legal! A gente se molha, tem espuma...



Fig. 184: Fotografia e desenho da pia da cozinha na qual Érica gosta de lavar a louça na casa de seus avós.

Resgatando uma ideia de Dolto, quando as crianças brincam com a água, elas, de certa forma, “voltam às origens da própria vida” (DOLTO, 1999a, p.114); e graças aos desafios que a água lhes apresenta elas também aprendem noções de densidade, flutuação e escoamento dos objetos, o que as instiga a continuar brincando.

## O banheiro

As brincadeiras com a água também estão presentes no banheiro. É ali que algumas crianças podem ficar imersas na banheira, “fazendo de conta que [estão] numa piscina” (Melissa). “A banheira da casa da minha vó é onde eu tomo banho quando eu vou lá, daí eu posso ficar brincando na água”, diz Kátia sobre a imagem ao lado. “Ela fica bem no cantinho do quarto dela e ali, eu e a minha irmã, a gente brinca que a gente é sereia”, explica a menina. Quando a banheira



Fig. 185: Banheira da casa dos avós maternos de Kátia, onde ela brinca de sereia com a irmã.

ou o Box do chuveiro não estão sendo utilizados para o banho, eles também podem se transformar nos esconderijos secretos das crianças. Carol se esconde atrás da cortina do banheiro toda vez que ela quer brincar com a sua avó (imagem ao lado): “Eu faço assim: eu





chamo a minha tia e ela diz: ‘Ô mãe, vem aqui tirar a Carol do chuveiro!’ É que aquele chuveiro de lá dá choque. Daí eu vou lá, saio do banheiro, me visto, me escondo em outro lugar e ela vai lá no banheiro e não me acha”.

Todavia, o banheiro está longe de ser um dos espaços de brincadeira preferidos pelas crianças. Quando elas se escondem pela casa, muitas delas o fazem justamente porque não querem tomar banho ou escovar os dentes: “Os adultos não entendem, mas a gente não gosta de tomar banho! É muito chato!”, explica Fernanda. “É, a gente fica lá só se esfregando o corpo!” (Fernando). O banho parece um tempo perdido frente às tantas possibilidades de diversão que o dia oferece: “Eu não gosto de entrar no banho porque é de tarde, aí a gente gasta muito tempo, a gente perde todos os programas da TV”, explica José. “Eu não gosto de tomar banho. Na verdade, eu nunca quero tomar banho. Essa é a coisa mais difícil... pra mim, tomar banho é um desperdício de tempo! É um inferno!”, diz Lion.

O mesmo acontece com Gabriella, que não entende porque ela tem que tomar banho todos os dias quando ela nem percebe que está precisando: “Quando eu não quero entrar no chuveiro pra tomar banho eu me escondo. Às vezes eu nem tô suja e a minha vó quer me botar embaixo do chuveiro: ‘Belinha, entra no banho!’ Aí eu digo: ‘Ah, vó! Mas eu nem tô suja!’”. Gabriella também tem uma companheira de fuga, que vive o seu mesmo dilema: a cachorra. “Quando ela também tem que tomar banho, e ela não gosta, daí eu chamo ela pra se esconder comigo. Eu digo: ‘Ana, vem aqui!’, daí a gente fica bem escondidinha”. Para Leonardo, escovar os dentes é ainda pior: “Eu não gosto de escovar os dentes porque é toda hora isso, então eu me escondo pra não ter que escovar”.

Enquanto Leonardo se esconde, Érica escolhe a pia do banheiro como um de seus lugares preferidos: “Eu adoro escovar os dentes, por isso eu fiz essa foto [abaixo]. A escova rosa é minha e a azul é do meu irmão”, explica a menina. Melissa também tirou foto da pia



Fig. 186: Esconderijo de Carol na casa da avó materna.



(Fig. 188): “Tá vendo esse monte de pastas de dente que eu tenho? [em cima do móvel, à esquerda]. Eu desenhei uma carinha em cada uma. Eu acho que tem umas dez pastas de dente, porque eu adoro brincar com elas, eu faço de conta que elas são minhas Barbies do banheiro”. Nas fotografias feitas por Érica e Melissa, podemos observar como as casas dos avós vão adquirindo novas formas com o advento dos netos: “as nossas escovas de dente sempre ficam lá na casa da minha vó”, diz Érica; “tudo o que tem nesse banheiro é meu. Esse aqui é o meu banheiro na casa da minha vó”, complementa Melissa.

Segundo Attias-Donfut &

Segalen (1998), o grau de investimento dos avós nessa posição geracional também é possível de ser observado na reorganização do espaço residencial, que acontece quer nos casos de coabitação – quando os avós recebem seus netos em casa e precisam adaptar o domicílio a eles –, quer nos casos em que os netos são visitantes de suas moradias. Quanto maior for a convivência, maior é a probabilidade das crianças terem seus objetos, brinquedos e roupas na casa dos avós. O quarto é um dos espaços mais marcados pela presença das crianças: às vezes elas ocupam uma gaveta, uma caixa de sapato ou a prateleira de um armário; às vezes os avós chegam mesmo a reestruturar o quarto que era de seus filhos para receber os netos, ou planejar um quarto especialmente para eles em sua casa nova, como veremos ao abrir a porta deste novo cômodo.



Fig. 187: Banheiro da casa dos avós maternos de Érica, no qual podemos observar as escovas de dente dela e de seu irmão como parte da casa.

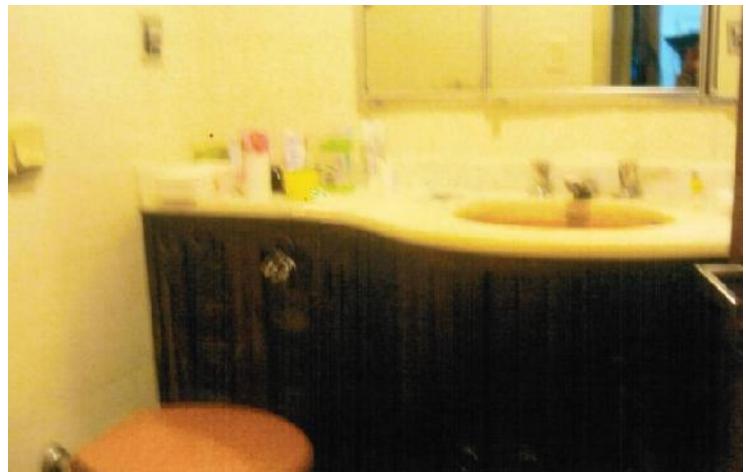


Fig. 188: Banheiro de Melissa na casa de seus avós. Todos os produtos de higiene ao lado da cuba são da menina.



## O quarto dos netos

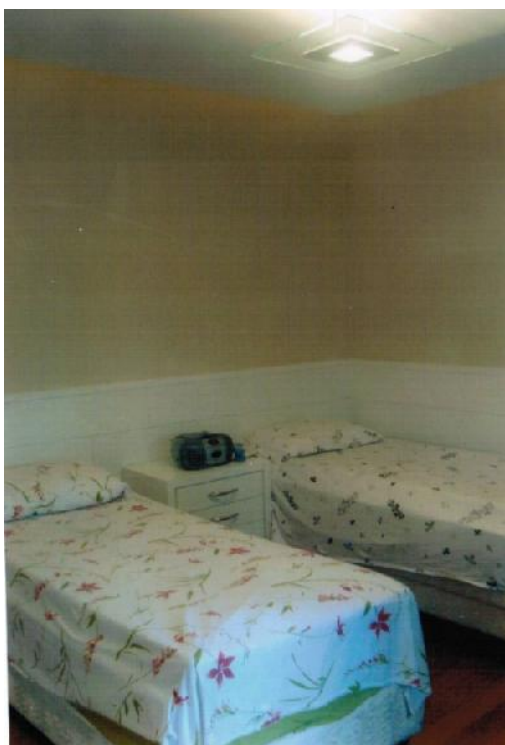


Fig. 189: Quarto de André e de sua irmã na casa dos avós maternos.

André não mora na casa de seus avós maternos, mas é como se fosse. Na casa deles, onde fica todas as manhãs antes de ir para a escola, André tem tudo o que teria se estivesse na sua própria casa: “Lá nos meus avós, eu e a minha irmã temos um quarto com computador, meu *Play* e uma TV de LCD”. Seus avós organizaram um cômodo da casa especialmente para eles: cada um tem sua própria cama, como podemos observar na imagem ao lado, e eles dividem o mesmo armário (imagem abaixo). Dentro, André e a irmã têm roupas para todas as estações:

André [sobre a imagem do armário ao lado] – Aqui nessa prateleira [3ª] são as minhas roupas do colégio e outras roupas. Aqui são tipo calção e manga curta [4ª prateleira]. Em cima, a gente tem blusão de lã, casaco de lã, casaco normal e moletom. Bem embaixo estão nossos tênis, chinelo, essas coisas.



Fig. 190: Armário de André, que mora em uma família reconstituída, na casa de seus avós maternos.



Fig. 191: Armário de Luck, que mora em uma família convivente.





Adriana também possui um quarto na casa de seus avós paternos: “Lá eu tenho o meu quarto, é o *quarto das netas*, que eu divido com a minha prima”. O abajur cor-de-rosa foi feito por sua própria avó. No móvel da TV, podemos observar livros, brinquedos e algumas fotos, que mostram de quem pertence o quarto: ali estão Adriana e sua prima juntas, em diferentes momentos de suas infâncias:



Fig. 192: Quarto de Adriana e de sua prima na casa dos avós paternos.

E assim como os armários de André e Luck não se diferenciavam muito, também o quarto de Adriana, que mora em uma família nuclear, não se diferencia tanto dos quartos de Fernanda e Jaqueline, que moram em famílias conviventes: cama, televisão, abajur, quadros e brinquedos fazem parte dos quartos dessas crianças. A casa dos avós muitas vezes se transforma para receber os netos, a ponto de parecer que eles moram juntos. Isso faz com que as crianças não sofram com a brutalidade existente entre a passagem da casa dos pais, rodeada de jogos, livros e brinquedos, à casa dos avós, há muito tempo distante das tarefas infantis (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998).

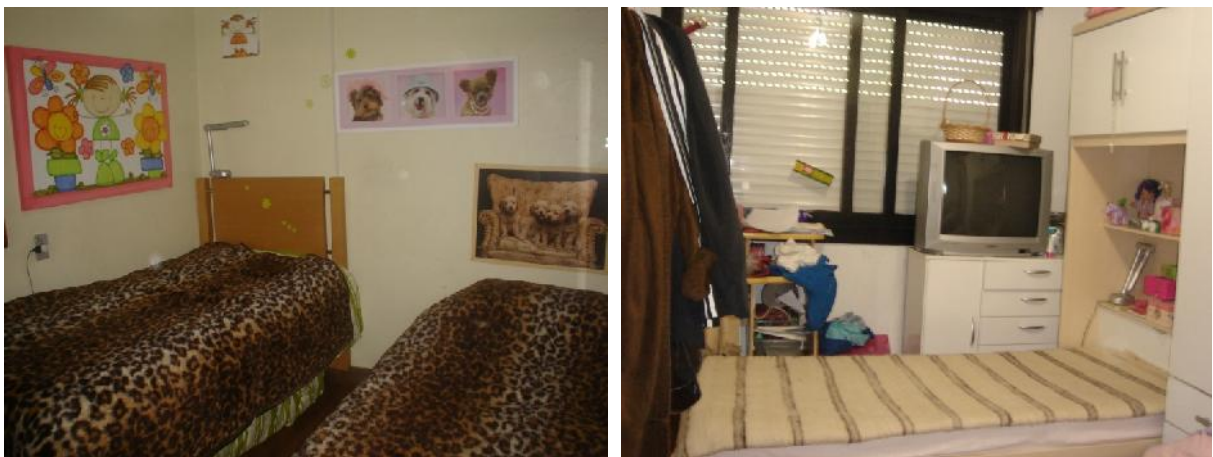


Fig. 193: À esquerda, o quarto de Jaqueline; à direita, o quarto de Fernanda. Ambos denotam aspectos similares com o quarto de Adriana, nas duas fotos acima.



Quando os netos moram com seus avós, muitas vezes esses quartos são compartilhados com seus genitores, como forma de adaptar o espaço ao usufruto das três gerações. Este é o caso de Fernanda, Natasha e Carol: “Eu e a minha mãe dormimos nesse quarto [foto anteriormente apresentada, à direita] e a minha vó dorme num outro quarto”, explica Fernanda. Carol, que mora a metade da semana com o pai e a outra com a avó materna e a mãe, também divide o quarto com ela (foto ao lado): “Aqui é a minha cama. Aqui do lado, dá pra ver, tem outra cama. É um quarto dividido.



Eu divido com a minha mãe e a minha vó dorme no quarto dela”. Outras vezes, as crianças podem ter o

Fig. 194: Quarto que Carol divide com a sua mãe quando mora com sua avó durante três dias da semana.

seu próprio quarto. Nessas circunstâncias, o cômodo pode ter sido adaptado a elas. Luck explica como isso pode se dar: “Aqui é o meu quarto [foto abaixo]. Aqui é onde eu guardo os meus brinquedos e um monte de tralha! Na verdade, *ele era o quarto do meu dindo antes de eu nascer*. Mas aí, como é que eu vou te dizer, ele não mora mais aqui, daí o quarto ficou pra mim. Só que, de meio-dia, quando ele vem almoçar aqui em casa, daí ele dorme um pouco ali enquanto eu faço outra coisa” (Luck).



Fig. 195: Quarto do tio de Luck, que passou a ser utilizado por ele depois que o tio foi morar em outra casa.





Quando os filhos deixam a casa dos pais, o quarto que era deles pode se transformar em um quarto para a nova geração. Se, por um lado, Luck herdou o quarto que era do tio, por outro, Melissa herdou o quarto que era de seu pai. Ali sua avó organizou um cantinho para a sua única neta: “Esse aqui é *o meu quarto*”, apresenta a menina. Como podemos observar em sua fotografia, Melissa não apenas recebeu um quarto, como inscreveu a sua história nele.

Melissa – Ali na parede tem muita coisa escrita. Tudo começou assim... o meu pai mora na França, né? Daí eu ficava com muita saudade dele e eu comecei a escrever na parede ‘*Pai, eu te amo*’. Ai, cada vez que vinha uma amiga *na minha casa*, elas achavam tri legal e começavam a riscar, colocar adesivos, deixar bilhetinhos pra mim, fazer desenhos malucos, sei lá... daí a parede foi mudando...

A casa de seus avós que, como ela mesma nomeia, é a sua casa, também possui um armário com suas roupas e brinquedos: “Eu guardo a minha roupa aqui no armário. Fica tudo aqui na casa da minha vó. A minha mãe me diz: ‘*Vamos levar pra nossa casa, tu não tem nada lá em casa! Parece que tu mora na casa da tua vó!*’ E eu: ‘*Ai mãe, mas é que eu uso bastante!*’ E ela: ‘*Não, mas aqui não é a tua casa, é lá!*’”, conta Melissa.



Fig. 196: Quarto de Melissa na casa dos avós paternos. No fundo, o armário no qual ela guarda suas roupas. Na parede, as inscrições que registram a sua própria história.

Mesmo quando as crianças não têm um quarto individual na casa dos avós, existe sempre um cantinho esperando por elas. “A distribuição dos cômodos prevê, normalmente, um espaço para os netos, caso eles venham dormir ou passar alguns dias com os avós. Esse



espaço, nem sempre específico para esse fim, transforma-se com a chegada dos netos.” (LINS DE BARROS, 1987, p.23). O sofá-cama se abre, o colchão sai de trás do armário, a cama dupla ganha, enfim, uma utilidade. Os espaços se reorganizam no seu interior, como as próprias crianças nos mostram por meio de suas fotografias e explicações:



Fig. 197: Móvel no qual Kátia dorme quando vai à casa de sua avó materna: “Aqui é o quarto da minha tia e essa daqui é a cama onde eu durmo quando eu vou lá. Quando a minha tia também tá dormindo, daí a gente abre a cama e eu durmo embaixo.” (Kátia)



Fig. 198: Lugar onde Adriana dorme quando vai à casa da avó materna: “Aqui é onde eu durmo, a gente põe um colchão ali e eu durmo.” (Adriana)



Fig. 199: Estofado no qual Daniele dorme quando vai à casa de sua avó materna: “Aqui é onde eu durmo. Tem um negocinho aqui que abre e tem uma cama aqui dentro. Só que é embaixo, não é aqui em cima.” (Daniele)



Fig. 200: Lugar onde Érica dorme quando vai à casa de sua avó materna: “Aqui é onde eu durmo. É um sofá-cama. Ele fica na sala. Daí quando eu vou lá a gente abre. Ele fica na sala da TV.” (Érica)

Junto aos cantinhos que se organizam para receber os netos não conviventes, estão os cantinhos que se organizam pra receber aquilo que vem com eles. Muitas vezes os ursos, as bonecas, os lápis coloridos e os livros habitam a casa dos avós, pertencendo à sua própria estrutura doméstica: “Eu tenho uma coleção de *Snoopy* [Imagem 1, abaixo]. Eles só ficam lá.



É que os meus *Snoopy* são *sagrados*, eles só podem *morar na casa da minha vó*. Eu não gosto de levar eles pra outros lugares porque eles podem pegar pó, eles podem ficar sujos. Então eles moram lá, dentro do meu guarda-roupa. Alguns estão lá desde que eu tinha três anos” (Carol). Os Snoopy de Carol, habitantes da casa de sua avó, são como “objetos-sujeitos”: eles “[...] têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade”. (BACHELARD, 2008, p.91).

Adriana também possui uma gaveta de coisas suas no armário da casa de seus avós paternos (Imagem 2): “Ali tem canetinha pra pintar, uns enfeites que eu faço e vendo nos apartamentos, um livro e um joguinho que eu ganhei da fada do dente. Eu deixo lá porque quando eu quero brincar eu tenho os meus brinquedos”. Já na casa dos avós de Érica, existe um armário. Dentro do armário, uma dezena de brinquedos para ela brincar (Imagem 3): “Aquele coelho ali, por exemplo, eu ganhei da minha vó na Páscoa”, diz a menina. Alice também deixa na sua avó “duas caixas cheias de coisas e todos os bichos de pelúcia”. Já Gabriella guarda tudo em uma caixa de papelão (Imagem 4): “Aqui é onde eu deixo os meus brinquedos lá na casa da minha vó. É que tava meio bagunçado... Aqui tem um pedaço da pista da *Polly* e aqui é uma pasta da Sininho com folhas dentro pra gente desenhar. Aí ainda tem uns vestidos das minhas bonecas, uma



Fig. 201: Do alto para baixo: brinquedos de Carol, Adriana, Érica e Gabriella.





escovinha e uma touca de Papai Noel. Ah, e aqui é um *laptop* de brincadeira do meu primo, que ele deixa aí na caixa também. Quando o meu primo vai lá, ele bota as coisas dele aqui”.

A fala de Gabriella traz um dado interessante para a brincadeira: os brinquedos que compõem a sua caixa não são apenas dela, mas também de outro neto, do primo que frequenta a casa da avó. Ali os brinquedos se encontram e a partilha entre as crianças acontece. Os avós também fazem suas contribuições: eles compram e acrescentam livros, jogos e bonecas. “Lá na minha vó emprestada, às vezes eu brinco com uma caixa de Lego bem grande que tem lá. Ela tem dois netos que brincam também. A Alexandra é um ano mais nova do que eu e a Angelie é dois anos mais nova do que ela. *Esse Lego é dos primos delas, que deram pra elas, e daí eu também brinco!*”, conta Luca. Érica também se diverte com os brinquedos que ela encontra na casa da sua avó materna (Imagens 1 e 2): “Nos meus avós tem muito brinquedo. Esses aqui ficam na casa deles. *São da minha vó, alguns são dos meus primos e outros são meus.* Lá tem uma rampinha assim que sobe e lá em cima tem uma sacola cheia de brinquedos também. [...] E a minha vó também tem um monte de livrinhos,



Fig. 202: Do alto para baixo: brinquedos de Érica (foto 1 e 2) e de Nanda.

que daí eu leio quando eu vou lá. Ela comprou pra gente ler, porque a gente gosta de ler”, explica Érica. Já Nanda, pega emprestado os brinquedos da prima (Imagem 3): “Esses aqui são os instrumentos que a minha prima ganhou de Natal. Daí, quando eu vou lá visitar a minha vó, eu vejo a minha prima, e a gente brinca de tocar em cima da cama onde a minha vó dorme”. Como podemos ver, “[...] não são apenas os avós que se voltam totalmente aos



netos: é todo o espaço da casa que é submetido a uma quebra de limites” (LINS DE BARROS, 1987, p. 125), sendo readaptado ao novo ciclo de crianças em casa. Esse fato mostra uma intensa disposição da geração mais velha que investe, literalmente, no contato e convívio com a geração mais nova.

### Q *quarto dos avós*

Ah, a cama onde os avós dormem... É ali que as crianças gostam “de se atirar e pular” (Melissa) logo que chegam na casa deles. Mais do que um espaço que abriga o dormir, a cama abriga o brincar, as relações pessoais construídas na intimidade dos avós. “As coisas que eu mais gosto de fazer com a minha vó eu faço ali, no quarto dela”, explica Fernando. Foi em cima dessa antiga cama de colcha azul que ele havia brincado com sua avó no dia anterior: “É que, de noite, antes de dormir, eu fico imaginando coisas pra conseguir dormir, e ontem eu não consegui, daí eu pensei em fazer um fantoche, daí no dia seguinte,



Fig. 203: Quarto da avó materna de Fernando: onde ele faz as coisas mais legais com ela.

quando eu acordei, eu fui ali no quarto dela e a gente fez junto, a gente fez um fantoche de meia em cima da cama”. Melissa também rememora as brincadeiras feitas no quarto de seus avós paternos: “A minha vó diz que um dia eu vou quebrar as molas do colchão, do tanto que eu pulo ali em cima, mas eu pulo desde... olha: sete, seis, cinco, quatro, desde os três anos! Eu adoro quando a gente faz assim: ela senta, eu me jogo, ela cai pra trás e daí a gente fica assim, pra frente e pra trás”.

Gabriella também gosta da elasticidade das molas: a cama de sua avó é elástica, é a atração do picadeiro, é o seu trampolim: “É que a cama tem molas. Daí quando a gente vai lá, a gente fica pulando assim!”, conta a menina. E mesmo na hora de dormir a cama da vó é uma grande diversão: “É muito legal dormir lá porque, de noite, a cachorrinha vai lá pra dormir com a gente, embaixo dessa coberta, que é bem quentinha. Olha, eu fiz a foto bem





de pertinho pra mostrar como é fofa! E daí ela vai lá e é legal, porque nós três ficamos vendo TV antes de dormir”.

Para Natasha, o quarto de sua avó “é um dos lugares mais importantes da casa”; ela explica: “É que eu gosto de ficar no quarto dela. Ali eu costuro com ela, a gente conversa e a gente vê TV junto, deitadas na cama”. Se



Fig. 204: Quarto da avó materna de Gabriella: lugar onde ela pula, dorme e assiste televisão.

olharmos o desenho abaixo, veremos que uma das lembranças mais legais que Natasha tem na companhia de sua avó materna se passa justamente no quarto dela: “Uma vez, a minha mãe teve que viajar pra São Paulo, daí eu fiquei sozinha com ela em casa. E foi bem legal! *Eu ficava lá no quarto com a minha vó vendo desenho até tarde*”.



Fig. 205: Quarto da avó materna de Natasha: onde elas costuram e vêem televisão juntas.



Fig. 206: “Uma lembrança muito legal”: Natasha e sua avó assistindo desenho no quarto dela.

Leonardo também gosta de ficar deitado na cama da avó, vendo televisão: “Aqui é o quarto da minha vó. Ela deixou a TV ligada porque ela tava vendo TV... Eu gosto de ficar lá assistindo novela e também as notícias. Aqui ficamos vendo TV, eu e a minha irmã. E, às vezes, minha vó vem”. Foi na companhia da avó que surgiu o gosto pelo noticiário: “Antes eu não gostava de ver notícia, mas agora eu gosto. A minha vó liga a TV e me convida pra ficar ao lado dela”, explica o menino. Assistir à televisão fora do horário é uma das grandes



atrações da casa dos avós: “Lá a gente pode ver TV até tarde!”, exclama Nycolle. E quando as crianças têm irmãos, esse momento é muitas vezes vivido em conjunto: “A minha vó deita no meio e a gente fica na ponta, que daí não dá briga”, complementa a menina. Ao dormirem com seus avós, a única coisa que as crianças lamentam são os rumores noturnos que ecoam pela casa: “A coisa ruim é quando eu acordo de noite e



Fig. 207: Quarto da avó materna de Leonardo: onde eles assistem às novelas e ao noticiário.

demora um pouquinho pra eu dormir de novo porque ela ronca” (Lion), “ela ronca a noite toda” (Gabriella), “eu escuto”, diz José.

Mas apesar das crianças se divertirem e gozarem de muitas descobertas e vivências, dormir na casa dos avós não é algo necessariamente fácil para elas: às vezes o motivo é o ronco, às vezes é o desconforto de estar longe dos pais. Érica diz que sempre que dorme na casa de sua avó ela acorda “com o coração batendo forte”. A menina narra: “Eu me sinto viajando, porque tipo... quando eu durmo numa das casas delas eu penso que eu tô na minha casa. Aí eu acordo e levo um susto né, porque eu penso que tô em casa, mas eu não tô”. Nanda diz que não consegue dormir sozinha na casa de seus avós porque ela sofre “de um problema chamado de perda do sono”; ela explica: “Esse probleminha acontece quando eu não estou com os meus pais. Só uma vez eu tentei dormir, mas eu não consegui... porque eu fico chorando, eu fico berrando, eu fico miando, eu acordo o vizinho... Daí uma vez o meu vô ligou pro meu pai, pro meu pai vir me buscar no meio da noite”.

Com o tempo, muitas crianças conseguem superar essas dificuldades e ficar sozinhas com os avós passa a ser algo divertido: “Eu lembro da primeira vez que eu fiquei sozinha na casa dos meus avós. A gente tava na praia; no começo foi difícil, depois eu consegui”, conta Yasmin. Daniele lembra com orgulho quando ela conseguiu ficar bastante tempo longe de seus pais: “Teve um dia que eu dormi na casa da praia da minha vó, que eu fiquei uma semana longe dos meus pais, e eu nunca consegui ficar! Mas aí a minha vó me levou na



praia, eu fui na pracinha, eu fui na casa duma amiga dela e conheci a filha, daí foi fácil. Daí nem dava pra se lembrar tanto dos pais”.

No quarto dos avós também existe o mundo das roupas, dos potes e dos vidrinhos. Catarina é encantada pelos frascos:



Fig. 208: Os frascos de perfume e creme representados por Catarina.

Catarina – Lá na minha vó de Santa Maria, eu e a minha prima brincamos com as coisas do quarto dela. Ela tem um monte de batom! A gente usa os batons, faz maquiagem, põe perfume e passa creme. Um dia a gente foi mexer no talco dela e esparramou por tudo, derramou no quarto inteiro. Daí, quando a gente viu que ela tava vindo, a gente se escondeu embaixo da cama. A gente adora mexer nas maquiagens da minha avó.

André também gosta de mexer nos frascos:

“Ontem, depois do banho, eu peguei um produto da minha vó que me fez ficar todo cheiroso. Eu fiquei brilhoso!”, conta ele. O cheiro vindo dos perfumes e cremes utilizados pelos avós também habita a memória das crianças: “A minha vó tem um cheirinho delicioso!”, exclama Catarina, que se retrata lembrando do cheiro do perfume da avó. O mesmo ocorre com Natasha: “Eu adoro o cheiro do perfume da minha vó! Eu adoro quando ela passa em mim o perfume dela! É o Carolina Herrera!”, conta a menina, que sabe até o nome do produto”.



Fig. 209: Catarina lembrando do perfume de sua avó: “A minha vó tem um cheirinho delicioso!”.



Fig. 210: Natasha com o frasco de perfume da avó: “Adoro quando ela passa em mim o perfume dela!”.

Enquanto Catarina, Natasha e André gostam dos frascos e dos perfumes, Adriana gosta do armário: “Eu e a minha prima, quando a gente tá brincando, a gente se enfia dentro do guarda-roupa da minha vó. A gente se mistura com esses negócios que ela guarda e se esconde: ela fica num canto e eu fico no outro. Daí a gente fecha a porta e fica no





escurinho”. Como nos afirma Bachelard, “[...] todo poeta dos móveis sabe, por instinto, que o espaço interior do velho armário é profundo. O espaço interior do armário é um *espaço de intimidade*, um espaço que não se abre para qualquer um.” (BACHELARD, 2008, p.91, grifos do autor). E é por isso que as crianças quase sempre estão autorizadas a descobrir o que os avós guardam neles.



Fig. 211: Armário da avó materna de Adriana: onde ela e a prima brincam de se esconder.

### Os cantos

Adriana, ao descrever o armário da avó como um esconderijo secreto, explica que ela e sua prima se escondem em seus cantos: “Ela fica *num canto*, e eu fico no outro”, diz a menina. O esconde-esconde, uma das brincadeiras mais tradicionais das crianças – como foi possivelmente retratado pelo pintor alemão Friedrich Eduard Meyerheim (1808-1879) ainda no século XIX (imagem ao lado) – continua a ser vivido por elas na casa de seus avós. O jogo não é necessariamente estruturado em regras: as crianças não convidam verbalmente seus avós para jogá-lo, mas ao se esconderem, elas os incitam à procurá-las. Os avós ou os pais viram os pegadores, só que sem o *pique* para *bater*. “Tá esquentando! Tá esfriando! Cadê? Cadê?”, canta Chico Buarque na obra musical *Os Saltimbancos* (1977). Se o



Fig. 212: MEYERHEIM, Friedrich Eduard. (1808-1879) *Versteckspiel im Wald* (Esconde-esconde no bosque). Óleo sobre metal, 17 cm x 20 cm.

objetivo do jogo é não ser encontrado facilmente, nada mais oportuno que os cantos da casa, lugares onde só as crianças conseguem “se enfiar” (Adriana), “ficando, assim, bem espremidinho” (José) entre um móvel e outro. “Com efeito, não encontramos nas próprias casas redutos e cantos onde gostamos de nos encolher? [...] Encolher-se pertence à



fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher”, diz Bachelard (2008, p.21).

Na casa dos avós, não há canto que os netos já não tenham visitado. Esses lugares, muitas vezes esquecidos pelos adultos, ganham vida no mundo secreto das crianças. Às vezes o canto é tão estreito, tão apertado, que as crianças o reduzem ainda mais na sua dimensão: “Meu esconderijo é aqui [Fig. 213] Aqui, *no cantinho*. Eu vou aí dentro e pego o colchonete da minha vó e boto um aqui e outro aqui. Daí eu fico ali, *toda*



Fig. 213: Esconderijo de Gabriella: o canto retangular, ao lado da cama da avó.



Fig. 214: Esconderijo de Luck: o canto quadrangular, embaixo da mesa do escritório.

*encolhidinha*” (Gabriella). Na casa de seus avós paternos, o canto escolhido por Adriana foi atrás da porta do banheiro (Fig. 215): “Aqui é o quarto, né, e essa é a

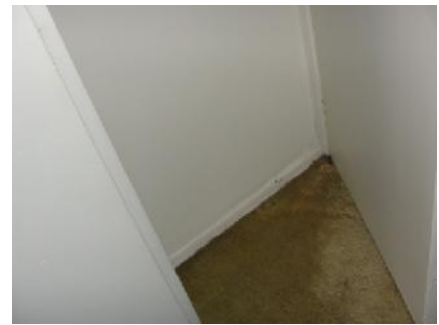


Fig. 215: Esconderijo de Adriana: o canto triangular, atrás da porta do banheiro.



Fig. 216: Esconderijo de Natasha: o canto fechado, dentro da máquina de costura.

porta do banheiro. O banheiro fica pra lá. E daí, quando eu vou me esconder, eu fecho a porta, eu fico ali dentro, eu puxo a porta e fico ali, bem escondida”. Luck se esconde embaixo da mesa do escritório do seu avô (Fig. 214), enquanto Natasha se fecha em seu esconderijo, como um caramujo em sua concha (Fig. 216): “Aqui! Aqui é a máquina de costura da minha vó. Eu ainda não sei mexer na máquina, mas eu tirei foto daqui porque aqui é o meu esconderijo. Eu fecho a portinha da máquina e fico ali dentro, bem quietinha”.

Mas por que as crianças se escondem? Já vimos que elas se escondem porque não querem tomar banho ou escovar os dentes. Mas não é só isso. As crianças também se escondem quando não querem “fazer os temas” (Adriana), “tomar um remédio ruim” (Natasha) ou “comer verduras” (José). Elas também se escondem para brincar: “Eu me





escondo quando eu quero brincar de esconde-esconde (Fernando), “quando eu quero dar susto” (Fernanda) e “só pra brincar, assim, mexer com a minha vó, se divertir” (Luca). Às vezes, elas se escondem porque querem ser logo encontradas, como no caso da brincadeira do susto ou do esconde-esconde: “Eu me escondo assim... eu chamo a minha vó, eu digo assim: ‘Vó, vem aqui!’. Daí eu me escondo rapidinho e ela fica me procurando” (Adriana); às vezes elas se escondem porque ali elas têm certeza de que não serão descobertas: “Quando eu não quero ir embora da casa da minha vó, aí eu me escondo ali pra minha mãe não me achar”, diz Érica. “Quando eu não quero que ninguém me ache eu vou ali, fico ali, e ninguém sabe”, conta José. Às vezes, o canto também pode sair do interior da casa. Daniele, por exemplo, diz se esconder “atrás da coluna de concreto que tem no clubinho de ginástica” do condomínio de seus avós, como mostra a foto abaixo. Ao saírem da casa, o seu entorno é um outro mundo de brincadeiras e descobertas.



Fig. 217: Esconderijo Daniele: coluna de concreto ao fundo, à esquerda.

## entorno

Quando os avós moram em apartamentos, o espaço do exterior pode ser bastante restrito, uma vez que nem todos os prédios são dotados de áreas abertas ou de lazer. Todavia, quando os condomínios possuem espaços de brincar, muitas crianças fazem uso desses ambientes para suas brincadeiras. E quando as crianças podem correr no entorno das casas, os horizontes imagéticos se ampliam: viver o bairro e o entorno da casa é, para Cunha, viver sua culturalidade, que enreda não só o que ali acontece de imediato, mas “[...] todas as formas lúdicas e simbólicas que a vida [em grupo] propicia.” (CUNHA, 2008, p.77).



Daniele, por exemplo, costuma brincar com seu irmão no campo de futebol que fica no *playground* do prédio de seus avós (Fig. 218): “A gente vem aqui pra correr, o meu irmão anda de skate e eu vejo ele andar”. André também brinca no saguão do prédio de seus avós (Fig. 219): “Aqui é a portaria. Quando tu desce a escada ou o elevador, tu chega aqui. Aqui é o ambiente onde a gente anda de skate, joga futebol e nesse banquinho azul às vezes a gente dá um *slide* com o skate. A gente finge que o skate tá vindo assim e aí a gente pula nessa coisa azul”.

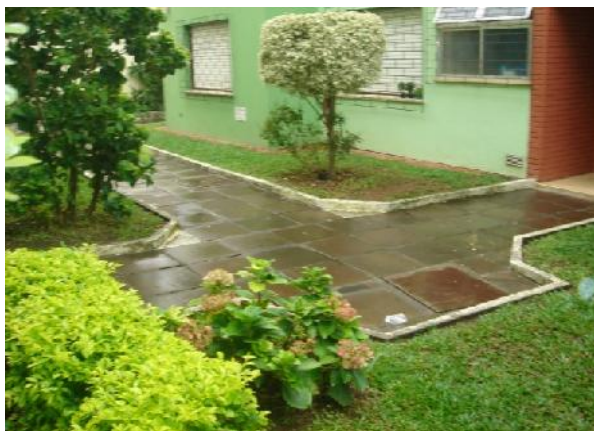


Fig. 220: Jardim da casa onde Fernanda mora com sua avó materna.



Fig. 221: Jardim da casa da avó paterna de Nanda.



Fig. 218: Campo de futebol no qual Daniele brinca com seu irmão na casa de seus avós.



Fig. 219: Área do saguão do prédio dos avós de André onde ele anda de skate.

Quanto maior for a área do *playground* do edifício ou do condomínio fechado, mais amplos são os movimentos das crianças nesses espaços. Fernanda, que mora com a mãe e a avó em um apartamento, gosta de brincar “de pega-pega, esconde-esconde e polícia-ladrão no jardim” (Fig. 220): “A gente brinca de qualquer brincadeira que der pra brincar. Isso fica na frente do nosso apartamento. Pró lá tem uma escada e uma rampa e pra cá tem outro portão”. Já Nanda mostra o





pequeno jardim que tem na frente do edifício em que sua avó mora e comenta (Fig. 221): “Aqui nesse jardinzinho eu brinco com a minha prima que a gente tá perdida na floresta ou eu gosto de vir aqui *procurar caracol pra ver o que eles fazem*”.

Kátia também gosta de observar a natureza (Fig. 222): “Eu adoro a fonte que tem lá na casa do meu vô. Eu e ele tanto tentamos tirar uma foto com o passarinho, mas a gente não conseguiu. Essa fonte fica no patiozinho que tem lá. Eu gosto muito de *vir aqui olhar os passarinhos*. Eles ouvem o barulhinho da água caindo e vêm”. Nanda e Kátia têm um ponto em comum. Ambas gostam de ir ao jardim para observar a natureza, o barulho dos pássaros ou a pequena vida dos moluscos. Segundo Dolto (1999b), o interesse das crianças pela natureza inicia ainda na primeiríssima infância, quando elas se encantam pelas cores enérgicas das flores, pelo balanço das folhas no vento ou pelo vai-vem das formigas. É também por isso que Érica tirou foto da árvore de flor lilás da casa da avó (Fig. 223): “Eu acho ela *tão bonitinha...* olha só a cor dela! Eu gosto de *ficar aqui olhando*. Eu também gosto de pegar as florzinhas que caem no chão e colocar elas de volta na árvore”.



Fig. 222: Jardim interno da casa dos avós maternos de Kátia.



Fig. 223: Jardim da casa dos avós maternos de Érica, onde ela gosta de olhar a natureza.

Alice diz que o lugar preferido da casa de sua avó materna é a sacada: “É que é *livre, tem planta* e dá pra ver todo o terreno. Como é *cheio de plantas*, eu adoro ir *ali!*”. É *ali*, no terreno entre as duas casas, que ela se diverte plantando com a sua avó: “Eu sempre gostei de plantar, eu sempre amei as plantas, desde pequenininha, mas eu prefiro plantar do que cheirar, porque eu tenho rinite e às vezes a planta pode me fazer espirrar, então *eu adoro plantar!*”. Alice tem uma horta particular: “Eu planto cebolinha todo o ano; eu já plantei cravo, plantei cenoura e agora eu plantei alecrim!”. A sua avó é uma importante figura nesse processo: “É ela que me traz a terra, me traz a semente e eu me divirto e aprendo também”.



Enquanto Alice cuida da horta, a sua avó cuida do jardim: “A minha vó planta umas rosas lindas lá no jardim que depois a gente bota lá em casa ou eu trago pras minhas professoras. No aniversário da professora, eu trouxe *uma linda rosa, bem perfumada, do jardim da minha avó*”, conta a menina, que retrata no desenho abaixo uma flor cheia de purpurina desse mesmo jardim. “As flores são brilhosas”, justifica ela.



Fig. 224: Uma flor perfumada do jardim da avó de Alice.



Fig. 225: Foto tirada da sacada da casa da avó, na qual Alice mostra o jardim onde ela se diverte plantando.

O contato com a natureza é um momento de importante interação para as crianças. Não apenas porque elas entram em contato com a terra, com a água e com os vegetais, mas porque muitas delas fazem isso na companhia de seus avós. O interesse da geração mais velha pela natureza também foi mostrado pela pesquisa *Idosos no Brasil*. De acordo com esse estudo, cuidar das plantas foi a terceira atividade (de um total de dez) mais desempenhada pelos idosos dentro de casa (63%), só perdendo para o hábito de ver televisão (93%) e ouvir rádio (80%) (DOLL, 2007). Por isso, essa parece ser uma atividade de lazer que unifica o desejo dos avós com o desejo dos netos.

No sítio do avô materno de Kátia, por exemplo, ela “molha as plantas na horta, alimenta os cachorros e cuida dos animais”. Adriana gosta de “mexer no orquidário do avô”, enquanto Pedro gosta de “trocar a terra e a água das plantas”: “A terra, quando tu vê que ela tá ficando com uma cara ruim, tu tem que ir lá trocar a planta de vaso”, explica ele. “A casa da minha vó tem quatro jardins: um na frente, outro do lado e dois em cima. Ali eu vejo com ela quais são as plantas venenosas e ela me ensina todos os nomes. É bem divertido!”, exclama o menino. Nos desenhos abaixo, podemos observar as crianças nessas atividades:



Fig. 226: Kátia cuidando da horta de seu avô.



Fig. 227: O orquidário do avô de Adriana.



Fig. 228: Mariana\* podando as flores com a sua avó.

Mas o entorno da casa não é divertido apenas porque as crianças podem semear e regar as plantas na companhia de seus avós. A natureza também propicia o jogo: subir nas árvores, correr na grama, jogar com os animais. O entorno da casa é um mundo de brincadeiras que dá continuidade ao seu interior. Amanda, por exemplo, trouxe uma foto da sua primeira infância na laranjeira da casa de seus avós:



Amanda – É que meus avós agora se mudaram pra um apartamento, mas esse era o lugar que eu mais gostava na casa deles, eu lembro... eu gostava de aprontar aqui, subir nas árvores que ficavam no jardim. Eu tinha três anos nessa foto e eu tinha medo de fazer isso aqui. Mas eu lembro. Esse era o lugar que eu mais gostava da casa deles.



Fig. 229: Amanda brincando na laranjeira da casa de seus avós maternos.

E não é apenas o interior da casa que se modifica para receber os netos. Também o seu exterior pode ser adaptado às brincadeiras das crianças. Na casa onde Leonardo mora





com a sua avó, por exemplo, foi construído um pequeno parque com escorregador, balanço, e gangorra para que ele e a sua irmã pudessem brincar ao ar livre, na sombra das árvores.



Fig. 230: O parque que Leonardo e sua irmã ganharam de presente no “Dia das crianças”.

Érica também conta que o seu avô paterno, que mora em um sítio, construiu uma “casa na árvore” para ela brincar. “Ali a gente brinca de macaco, a gente brinca de casa, um monte de coisas!”, explica a menina. “A gente sobe por aqui, nessa coisa aqui (1), e nesse galho fica a minha cama (2). E nessa outra árvore que vai pra lá só o meu tio [que tem doze anos] consegue subir (3). Daí a gente brinca de macaco, né... essa aqui é a nossa casa e a



Fig. 231: A “casa da árvore” de Érica, que fica no pátio da residência de seus avós.

gente fica se pendurando nos galhos”. Quando eles estão no chão, eles brincam de Uga-Uga: “O meu tio é o Uga-uga e ele tem que pegar a gente, daí a gente tem que fugir e tentar se



esconder dele. Se ele conseguir nos pegar, a gente vira um também e tem que ficar falando Uga-Uga-Uga”. As descrições de Érica se enredam às palavras de Walter Benjamin, quando esse diz que “[...] a criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (BENJAMIN, 1984, p.76), sobe em uma árvore e se transforma em macaco, corre por entre as folhas verdes do chão e se transforma em menino-índio. A criança cria, imagina, apropria-se e modifica o próprio mundo em que vive. Segundo Dornelles, “[...] a brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e par o outro. Ela recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca” (DORNELLES, 2001, p.104).

Além das brincadeiras com plantas, as crianças também brincam com os animais. Dentro ou fora de casa, elas interagem com cachorros, gatos e outros bichos que vivem com elas e com seus avós. Ao longo desta tese, diversas vezes eles apareceram como figuras importantes. No desenho da família, por exemplo, alguns animais foram retratados pelas crianças como se fizessem parte dela, tal como já foi observado em outras pesquisas (GILS, 1997; MÜLLER, 2010; SILVA et al., 2007). Nas brincadeiras ou nos contatos telefônicos, os animais também estiveram presentes. Muitas crianças não apenas interagem com eles quando estão na casa de seus avós, como perguntam se eles estão bem, como exemplifica esse diálogo com Nycolle:

Pesquisadora – O que tu gostas de fazer quando tu vais pra Minas? [casa da avó paterna]

Nycolle – Quando eu vou pra Minas *eu brinco com a Sandy*. A Sandy é a cachorrinha dela.

Pesquisadora – E vocês duas [ela e a avó] se falam pelo telefone e pelo Orkut, né?

Nycolle – Sim. Eu pergunto se ela tá com muita saudade de mim e eu digo que eu tô morrendo de saudade dela. Pelo Orkut meu pai diz que eu tô morrendo de saudade dela e *eu também digo que eu tô morrendo de saudade da Sandy*.

De acordo com Melson, os animais têm um papel importante nas relações sociais das crianças:

Assim como os pais e os avós, os animais de estimação das crianças podem dar a elas sensações de serem amadas, tranquilizando-as em momentos de estresse, combatendo a solidão e dando suporte emocional. Assim como os irmãos, os animais podem ser seus companheiros de brincadeira em casa ou uma companhia



depois da escola numa casa vazia. Assim como os amigos, os animais podem ser confidentes e detentores de segredos.<sup>97</sup> (MELSON, 2001, p.16).

Por isso, nas brincadeiras que acontecem na casa dos avós, eles também aparecem como seus parceiros:

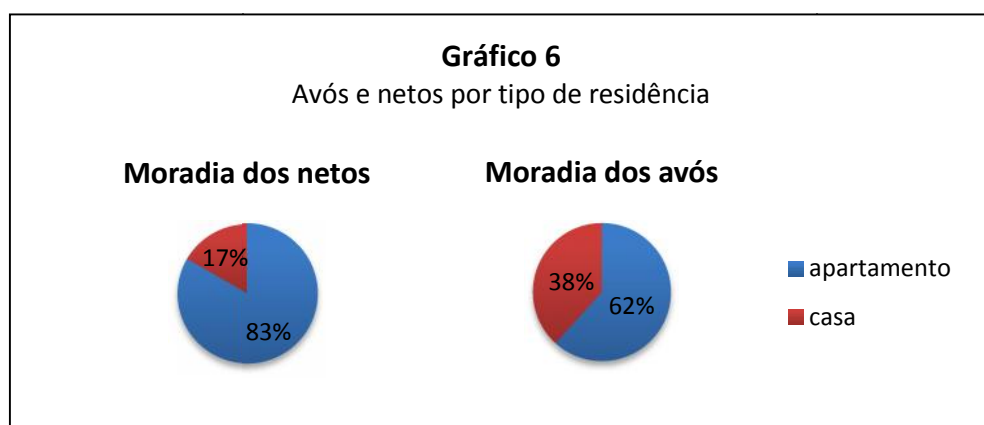


Fig. 232: Da esquerda para a direita: recortes das fotos de Jaqueline, José, Érica e Carol.

Jardins, árvores e animais são mais comumente relatados pelas crianças cujos avós moram em casas (38% dos domicílios). Como 83% das crianças moram em apartamentos, o exterior da casa dos avós pode representar, para muitas delas, um espaço de importante contato com a natureza.<sup>98</sup>

José – *Já que eu moro num apartamento, aí não tem pátio pra eu brincar por aí. [...] Não tem quase nada pra fazer. Só os meus brinquedos.*

Adriana – *Eu fico no computador, como é um apartamento, aí não tem nada pra fazer.*



<sup>97</sup> Tradução livre da autora para: "Like parents or grandparents, children's pets can give them feelings of being loved, reassure them in times of stress, counteract loneliness, and provide emotional support. Like siblings, animals can be at-home play companions, or afterschool company in an empty house. Like friends, pets can be confidants, keepers of secrets, and members in good standing." (MELSON, 2001, p.16).

<sup>98</sup> É claro que as casas dos avós também podem ser desprovidas de pátio e plantas, mas esse não foi o caso das casas descritas nesta pesquisa.





#### 4.2.4 Reunião de família: a casa dos avós como um lugar de encontro

Penduradas nas paredes, ou expostas sobre os móveis, a casa dos avós é um lugar que normalmente conserva as fotografias de muitas gerações. Ali estão bisavós, avós, filhos e netos, capturados em frações de tempo de um momento privilegiado e fixados na imagem desse “[...] objeto delgado que se pode guardar e voltar a olhar”<sup>99</sup> sempre que se quiser (SONTAG, 2008, p.27). As fotografias permitem que cada família construa “[...] uma crônica-retrato de si mesma, um conjunto portátil de imagens que testemunham a firmeza de seus laços.”<sup>100</sup> (SONTAG, 2008, p.18). Nelas estão registrados os nascimentos, os aniversários, as festas de casamento e o próprio cotidiano de seus membros, imortalizados nesse “objeto-imagem” (KIM, 2003, p.228) que é a foto: “Aqui na estante são fotos da nossa família. Aquela foto bem grandona ali sou eu bebê, numa cadeirinha que eu adorava. Aí tem foto minha, foto da minha irmã, foto dos meus pais...”, explica Alice ao mostrar a fotografia da sala de sua avó materna:



Fig. 233: As fotografias de família na estante da sala da casa da avó de Alice.

As fotografias dos netos também estão presentes na sala da avó materna de Catarina (imagem à esquerda) e no painel de fotos da casa dos avós paternos de Diego (imagem à

<sup>99</sup> Tradução livre da autora para: “[...] un objeto delgado que se puede guardar y volver a mirar.” (SONTAG, 2008, p.27).

<sup>100</sup> Tradução livre da autora para: “[...] una crônica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos.” (SONTAG, 2008, p.18).



direita): “É ali que a minha vó pendura as nossas fotografias e os desenhos que eu faço. Ihhh... Ali tem um montão de foto minha, *de quando eu ainda era bebê*”, explica. Olhando para essas imagens, as crianças conseguem perceber o próprio movimento no tempo: como as pessoas eram e estão. Como nos diz Sontag, “[...] fazer uma fotografia é participar da mortalidade, vulnerabilidade e mutabilidade de outra pessoa ou coisa”, é atestar “[...] a impiedosa dissolução do tempo.”<sup>101</sup> (SONTAG, 2008, p. 25).

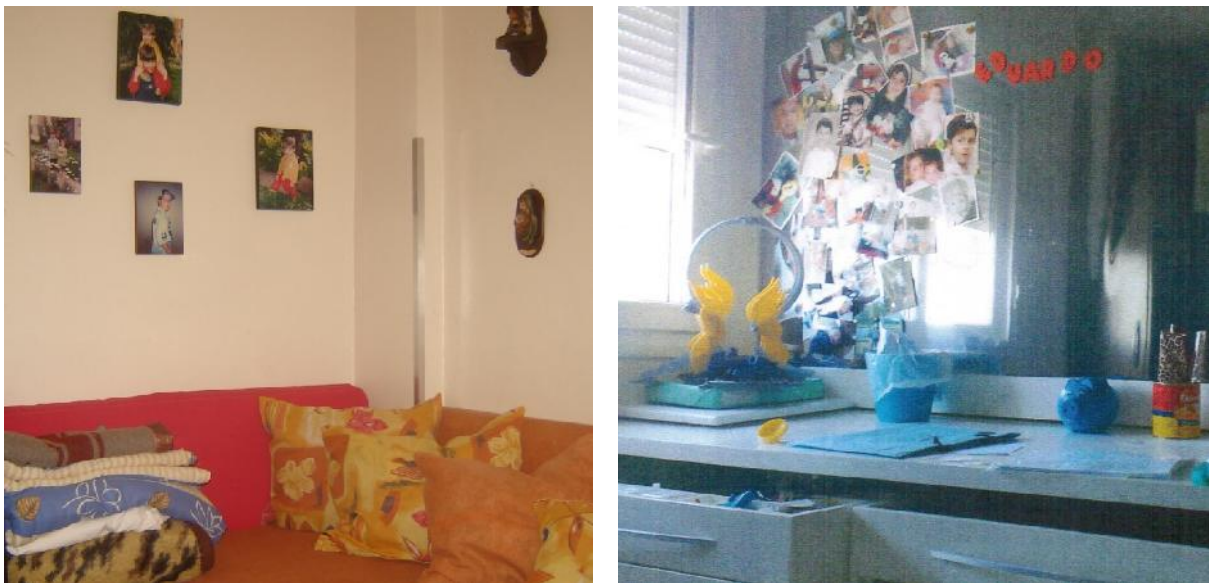


Fig. 234: As fotografias de família na parede da sala da casa da avó de Catarina e no painel de fotos da casa dos avós de Diego.

O relato de Baiano exemplifica bem essa situação, assim como as descrições feitas por Alexandra sobre um momento vivido na companhia de seus avós:

Baiano – Eu tava olhando meu álbum ontem à noite, lá na minha vó, e isso foi pra mim uma lembrança muito legal que eu tive! Eu vi muitas fotos!

Pesquisadora – E por que foi legal?

Baiano – Ah, porque nesse álbum tinha *foto de quando eu era pequeno, quando eu era meio grandinho, quando eu tinha crescido mais um pouco...* E também tinha fotos do aniversário do meu tio, da minha vó, do meu pai, que tá separado da minha mãe, *mas eu tenho ainda as fotos de quando eles tavam juntos*. Fotos de toda a minha família!

Alexandra [sobre a fotografia abaixo] – Aqui era um jantar na casa do meu vô e da minha vó. Essa aqui [à esquerda, de casaco azul] é a mãe da minha prima, depois tem meu primo de 25, *mas nessa época ele tinha uns 15*, esse aqui é o Nando [de blusa branca], que agora ele tem uns 17, *mas na época ele tinha uns 10*, minha vó Nice, *que tinha uns 64, mas agora tem 71*, essa no colo dela *sou eu com dois anos* e

<sup>101</sup> Tradução livre da autora para: “[...] hacer una fotografía es participar de la mortalidad, vulnerabilidad, mutabilidad de otra persona o cosa” e “[...] las fotografías atestiguan la despiadada disolución del tiempo.” (SONTAG, 2008, p.25).





esse aqui é meu vô, *que tinha uns 68, por aí*. Aqui a gente tava *na casa do meu vô antigamente...* agora eles mudaram toda a casa deles. *Trocaram o sofá, a cortina agora já é outra...* Era um jantar de família!



Fig. 235: Fotografia de Alexandra na antiga casa de seus avós maternos.

Como relata Alexandra, essas fotografias muitas vezes são registros de momentos vividos na própria casa dos avós, lugar onde as famílias se reúnem “pra fazer churrasco” (Lucas), “pra jogar cartas” (Alex), “pra comemorar o Ano Novo” (Lion) ou “passar o Natal” (Betina). As situações de festa são quase sempre vividas na casa da geração mais velha, momentos em que tios, pais e primos se encontram. Como nos dizem Certeau, Giard & Mayol, a casa também é o lugar dos encontros, nela “[...] as famílias se reúnem para celebrar os ritmos do tempo, confrontar a experiência das gerações, acolher os nascimentos, solenizar as alianças, superar as provas, todo aquele longo trabalho de alegria e luto que só se cumpre ‘em casa’.” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p.206). É nos encontros de família que se constituem nossos espaços de formação, de aprendizagem de si e do outro. Neles recebemos os modos de se lidar com a sociedade naquilo que se tem de mais lindo e cativante, que é a experiência humana do respeito, da hospitalidade, da liberdade, da familiaridade e da intersubjetivação (CUNHA, 2008). Em seus depoimentos, as crianças nos mostram a importância desses momentos conjuntos:

Betina – O Natal e o Ano Novo *são sempre na casa dos meus avós*. É que lá tem um *chateau*, que é onde a gente faz o amigo secreto e come nos dias especiais.

Lion – Ano Novo! Eu gosto muito porque a família fica reunida lá na minha vó!

Gabriella – *Ano Novo, Natal e Páscoa é sempre na minha vó ou na minha tia!*



Natasha – A minha vó, ela tem costume de fazer em toda a véspera de Natal um peru.

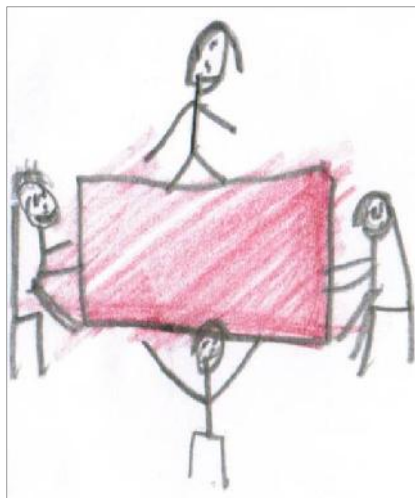


Fig. 236: Desenho de Alex: reunião familiar na comunhão do irmão.



Fig. 237: Desenho de Élis\*: festejando o Natal com suas avós.

Alex – Quando o meu vô faz galinhada e churrasco lá na casa dele é muito bom! Sábado ele faz galinhada e domingo ele faz churrasco!

Alex – Quando a gente faz festa de aniversário, normalmente é uma coisa muito legal! Eu me lembro da comunhão do meu irmão! Ele fez dia 24 de abril. Depois a gente fez uma festa, veio minha prima, o namorado da minha prima, meu tio, a namorada do meu tio, veio a minha tia, outro tio, nós... Foi na casa da minha vó, que lá tem em cima um salão de festas.

Diego – Como os meus pais são separados, eu passo o Natal ou com a vó Pedra ou com a vó Irene, porque é um Natal com cada uma. Quando eu passo com a minha mãe, eu vejo minha vó, e quando eu fico com o meu pai, eu passo com a outra vó.

É por isso que Lucas tirou foto da churrasqueira da casa de sua avó paterna: “Aqui é onde a família se reúne quando é Ano Novo. A gente fica aqui, vendo os fogos de artifício. E

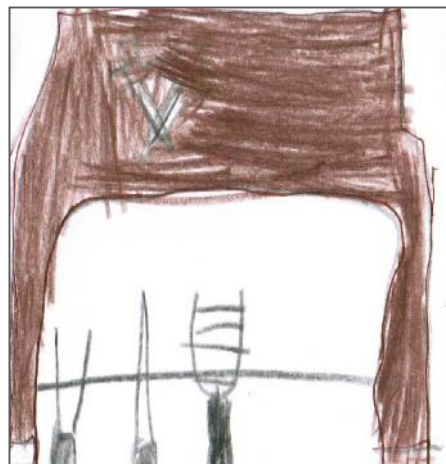


Fig. 238: Fotografia e desenho da churrasqueira com os espetos que fica na casa da avó paterna de Lucas.

o meu tio faz churrasco aqui e o meu pai também. Aqui tem um salão de festa gigantesco



que a gente fica no Natal, no Ano Novo e na Páscoa”. No seu desenho, ele também relembra esse momento como uma das lembranças mais legais que ele tem na casa de sua avó: “É que eu adoro quando a gente se reúne lá pra fazer churrasco”, conta.

O churrasco, forte tradição dos finais-de-semana dos gaúchos, também foi lembrado por Alice, quando ela tirou uma foto da sala da casa de sua avó, onde fica a churrasqueira (no fundo, à direita): “Aqui é onde eu mais gosto de ficar! É onde todo mundo se encontra! Essa é a churrasqueira do meu pai, onde ele faz o churrasco e eu



Fig. 239: Desenho de Élis\*: Churrasco em família.

faço o molho vinagrete. Fica todo mundo lá! Todo mundo! Tipo: a ceia de Natal é sempre lá! [...] Enquanto eu tô aqui, eu brinco na minha poltrona marrom, fico com a minha família e vejo TV”. Para os gaúchos, o churrasco muitas vezes é acompanhado por uma rodada de chimarrão, que também introduz as crianças aos costumes familiares e regionais: “Com a minha vó eu aprendi a tomar chimarrão, que é uma coisa legal, assim, todo mundo reunido tomando. É gostoso isso! No domingo, tu senta ali, vê o pôr-do-sol, conversa e toma chimarrão”, diz Luca.



Fig. 240: Fotografia da sala da casa da avó de Alice, onde a família se encontra pra fazer churrasco.



Fig. 241: Luca aprendendo a tomar chimarrão em família.



## Nos encontros, os presentes

Como grande parte desses encontros familiares acontece em momentos festivos,



Fig. 242: Desenho de Betina\*: um presente de sua avó.

muitas vezes eles também vêm acompanhados das trocas de presentes entre avós e netos, como bem retrata Betina\*, no desenho abaixo. O sorriso com o qual ela recebe a caixa demonstra a sua felicidade frente ao pacote. Mas o que sua avó traz nesse embrulho? De acordo com os relatos das crianças, os avós quase sempre as presenteiam com roupas e brinquedos. Esses últimos englobam principalmente bonecas – “a *Little Mummy*” (Carol), “a casa da Barbie” (Érica) ou “uma boneca japonesinha” (Catarina) –, brinquedos mais sofisticados – como “a nave do *Star Wars* com boneco dentro” (Lion), “um sabre de luz de verdade” (André) ou “um carrinho de controle remoto” (José) –, e jogos eletrônicos – como “o *Play*” (Alex), “o Nintendo *Wii*” (Felipe), “o *Wii Fit*”

(André) ou “o *X-Box*” (Artur).

Esses presentes são escolhidos de acordo os desejos de compra dos netos – que são captados pela produção empresarial da *kindercultura* (STEINBERG, 1997) e pelos apelos das publicidades e do mercado de consumo que servem para “[...] informar, persuadir, vender e satisfazer as crianças” (CAPPARELLI, 1997, p.50) – ou frente ao próprio pedido deles,



Fig. 243: Desenho de Lorenzo\*: “Pra mim, cada Natal é uma data especial”. Ali está ele, espiando atrás da porta, pra saber que presentes irá receber de seus familiares, incluindo os avós,

aquilo que gostariam de ganhar no seu aniversário ou no Natal.





Alex – Eu ganhei um Nintendo Wii da minha vó do Uruguai. *A gente pediu. E o Play II a gente também ganhou dela. O Nintendo a gente pediu, mas o Play II não. Foi ela que fez uma surpresa, assim... chegou um dia com a sacola e, quando eu vi, era o Play.*

Kátia – No Natal *eu sempre dou uma dica pra minha vó, mas se não der, tudo bem...*

Ashley – Às vezes eu peço e às vezes ela me dá um presente sem eu querer.

Felipe – A minha vó é bem legal comigo. Ela compra tudo! *Ela pagou a metade do Wii junto com o meu pai. Ela me deu a guitarra do Victor Hill. Eu peço, mas ela também me conhece bastante... ela sabe do que eu gosto!*

Natasha – Eu não peço tanto. Na maioria das vezes é ela que me dá. Às vezes, quando ela faz alguma roupa pra ela na máquina de costura, daí eu fico olhando, olhando, daí eu faço uma conversinha e ela me dá. Daí ela costura alguma roupa pra mim também.

Alexandra – A minha vó sempre me pergunta: *‘O que tu quer?’*. E eu digo: *‘Não importa o que tu me dê, eu sempre vou gostar!’*

E quando as crianças ganham os presentes que elas tanto almejam, esses se transformam em momentos inesquecíveis. As lembranças mais marcantes de Gabriella envolvem os presentes que ela ganhou de sua avó materna, como ela mesma explica:



Fig. 244: Desenho de Gabriella: o dia em que ela acordou na casa da avó e tinha um presente de aniversário na mesa do almoço.

Gabriella – Eu tenho duas lembranças legais. A primeira foi o presente que a minha vó me deu no Natal, que foi a pista da Polly; e a segunda lembrança foi quando eu dormi lá na casa da minha vó. Quando eu acordei era o meu aniversário, e a minha vó não contou, daí, quando eu fui almoçar, na frente do meu prato tava o presente: era uma boneca que a gente apertava um botão e ela falava e daí tinha também uns cachorrinhos que falavam. Era a Barbie veterinária!

O mesmo ocorreu com Diego:

Diego – A minha vó me deu um carro do Batman quando eu tinha uns 3 anos e eu tenho até hoje. Eu pedi pra ela. Quando eu ganhei, ele era maior do que eu!



Fig. 245: Desenho de Diego: o Natal que ele ganhou o carro do Batman de presente da sua avó.

Mas os presentes recebidos dos avós não vêm apenas nas festas. Sempre que eles se encontram existe a possibilidade das crianças ganharem pequenos mimos, como “uma revista de





jogos que tinha na banca” (Baiano), “um chaveirinho de pom-pom” (Gabriella), “um batom” (Catarina) ou “balas, salgadinhos e pipoca” (Kátia). Poucos avós confeccionam os presentes de seus netos, mas há aqueles que fazem “pinturas” (Érica), “que costuram roupas” (Natasha), “que fazem toalhinhas de patchwork” (Joahnn), “que tricotam casacos” (Daniele), “polainas, blusões e cachecóis” (Kátia). Também há aqueles que não dão nenhum presente material – “A minha vó Helena não me dá presente. Ela só me dá feliz aniversário porque ela não tem dinheiro pra ficar gastando” (Catarina) –, ou dão presentes em formas de serviços – “Acontece que o meu quarto é muuuuuuito bagunçado. Então, o presente que ela me dá, sem ser comprado, é arrumar o meu quarto. Ao invés dela deixar pra eu fazer tudo sozinha com a minha mãe, ela arruma o meu quarto pra mim” (Alexandra).

Os presentes em dinheiro são bastante usuais, acontecendo em qualquer ocasião e em quantias variadas. Baiano ganha dinheiro “pra comprar coisas pra comer” e Alexandre diz ganhar no seu aniversário: “Ela me dá sempre R\$100,00 de presente, *porque ela não sabe o que me dar*”, conta. João também ganha dinheiro de presente: “O meu vô me dá R\$ 50,00 e a minha vó me dá R\$ 25,00, porque ele me vê menos, né? E como ele não vive muito comigo, *daí ele nunca sabe do que eu gosto*”. O mesmo ocorre com Adriana: “A minha vó, quando é, assim, aniversário, *ela não sabe o que me dar*, daí ela me dá dinheiro”. Às vezes, quando os avós estão longe, o presente pode vir em forma de “cheque presente”, como nos conta Yasmin: “Da minha vovó eu ganhei um cheque daqueles que tu pode comprar um monte de coisas numa loja de brinquedo. Daí eu escolhi o que eu queria!”. Segundo Attias-Donfut (2002), na relação entre avós e netos, a doação de dinheiro é quase uma instituição, representando, ao mesmo tempo, um agrado e uma ajuda.



Fig. 246: Desenho de Fernando\*: “Eu adoro quando minha vó me dá dinheiro de presente”.



Fig. 247: Desenho de Thiago\*: “Meus avós são legais, especiais e geniais. Meu vô e minha vó sempre me dão dinheiro”.



E se, por um lado, é uma forma que agrada os avós, porque os netos podem escolher o que querem, por outro também agrada os netos, que podem guardar o dinheiro recebido para uma ocasião especial ou comprar aquilo que realmente desejam como presente: “ele me dá o dinheiro pra eu gastar no que eu quiser”, conta João. Para Attias-Donfut, “[...] os presentes em dinheiro refletem e reforçam a autonomia das gerações”<sup>102</sup> (ATTIAS-DONFUT, 2002, p.118), não significando necessariamente uma distância afetiva ou a falta de intimidade entre eles.

Por parte das crianças, os presentes são quase sempre confeccionados por elas mesmas. Como não dispõem de renda, elas acabam usando as suas habilidades artísticas para mimar os avós. “Eu sempre dou um cartão ou um desenho pra eles. E eu também faço alguma bijuteria, uma pulseira de pedrinhas”, diz Kátia. Yasmin e Diego igualmente fazem adornos: “Eu já fiz um colarzinho com uma borboleta azul no meio”, conta Yasmin; e “eu fiz uma pulseira que a minha irmã me ensinou”, explica Diego. Carol já pintou “um pano de prato daqueles de enfeitar a cozinha” e Alexandre já criou, “com um palito de churrasquinho forrado com [borracha] EVA verde, uma flor de papel com bombom dentro”. Mas aquilo que as



Fig. 248: Desenho de Rodrigo\*: “Uma lembrança muito especial foi quando eu dei pra minha vó um desenho que eu fiz”.



Fig. 249: O que Alice escreve dar de presente para sua avó.

crianças mais dão são, sem dúvida, seu carinho (como retrata Alice no seu pacote de presente) e seus preciosos desenhos: “Eu dou sempre um cartão que eu mesmo faço, com os meus desenhos”, conta Baiano. “Sabe aqueles caras que são fortão?” – pergunta João – “eu já sei desenhar e desenho pra minha vó, porque a minha vó adora quando eu desenho eles!”.

Esses presentes feitos pelas crianças também podem servir de decoração, como o quadro que Adriana

<sup>102</sup> Tradução livre da autora para: “[...] les cadeaux d’argent reflètent et renforcent l’autonomie des générations.” (ATTIAS-DONFUT, 2002, p.118).



fez durante as suas aulas de pintura e que agora enfeita a parede da casa de seus avós paternos (imagem abaixo). Quando as crianças vão embora, seus desenhos funcionam como fotografias: são objetos de lembranças espalhados pela casa. É por isso que sempre que André\* vai embora da casa dos avós ele deixa um desenho: “Os meus avós são especiais e muito legais comigo. Quando eu vou embora, antes *eu sempre faço um cartão com desenho pra eles não sentirem falta de mim e dos meus irmãos*”, explica o menino.



Fig. 250: Fotografia do quadro que Adriana pintou inspirada em Monet e que agora serve de decoração na casa de seus avós paternos.

Como vimos no segundo capítulo, os mimos e os presentinhos são fatores importantes na eleição das preferências e as crianças demonstram lembrar bem dos agrados recebidos de seus avós: “Avó é uma pessoa que nunca esquece da gente. [...] Tipo assim: *ela dá um dinheirinho, dá alguma coisa pra gente, que mostra que ela gosta da gente, que ela dá um presente pra agradar a gente*”, define Luca no nosso primeiro encontro, durante a atividade do ET.

### *Nos encontros, os primos*

A casa dos avós também proporciona um importante encontro com os primos. Ao longo dos relatos das crianças, vimos que eles são grandes parceiros das aventuras e brincadeiras das crianças: eles estão presentes no esconde-esconde, nas brincadeiras de avião, na descoberta de lugares misteriosos, na hora de tomar banho de chuva, correr no jardim ou fugir dos carneiros. André diz que seu primo “é bala”; Baiano, que “ele é super





legal”; enquanto Alice descreve sua prima como “a minha vida, a minha alma, a alma que tá sempre ao meu lado, me acompanhando nas coisas”. Nanda também tem na sua prima uma grande companheira: “É que é com ela que eu brinco de pega-pega ou eu brinco de fazer piquenique”, diz a menina. Principalmente para as crianças que não têm irmãos (19 das 36 crianças entrevistadas são filhas únicas), os primos representam a única possibilidade de contato intrageracional na família<sup>103</sup>, encontro que ocorre principalmente na casa dos avós. Porque eles são, muitas vezes, grandes amigos, é que as crianças os incluem como membros efetivos de suas famílias, como podemos observar nos desenhos de Alice e Nanda.



Fig. 251: Desenho da família de Alice, no qual podemos ver a inclusão da prima, atitude que ela não toma em relação aos tios, por exemplo.

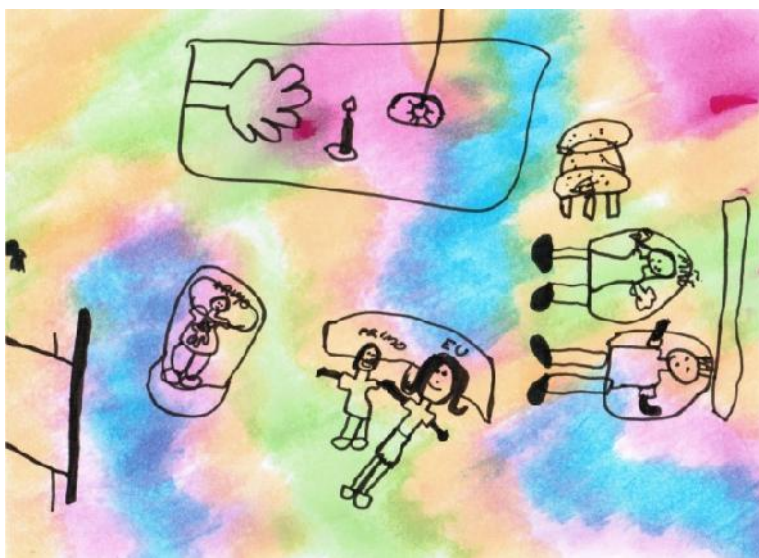


Fig. 252: Desenho da família de Nanda, no qual podemos ver a inclusão da prima e do primo, ao lado dela, atitude que ela também não toma em relação aos tios.

Para as crianças, mesmo que os irmãos fiquem “te enchendo o saco” (Catarina), “brigando contigo a toda a hora” (Érica) e “te irritando sem parar” (Leonardo), o que faz com que “às vezes a gente tenha vontade de sumir e desaparecer no mundo” (Betina), eles são “uma companhia” (Felipe): “Eu gosto muito do meu irmão. A gente é *super parceiro*, porque *a gente brinca de várias coisas juntos*, a gente joga *Play*, joga bola, a gente brinca de

<sup>103</sup> Vale lembrar que, segundo entrevista dada por Eduardo Nunes, presidente do IBGE, a taxa de fecundidade brasileira diminuiu em 68,3% entre 1940 e 2007, caminhando para a marca de 1,9 filho por mulher no Censo 2010 (FERRARI, 2010).



qualquer coisa”, diz Alex. Não ter irmão é algo “ruim” (Daniele) porque “não tem nada pra fazer” (Ashley), “tu não tem com quem brincar” (Artur), “tu tem que fazer tudo sozinho” (Luck) e “brincar sozinho não é uma coisa tão legal” (Adriana). Quando as crianças não têm a companhia de seus pares, elas ficam “jogando no computador pra passar o tempo” (Adriana), “olhando TV, fazendo um desenho” (Felipe), “ouvindo música” (Yasmin) ou “conversando com as bonecas e com os fantasmas” (Nanda): “Eu brinco com os meus amigos imaginários”, diz Melissa. José conta que a sua única companheira é a cadela: “se eu tivesse um irmão, a gente faria um monte de coisas nós dois, correr, jogar bola... mas eu só tenho a minha cadela pra poder brincar!”. Nanda diz que gostaria de ter um irmão inclusive pra ter com quem reclamar: “Se eu tivesse um, eu ia poder ensinar um monte de coisas e eu ia poder colocar na porta do meu quarto *Cai fora daqui!*”.

O irmão também é uma companhia para o futuro, lembra João: “Porque quando a gente crescer, a gente nunca vai estar sozinho!”. Por isso, quando as crianças estão na casa de seus avós, muitas vezes elas têm a chance de brincar com seus pares, algo que elas poucas vezes conseguem fazer em casa ou na escola, uma vez que os próprios professores

[...] estão se constituindo como um professor que não tem mais tempo para brincar com as crianças. [...] Capturados pelos projetos institucionais de educação, e não pelas crianças, eles vão diminuindo o tempo e o espaço para brincar. Ou melhor, vão permitindo que a lógica da educação maior [se instaure]. (DORNELLES, 2011, p. 19 [no prelo])

Quando os netos não têm irmãos ou primos por perto, muitas vezes os avós insistem para que eles façam amizade com os vizinhos: “A minha vó sempre me ajuda nisso. Eu sou tímido, eu não consigo brincar com outras crianças. E quando eu tô na casa dela, às vezes os vizinhos me convidam pra ir pra piscina, sei lá... Daí eles dizem: ‘Vamos brincar?’; e eu digo: ‘Não, não, eu não quero’, por causa que eu sou tímido, aí ela me ajuda às vezes, porque senão não tem ninguém pra brincar comigo”. No desenho ao lado, Felipe mostra uma tentativa de interação com um vizinho que mora no condomínio da sua avó.



Fig. 253: Desenho de Felipe: “Minha avó me ajuda a não ser tímido e a brincar com as outras crianças”.





Com uma estrutura familiar cada vez mais verticalizada, as crianças muitas vezes esperam poder brincar com os adultos que as cercam, só que “eles nunca têm tempo” (André), “tem sempre que trabalhar” (Alex) e “não têm muita paciência pra jogar” (Nanda). “Eu li num livro, que quando as pessoas crescem, elas não gostam mais de brincar”, diz Yasmin. Mas se por um lado os pais não têm tanto tempo, os avós são muitas vezes parceiros de jogo das crianças, atividade que acontece principalmente nos momentos de guarda e nos finais de semana. Como veremos no próximo capítulo, as brincadeiras representam um dos fortes elos de relacionamento entre essas duas gerações.

*“Ó não é tipo mãe, nada assim. Com ela a gente pode brincar.*

*Ela é como uma menina, só que um pouquinho mais velha.”*

*(Lion, 8 anos, participante da pesquisa)*

## Capítulo 5

### *Das relações: Aprender, trocar e ensinar*



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

No capítulo anterior, vimos que em se tratando do convívio entre avós e netos, a casa dos mais velhos é um lugar peculiar, que abriga muitos dos momentos de interação entre essas duas gerações. As crianças, ao apresentarem seus cômodos e suas inspeções pelo mobiliário doméstico, instigaram-nos a imaginar o que se passava no seu interior e no seu entorno. Ali é onde elas mais brincam, conversam e interagem com seus avós. Contudo, pouco nos detivemos nas minúcias das interações que alimentam essa relação. Quando as crianças sentam no sofá para conversar com seus avós, sobre o que eles falam? Quando elas brincam com seus avós, do que eles brincam? Quando eles passeiam juntos, aonde costumam ir? Se o nosso desenvolvimento é, como nos instiga a pensar Baltes (1987), um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida, o que avós e netos aprendem um com o outro? Quais os sentidos captados pelas crianças nessas relações?



## 5.1 Aprender e ensinar

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo bidirecional, que ocorre na interação do sujeito com outros sujeitos, e do sujeito com o meio, nada mais oportuno do que dizer que “os adultos ensinam e também aprendem, assim como as crianças” (Lion). Esse processo de coeducação ocorre porque, de um lado, “os velhos são mais sábios” (Catarina); “eles viveram mais tempo do que a gente” (Melissa); “eles já foram crianças, já foram pro colégio, pra faculdade e já trabalharam” (Fernanda), então “eles têm mais prática” (Amanda) e “experiência de vida” (Kátia). Porque eles fazem parte de outro tempo, “eles podem ensinar algumas coisas do *tempo deles*. Mas a gente também pode ensinar algumas coisas do *nosso tempo*” (Carol). Por isso, não são apenas as crianças que aprendem e que são socializadas, como se a elas coubesse apenas assimilar o mundo transmitido pelos adultos. Numa perspectiva interacionista de socialização, a dinâmica das interações na aquisição dos *know-hows* é posta em relevo, e o vínculo existente entre a construção de si e a construção do outro se faz importante (MOLLO-BOUVIER, 2005). Por isso, “[...] não se trata mais de supor a ação de uma geração sobre outra, [...] mas de considerar que avós e netos se reconstituem e se renovam como sujeitos no desdobrar deste convívio.” (OLIVEIRA, 2007, p.7).

“As crianças também ensinam”, diz Érica, “porque a gente pode descobrir muitas coisas que os adultos ainda não sabem” (Lion); “como eles aprenderam faz muito tempo, então eles podem esquecer das coisas” (Daniele), daí “a gente pode lembrar pra eles” (Carol) e “fazer com que eles aprendam de novo” (Betina). Além disso, “na época deles não tinha muito dessas coisas que tem hoje, tecnologias, essas coisas, e agora a gente pode ensinar pra eles” (Baiano), “agora tem muito mais coisas pra se ensinar” (Luck). Por isso, Daniele diz: “Eu aprendo com a minha vó, mas a minha vó também aprende comigo!”. Por meio de seus saberes, as crianças também transformam os velhos, que “[...] ora são levados a revirar o fundo da alma, avivando práticas esquecidas, memórias apagadas, conhecimentos relegados para trás... ora são levados pelas mãos infantis a conhecer novos brinquedos, outros hábitos, maneiras diferentes, programas nunca experimentados...” (OLIVEIRA, 2007, p.6).



### 5.1.1 Aprender e ensinar: o uso das novas tecnologias



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

Como foi mencionado pelas próprias crianças, o mundo de hoje é um mundo permeado pelas novas tecnologias. Elas estão presentes nos computadores, nos eletrodomésticos, nos celulares, nos estacionamentos dos *shoppings centers*, nas bibliotecas, nos cartões que armazenam as antigas fichas de ônibus ou nos caixas eletrônicos. Enquanto elas nasceram em um mundo feito de CDs, TV LCD, *Playstation*, carrinhos de controle remoto, GPS, bonecas que falam e monstros de Lego que se movimentam, grande parte de seus avós cresceu numa época em que as tecnologias não eram tão imperativas, e nem o seu uso tão “naturalizado”. Enquanto esses meninos e meninas, que pertencem à classe média alta da cidade de Porto Alegre, têm aula de informática, robótica e acesso a uma sala de linguagem LOGO na escola, seus avós – principalmente os mais velhos – provavelmente cresceram sem esses recursos, em uma escola marcada pelo uso exclusivo do quadro-negro e do giz branco, adequando-se ao uso das tecnologias com o passar do tempo e de acordo com suas motivações pessoais e possibilidades de acesso.

Dados da pesquisa *Cartoon Network* mostram que 77% das crianças entre sete e nove anos de idade entraram pela primeira vez em um *site* de comunidade *online* quando tinham entre cinco e oito anos, enquanto 8% tinham entre zero e quatro anos quando fizeram seus primeiros contatos com a Internet (TINTI, 2008). Para Dornelles, os *cybers* infantes vivem uma espécie de infância *on-line*, estando conectados cada vez mais “[...] à





esfera digital dos computadores, da Internet, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle remoto, dos *joysticks*, do *zapping*.” (DORNELLES, 2005, p.80). Eles transitam por diferentes tecnologias, interagindo com múltiplas realidades. A novidade na relação entre crianças e avós também se refere a esse novo tipo de infância – ou seja, a *cyberinfância* – que nos mostra que meninos e meninas que nasceram em contato com a tecnologia não conseguem imaginar um mundo sem este recurso (DORNELLES et al., 2009).

“Eu acho que os nossos avós não sabem mexer nessas coisas porque tudo mudou”, diz Pedro: “O *notebook* era a máquina de escrever, a televisão era o rádio, e o telefone era daqueles de ficar na tomada”; “No tempo deles, eles não eram acostumados a tudo isso. O computador nem existia, eu acho!” (Amanda). “Eu desconfio que no tempo deles não tinha nem jogo de computador. Aí eu acho que eles tinham que inventar os próprios brinquedos”, diz Lion. “Nem parque de diversões!”, exclama José, “[...] porque na época da minha vó, ela disse que não tinha aqueles carrinhos de bate-bate!”. “E também não tinha computador e televisão. A minha vó me contou que só quando ela tinha seis anos é que veio a TV”, lembra Gabriella. Para Pedro, o mundo que sua avó vivia quando criança era tão diferente do dele, que parece ser difícil encontrar alguma semelhança entre eles:

Pedro – Eu ensino pra minha vó *como ela tem que mexer na televisão*, porque ela comprou uma TV bem grande e como a TV de antigamente era em preto e branco, eles não podiam escolher se a cor ficava fraquinha, meio escura ou bem clara. Daí eu disse pra minha vó como é que ela tem que fazer pra arrumar a cor. E eu também ensino pra ela *como desenhar os desenhos de agora*, porque ela só desenhava aquelas casas antigonas, daí eu ensinei ela a desenhar. Eu também ensinei ela a fazer os telhados e a fazer jacarés, porque *nada era igual. Até os jacarés eram diferentes!*

Como os avós “vivem há anos, eles só conhecem a tecnologia de antigamente, eles não sabem como funciona a tecnologia moderna” (Alexandra). Depois, “na época deles era tudo mais caro e eles não tinham como comprar computador, essas coisas” (Yasmin). Como as crianças tiveram contato com “todas as novas tecnologias desde pequenas” (Daniele), e os avós “podem nunca ter mexido nisso antigamente” (Daniele), cabe a elas “ensinar a tecnologia que *chegou agora pra eles*” (Pedro). Por isso, os netos muitas vezes socializam *seus avós* nesse novo mundo, ensinando-os novas linguagens, como o que é *navegar* na Internet, *teclar* no MSN, responder a um *torpedo*, movimentar o *mouse* ou se ver pela *webcam*, e como eles podem interagir com esses equipamentos e programas aparentemente estranhos.



As crianças compõem a geração dos nativos digitais, enquanto seus avós passam a compor, com o auxílio delas, o mundo dos imigrantes digitais, que aprenderam a usar as tecnologias na sua velhice, muitas vezes com o auxílio de seus netos. Nas imagens abaixo,

podemos ver a neta que ensina o avô a *clicar* no computador – uma nova linguagem – e ele que afirma ter entendido – “Tá!”, o avô responde; e uma neta que domina esse novo equipamento, ensinando ao seu avô aquilo que ele não sabia. Por isso ela sorri com tranquilidade e ele



Fig. 254: Desenho de Amanda: “Eu ensinando o meu vô a mexer no computador”.



Fig. 255: Desenho de Betina: “Ensino o meu vô a usar o computador corretamente”.

responde admirado: “Oh... entendi agora!”. Nos exemplos abaixo, podemos observar outros momentos de interação com a tecnologia, nos quais as crianças são os grandes mestres:



Fig. 256: Desenho de Carol: “Eu estava ensinando a minha vó a mexer no computador”.



Fig. 257: Desenho de Lorenzo\*: “Ensino meus avós a mexer no computador”. Podemos notar o avô concentrado nesta atividade enquanto a criança sorri.

Adriana – *Eu ajudo o meu vô no computador que tem algumas coisas que eu sei e ele não sabe muito bem. [...] É que ele tem um orquidário, onde ficam as orquídeas, aí ele tem que fazer uma relação, colocar o nome da planta, o tipo de flor, daí eu ajudo ele. Daí eu coloco as cores nas letras pra ele saber se dá no outono ou se dá no inverno.*

Luck – *Como a minha vó é enfermeira, ela precisa escrever o nome dos pacientes. Daí eu ensinei ela a fazer isso no computador. Aí ela gostou tanto que quando ela chegava em casa ela queria escrever. Daí eu tive que arrumar um lugar pra ela escrever.*



O computador é, sem dúvida, uma das tecnologias mais citadas pelas crianças. É ali que elas ensinam aos seus avós “como é que se liga” (Jaqueline), “onde se colocam as coisas” (Érica), “como entrar no *Google*” (Diego) ou como “fazer um MSN” (Carol). Contudo, as crianças percebem que a apropriação dessa linguagem não se dá sem esforços por parte da geração mais velha. O manuseio do *mouse*, a relação entre o *mouse* e a tela, assim como a própria orientação com os ícones, foram apontados pelas crianças como ações muitas vezes difíceis de serem desempenhadas por seus avós. O ensino dessa tecnologia ocorre principalmente na casa dos mais velhos, o que significa que grande parte deles possui um computador em casa, ainda que nem todos consigam dominá-lo muito bem, como mostram os depoimentos dessas crianças<sup>104</sup>:

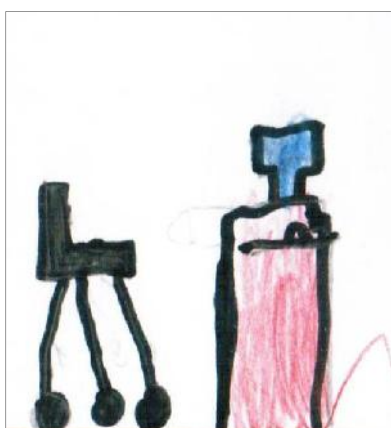


Fig. 258: Desenho de Diego: “Eu ensinei a minha avó a mexer no computador da casa dela. [...] Ela não sabia NADA! Nada de nada!”.



Fig. 259: Desenho de Igor\*: “Eu ensino pra minha vó como funcionam as novas tecnologias da *web*”.



Fig. 260: Desenho de Amanda: “Eu ensinei a minha vó a ligar o computador e a entrar na Internet”.

Betina – Eu ensino o meu vô a mexer no computador, porque às vezes *ele não sabe muito bem* e ele quer ver umas fotos da família. Ele me diz: ‘*Me ajuda aí a entrar?*’ Daí eu digo: ‘*Vô, clica lá!*’. *Só que ele nem consegue mexer no mouse!*

Ao lado de outros bens duráveis, o computador tem se tornado cada vez mais presente nos lares brasileiros. Segundo dados da Pnad 2009, 34,7% dos domicílios têm computador, sendo que a Região Sul apresenta a segunda maior proporção do país: 42,6% (CARPANEZ, 2010). Todavia, o seu uso está fortemente relacionado à questão da idade,

<sup>104</sup> Isso não quer dizer que os avós não utilizem as novas tecnologias. Vimos, no capítulo anterior, que o computador é um recurso importante de comunicação entre eles e seus netos. Contudo, a familiaridade e a destreza de grande parte das crianças parece ser maior, o que faz com que elas introduzam, aprimorem ou ajudem seus avós em diferentes programas. Alguns avós aprendem a ligar e a desligar o computador, enquanto outros aprendem a utilizar melhor o *Word*, por exemplo.



renda, escolaridade e inclusão digital (DOLL, 2007). Dados da pesquisa *Idosos no Brasil* mostram que apesar de grande parte dos idosos já ter visto um computador (88%), apenas uma pequena parcela (8%) já o utilizou. O interesse pelo computador decai com a idade – sendo mais forte entre os idosos jovens (entre 60 e 69 anos) –, cresce com a escolaridade – sendo mais elevado entre aqueles que possuem o ensino médio ou o ensino superior –, e aumenta conforme a renda: 41% das pessoas com renda familiar superior a cinco salários mínimos se interessavam pelo computador, contra 24% entre aqueles que recebiam até dois salários mínimos (DOLL, 2007). Entre os avós das crianças, grande parte deles parece se enquadrar no perfil de usuário/interessado, uma vez que mais da metade dos netos registrou, nas fotografias feitas por eles na casa de seus avós, o lugar desse aparelho eletrônico no meio doméstico:<sup>105</sup>



Fig. 261: Computador da casa dos avós de Alex.

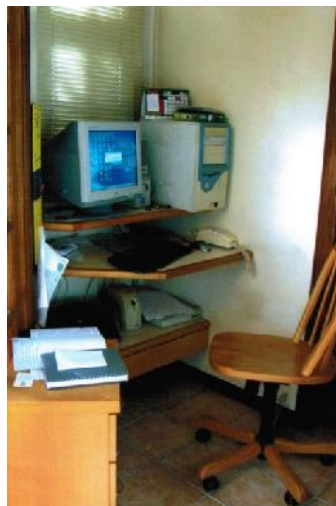


Fig. 262: Computador da casa dos avós de Marcelo.

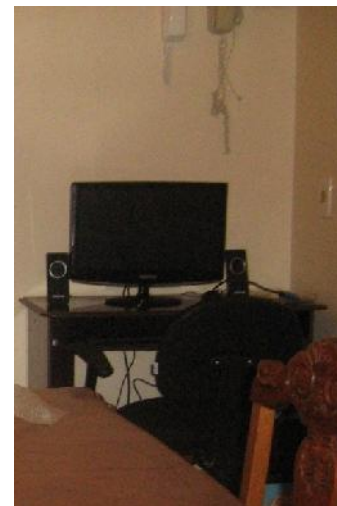


Fig. 263: Computador da casa dos avós de Fernando.

Alex [sobre a fotografia 1] – O *computador!* Eu fiz essa foto porque sempre quando eu vou lá nos meus avós eu jogo um pouquinho de computador.

Marcelo [sobre a fotografia 2] – Eu tirei foto do computador porque *esse é o único lugar que eu fico*. É que eu gosto muito de jogar...

Fernando [sobre a fotografia 3] – Meu lugar preferido! É onde tem o computador!

Érica [que também fotografou o computador] – Computador! Porque eu gosto de mexer no computador da minha vó!

Adriana [que também fotografou o computador] – É o computador do meu vô! É onde eu mais brinco e escrevo as coisas pra ele!

<sup>105</sup> Mesmo entre as crianças que vivem em famílias conviventes, onde o impulso para comprar um computador pode não ter vindo necessariamente dos avós, nota-se que os netos interagem com eles, ensinando-os a manipular esse aparelho eletrônico.



Diego [que também fotografou o computador] – Aqui é o computador. Eu tirei essa foto porque eu adoro mexer no computador da casa da minha vó. Ela deixa eu mexer no computador na hora em que eu quiser! Ela só tem que acabar os negócios dela. E ela gosta porque eu também tiro todos os vírus do computador dela!

Mas nem todos os avós querem aprender a usá-lo. Como nos dizem Peixoto & Clavairolle, a apropriação deste objeto exige do usuário uma imersão nessa nova linguagem, o que faz com que ele só seja “[...] incorporado aos equipamentos de uma pessoa aposentada que não o utilizou ao longo de sua vida de trabalho e, assim, não incorporou essa nova cultura técnica, graças a uma mediação exterior.” (PEIXOTO & CLAVAIROLLE, 2005, p.87). E muitas vezes essa situação pode gerar

desinteresse por parte dos mais velhos: quer porque os avós não vêem necessidade em aprender, quer porque eles não querem se colocar na posição de aprendiz de um neto, quer porque eles achem que isso poderia atrapalhar suas relações pessoais, uma vez que elas poderiam ser facilmente substituídas pelos contatos virtuais. Carol comenta, por exemplo, que apesar dela querer ensinar sua avó a mexer no computador, esta insiste em não querer aprender. No seu



Fig. 264: Desenho de Carol: “Uma lembrança triste”. Ela querendo ensinar a avó, que se recusava, a mexer no computador.

desenho, podemos ver que Carol se retrata com os braços cruzados e com “cara de braba” frente à situação, enquanto a sua avó sorri:

Carol – Uma coisa triste pra mim foi que uma vez eu briguei com a minha vó por causa do computador. [...] Porque ela não queria que eu ensinasse ela a mexer no computador e ela começou a brigar comigo. [...] Ela tem computador em casa, mas ela não sabe mexer... E eu quero falar com ela pelo MSN, mas daí, ela nunca entra!

Mas não é apenas no computador que as crianças ensinam seus avós. Entre as novas tecnologias também estão os celulares, os televisores, as máquinas fotográficas digitais ou os aparelhos de DVD, que vão se modernizando continuamente, quer nos modelos, quer nos recursos disponíveis. Por isso, adquirir um novo aparelho significa, muitas vezes, reaprender as técnicas de manuseio daquele equipamento, o que nem sempre é algo tranquilo para os avós. “O celular de antigamente era fácil de mexer”, diz Pedro, “[...] ele era grande e tinha poucos botões. Mas hoje tem váááários tipos! Nos antigos, tu apertava o botão do meio e





atendia, agora os idosos continuam apertando no meio, mas ninguém sabe o que faz a tecla vermelha, a tecla verde e o que tem atrás daquele botão”, complementa. O que Pedro está explicando é que, se antes o telefone celular era feito apenas para falar, agora ele tem outras múltiplas utilidades: pode-se escrever e receber mensagens de texto e de voz, tirar fotografia, acessar a Internet, jogar, calcular, despertar no horário desejado, servir como agenda ou como rádio. E tudo isso requer uma nova aprendizagem, que vai além de apertar o botão do meio e dizer “alô”.

Alexandra também percebe que a sua avó, ao ter trocado de celular recentemente, precisa da sua ajuda para manuseá-lo: “Tipo: tá tocando o celular dela. Daí, como ela mudou de celular, porque ela tinha um bem antigão, ela não sabe o que fazer pra atender! Daí ela me chama: ‘Alexandra! Alexandra! Vem cá! Vem cá correndo! O que eu faço?



Fig. 265: Desenho de Thiago\*: “Ensino a minha vó a mexer no celular dela”.

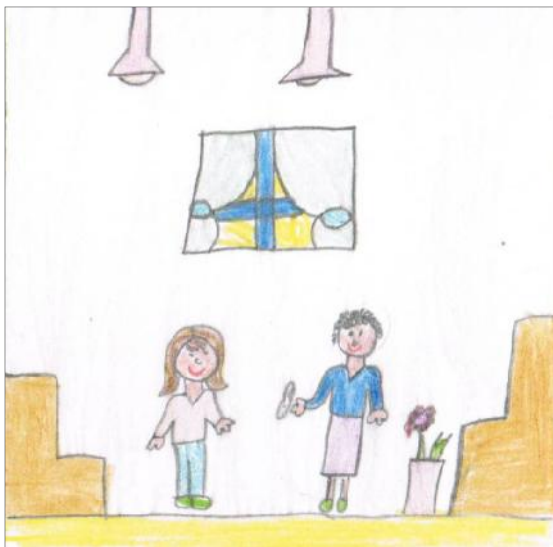


Fig. 266: Desenho de Catarina: “Eu ensinando a minha vó a mexer no celular, porque eu gosto de mexer mas a minha vó não sabe”.

O que eu faço?””. Para Amaral, as descobertas tecnológicas estão conectadas a um determinado período histórico, representando “[...] experiências únicas, singulares, particulares da vida de cada um, de cada geração.” (AMARAL, 2010, p.122).

Laurence (2010), ao apresentar tecnologias de 30 anos atrás (como *gameboy*, aparelho de som para LP, disquetes 5.25, toca-fitas) para um grupo de crianças canadenses do 2º ano (por volta dos oito anos), mostra-nos que, assim como os avós podem não ter tanta

familiaridade com as novas tecnologias, também as crianças não têm com as antigas, não conseguindo manuseá-las ou compreender a sua utilidade. Yasmin, ao refletir sobre o uso do celular, comenta: “A minha vó comprou um celular todo bonitão, cheio de coisas, mas pra quê? Ela não sabia mexer em nada!”. “A minha também”, concorda Diego, “[...] ela comprou um celular e não sabe mexer. Daí eu comecei a fuçar, a mexer em tudo e descobri onde é a



máquina fotográfica, onde ficam as mensagens...”. “A minha vó nem conseguia ver as mensagens que mandavam pra ela!”, exclama Daniele.

Com a televisão não é diferente. Embora ela seja não somente um dos eletrodomésticos de maior incidência nos domicílios brasileiros – estando presente em 95,7% dos lares (SPITZ, 2010, dados da Pnad 2009) –, como, também, um dos recursos de lazer mais utilizados pelos idosos (DOLL, 2007); nem todos conseguem manuseá-la facilmente quando isso envolve o uso do controle remoto ou a conexão com a TV por assinatura. Davi diz ensinar a sua avó a mexer no controle “porque ela não conseguia mexer e me disse que tava estragado, mas aí foi só eu apertar um pouco que deu certo”, conta. Amanda também ensina sua avó no manuseio dos controles: “Ela nunca sabe qual o controle que liga a NET e qual o controle que liga a TV normal”, diz a menina. Enquanto José diz ajudar no DVD: “ela não consegue ligar o DVD na TV, daí eu sempre ajudo”, comenta. Nos desenhos abaixo, podemos ver algumas situações que ilustram a ajuda dos netos com esse aparelho eletrônico:

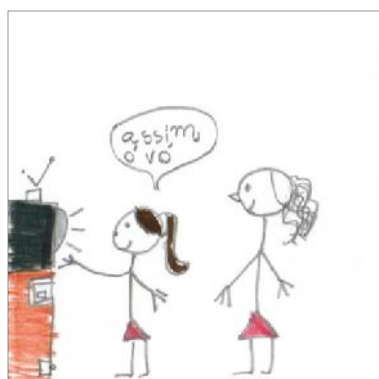


Fig. 267: Desenho de Gabriella: “Eu ajudo a minha vó a ligar a TV”.



Fig. 268: Desenho de Lion: “Eu ensino a minha vó a mexer no controle da TV”.

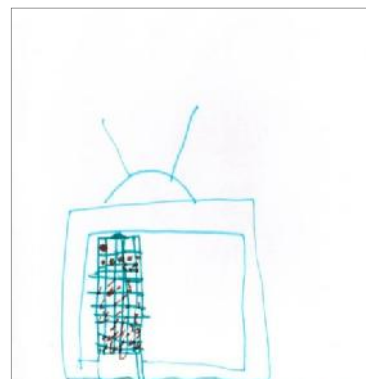


Fig. 269: Desenho de Lucas: “Eu ensino a minha vó a mexer nos botões do controle remoto”.

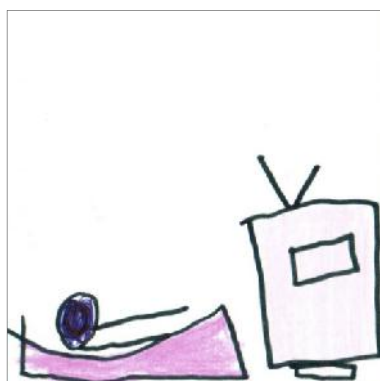


Fig. 270: Desenho de Felipe: “Eu ensino a minha vó a mexer nos canais da televisão”.



Fig. 271: Desenho de José: “Eu ajudo a minha vó a procurar os programas na TV”.

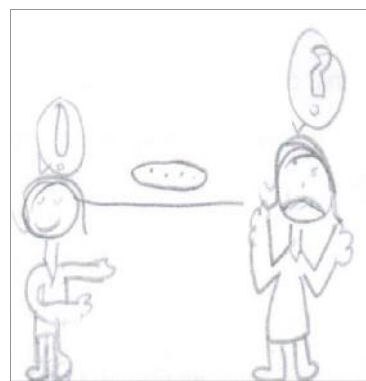


Fig. 272: Desenho de Ana\*: “Eu ensino a minha vó a ligar o DVD”.



Como foi comentado anteriormente, as novas tecnologias também estão presentes nos brinquedos, cada vez mais sofisticados e industrializados. No *Capítulo 4* vimos que muitos dos presentes dados pelos avós englobam os jogos eletrônicos. Para Peixoto & Clavairolle (2005), os avós “[...] descobriram que *estar por dentro* das tecnologias de informação e de comunicação permite o relacionamento com os netos”, por isso eles “[...] constituem a clientela privilegiada das lojas de jogos eletrônicos.” (PEIXOTO & CLAVAIROLLE, 2005, p.92). E do mesmo modo que a infância é plural e cambiante, estando “sujeita a mudanças sempre que ocorrem importantes transformações sociais” (STEINBERG, 1997, p.99), assim também é o brincar: enquanto “[...] criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural” (FORTUNA, 2004, p.48), modificando-se com a economia, com a diminuição das áreas abertas nos grandes centros urbanos e com o próprio espraiamento das novas tecnologias. “Atualmente, as crianças estão imersas em uma nova cultura da sociedade em rede. Os espaços e as relações infantis com o mundo mudaram, bem como seus brinquedos, seu “brincar” e suas formas de pensar e construir sua realidade.” (DORNELLES et al. 2009, p.2). Por isso, nas brincadeiras entre avós e netos, os jogos eletrônicos também aparecem como novo um espaço de aprendizagem e interação.

### 5.1.2 Aprender e ensinar: novas formas de brincar e se divertir



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

Dados da pesquisa *A descoberta do Brincar*, estudo nacional que contou com a participação de pais e crianças entre seis e doze anos, mostram que 60% das crianças



provenientes das classes A e B brincam com jogos de computador ou videogame (CARNEIRO & DODGE, 2007). Entre *joysticks* e consoles, meninos e meninas entram no mundo cibernético, tentando destruir os inimigos e superar os desafios que possibilitam a sua passagem de uma fase para outra, ainda mais difícil e enigmática. Grande parte desses jogos pode ser compartilhada com outros jogadores e, quando os netos estão na companhia de seus avós, muitas vezes eles são incluídos como seus parceiros ou adversários. O funcionamento e as regras do jogo são dados pelas crianças, que socializam a geração mais velha nessa nova linguagem – o que também exige, assim como o computador, uma apropriação técnica e o desenvolvimento de uma habilidade motora – e a ensina “a brincar com as brincadeiras de hoje em dia” (Luca). No desenho abaixo, podemos ver um jogo de videogame a quatro mãos, no qual a avó interage com o neto para brincar com ele: “Eu ensino a minha vó a jogar videogame”, diz Thiago\*. Baiano e Luck também convidam suas avós para jogar, como podemos observar no diálogo abaixo:

Baiano – Eu ensino a minha vó a jogar videogame comigo.

Luck – Ah, isso eu já ensinei!

Pesquisadora – E como foi? Aprenderam?

Baiano – Não, não muito! Ela não consegue mexer direito nos comandos!

Luck – A minha aprendeu mais ou menos. De vez em quando a gente joga, mas ela disse que prefere jogar futebol de verdade...



Fig. 273: Desenho de Thiago\*: “Eu ensino a minha vó a jogar videogame comigo”.

Esses jogos muitas vezes acompanham as crianças na casa de seus avós. André, por exemplo, tirou uma foto do *Playstation* que fica na casa de seus avós maternos: “Meu *Play!*”, exclama ele ao mostrar a foto que havia feito ao grupo. “Esse aqui é o meu *Playstation 2* com a minha TV de LCD. Esse *Play* fica lá na casa da minha vó porque todos os



dias eu vou pra lá. Mas se a gente vai pro sítio eu levo ele pro sítio, se eu vou pra praia eu levo ele pra praia, se eu for pra Gramado eu levo pra Gramado... se eu for pra.... eu levo! Onde eu for eu levo ele!”, explica o menino.

Apesar de as crianças terem mais domínio dessas tecnologias do que seus avós, isso não significa que haja uma barreira entre eles. Seus relatos parecem mostrar que existe menos um distanciamento ou um conflito, e mais uma interação em torno do computador e dos jogos eletrônicos, por meio dos quais essas duas gerações se ajudam, brincam e interagem. Mas os jogos e as brincadeiras “de hoje em dia”, para



Fig. 274: Fotografia do Playstation 2 que André tem na casa de seus avós maternos.

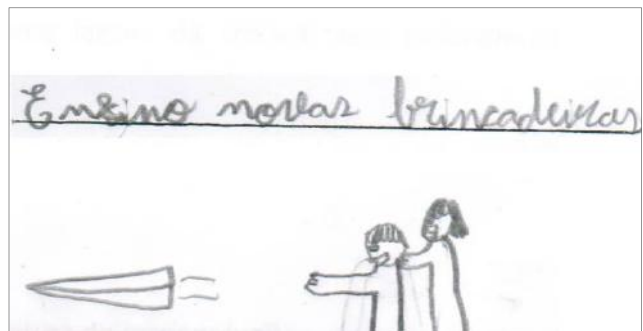


Fig. 275: Desenho de Matheus\*: “Eu ensino novas brincadeiras para os meus avós”.



Fig.276: Desenho de Melissa\*: cantar.

retomar a fala de Luca, não são apenas feitos de computadores e videogames. Alex diz ensinar seus avós a jogar *General*, “aquele jogo de dados que tem que fazer pôquer, sequência e trinca”; Matheus\*, “a fazer aviõzinho de papel”; Verônica\*, “a fazer dobraduras de papel”; Hernan\* e Leonardo\* “a jogar futebol”; Betina\*, “a jogar o jogo da velha”; Élis\*, “as regras do jogo de tênis”; Melissa\*, “a cantar”, enquanto Yasmin ensina sua avó “a jogar outros jogos” de regras, ampliando o seu leque de possibilidades: “eu ensinei ela a jogar jogos difíceis, porque ela só sabe

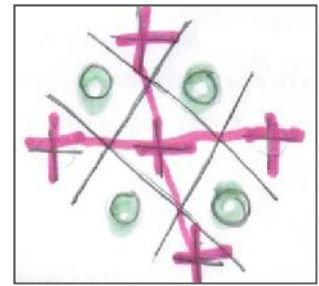


Fig.277: Desenho de Betina\*: Jogo da Velha.



Fig. 278: Desenho de Alex: Jogo General.



Fig. 279: Desenho de Leonardo\*: futebol.





jogar baralho”, diz a menina, que se desenhou ensinando um *Jogo da memória* à sua avó.



Fig. 280: Luca ensinando sua avó a jogar um novo jogo: “Eu ensinei a minha vó Ladi a jogar o jogo Lincí”.



Fig. 281: Yasmin ensinando a sua avó a jogar *Memória*: “Ensino a jogar os jogos que ela não conhece”.

Mas não são apenas os netos que ensinam novas formas de brincar. Os avós também trazem para a roda novos brinquedos e brincadeiras, que se juntam à bagagem e às experiências das crianças. Como nos diz Fortuna,



Fig. 282: Glória\* aprendendo a jogar Gamão com seu avô.

[...] a brincadeira apóia-se no diálogo entre os estilos de vida. Não busca a homogeneidade, esta quimera frustrante; ao contrário, baseia-se em uma comunicação entre pessoas, grupos e culturas que podem se influenciar mutuamente, rompendo o paroquialismo e garantindo a polivalência – cultural, cognitiva, comportamental. (FORTUNA, 2010, [s. p.]).

Glória\*, por exemplo, aprende a jogar Gamão com seu avô (imagem à esquerda); Luiza\*, a jogar Dama (imagem à direita), Betina\*, a fazer “um jogo de dobraduras com

papel”; Isabela\*, “a jogar cartas”; e enquanto Alex ensina seus avós a jogarem *General*, eles o ensinam a jogar *Pontinho* (foto e desenho abaixo): “Eu aprendi quando eu tinha uns cinco anos, eu acho. E a gente joga bastante. Sempre quando vem a minha vó do Uruguai pra cá, a gente joga eu e o meu vô contra a minha vó daqui e a abuela. A gente joga *Pontinho* lá na mesa da sala deles”. A presença dos jogos é tão



Fig. 283: Luiza\* aprendendo a jogar Dama com seu avô.



importante no relacionamento com seus avós, que Alex inclusive tirou uma foto da mesa onde eles costumam jogar: “Aqui é onde a gente se diverte junto”, diz ele.



Fig. 284: Foto e desenho da sala dos avós maternos de Alex: “Com os meus avós eu aprendo a jogar cartas”.

Aprender a andar de bicicleta também foi uma brincadeira lembrada pelas crianças.

Guilherme\* recorda que foi sua avó quem lhe ensinou a andar de bicicleta sozinho, segurando-o pelo banco enquanto ele pedalava, de modo que ele não perdesse o equilíbrio (imagem ao lado). Matheus\* também teve uma conquista importante ao

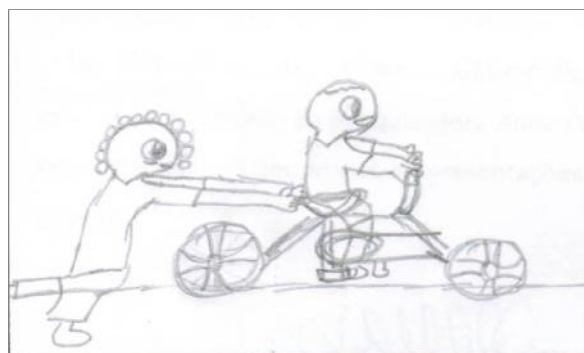


Fig. 285: Guilherme\* aprendendo a andar de bicicleta com a sua avó.



Fig. 286: Carol andando com a bicicleta de sua avó no Gasômetro. No seu desenho aparece, propositalmente, ela (de azul) andando em uma bicicleta grande e a sua avó (de vermelho) numa bicicleta pequena, porque elas tinham trocado.

lado de seus avós: “Eu aprendi a andar de bicicleta sem rodinha”, conta ele. Kátia começou a aprender a andar de bicicleta com a sua mãe, mas “meus avós me ensinaram mais um pouco”, explica ela. E depois que as crianças aprendem a ter segurança sobre duas rodas, elas podem passear com seus avós, experimentando novos desafios, como nos relata Carol: “Uma lembrança muito legal que eu tenho foi andar de bicicleta com a minha vó. Ela tava tentando andar na minha bici e eu na dela. A gente foi passear no



Gasômetro<sup>106</sup>. Foi bem legal! Eu tava brincando de bicicleta com a minha vó e eu também tinha levado umas raquetes que eu ganhei de uma amiga pra gente jogar”.

Com seus avós, as crianças também aprendem outras possibilidades de diversão, como nadar e pescar. Yasmin lembra que foi sua avó quem lhe ensinou a brincar na piscina da casa dela: “Ela me ensinou a nadar sem bóia”, diz ela. “Eu tinha medo de ficar sozinha na piscina da casa dela porque eu tava frequentando um clube pra aprender a nadar. Daí eu queria que a minha vó me ensinasse, porque eu não gostava da moça do clube. Ela ficava me afogando, querendo que eu fosse pegar umas letrinhas no fundo da piscina. Daí, nas férias, eu tava na casa da minha vó, tava quente e eu queria ficar brincando na piscina. Daí a minha vó me ensinou”, lembra a menina. Glória\* também aprendeu a nadar com o seu avô e Guilherme\* aprendeu a brincar de outra coisa: “com o meu vô Renê eu aprendi a pescar”, conta ele, “[...] a colocar a minhoca no anzol e esperar o peixe vir”, como podemos observar em seus desenhos:

Nas brincadeiras com as crianças, os avós também usam suas habilidades pessoais para incrementá-las. É assim que faz a avó de Natasha. Como ela é costureira, ela ensina sua neta a fazer



Fig. 287: Yasmin aprendendo a nadar com a sua avó.



Fig. 288: Glória\* aprendendo a nadar com o seu avô.



Fig. 289: Guilherme\* aprendendo a pescar com o seu avô.

<sup>106</sup> O Gasômetro é um ponto turístico da capital que fica às margens do Lago Guaíba. É uma região que abrigou uma usina elétrica à base de carvão – a Usina do Gasômetro – entre os anos 1928 e 1974, quando foi desativada. Atualmente a Usina foi transformada em um espaço cultural. Na Volta do Gasômetro há espaço para andar de bicicleta, fazer caminhadas e ver o pôr-do-sol, umas das atrações dos finais de semana dos gaúchos.



as roupas de suas bonecas: “Eu aprendi a costurar com agulha e linha, mas lá em casa tem máquina de costura e ela disse que vai me ensinar também”. A brincadeira não começa quando a roupa já está pronta e ela pode fazer suas bonecas desfilarem com um novo visual; inicia antes, percorrendo todo o processo de escolha, corte e costura do *look* escolhido: “Ela vê as revistas, daí a gente tira modelito, daí eu penso no modelito que eu quero pra minha boneca e a gente vai fazendo. Eu já tenho um balaio cheio de roupa de Barbie! Todas feitas em casa! É bem divertido e eu aprendo a costurar também. A minha vó faz bastante roupa pra minha Barbie!”. Enquanto Natasha costura as roupas à mão, sua vó “comanda” a máquina de costura e a neta vira sua assistente no atelier de corte e costura: “Eu ajudo ela a costurar, a sentar na máquina, a botar o fio, a linha na máquina, eu busco a tesoura, eu escolho o tecido e eu enfio a linha na agulha porque o buraco é bem pequenininho!”, explica a menina. O mesmo acontece com Catarina: “Eu sempre via a minha vó costurando, daí eu perguntei se ela podia me ajudar a costurar também. Daí, de vez em quando *eu brinco de costurar com a minha vó*. Eu mexo nas linhas, costuro com a agulha e ela me ensina! Daí ela também me empresta os materiais, que eu não tenho, daí ela me empresta as coisas de costura dela”.



Fig. 290: Desenho de Natasha: ela e sua avó costurando as roupas da Barbie.



Fig. 291: Catarina aprendendo a costurar com sua avó.

João também brinca no quarto de costura de sua avó materna, do qual ele inclusive fez duas fotografias. “Eu tirei foto da máquina da minha vó porque às vezes eu vou lá e *eu brinco de costurar com ela*”. Esta também é uma das habilidades que João mais admira na





sua avó: “Tá vendo esse armário aí? [imagem abaixo] É aqui que a minha vó guarda as coisas pra fazer aqueles panos coloridos. Eu adoro vir aqui olhar e mexer no armário dela. Isso é uma das coisas [costurar] que eu mais gosto que a minha vó faz, porque ela faz coisas muito bonitas e por causa que ela tem um armário cheio de coisas! Aí tem um monte de paninhos! *Eu adoro brincar de costurar*



Fig. 293: Armário do quarto de costura, onde a avó de João guarda os paninhos coloridos para fazer *patchwork*.

Paninhos, linhas, figuras, recortes: “[...] as crianças têm interesse pelos retalhos, cacos e

com a Fig. 292: A máquina de costura da avó de João. *agulha, e ela me ensina!*”, exclama ele. João também leva o trabalho de sua avó para o colégio: “Sabe aquelas toalhas que eu uso pra lanchar? Se tu viu, foi a minha vó que fez... ela fez dois panos. Um de cavalo e um de esportes. E tem umas tirinhas assim, que quando eu pego, eu dobro a toalhinha e, pra não se abrir de novo, eu pego e amarro e deu...”.

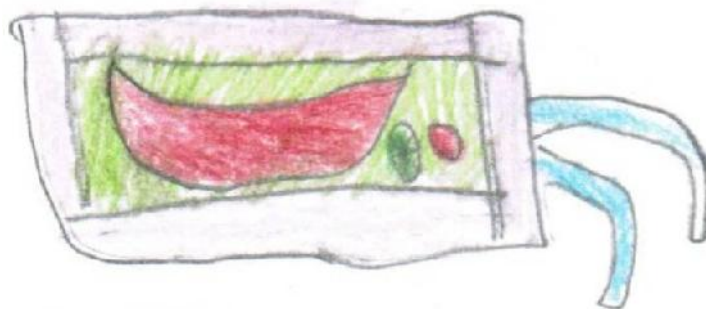


Fig. 294: Exemplo de toalha feita pela avó de João com a técnica de *patchwork*. Ele a utiliza para lanchar na escola.

pedaços” (BENJAMIN, 1992, p.46) e os avós muitas vezes propiciam um espaço no qual elas podem recortar, imaginar e criar. É assim que Natasha, Catarina e João imergem no quarto de costura de seus avós, fascinados pelo mundo colorido dos panos e das linhas e naquilo que eles podem fazer com suas próprias mãos. Adriana também gosta de brincar de recorte com a sua avó, só que no papel: “A minha vó me ensinou a fazer álbum. A gente pega umas folhas e sai recortando as revistas dela, que tem um monte de mulher. Daí a gente cola... vai colando e monta um álbum de mulheres”. Ao mostrar as fotos que ela fez na casa de sua avó





paterna, ela mostra o lugar onde ela guarda essas relíquias: “Aqui é a minha gaveta! Tá vendo essas coisas aqui? Ali no fundo? Com isso aqui eu faço os álbuns! São mulheres recortadas. Daí eu pego os catálogos que a minha vó usa, daí a gente recorta os pijamas e fica trocando de roupa, assim... Eu adoro essa brincadeira! A gente já montou vários álbuns juntas!”.

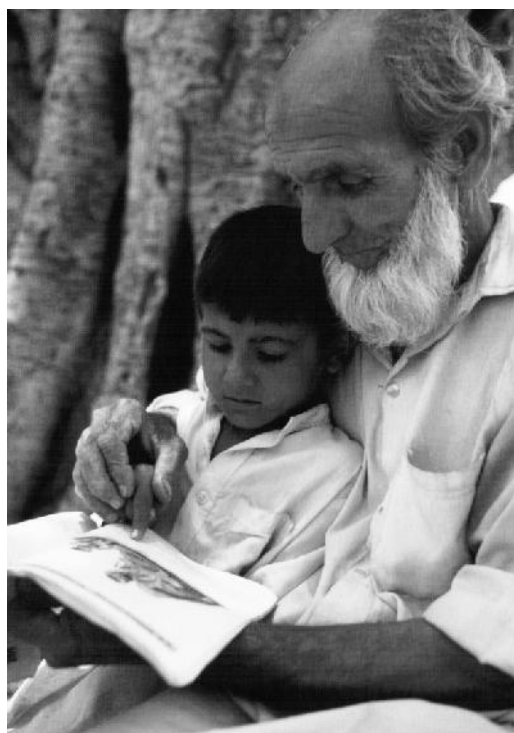


Fig. 295: Gaveta onde ficam as revistas que Adriana e sua avó usam pra recortar e montar álbuns de mulheres com diferentes roupas.

Como nos diz Fortuna (2004), a palavra *brincar* resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum* (passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*). Na sua etimologia, “[...] tanto o jogo quanto a brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo os indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo.” (FORTUNA, 2004, p.49). Esse outro muitas vezes é o avô ou a avó, que está envolvido com seus netos nos momentos de guarda ou nos finais de semana. De acordo a pesquisa italiana *La vita quotidiana di bambini e ragazzi* (ISTAT, 2008), o número de crianças que brinca com seus avós aumentou nos últimos anos. Durante os dias úteis, 20,6% das crianças italianas com idades entre três e dez anos brincam com o avô e 25,4% com a avó, o que também é um dado relevante nesta pesquisa, uma vez que grande parte dos exemplos dados pelas crianças recai sobre eles. E como as crianças entrevistadas encontram-se em idade escolar, quando elas estão com seus avós, a hora de fazer o tema também representa um novo *vínculo* de aprendizagem entre eles.



### 5.1.3 Aprender e ensinar: os conhecimentos escolares



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

Depois do colégio, chega a hora de fazer os temas, e a ajuda da geração mais velha se faz importante. As matérias escolares mais comentadas pelas crianças são a Língua Portuguesa e a Matemática, mas também há um número expressivo de crianças que recebe ajuda no tema de Inglês e Espanhol. “A minha vó sempre me ajuda nos temas”, diz Diego, “[...] sempre que eu vou na casa dela, que são duas vezes por semana, ela me ajuda”. Daniele também recebe ajuda de sua avó no tema de Matemática: “Ela me ajuda a fazer as contas matemáticas quando eu vou pra lá. A gente fala qualquer número pra ela e ela dá a resposta em cinco segundos!”. Carol aprendeu com sua avó “um jeito legal de saber a tabuada do nove. Tem que botar assim: 0, 1, 2, 3... até o 9 e depois fazer a mesma coisa de baixo pra cima, aí a gente tem todas as respostas!”, conta ela. Esses exemplos nos mostram que a relação entre os membros da família é pedagógica, é um ato de negociação cultural. Nessas negociações, as crianças também aproveitam da própria formação escolar de seus avós para solicitar ajuda, como nos contam Diego e Melissa:

Diego – Meu vô também me ajuda nas contas de matemática. *Ele é engenheiro*, daí ele me dá contas de seis números todos os dias pra eu fazer, porque eu vou pro escritório dele. Ele também me ajuda a fazer o tema de inglês, porque ele sabe



bastante inglês. E a minha vó me ajuda nos outros temas, principalmente a desenhar, porque ela é professora.

Melissa – A minha vó me ensina matemática. *É que ela é professora de matemática. Ela é professora de engenharia, essas coisas. Daí ela sabe muito! Então ela sempre me ajuda!*

Nas imagens abaixo, podemos acompanhar vários momentos em que os avós ensinam seus netos no tema da escola. Também podemos ver a forte presença feminina nesta tarefa, como já havia sido destacado ao longo do segundo capítulo.



Fig. 296: Desenho de João: "Aqui é a minha vó me ensinando no tema de matemática lá na mesa de vidro da casa dela".



Fig. 297: Desenho de Amanda: "A minha vó me ajuda no tema de matemática". "Aqui tem que somar", diz a avó.



Fig. 298: Desenho de Kátia: "Sempre que eu vejo a vó Zuzu no final de semana ela me ajuda nos temas".

Para as crianças, também há diferenças na forma como os avós e os pais lhes ajudam durante a realização do tema. Fernanda, que mora em uma família convivente, diz pedir ajuda para sua avó quando ela não entende: "As mães não sabem explicar! Parece que elas se irritam com a gente! A minha vó explica muuuito melhor! A minha mãe explica, mas parece que ela explica coisas que eu não consigo entender! E a minha vó... ela explica bem devagar!". Fernando, que mora com a sua mãe e a sua avó, diz receber orientação das duas; mas assim como Fernanda, ele também prefere a ajuda da avó: "A minha mãe me ajuda, mas ela explica coisas que eu também não entendo! *Daí eu acho que às vezes a minha vó explica melhor!*". Alexandra, que mora em uma família monoparental, também prefere fazer os temas com a avó, durante o período em que ela fica na sua casa, do que quando ela está com a sua mãe:

Alexandra – Quando a minha mãe diz pra eu ir pra casa da minha vó, que é quando ela não tem folga, *eu deixo todos os meus temas pra fazer lá*. Eu não faço de noite, porque a minha mãe, ela explica uma vez, duas vezes, mas na terceira ela já começa a berrar! Mas a minha vó não... A minha vó já diz: *É assim! Não, É assim,*



*Não, é assim! É assim! É assim! É assim! É assim! É assim! É assim! É assim!* Até eu entender!!! Mas daí ela já falou 120 vezes!!! E ela não briga comigo! Só quando ela acha que eu tô abusando, daí ela me diz: *'Assim não dá!'*.

Mas já se passaram alguns anos desde que os avós eram crianças e frequentavam o Ensino Fundamental. Por isso, nem sempre eles conseguem lembrar das regras gramaticais da língua portuguesa ou de como resolver uma expressão numérica: “A minha vó me ajuda”, diz Fernando, “[...] mas quando ela não sabe mais explicar ela pede pra eu perguntar pra minha mãe!”. A forma de ensinar também se modificou: “Tem coisas que a minha vó me fala que é do tempo dela, e daí ela me fala uma coisa que não é desse tempo, que já mudou”, diz João. “É”, diz Amanda, “[...] nos cálculos de divisão, por exemplo! No tempo em que eles eram crianças, assim, era diferente, tu fazia direto embaixo do divisor. É diferente de como a minha professora me ensina agora”. Porque os tempos mudaram e a forma de ensinar certos conteúdos ou, mesmo, o que ensinar, também se modificou, é que alguns avós também podem aprender com as crianças nessas situações. Entre eles vão se compondo práticas de tradução de saberes e inteligibilidade como uma condição de reciprocidade do aprender.

Nos desenhos abaixo, feitos por Fernando, podemos perceber que esse é um processo coeducativo, no qual a sua avó lhe ensina o que ele não sabe, mas no qual ele também ensina à sua avó as coisas que ela não sabe. Por isso, apesar de seus desenhos



Fig. 299: Desenho de Fernando: "A minha vó tá me ensinando as coisas que ela sabe".



Fig. 300: Desenho de Fernando: "Eu estou ensinando as coisas que eu aprendi na escola".

serem aparentemente iguais – tanto ele quanto sua avó estão representados com a mesma roupa, com o mesmo caderno e sentados na mesma cadeira, um de frente para o outro –, no



primeiro desenho a palavra está com a sua avó e, no segundo, está com o neto. O processo de aprendizagem é interativo e simétrico: ambos sabem coisas diferentes e ambos podem ensinar.

Não é apenas uma geração que dá algo de si enquanto a outra, passivamente, fica sendo receptora inerte das dádivas. Essa linearidade tolda o movimento e impede a visualização das influências recíprocas. Em outras palavras, não se trata apenas da passagem de sabedorias dos mais velhos para as crianças. Estas também transmitem muito aos mais velhos. (OLIVEIRA, 2007, p.8).

O fato das crianças se perceberem como sabedoras mobiliza as relações intergeracionais e os papéis “de quem ensina” e “de quem aprende”. O idoso tem algo a transmitir, mas a criança está longe de ser um objeto passivo nesse processo: as gerações estão em movimento, em um contínuo fazer-se (OLIVEIRA, 2007). Por isso, todas elas afirmaram ensinar alguma coisa para seus avós. Para Amanda, seus avós aprendem com ela “porque tem matérias que a gente faz que tem descobertas, como a Biologia, que tem um monte de novidades para contar pra eles que eles não aprenderam, porque mudou. Daí eles não conhecem ainda. Então *a gente ensina pra eles uma coisa que eles ainda não aprenderam, que eles não sabem*”.

Leonardo diz contar pra sua avó histórias da mitologia grega, Nanda e Luck dizem explicar um pouco de inglês – na imagem ao lado, Luck está explicando para sua avó que o verbo *to have* é ter, em português –, e Fernanda explica regras gramaticais: “No final de semana eu ensinei pra minha vó o que era o hiato, porque ela não sabia e daí ela me perguntou e eu respondi”. No desenho ao lado, vemos que Rodrigo\* também está relembrando sua avó de um conteúdo que ele viu na escola.

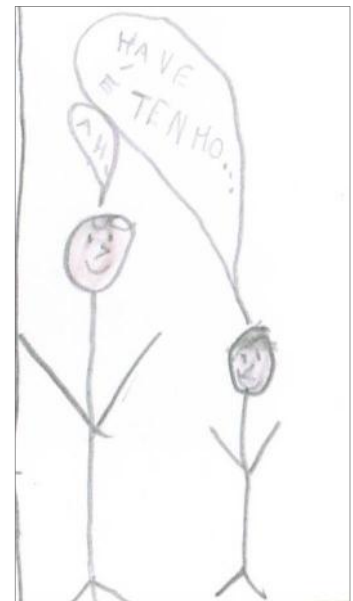


Fig. 301: Desenho de Luck: "Eu estou ensinando a minha vó a falar inglês".



Fig. 302: Desenho de Rodrigo\*: "Eu ensino pros meus avós as coisas que eu aprendo na escola".





Os netos também ajudam seus avós a terem maior desenvoltura na leitura: “Quando a minha vó lê histórias pra mim, eu corrijo ela na pontuação. A minha vó às vezes tem dificuldade pra ler, daí eu ajudo ela”,



Fig. 303: Desenho de Luiza\*: “Eu ensino para os meus avós as coisas que eles não lembram da escola”.

conta Lucas. Já Amanda e Betina corrigem suas avós na pronúncia das palavras. Como elas moram no interior do estado, suas avós têm um forte acento na fala, pronunciando as palavras de modo diferente daquele utilizado pelas pessoas da capital. “Eu corrijo a minha vó porque às vezes ela fala

‘leite’. Daí eu digo pra ela: ‘Vó, não é leite, é leiti!’ Por que ela diz assim: ‘Me passa o leite?’ Aí eu digo: ‘Leiti!’ E ela: ‘Leite!’ ‘Vó, é leiti!’ E ela: ‘Leite!’. Ela também diz assim: ‘Cuidem gente!’ [ao invés de ‘Cuidem genti!'] É muito engraçado!” Já Amanda acha “engraçado que sua avó pronuncia o L no final das palavras: ela não diz legau, ela diz legal, e eu acho tri engraçado, daí eu digo pra ela: ‘Vó, é legau!!!’, mas ela não consegue!”.

O estudo de Kenner et al. (2007), feito com crianças inglesas e bengaleses que moravam na Grã-Bretanha, também mostrou a reciprocidade nas relações de ensino-aprendizagem entre essas duas gerações. Enquanto os avós ensinavam o bengali aos seus netos, conservando as suas origens étnicas, a história cultural de seu povo e seus costumes, os netos introduziam seus avós à língua e aos costumes ingleses, muitas



Fig.304: Desenho de Betina: “Ensino a minha vó a falar algumas palavras corretamente”.

vezes ainda não familiares à velha geração. As crianças também facilitavam a integração da sua família na comunidade: porque elas mais rapidamente se tornavam fluentes no inglês e tinham mais facilidade em compreender e se comunicar no novo idioma, elas criavam uma espécie de ponte entre a sua família e o novo país. Algumas crianças também corrigiam a pronúncia de seus avós, ajudando-os na aprendizagem dessa nova língua. Por parte dos



avós, o ensino do bengali também acontecia por meio de histórias, poesias e músicas, sendo a leitura do Alcorão uma das principais fontes de interação linguística. Como veremos no próximo tópico, a transmissão de valores religiosos é algo que envolve muitos avós.

#### 5.1.4 Aprender e ensinar: valores



(Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009)

A transmissão de valores é um dos fortes papéis assumidos pela geração mais velha em suas famílias. As crianças mostram como os valores familiares atravessam as culturas escolares complementando, de algum modo, a educação para a vida recebida em casa. Em se tratando de valores religiosos, muitos netos observam seus avós envolvidos em atividades espirituais, indo a um espaço de culto ou desenvolvendo seus hábitos religiosos em casa. Muitos deles também participam desses ritos, compartilhando dos momentos de reza com seus avós. Lucas percebe a religiosidade de sua avó pela casa: “Lá dentro do quarto da minha avó tem uma *Bíblia sagrada gigante* que ela sempre lê”, diz o menino. A Bíblia também aparece na casa dos avós de Nycolle: “A minha vó me ajuda a ler a Bíblia. A gente lê quase todos os dias. Eu leio quase todos os dias um pouquinho. Ela lê um pedacinho pra mim e eu leio um pedacinho pra ela”.

De acordo com Attias-Donfut & Segalen (1998), os avós muitas vezes assumem o papel de *missionários* de suas famílias, explicando os significados religiosos do Papai Noel, da Páscoa, do Yom Kipur, do Ramadã, do nascimento do Menino Jesus, etc. e mostrando os



sentidos que determinados símbolos como o ovo, o presépio, o selo de Salomão, o Om ou as velas do advento têm. Catarina diz sempre ir à casa de sua avó “quando ela faz novena. A minha vó é muito chegada nessas coisas, daí eu rezo com ela também”, diz a menina.

No desenrolar do cotidiano, os avós mostram iniciar seus netos na vida religiosa, lendo com eles os livros sagrados de sua religião ou ensinando-lhes suas primeiras orações. A religião desde a infância funciona em muitas culturas não só no sentido de instrumentalizar a criança a servir, como convidá-la a desde cedo fazer uso de uma forma de religiosidade (DORNELLES, 2010). André lembra que foi sua avó materna quem lhe ensinou a rezar o *Santo Anjo*, juntando “as mãozinhas antes de dormir”. Luck também aprendeu a rezar com a sua avó:



Fig. 305: "Eu desenhei a minha vó me ensinando a rezar porque isso foi bem legal e importante".

Luck – Eu rezo todas as noites. Ela me ensinou a rezar o *Pai-Nosso* e a *Ave-Maria*. Eu era bem pequeno quando ela me ensinou. Ela falava e eu repetia. Eu lembro que ela me ensinou a rezar aquela oração que diz assim: *Santo Antonio pequenino reza a missa no altar, vem beijar minha caminha que agora eu vou deitar*. Eu nunca mais esqueci!

Para Carol não foi diferente: “Eu lembro que eu tinha três anos e foi a minha vó quem me ensinou a rezar. Daí ela me dizia assim: ‘*Vai rezar pro teu anjinho da guarda pra que ele te proteja sempre!*’ E eu rezava...”. Nas representações das crianças,

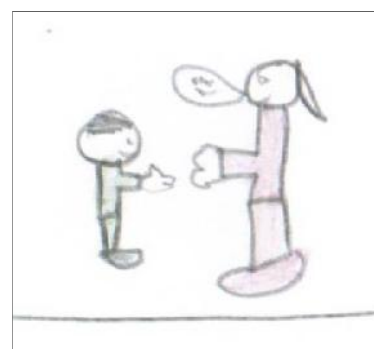


Fig. 306: Desenho de Marcelo: "Minha vó me ensinando a rezar".



Fig. 307: Desenho de André: "Eu aprendo a rezar com a minha vó".

podemos observar que o momento da oração segue um rito: a avó de Luck diz no seu desenho “é assim que se reza”, mostrando as mãos unidas, ação que é repetida pelo neto (Fig.305). O mesmo ocorre na representação de Marcelo (Fig. 306), na qual a avó está lhe ensinando a juntar as mãos para rezar. No desenho de André (Fig. 307) vemos que ele já aprendeu a posição de rezar, fazendo sozinho o que sua avó lhe ensinou: “a minha vó me ensina a rezar, me ensina a juntar as mãos e me ajoelhar”, explica.

aprendeu a posição de rezar, fazendo sozinho o que sua avó lhe ensinou: “a minha vó me ensina a rezar, me ensina a juntar as mãos e me ajoelhar”, explica.



Se por vezes os momentos de oração se dão dentro de casa – durante a novena, na leitura da Bíblia ou antes de dormir –, por vezes eles também acontecem nos templos religiosos. Carol costuma ir à igreja todos os finais de semana na companhia de sua avó: “Antes a gente ia um final de semana sim e outro não, mas agora que eu tô fazendo a catequese, a gente vai ou no sábado ou no domingo”, conta a menina. Verônica\* também é companheira de sua avó na ida à igreja: “A minha vó gosta de ir na missa e ela sempre acorda às 8h pra ver a missa na TV. Quase sempre quando ela vai eu vou junto”, relata Verônica\*. O mesmo acontece com Alex\*, que desenhou o altar de uma igreja com a imagem do Cristo crucificado e o cálice utilizado pelo padre (desenho abaixo). No desenho que está ao lado, feito por Matheus\*, também vemos a introdução do terço como objeto religioso: “A minha vó me ensina a rezar o terço”, escreve ele. Nas palavras de Somé,

[...] Em qualquer ritual começa-se preparando o espaço sagrado e montando-se um altar. [...] Lembro-me de, quando era criança, como uma de minhas avós me envolvia nos rituais. [...] Assim como uma mãe ensina uma criança andar, ela nos guiava um pouquinho e, quando caíamos, estimulava-nos para que seguissemos tentando. (SOMÉ, 2007, p.57).



Fig. 308: Desenho de Alex\* aprendendo a rezar na igreja.



Fig. 309: Desenho de Matheus\* aprendendo a rezar o terço com a avó.

Os valores transmitidos pelos avós também estão presentes nas atitudes de respeito e solidariedade. Esses muitas vezes podem estar baseados nas crenças e nos ensinamentos religiosos dos avós, ou em princípios éticos mais universais, que evidenciam a justiça, a honestidade e a compaixão (WALSH, 2004). Pedro diz que a sua avó lhe “ensina a ser educado”; Nanda, “a diferenciar aquilo que é certo e errado”; Davi, “a ter boas maneiras”; Felipe, “a não mexer nas coisas dos outros”; João “a falar direito e não dizer palavrão”; Alexandre “a dizer ‘obrigado’”; Nycolle, “a dizer ‘de nada’”; Jaqueline, “que é importante



respeitar e ajudar”; Alice, “a respeitar os mais velhos”; Igor\* “que mentir é feio”; Milene\* “a ser boa” e Rodrigo\* “a dizer desculpa”, como podemos observar na ilustração abaixo.



Fig. 310: Desenho de Rodrigo\*: "Com os meus avós eu aprendo a ser educado e a dizer desculpa".

No desenho de Luck (ao lado) também vemos a sua avó que levanta a mão para ele e lhe diz com um semblante sorridente “Tenha respeito!”, enquanto ele responde “Beleza!”. De acordo com o estudo de Peixoto (2000), feito com idosos cariocas e parisienses, os avós aproveitam as horas de guarda, de visita ou os telefonemas para “[...] transmitir alguns valores morais ou sociais (respeito aos outros, sobretudo aos mais velhos; honestidade; importância dos laços familiares, o valor do trabalho, as histórias da família...), pois muitos deles acham



Fig. 311: Desenho de Luck: "Minha vó me ensinando a ter respeito com as pessoas".



Fig. 312: Desenho de Jaqueline: “Eu aprendo com meus avós que é muito importante respeitar e ajudar”.

que os pais de hoje são muito negligentes nessas questões.” (PEIXOTO, 2000, p.107). Os depoimentos das

crianças não falam diretamente das questões dos pais, mas deixam claro o forte envolvimento dos avós nesta tarefa: todas as crianças que participaram desta pesquisa lembraram o ensinamento de algum tipo de valor por parte da geração mais velha.





## 5.2 Passear: avós e netos, parceiros de pequenas e grandes viagens



Fonte: AJMERA, KINKADE & PON, 2009.

Mas não é apenas entre quatro paredes que avós e netos se divertem e compartilham novas ideias e experiências. Entre eles também há momentos de interação fora de casa, que ocorrem durante os passeios pela cidade ou, mesmo, quando eles se aventuram fora dela. Pelas ruas, os avós apresentam às crianças a história viva da capital, mostrando seus pontos turísticos, seus cruzamentos e suas áreas verdes. Catarina parece lembrar com carinho do dia em que ela e sua avó fizeram um passeio pelo centro de Porto Alegre: “A gente foi depois da aula. A gente almoçou e saiu! A minha vó me levou por vários lugares do centro! Eu vi muita gente passando e uns prédios antigos. Daí, depois, a gente foi passear lá na Redenção”<sup>107</sup>, conta a menina. O Parque da Redenção também foi lembrado por José, que se recorda do dia em que sua avó veio de Brasília para visitá-lo no Sul e o levou “pra vários lugares que [ele] ainda não conhecia muito bem. [...] Ela me levou em alguns lugares, porque ela já morou um pouquinho aqui e eu ainda não. Ela me levou pra um

<sup>107</sup> Redenção é um parque que fica na região central da cidade, com 37,5 hectares, onde tem um lago com pedalinho, um mini-zoológico e um pequeno parque de diversões. É um lugar muito frequentado pelos porto-alegrenses, principalmente nos finais de semana, quando acontece o *Brique da Redenção*, uma feira com venda de artesanatos locais e teatro de rua.



parque, num shopping, naqueles brinquedos que tem lá no parque... a gente andou de roda gigante e na montanha russa que vira de ponta cabeça” (desenho ao lado).

Quando avós e netos saem para passear, os espaços com área verde parecem ser seus lugares preferidos: visitas a parques e ao Jardim Botânico foram lembradas pelas crianças como passeios especiais, nos quais elas puderam entrar em contato com plantas e animais que normalmente elas não vêem pela cidade. Yasmin se recorda de ter “feito uma caminhada no mato com uma guia para conhecer um monte de bichos diferentes”, enquanto Ashley lembra do dia em que ela foi passear no Jardim Botânico (desenho ao lado): “Era sábado. Daí não tinha nada pra fazer em casa e eu queria fazer alguma coisa diferente. Daí meu vô teve a ideia de ir lá e a gente foi. Tinha um monte de planta legal!”, conta a menina.

Os avós também são parceiros de cinema e de novas descobertas. “A minha vó adora ver filme de criança comigo!”, exclama Leonardo; Giovana\* lembra do dia em que ela foi com a sua mãe e a sua avó, de 82 anos, ao planetário da cidade “ver um filme sobre os planetas” (desenho ao lado); e Fernanda se recorda sorridente do dia em que ela conseguiu convencer a sua avó a ir ao cinema com ela: “Eu queria ver o filme *Tá chovendo hambúrguer*, que tava dando no cinema. Daí eu convidei ela, eu impliquei, eu falei... eu disse: *‘Por favor! Por favor! Por favor!’* Eu enchi tanto o saco dela até que ela

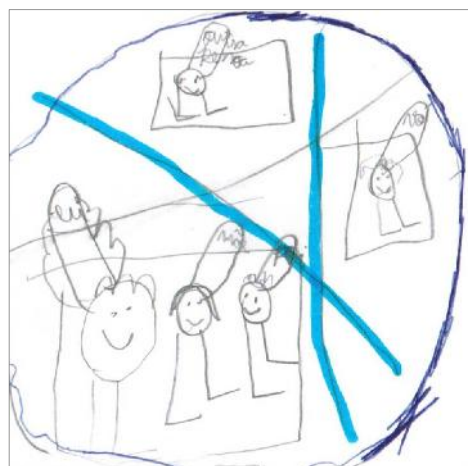


Fig. 313: José e a sua família (mãe, pai e avó) andando na roda gigante do Parque da Redenção, rodeados por um mundo de diversão.



Fig. 314: Ashley e seus avós no Jardim Botânico, rodeados por um mundo de plantas diversificadas.



Fig. 315: Giovana\* com sua mãe e sua avó no planetário, rodeadas por um mundo de constelações.



disse: *‘Tá bom! Vamos ao cinema ver!’*”. Fernanda tinha um importante motivo para convidar sua avó para ir sozinha com ela ver o filme:

Fernanda – É que é muito chato passear com os pais e os avós juntos... a gente pede uma coisa pros avós e daí os pais ficam dizendo: *‘Não, porque a tua vó tem isso, não, porque a tua vó tem aquilo...’* [...] e quando os pais não estão junto eles até dizem depois, mas o depois é de verdade! Tipo assim: eu pedi um MC [um sanduíche do McDonald’s] pra minha vó e ela me disse depois. Daí, antes da gente ir embora, ela de verdade me deu um MC...

“Os avós”, diz Alexandre, “[...] sempre botam os netos em primeiro lugar”, “eles sempre nos levam pra passear quando a gente pede” (Alice) e “eles fazem todas as nossas vontades!” (Melissa).

Fora da cidade, os passeios com os avós acontecem principalmente nas férias de verão, momento em que muitas crianças aproveitam para ir à praia junto. No litoral, elas podem “caminhar pelas dunas de areia, [...] entrar na água cristalina e [...] olhar as estrelas refletindo no mar”, diz Luiza\*, ao lembrar das férias que passou com seus avós em Ibiraquera, Santa Catarina. Como ela retrata em seu desenho, na praia ela pôde brincar na areia com suas pazinhas, tomar sol e gozar da companhia de seu avô e de sua avó:



Fig. 316: Luiza\* na praia de férias com seus avós.

Kátia também lembra “de se divertir bastante” quando ela vai à praia com seus avós: “A gente brinca de pular onda, a gente joga, a gente faz castelo na areia...”. “Uma vez”, conta ela, “[...] a gente até achou a pata de um siri, porque quando o siri faz assim com a pata [pinça alguém], ele perde a pata, daí ela fica assim, grudada na gente... daí eu achei



essa patinha de siri e coloquei em cima do castelo que o meu vô tava fazendo comigo”. Os lanches na beira da praia também são especiais. Yasmin diz que quando ela vai à praia com sua avó ela pode “comer crepe e andar por aí”, enquanto Milene\* diz “comer sorvete de montão, comer milho, tomar água-de-coco, comer queijo assado e churros a toda a hora”. Em seu desenho (abaixo), vemos o retrato de um momento feliz, no qual ela, seus pais e avós “riem, se divertem e podem molhar os pés na água”, relata a menina.

Mas ir à praia com os avós também tem seus conflitos. Quando as crianças estão no litoral, elas querem correr embaixo do sol, nadar mais no fundo, ficar na água até a fome vir e os dedos começarem a ficar murchos e enrugados. Por isso, “às vezes é meio chatinho ir com os avós, porque a minha vó, por exemplo, sempre briga comigo. Eu quero continuar brincando e ela me diz *‘Não! Deu! Vamos pra casa! Já tá ficando frio! Daqui a pouco a gente vai dormir! Amanhã a gente brinca de novo!’*” (Carol). Às vezes os avós também ficam preocupados com o mar e com o risco de afogamento, o que limita a brincadeira das crianças na água. Luck diz que sempre que sua avó está junto “ela não deixa [ele] ir muito longe na praia. [...] Eu tenho que ficar só no raso... muito raso mesmo! Mas muito raso que eu nem consigo nadar!”, diz ele.



Fig. 317: Desenho de Milene\*: Férias em Florianópolis com a família.

A praia também tem suas tradições. Quando as crianças costumam ir com frequência à mesma cidade – muitas relatam ter casa na praia –, elas também criam vínculos com aquele lugar e com os ritos que se seguem sempre que elas retornam. Ali é um novo lugar de convívio familiar, onde diferentes gerações se encontram para descansar, brincar e aproveitar o tempo juntas. Alexandre, por exemplo, lembra que todas as vezes que ele vai pra praia com a sua família, a sua avó faz massa caseira: “Ela faz pra praia porque na praia são *sete pessoas que convivem juntas. Meu Deus do Céu! Ela sempre faz uns três quilos de massa e vai rápido, rápido!*”, comenta ele com ar nostálgico. Alex lembra do restaurante





onde ele e sua família sempre param para comer peixe: “A nossa praia é em Meia Praia. A gente sempre vai e às vezes os meus avós vão junto. Nessa cidade tem um restaurante de peixe e quase sempre que a gente vai, a gente vai lá *comer no nosso restaurante*”, comenta o menino que mostra, por meio do uso do pronome possessivo, ter se apropriado tanto da praia quanto do restaurante. Já Érica lembra dos ritos de Ano Novo vividos com sua avó à beira-mar: “Eu desenhei aqui eu e a minha vó na praia, porque no final do ano a gente foi pra casa do meu dindo e a gente se diverti muito lá! Tava eu, minha vó, meu vô, meu pai e a minha mãe. *A gente foi pular as sete ondinhas no mar, a gente viu os fogos de artifício...*”.



Fig. 318: Desenho de Érica: Ano Novo na praia com a avó.



Fig. 319: André de férias na praia com seus avós: “Aqui com o chimarrão é a dinda do meu irmão, depois é a minha vó, eu, o meu primo, o meu vô, o meu irmão e o meu tio. A gente tava lá em Rainha do Mar”.

Mas, se por um lado, existem aqueles lugares que sempre são revisitados, por outro, também existem viagens que são singulares e marcam, na sua importância e grandeza, a história de vida das crianças. Para Alice, uma viagem inesquecível foi aquela vivida com sua avó, seus pais e sua irmã em Fortaleza:



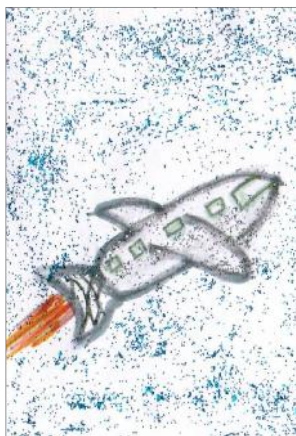


Fig. 320: Alice viajando de avião para Fortaleza com sua avó.

Alice – *É que quase nunca a minha vó viaja com a gente, ela sempre quer ficar em casa... ela só sai pra comprar pão, essas coisas. Então, quando ela viaja, é sempre uma coisa muito boa!* E dessa vez eu acho que a minha mãe conseguiu convencer ela a ir e a gente aproveitou muito! [...] A gente foi no *Beach Park* e a minha vó até deixou a gente tirar foto dela, que é uma coisa que ela não gosta... ela não suporta tirar foto e lá ela tirou. Ela tirou várias fotos!

Para Luck, foi o cruzeiro que ele fez na companhia de seus avós:

Luck – Eu fiz um cruzeiro para várias cidades e essa foi uma lembrança muito legal! Eu fui com a minha vó, com o meu vô e com os meus tios. A gente passou em Ilhéus, Maceió, Salvador, Búzios... Foi meu presente de aniversário! Eu lembro que eu desci no elevador Lacerda... [...] A minha mãe não gosta muito de viajar. Quem gosta mais é a minha vó e o meu vô! E eu, né?! Eu também gosto, daí eles me convidam e eu vou junto!



Fig. 321: Luck viajando de navio em um cruzeiro com seus avós.

E, para Adriana, foi a viagem de carro para a região das Missões:

Adriana – Eu lembro que demorou pra gente chegar, mas foi bem legal! A gente foi lá pra passar a Páscoa, eu, a minha mãe, o meu pai, o meu vô e a minha vó. Eu lembro que a gente viu o artesanato, o Som e Luz, eu e a minha vó compramos uns artesanatos lá e depois a gente entrou na igreja deles.

Pelo céu, pelo mar ou pela terra, grande parte dessas crianças tem a chance de não apenas aproveitar da presença de seus avós em casa, como, também, na descoberta de novos lugares, novos aromas e sabores que o viajar muitas vezes proporciona. Ora na presença dos pais, ora sem a geração do meio, avós e netos mostram que são grandes companheiros de viagem. E, como nos mostra Jaqueline, no desenho ao lado (à direita), esses momentos podem começar ainda na primeiríssima infância: “Aqui eu desenhei o meu primeiro passeio pra Canela com a minha vó. Fomos eu, a minha mãe, meu pai e ela. Eu não me lembro de muita coisa porque eu ainda era bebê de colo. Eu desenhei isso porque eu vi nas fotos lá de casa e achei legal. A minha mãe me disse que esse foi o meu primeiro



Fig. 323: Desenho de Jaqueline: sua avó levando ela no colo em sua primeira viagem.



Fig. 322: Adriana indo de carro para as Missões com seus pais e avós.

grande passeio e eu achei muito legal que foi com ela e queria contar!”, diz a menina.



### 5.3 *Ajudar: as trocas de cuidado entre as gerações*



(Fonte: LAFFON & LAFFON, 2008)

Ao longo desta pesquisa, presenciamos diferentes situações que remetem aos múltiplos cuidados oferecidos pela geração mais velha, os quais poderiam ser agrupados, seguindo as categorias de Denham & Smith (1989), em três diferentes grupos: o das interações diretas, indiretas e simbólicas. As *interações diretas* são aquelas que ocorrem sem o intermédio da geração do meio – ainda que possam ocorrer em virtude de sua própria necessidade –, envolvendo apenas os avós e os netos. Elas se fazem ver nos momentos em que os avós buscam seus netos depois do colégio, preparam suas refeições, ajudam-lhes no tema da escola, cuidam deles quando estão doentes, dão um dinheirinho para suas compras pessoais, ensinam-lhes a falar, caminhar ou amarrar o tênis.

As *interações indiretas* ocorrem quando os avós ajudam seus filhos a orquestrar as tarefas da vida cotidiana, limpando a casa deles durante os finais-de-semana, reformando um cômodo, abrigando-os em sua casa em momentos de crise, resolvendo conflitos e contribuindo financeiramente para a manutenção do lar. É “quando a mãe tá ficando sem dinheiro e a vó dá um dinheirinho pra ela” (Pedro), quando a avó ajuda “o pai a comprar um armário novo pra mim” (Daniele) ou “a mãe a pagar as coisas pra fazer o meu quarto”



(Yasmin). Com essa ajuda os avós melhoram o bem-estar físico dos netos e permitem que pais e filhos possam gozar de mais tempo juntos. Quando a avó de Alice lava a roupa para a sua família, por exemplo – “Lá em casa é sempre a minha vó que lava a nossa roupa” (Alice) –, ela



Fig. 324: Nanda recebendo uma ajuda direta de sua avó: “Ela me ajuda a empurrar a cadeira pra frente pra eu conseguir comer, que eu sozinha não consigo!”.



Fig. 325: Isabella\* em um momento de ajuda direta: “Meu avô sempre me busca na escola”.



Fig. 326: Giovana\* em um momento de interação direta: “A minha vó me ajudou a falar”.



Fig. 327: Fernando\* em um momento de interação simbólica: “Meus avós são companheiros pra valer”.

está diminuindo o tempo que seus pais deveriam se

dedicar às tarefas domésticas, aumentando seu tempo livre. Já as *interações simbólicas* remetem à disponibilidade afetiva dos avós, aos vínculos geracionais e à própria memória familiar. Elas colocam em relevo os laços de amizade, a confiança e o fato de a criança saber que “tem com quem contar” nos momentos de crise ou quando ela precisa de ajuda, como nos mostram os relatos desses meninos e meninas:

Alice – *Sempre que eu tô na escola e eu preciso de alguma coisa, não é pra minha mãe que eu ligo, é pra minha vó... quando eu me sinto mal, por exemplo, porque a minha mãe trabalha e, mesmo assim, é a minha vó que sempre me ajuda!*

Jaqueline – *A minha vó fica comigo daí eu não fico sozinha em casa. Se eu preciso de alguma ajuda, eu sei que ela tá ali, do meu lado!*

João – *Quando a gente tá nervoso com alguma coisa, ela vai lá e nos dá um conselho, ajuda a gente a se acalmar, tranquiliza a gente!*

Natasha – *Os avós sempre ajudam a gente quando a gente precisa. Eles gostam muito da gente e a gente sabe que pode pedir ajuda pra eles!*

Mas é claro que essa rede de suporte não se dá apenas em uma direção, sendo, na maioria das vezes, uma relação de reciprocidade entre as gerações. Por isso, assim como os avós ajudam seus netos, também estes ajudam seus avós. Nas tarefas domésticas, por exemplo, além das crianças ajudarem os mais velhos a cozinhar, como vimos no capítulo anterior,



elas também os ajudam “a lavar os pratos” (Betina), “a varrer a garagem” (Catarina), “a arrumar a mesa pro almoço” (Alexandra), “a lavar a roupa” (Alice), “a arrumar os quartos e as coisas na sala” (Ashley), “a retirar a louça da mesa” (Mariana\*), “a fechar as janelas da casa” (Catarina) e “a colocar os parafusos soltos de volta na panela” (Fernando) – tarefas que, como podemos perceber, são fortemente marcadas pelo gênero das crianças.

Quando os avós são idosos, as crianças também os ajudam a lidar com as tarefas do cotidiano, tais como caminhar ou subir e descer as



Fig. 328: Érica ajudando sua avó a arrumar a mesa para o almoço.

escadas. Com o envelhecimento, o tônus muscular enfraquece e as articulações tornam-se mais endurecidas, reduzindo a extensão dos movimentos e produzindo alterações no



Fig. 329: Rodrigo\* ajudando a avó a descer as escadas.

equilíbrio e na marcha (NETTO, 2004). As crianças, ao perceberem que seus avós precisam de ajuda para desempenhar essas tarefas, muitas vezes se dispõem a segurá-los, servindo de apoio para eles: “Eu ajudo minha vó a subir as escadas”, conta Betina, “[...] porque ela sobe toda desengonçada. Daí eu ajudo assim: ‘Vó, é um pé na frente, depois o outro pé, depois o outro pé... daí tu chega lá!’, eu digo pra ela”.

O mesmo acontece com Rodrigo\*, que se retrata ajudando a sua avó paterna a descer as escadas (desenho acima), auxiliando-a no uso da bengala, ou com Diego: “Eu sempre seguro a minha vó quando ela tropeça”, diz o menino.

Pelas ruas, os avós também demonstram não ter mais o mesmo ritmo que as crianças. Érica diz ajudar sua avó acompanhando-a na cadência de seu passo: “Eu sempre espero ela, porque ela é velhinha. Ela fica lá atrás quando a gente tá passeando, daí eu sempre vou correndo lá pra trás pra tentar ajudar ela a caminhar”, conta a menina. Betina também ajuda a sua avó a caminhar, só que na estrada de chão batido, “porque lá onde ela mora, é tudo empedrado, é uma estrada de terra e tem umas pedrinhas bem altinhas e o





carro fica todo *rororororororororo* quando anda, daí ela não conseguia atravessar e eu ajudei ela. Eu peguei assim no braço dela e ela veio comigo”. Se, na zona rural, o desafio são as pedrinhas que ficam espalhadas pela estrada, na zona urbana são as sinaleiras, que nem sempre dão tempo suficiente para que os idosos atravessem as ruas, ou o trânsito intenso das grandes cidades, como retratam Guilherme\* e Hernan\* em seus desenhos:

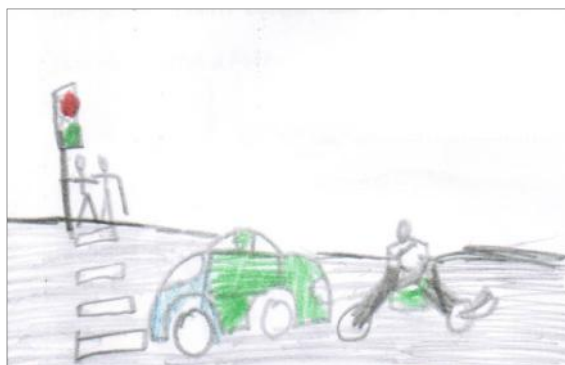


Fig. 330: Desenho de Hernan\*: “Eu ajudo a minha vó a atravessar a rua no sinal”.



Fig. 331: Desenho de Guilherme\*: “Eu ajudando a minha vó a atravessar a rua cuidando dos carros”.

Fora de casa, os netos também ajudam seus avós com as compras. José comenta que às vezes a sua avó materna lhe pede ajuda: “Ela diz assim: *‘José, carrega essa caixa que tá muito pesada?’* Daí eu carrego pra ela”; e às vezes é a sua avó paterna quem lhe solicita: “Ela sempre diz pra eu carregar as compras do carro com o meu pai”, conta ele. Diego também ajuda sua avó a carregar as sacolas sempre que ele vai ao supermercado com ela: “É que ela não consegue levar tudo”, explica o menino. No desenho ao lado, podemos ver que Carol retrata justamente esse momento: “Aqui eu coloquei que eu tava ajudando a minha vó a levar as sacolas do Zaffari Bourbon<sup>108</sup> porque estavam pesadas, daí eu disse assim: *‘Quer que eu te ajude a levar uma?’*. Daí ela disse que sim”.



Fig. 332: Carol ajudando sua avó a levar as sacolas do supermercado.

Ajudar a carregar, a caminhar, a atravessar, a subir ou a descer as escadas são auxílios importantes que as crianças dão aos seus avós, prevenindo-os de uma possível queda. Segundo dados da OMS (2010), a queda é o acidente doméstico mais frequente e de

<sup>108</sup> Zaffari Bourbon é uma rede de hipermercados que existe em Porto Alegre.





maior seriedade entre a população mais velha: de 28% a 35% das pessoas com mais de 65 anos de idade sofrem quedas a cada ano, proporção que aumenta entre 32% a 42% para as pessoas com mais de 70 anos. Entre os fatores intrínsecos estão os problemas de visão, as deformidades dos pés, menor mobilidade, equilíbrio ou força; entre os fatores ambientais estão os problemas de nivelamento do solo, superfícies molhadas, tapetes escorregadios, sapatos inadequados ou iluminação insuficiente (MELO & AZEVEDO, 2007). As principais causas subjacentes às quedas são fraturas do quadril, lesões traumáticas do cérebro e ferimentos dos membros superiores, que podem resultar em síndromes pós-queda, que incluem situações de dependência, perda de autonomia, confusão, imobilização, depressão e restrições nas atividades diárias (OMS, 2010), realidades que Alex e Felipe conhecem muito bem.

“A minha vó, desde que ela quebrou a perna, ela nunca mais pôde caminhar”, conta Alex. “Ela pode caminhar, mas ela sempre precisa de ajuda... tudo isso aconteceu porque *tava de noite* e ela quis ir ao banheiro. *Aí ela não viu direito*, resvalou, se bateu e quebrou a perna na batida”, esclarece ele. O mesmo aconteceu com a bisavó de Felipe: “A minha bisa tava no elevador, né. Daí o elevador tinha



Fig. 333: Desenho de Lorenzo\*: “Minha vó escorregou, caiu e eu ajudei-a levantar”.



Fig. 334: Desenho de Felipe: “Minha bisa caindo no elevador”. Podemos ver que ela está gritando “AAA” em pedido de socorro.

parado assim, só que ficou tipo uma escadinha e ela não viu. E a minha bisa é *tri* velha! Daí ela não viu e caiu de cara no chão. É que tava um pouquinho baixinho o elevador. Daí eu fui visitar minha bisa no hospital. Agora, depois daquilo, ela só fica deitada na cama. Ela teve um negócio na cabeça e não pode mais caminhar, ninguém entende o que ela fala, ela não

pára mais de dormir”, conta o menino.

Felipe não pode fazer muito por sua bisavó. Como ela mora na Região Nordeste, ele só consegue visitá-la nas férias. Mas Alex, que mora na mesma cidade que a sua avó



materna, diz ajudá-la sempre que pode: “Eu sempre ajudo a minha vó dando um beijo, abraço, ajudando ela a levantar pra ir lá na mesa comer com a gente e buscando um copo de água... Eu ajudo ela porque assim vai mais rápido que ela melhore, né?!”. Alex também conta que sua avó “fica fora do ar de vez em quando: [...] a gente fala uma coisa e ela responde outra. Daí tem que dar remédio pra ela”, diz o menino. Nesses momentos, “ela olha e diz que tem uns bichinhos, uns bichinhos que atrapalham ela, mas não tem nada! E daí ela me pede: ‘Aqui tem um bichinho! Tira!’ Aí eu vou lá e faço assim só [faz com a mão um gesto que faz-de-conta que ele tirou o bichinho], daí ela diz que ele tá no chão... daí eu deixo...”. A família de Alex parece ser bastante envolvida no cuidado de sua avó e de seu avô:



Fig. 335: Desenho de Alex: “Eu ajudo minha vó buscando um copo de água quando ela tem sede”.

Alex – A minha mãe vai lá toda a semana porque ela tem que ir lá cuidar deles. O meu vô de vez em quando tem uns problemas, e a minha vó precisa de ajuda pra caminhar. Uma vez que eles vieram na minha casa, minha mãe, meu pai e meu irmão foram lá no supermercado e nos deixaram. E a minha vó queria ir no banheiro e o meu vô não pode fazer força... daí, a minha vó, ela ficava indo pra lá, ficava tentando ir, só que ela tava pra cair... e daí a gente tem que ajudar, porque o meu vô não pode levar ela... ele não pode fazer força...

No fragmento da representação cartográfica de Alex (abaixo), podemos perceber que ele traça uma grossa linha entre a casa dele e a casa de seus avós maternos, escrevendo:

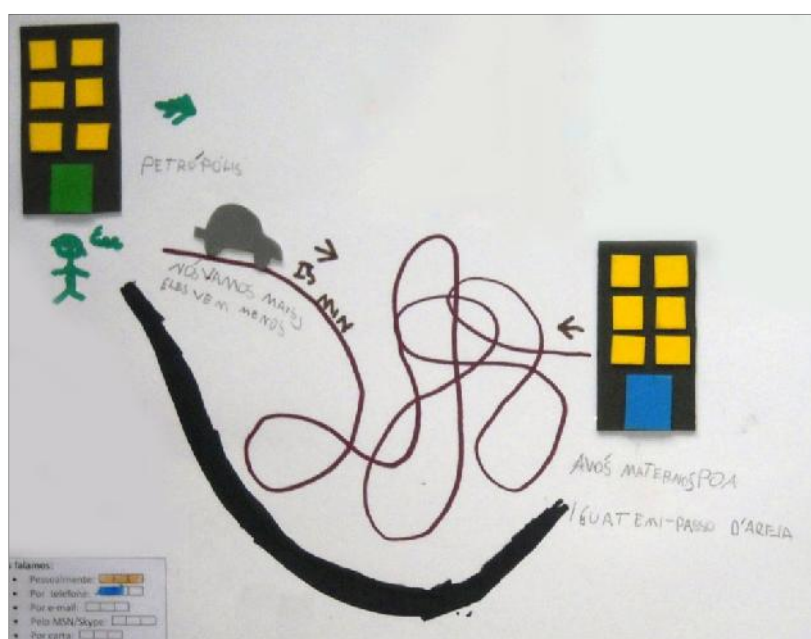


Fig. 336: Fragmento cartográfico da casa de Alex e da casa de seus avós maternos, evidenciando o forte contato entre eles.



“Nós vamos mais, eles vêm menos”, indicando que a intensidade do contato se deve ao suporte oferecido à geração mais velha, centralizado principalmente na figura de sua mãe: “A minha mãe vai sempre e eu vou lá de vez em quando durante a semana e sempre no sábado e no domingo”, diz ele. O cuidado dos avós pelos filhos também é vivido por Nanda, que conta que desde que sua avó paterna adoeceu, ela passou a morar na casa de sua tia, como forma de receber maior assistência: “A minha vó é muito doente e não pode ficar sozinha. Às vezes ela fica nervosa, daí ela tá ficando lá na minha dinda agora”, conta a menina.

De acordo com Karsch (2003), o parentesco, o gênero, a distância geográfica e a proximidade afetiva são os fatores que mais pesam na hora de escolher um cuidador familiar, papel que recai principalmente sobre as mulheres nas posições de esposa ou de filha. Por serem mais longevas, as mulheres não são apenas grandes cuidadoras: elas também são mais cuidadas, uma vez que isso faz com que elas enfrentem riscos maiores de sofrer de doenças crônicas durante a velhice (VERAS, 2003). Um fato interessante é que, de acordo com o estudo de Karsch (2003), sobre a epidemiologia do cuidador em São Paulo, grande parte dos cuidadores de idosos está na faixa etária dos 50 (59%) ou dos 60 anos (42%), o que significa que existe uma parcela importante de idosos jovens que estão cuidando de idosos velhos. Attias-Donfut & Segalen (1998) também evidenciaram esse fenômeno no contexto francês, mostrando que a “geração sanduíche”, prensada entre os pais idosos e os netos pequenos, tende a cuidar simultaneamente dessas duas pontas. “Mais surpreendente”, dizem essas autoras, é que

[...] o engajamento em relação aos pais idosos é mais importante para aqueles que precisamente cuidam com maior regularidade e frequência de seus netos. [...] Os homens, assim como as mulheres, ajudam mais seus pais idosos quando eles cuidam regularmente de seus netos pequenos. (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998, p. 72).<sup>109</sup>

As crianças também percebem esse fenômeno: elas vêem que não apenas os seus pais estão envolvidos no cuidado de seus avós, mas que seus avós também estão envolvidos no cuidado de seus bisavós. Assim acontece com Felipe, que diz que a sua avó vem pouco para Porto Alegre “porque ela tem que ficar lá em Natal *cuidando da mãe dela que tá muito*

<sup>109</sup> Tradução livre da autora para: “Plus surprenant, l’engagement auprès des parents âgés est plus important, parmi ceux qui précisément gardent plus souvent et plus régulièrement leurs petits-enfants. [...] Les hommes aussi bien que les femmes aident davantage leurs parents âgés quand ils gardent régulièrement leurs petits-enfants.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALLEN, 1998, p.72).



*doente*, quase morrendo”, ou com Melissa, que afirma “ir até bastante na casa dos [seus] bisavós”, porque eles moram em cima da casa de seus avós paternos e a sua avó costuma ir ali enquanto Melissa está sob a sua guarda: ele tem Alzheimer e ela “tava muito bem de saúde, só que agora, esse ano, ela começou a ficar mal, a ficar bem ruinzinha”, conta a menina. Por isso, enquanto a sua avó cuida dela, ela também oferece suporte aos seus próprios pais.

Os relatos desses meninos e meninas mostram que a família é a grande provedora de cuidados, quer das crianças, quer dos idosos, predominando como alternativa de suporte doméstico. No Brasil, o Estatuto do Idoso (2003) regulamenta, em uma de suas diretrizes, que o atendimento ao idoso seja feito por intermédio da própria família: “[...] a assistência integral na modalidade de entidade de longa permanência será prestada quando verificada inexistência de grupo familiar, casa-lar, abandono ou *carência de recursos financeiros próprios da família*.” (Cap. IX, Art. 37, § 1º). Como o Estado brasileiro ainda intervém muito pouco nas políticas sociais destinadas ao cuidado das crianças ou dos idosos, “[...] a família é o único apoio que resta.” (PEIXOTO, 2005, p.226). E quando os membros da família não estão dispostos, encontram-se despreparados ou sobrecarregados com essa responsabilidade, o cuidado pode se apresentar de forma inadequada, insuficiente ou mesmo inexistente, fazendo com que o indivíduo corra o risco de abusos ou maus-tratos (CALDAS, 2003). Attias-Donfut & Segalen (1998) destacam – como também vimos no item do cuidado das crianças, ao longo do Capítulo 3 –, que a maior solidariedade pública do Estado não tende a suprimir o suporte privado entre as gerações, mas muda a sua orientação: os laços de cuidado passam a ser estabelecidos sob a base de uma autonomia das gerações e não da sua dependência familiar.

Grande parte das pesquisas sobre cuidadores foca sua atenção no papel desenvolvido pelo cônjuge ou pelos filhos, não explorando o cuidado oferecido pelos netos (FRUHAUF et al., 2006), principalmente quando esses são crianças. Entre essas duas gerações, parece que são sempre os mais velhos que cuidam. Contudo, as crianças mostram que elas também são fontes de suporte para seus avós doentes. Em 2010, a TV norte-americana ABC divulgou uma reportagem sobre uma criança de três anos de idade que, estando sob os cuidados da avó, ligou para o 911 quando esta teve um AVC e caiu no chão, salvando a sua vida (Anexo 1). Nesta pesquisa, Alex relata cuidar de sua avó dando beijos e



abraços e levando um copo de água sempre que ela tem sede; Betina\* diz ajudar sua avó “a encontrar os óculos” porque ela não enxerga muito bem (imagem abaixo); André faz “uma massagem na [sua] avó porque ela tem um problema no braço e às vezes dói” e Catarina, que tem uma avó praticamente cega, ajuda-a na locomoção pela casa (imagem abaixo): “É que ela não enxerga, então ela só pode ficar sentada na cadeira. Ela só mexe a mão, assim, quando ela precisa pegar alguma coisa. É muito triste ver que ela não pode se mexer. Daí eu ajudo ela a caminhar pela casa, a subir as escadas, porque ela não pode fazer isso sozinha”. No ato de cuidar dos avós as crianças constituem um espaço de formação de cuidado do outro em um diálogo relacional que se transforma em um elemento produtivo e formativo de ser humano.



Fig. 337: Betina\* mostrando à sua avó onde estão seus óculos que, no seu desenho, aparecem bem visíveis sobre o móvel.



Fig. 338: Catarina ajudando sua avó, que não enxerga bem, a caminhar dentro de casa.

As crianças também ajudam e enfrentam a doença de seus avós por meio de brincadeiras. Brincando, elas transformam situações dolorosas e tristes em momentos mais amenos e criam formas de suportar emocionalmente aquilo que elas estão sentindo. O estudo de Fearn & Howard (2010) sobre a vida de crianças que viveram em condições de extremo estresse e privação – como refugiadas do bombardeamento de Beirute (em 2006), abandonadas por seus pais durante o Regime Ceausescu na Romênia (nos anos 1980), e vivendo nas ruas da cidade do Rio de Janeiro –, mostra, por exemplo, que elas conseguiam regular suas emoções e diminuir a ansiedade enquanto brincavam. O brincar era um recurso do qual as crianças se utilizavam para elaborar seus sentimentos frente às adversidades da vida, o que também se faz visível nas situações de doença de seus avós. Segundo Winnicott, “[...] as crianças [também] brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.” (WINNICOTT, 1982, p.162).

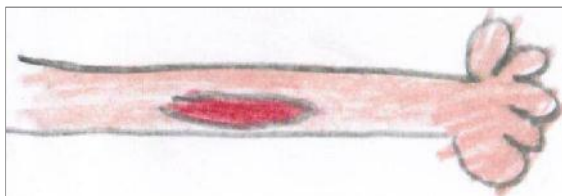




Catarina, por exemplo, ajuda sua avó enquanto ela brinca com sua prima de *Casa dos idosos*: “Como a minha vó não pode fazer nada, porque ela não enxerga muito bem, daí a gente lava a louça, faz suco pra nossa vó... eu e a minha prima né, a gente brinca... a gente cozinha às vezes, arruma a mesa e cuida dela. A gente brinca que a gente tem uma casa de idosos”. A avó, moradora dessa “casa de repouso”, é atendida por suas mais fiéis ajudantes de apenas nove anos de idade. Melissa diz brincar “na cadeira de rodas do biso: Eu ando pela casa dele... Eu adoro! Eu já tô craque e ele acha graça!”, diz a menina. Já Nanda brinca com a sua prima e a sua avó de médica, como ela mesma nos conta, em seu belo relato:

Nanda – A minha vó tem um monte de galho, minha vó tem problema, minha vó tem isso, tem aquilo, tem dor nas costas, tem problema no pulso... Ela tem muuuuuuuuitos problemas! Ela não tem um, ela tem milhares!!! Dois mil e três problemas! [...] Daí, às vezes, *eu e a minha prima brincamos de médica e a gente ajuda a minha vó*, porque ela tem esses problemas. Às vezes a gente pergunta o que ela tá sentindo e tal; às vezes a gente arruma o cabelo dela, penteia ela assim; às vezes a gente pega uma faixa que a minha prima tem, não sei se é faixa ou o que é, mas a gente enfaixa o braço da minha vó às vezes pra cuidar do pulso. A minha vó também tem um creme de corpo muito bom! Daí a gente usa esse creme pra fazer massagem na minha vó e ela melhora um pouco.

Assim como os avós um dia cuidaram de seus netos, agora os netos também podem cuidar de seus avós: “Às vezes os avós esquecem do que eles fazem e *as crianças podem ajudar eles*, podem ajudar naquilo que eles têm que fazer... *A gente pode cuidar*, fazer o que eles nos pedir. *A gente pode ajudar!* Se ela quiser um copo de água a gente pode ir buscar, pode levar os chinelos...” (José). E assim como os avós davam “remédios caseiros quando eu tinha uma virose” (Luck), “soro com água, açúcar e sal quando eu tava ruim” (Carol), “ajudavam a tomar banho embalando o meu pé numa sacola pra eu não molhar o gesso quando eu quebrei o pé” (Fernanda), “me cuidava quando eu tinha febre” (Luca) ou “fazia curativo quando eu me machucava” (Alexandra), também as crianças podem redirecionar esse cuidado, fazendo com que ele seja recíproco, interativo e circule entre as gerações:



Jaqueline – Outro dia, tava eu e a minha vó em casa e eu ajudei ela. Ela foi separar os cachorros que estavam brigando e um deles mordeu ela. Abriu o braço da minha vó. Aí, quando eu vi, eu chamei um taxi correndo pra levar ela pro hospital. E desde aquele dia eu fico fazendo o curativo na minha vó.

Fig. 339: Desenho de Jaqueline: “Eu faço curativo na minha vó”.



Mas viver a doença dos avós nem sempre é algo simples para as crianças. Natasha conta emocionada que uma das coisas que a deixa mais triste é ver sua avó doente:



Fig. 340: Desenho de Natasha: “Quando a vovó ficou doente e eu fui visitar ela no hospital”.

Natasha – Aqui eu desenhei [desenho abaixo] quando a minha vó tava no hospital e eu fui visitar ela pela primeira vez. Só que agora vai começar tudo de novo, porque o câncer voltou. Antes tava aqui na frente e agora voltou lá atrás. Eu fiquei muito triste porque *eu ficava pensando de noite que ela ia morrer e eu ficava triste, eu não conseguia dormir*. Agora eu já tô ficando triste de novo, mas eu não tô triste como eu tava da primeira vez, porque eu já sei como é. Eu tô triste porque eu vejo que a minha mãe tá nervosa com tudo o que tá acontecendo, mas a minha vó me contou que ela tem câncer de mama e que ela tem que enfrentar isso porque é uma batalha... se ela desistir ela não vai conseguir vencer! E eu quero ajudar a minha vó!

Adriana também viveu um momento difícil quando soube que seu avô teve um AVC durante o período em que ela participava da

pesquisa. No relato desta menina, podemos ver como a descoberta da doença também mobiliza sentimentos fortes nas crianças, que se percebem como parte daquele acontecimento familiar:

Adriana – Eu só ficava... eu só ficava pensando... é que eu não sabia muito se o meu vô poderia sofrer, né? Daí eu só ficava escutando, escutava as pessoas falando... mas aí, depois, a minha mãe me contou que ele não ia mais poder caminhar.

[...]

Adriana – Eu posso contar uma coisa? Eu fiquei pensando, eu só fiquei imaginando como é que ia ser sem o meu vô, eu e a minha prima... Eu, com certeza, se eu visse o meu vô morto, eu ia chorar muito, porque *ia ser uma perda muito grande! É que é tão bom ter um avô que a gente se emociona até...* [enche os olhos de lágrimas e respira fundo]... se emociona *de não conseguir mais ver ele, de perder ele*.

Adriana sabe que seu avô não vai mais poder caminhar e, junto com os seus pais e a sua avó, prepara-se para viver essa nova fase ao lado dele:

Adriana – A gente vai vender o carro porque ele não vai mais poder dirigir... agora ele vai depender dos filhos pra levar e transportar ele! E agora, o nosso quarto, a minha vó vai ter que desmanchar, porque o meu vô vai voltar do hospital, daí ele vai ficar sem caminhar; daí a gente vai ter que desmanchar... Vai ser pra vó dormir, porque agora o meu vô vai ter que dormir com um enfermeiro do lado pra cuidar dele.

“Mas quando tu crescer tu vai poder ajudar ele!”, diz Érica para a colega, tentando consolá-la. “Não, mas *eu já posso ajudar em várias coisas!*”, diz a menina: “[...] eu posso ir pegar o



jornal pra ele ler, ficar segurando pra ele, eu posso continuar cuidando do orquídeário dele... eu sonhei com ele, e no meu sonho ele brincava comigo, ele caminhava. Agora eu só fico imaginando que ele não vai mais fazer isso. Eu choro. A minha vó também chora”, conta ela.

Enquanto seu avô estava na UTI e Adriana não podia entrar para vê-lo, seu pai gravou um vídeo para ela e para sua prima, como forma de comunicação entre essas duas gerações: “Ali ele disse que me adora, que me ama”, diz Adriana emocionada. A ligação com o avô doente era importante para ela, mas também era para o avô, que desejava deixar registrado para as netas todo o seu afeto. Assim também aconteceu com Alexandre: “Sabe qual é a lembrança mais legal que eu tenho do meu vô? É que uma vez, antes dele morrer, ele tava já muito doente, ele tinha um problema sério no coração, *mas mesmo assim ele queria brincar comigo... Ele não podia, mas mesmo assim ele insistia de ficar brincando comigo!*”, conta o menino emocionado. Adriana diz ter experimentado, frente à doença de seu avô, uma sensação de medo: “Me deu medo... *a gente tem medo de perder os avós*, porque eles são tão legais! Então eu fiquei com medo de nunca mais ver meu vô!”.

A convivência com os avós também permite que as crianças sejam introduzidas ao processo de envelhecimento, que elas saibam não apenas o que significa nascer e crescer, mas como é se tornar velho e frágil (SARACENO & KECK, 2009). “Para ela, atravessar a rua, ir buscar um *croissant* e voltar, não é nada, mas para a avó, ela tem de se vestir, descer a escada, sair – está sempre achando que faz mau tempo –, depois subir de novo a escada! Já é uma pequena aventura! [...] Isso as inicia no sentido da vida”, diz a psicanalista francesa (DOLTO, 1998b, p.187), na compreensão de que a vida segue o seu percurso e que o tempo deixa suas marcas sobre todos nós. Somos seres frágeis e finitos, e a morte de um ente querido, condição natural, universal e inevitável de todos os seres humanos (TORRES, 1999), é um processo tão marcante para o grupo familiar quanto é o próprio nascimento.

#### 5.4 Quando da finitude

“Vovó, você nunca disse que queria ir embora assim, sem dizer adeus.  
Não era isso, vovó, que estava combinado.  
Vovó, e suas promessas? Vovó, e nossas viagens?  
Vovó Vivi, e as farras que a gente ia fazer?  
E a nossa parceria? Vovó, e os meus segredos? Pra onde você levou?  
E como é que eu vou crescer sem você me ver crescer?  
Como vou andar no mundo onde você não está?”



Vovó, eu não posso mais abraçar as suas pernas,  
não posso beijar seu rosto, não posso pegar sua mão...  
Vovó, que coisa difícil, Vovó Vivi, que aflição!”

**Ziraldo (Menina Nina, 2008)**

Então chega um momento em que a vida finda, e aqueles dias de farra, o carinho, as viagens e as promessas, tão evocadas por Nina na obra de Ziraldo (2008), ficam para trás. Viver a finitude dos avós pode ser tão doloroso para as crianças quanto o é para o restante da família. Quando esses eram pessoas próximas, meninos e meninas ressentem o fato de não mais poder abraçá-los, ouvir sua voz e tê-los ao lado: elas perdem um companheiro, um familiar e um amigo. “É triste porque agora eu não posso mais tocar neles, eu só posso sonhar”, diz Catarina sobre seus avôs falecidos. “Eu lembro que uma vez eu sonhei que os meus dois avôs estavam fazendo uma fogueira, quando eu tinha ido acampar com o meu pai. Foi tão bom sonhar com eles! Parecia que eles estavam ali! Eu nunca tinha sonhado com eles antes!”, conta a menina.

A perda de um avô é sentida principalmente por aquelas crianças que tiveram a oportunidade de conviver com eles. Elas lembram saudosas dos momentos em que “o vô sentava ao meu lado e me ensinava um monte de coisas” (Alexandre), “do bolo formigueiro que a minha vó sempre fazia” (Betina), “das histórias que o vô contava pra gente” (Betina) ou do “potão de bolachas que ela tinha no armário. [...] Quando eu ia na casa dela, ela sempre me dava umas bolachinhas. Ela pegava o pote e me dizia: ‘Quer uma?’ Ela fazia isso todo o dia que eu ia lá. Toda vez que eu ia lá ela fazia isso. É o que eu mais lembro da minha vó. Ela era boa comigo!”, conta João. Algumas crianças também ressentem o fato de não terem conhecido seus avós, de não terem tido a oportunidade de conviver com eles, mas aquelas que os conheceram vivem com a falta, banhada pelas lembranças dos instantes compartilhados. É o que nos mostra Élis\* no texto abaixo. Esse menino, de apenas nove anos, narra, com detalhes minuciosos, as lembranças que marcaram a sua infância ao lado de suas duas avós, já falecidas:

Élis - Quando eu nasci, eu só tinha as minhas duas avós, a mãe da minha mãe, que se chamava Cila, e a mãe do meu pai, que se chamava Odette. A minha vó Cila eu via todos os dias, pois a casa dela era em frente a minha. A minha vó Odette morava em outro bairro e, por causa disso, eu só via ela nos finais de semana. Sempre que meus pais saíam para passear de noite eu dormia na casa da vó Cila. Quando eu dormia lá, minha vó encostava a cama na parede para eu não cair, e ela também, sempre antes de dormir, pedia para eu ir fazer xixi pra eu não fazer na cama dela. Uma vez, quando eu tinha quatro anos, eu tive conjuntivite, e fiquei



duas semanas na casa da minha vó Odette, sem poder ir pra creche. Quando eu fiquei lá ela fazia todas as comidas que eu mais gostava. Eu gostava muito delas. Elas eram muito legais! Uma delas, a vó Odette, sempre me dava presentes, e a vó Cila fazia pudins e tortas muito boas, que eu adorava! Hoje eu tenho nove anos. Daqui a três meses vou fazer dez anos. Quando eu tinha seis anos perdi a vó Odette, e agora com nove anos perdi também a minha vó Cila. EU SINTO MUITA SAUDADE! [escreve ele com letras maiúsculas]

Os avós falecidos não estiveram presentes apenas nos relatos escritos e orais das crianças pesquisadas. Na atividade de desenho dos avós, muitas delas também incluíram seus avós mortos: algumas queriam marcar a presença de alguém que elas conheceram e com quem elas viveram parte de suas infâncias; outras, a presença de alguém que elas gostariam de ter conhecido, um avô ou uma avó que elas só conhecem por fotografias ou pelas histórias contadas pelas gerações mais velhas. Nos desenhos das crianças, os avós mortos normalmente aparecem depois dos vivos, sendo representados no lado direito da folha, como podemos observar nas



Fig. 341: Desenho de Amanda: No lado esquerdo, os avós maternos, ainda vivos; no lado direito, os paternos, já falecidos. “Eles são meus avós ainda, eles continuam sendo importantes pra mim”, diz Amanda que, entre os falecidos, só conheceu o avô paterno, que morreu em 2009. A avó paterna ela conheceu por foto.



Fig. 342: Desenho de Nycolle: Os três primeiros avós estão ainda vivos. Podemos notar que o avô paterno, já falecido, foi desenhado por último, longe da avó paterna, que foi a primeira a ser desenhada. “Eu não conheci meu avô paterno, porque ele morreu um mês antes de eu nascer. [...] Eu desenhei ele porque eu sinto falta de ter um avô”, diz Nycolle.





ilustrações ao lado.

Quando as crianças não incluem seus avós é porque elas consideram que pessoas falecidas não fazem mais parte das relações familiares diretas ou, porque, o contato que elas estabeleceram com esse familiar foi quase inexistente: “Eu não desenhei meus avôs porque eles já morreram faz muito tempo”, diz Luca; “eu nem conheci ele”, conta Alexandre; “eu não sei como eles eram”; explica Nanda; “eu não vi nem por foto”, relata Alice; “eu não lembro deles direito”, conclui Jaqueline. Contudo, isso não quer dizer que eles não sejam pessoas importantes: “Eles podem ter te ajudado quando tu era criancinha e tu pode não lembrar deles”, esclarece Alice. “Eles são os pais dos nosso pais” (Amanda) e “mesmo depois de mortos, eles continuam sendo teus avós” (Jaqueline).

A morte de um avô ou de um bisavô também é “uma coisa triste, porque se o meu bisavô morreu e eu nem nasci, as pessoas que estavam com ele ficaram tristes”, diz Gabriella. “O meu avô é o pai do meu pai, e mesmo



Fig. 343: Desenho de Catarina: No lado esquerdo da folha, as avós ainda vivas. No lado esquerdo, os avós falecidos, que ela conheceu quando “era bem miúda”. Por isso eles não estão representados aos casais, como normalmente fizeram as demais crianças.



Fig. 344: Desenho de Fernando: Esse menino, que não tem nenhum contato com o lado paterno, desenhou a ele mesmo, à avó materna, ainda viva e, no lado esquerdo, “o avô que já morreu”, como ele mesmo escreve em sua folha. “Eu não conheci, mas eu queria ter conhecido”, diz Fernando.



se eu não conheci ele, quando ele morreu o meu pai deve ter ficado muito triste, com muita falta dele!”, conta José, que representa, na imagem ao lado, o seu pai chorando em frente ao túmulo de seu avô dizendo: “Pai, eu nunca vou te esquecer”. No colo, o pai leva José ainda bebê, que observa o seu sofrimento. Por isso, por mais que a morte de um avô que as crianças nem conheceram não as comova diretamente, elas podem ficar tristes ao imaginar o sofrimento das pessoas que lhes são mais próximas: “Eu tinha uns dois aninhos quando os meus avós morreram.



Fig. 345: Desenho de José: ele bebê, no colo do pai, no dia do enterro de seu avô paterno.

Eu não me lembro bem, mas a minha irmã me disse que foi aquela a única vez que o meu pai chorou muito. Daí isso me deixa triste”, relata Betina.

As lembranças que as crianças têm de seus avós também dependem da idade que elas tinham quando eles faleceram e do grau de intimidade entre eles. Como nos dizem Kornhaber & Woodward (1985), aqueles que não viveram intimamente essa relação não necessariamente lamentam a sua perda, “pelo simples fato de que só perdemos aquilo que possuímos.” (MESSY *apud* PY, 2004, p.121). Ou, como nos coloca Morin, “[...] a dor provocada por uma morte só existe se a individualidade do morto tiver sido presente e reconhecida.” (MORIN, 1970, p.71). Por isso Nanda relata que “não foi uma lembrança triste ter perdido a minha bisavó e os meus avós maternos, mas foi triste saber que o meu tio-avô e o meu peixe de doze anos morreram, porque o meu tio-avô era bem legal comigo, me pedia pra eu conversar com ele e eu me lembro muito bem dele”. O mesmo podemos observar no depoimento de Luck: “Pra mim, uma lembrança triste foi o falecimento do meu tio e da minha bisavó. Só que o da minha bisavó eu não lembro bem porque eu era menor, mas o do meu tio *foi o primeiro que eu senti de verdade*. Eu tava lá e eu chorei muito quando fecharam o caixão. Eu tinha uns nove anos ou quase dez. Faz bem pouco tempo que aconteceu”. É também por isso que Leonardo, mesmo tendo os dois avós falecidos, e Alice, mesmo tendo apenas uma avó viva, dizem não ter nenhuma lembrança triste sobre seus avós para contar, como vemos em seus registros escritos.

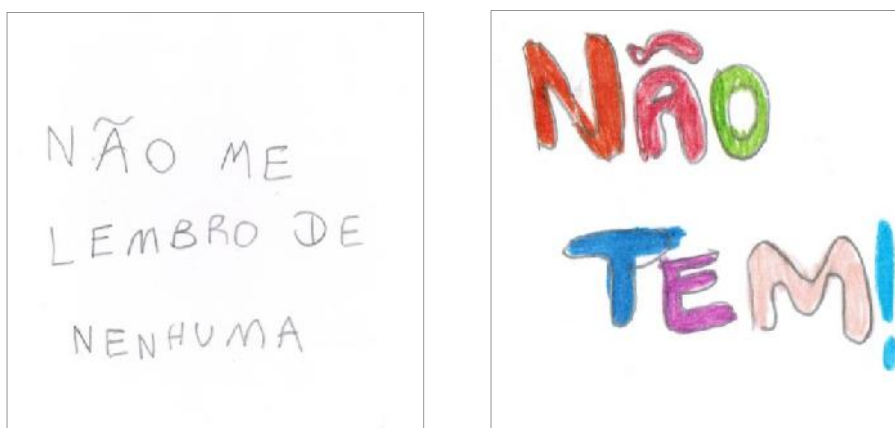


Fig.346: Da esquerda para a direita: Escrita de Leonardo e Alice para o item “Uma lembrança triste”.

Todavia, quando a convivência entre essas duas gerações foi algo forte, as crianças sinalizam sofrer com o impacto da perda: “[...] quanto mais o morto for chegado, íntimo, familiar, amado e respeitado, isto é, ‘único’, mais violenta é a dor.” (MORIN, 1970, p.31). Talvez seja por isso que Alexandre, que conviveu com seu avô materno até os sete anos, tenha se desenhado tão próximo a ele. Em seu desenho, podemos observar que não apenas eles têm a mesma fisionomia, como o avô parece estar envolvendo seu neto em um grande abraço. Em seu relato, Alexandre conta emocionado como foi o momento de despedida de seu avô; um avô que, como ele mesmo diz, “marcou toda a minha vida”:



Fig. 347: Desenho de Alexandre. Ele e seu avô materno já falecido.

Alexandre – Meu avô morreu em 2007. Ele viveu uns dois anos doente e depois morreu. Eu tinha sete anos. Eu me lembro bem! Quando meu vô morreu, eu fiquei uma semana sem ir pro colégio. [...] Ele morava lá em Veranópolis e a minha mãe tirou licença. Essa foi a minha pior semana lá. [...] A gente não falava nada, na hora do almoço era choro, na hora de dormir era choro, na hora de lanchar era choro, na hora de fazer qualquer coisa era choro. [...] Quando a minha mãe me deu a notícia eu fiquei muito triste, mas eu não chorei. Eu era ainda pequeno e eu pensava que... eu tinha uns amigos lá no prédio que diziam que quem chorava era menininha, daí eu segurei muito na hora que a minha mãe me deu a noticia. Mas lá no enterro eu não consegui segurar, porque tava todo mundo chorando. [...] Na hora que levaram o corpo do meu vô tinha uma salinha e daí levaram ele pra fora, né. Daí eu fiquei lá, tipo assim, na área vip, que era onde tinha as cadeiras pra



família. Aí eu chorava, chorava, chorava... Meu pai me levava pro jardim pra eu brincar um pouco, mas quando eu voltava eu sempre chorava. [...] e na hora que fecharam o caixão, daí sim, daí eu desabei no choro!

Apesar de Alexandre descrever com tanta intensidade o velório de seu avô, a possibilidade de se despedir de um ente querido foi lembrada por muitas crianças como algo do qual elas normalmente são privadas em suas vidas. Nos hospitais muitas vezes não é permitida a entrada das crianças e os enterros parecem não fazer parte dos lugares considerados apropriados para elas. Para Ariès (2009), vivemos uma espécie de morte silenciosa, uma morte proibida, escondida, apavorante e solitária: uma “morte selvagem”. A morte, que antes era “domesticada” e vivida no interior da casa, passou a ser institucionalizada, distanciando os vivos do processo de esvanecimento de seus moribundos. Com os avanços das ciências médicas, ela passou a ser vivida como um fenômeno técnico, em lugares especializados, à qual normalmente se chega por meio da interrupção dos procedimentos médicos: “[...] morre-se no hospital porque o hospital se tornou o lugar onde se oferecem curas que não se podem mais ser oferecidas em casa.”<sup>110</sup> (ARIÈS, 2009, p.69).

A melhoria na qualidade de vida, o desenvolvimento da Medicina e a maior expectativa de vida também fizeram com que a morte se distanciasse dos vivos, episódio recorrente em épocas anteriores, quando grandes epidemias, infecções, guerras e precárias condições de saúde faziam da morte um acontecimento ordinário<sup>111</sup> e que atingia a população em todas as idades. “Hoje, o espetáculo dos mortos e moribundos já não é coisa de todos os dias e as pessoas podem se esquecer dela mais facilmente no seu curso normal de vida.”<sup>112</sup> (ELIAS, 1987, p.7). Todavia, ao mesmo tempo em que a morte está mais distante das nossas experiências privadas, ela também está mais presente, sendo transmitida pelos meios de comunicações de massa que anunciam desde grandes catástrofes até episódios mais particulares, como homicídios e mortes por acidentes de trânsito (DOLL & PY, 2007). Esses autores também lembram que o tema da morte circula nos filmes, na televisão, nas músicas ou nos jogos de *vídeo-game*, recursos muitas vezes utilizados pelas crianças em seus momentos de lazer.

<sup>110</sup> Tradução livre da autora para: “[...] Si muore all’ospedale perché l’ospedale è divenuto Il luogo in cui si somministrano cure Che non si possono più somministrare a casa.” (ARIÈS, 2009, p.69).

<sup>111</sup> Contudo, isso não quer dizer que as pessoas tivessem maior tranquilidade em lidar com a morte; mas que elas tinham maior experiência.

<sup>112</sup> Tradução livre da autora para: “Hoy el espectáculo de muertos y moribundos ya no es cosa de todos los días, y la gente puede olvidar-se de ella más fácilmente en el curso normal de la vida.” (ELIAS, 1987, p.7).





Elias (1987) relata que esse processo de privatização da morte também afetou a participação das crianças nos velórios e enterros de seus familiares: “[...] hoje os adultos temem colocar as crianças frente ao tema da morte. [...] Parte-se da hipótese duvidosa de que isso poderia prejudicá-las e ocultam-lhes fatos simples da vida que elas terão que irremediavelmente aprender a conhecer e entender.”<sup>113</sup> (ELIAS, 1987, p.18). Ariès (2009) também narra que as crianças francesas “[...] já não assistem mais ao funeral de seus avós: pessoas velhas, muitas vezes avós, são mandados embora por adultos mais apressados e embaraçados do que comovidos, sem que nenhum de seus netos esteja presente”<sup>114</sup> (ARIÈS, 2009, p.211), diz-nos o historiador francês. Para muitas crianças, não poder se despedir de “uma pessoa que era muuuito importante e que gostava muito de ti” (Carol) é um direito que lhes é negado.

“Quando o pai da minha madrasta morreu, eu fiquei muito triste”, conta Daniele, “[...] e ninguém deixou eu ir no enterro dele. Eu já tinha sete anos e eu queria ir me despedir, agradecer que eu vivi bastante com ele! Mas ninguém deixou eu ir!”. Fernanda também relata uma história semelhante: “Quando meu vô morreu, eu chorei muito, mas eu não pude ir no enterro porque me disseram que não podia ir criança”. “Os adultos não deixam a gente ir!”, exclama Diego. “Quando morreu meu bisavô [materno] eu tava com o meu pai, daí eu não fui, mas mesmo que eu tivesse com a minha mãe nem iam me deixar igual!” (Diego). O mesmo aconteceu com Yasmin:

Yasmin – Quando a mãe do meu dindo morreu, que era minha vó adotiva, não me deixaram ir no enterro dela. Eu tinha uns seis ou sete anos. Eu gostava muuuito dela. Eu queria ter ido pra agradecer ela ter me ensinado um monte de coisas. Ela sempre foi tri educada e querida comigo. Eu sempre ia lá ver TV, ficar brincando com ela e brigando com os cachorros. Daí eles não me deixaram ir. Os adultos são muito chatos! Eu queria ir me despedir! Não é justo!

Para Dolto, “[...] a conspiração do silêncio sobre essas coisas tão importantes para uma criança prova que não a respeitam e que ela não faz parte da família” (DOLTO, 1998b p.197), que ela não é ouvida. Segundo a psicanalista francesa, o enterro integra a criança socialmente, reconhecendo-a como ser humano: um ser humano que é desejanter, e que,

<sup>113</sup> Tradução livre da autora para: “Hoy los adultos temen poner a los niños frente al hecho de la muerte. [...] Se parte de la hipótesis dudosa de que podría perjudicarlos y se les oculta hechos simples de la vida que tendrán irremediavelmente que aprender a conocer y entender.” (ELIAS, 1987, p.18).

<sup>114</sup> Tradução livre da autora para: “[...] ormai non assistono quasi più ai funerali dei loro nonni; vegliardi parecchie volte nonni sono spediti via da adulti frettolosi e imbarazzati non meno che commossi, senza che alcuno dei loro nipoti sia presente.” (ARIÈS, 2009, p.211).





enquanto tal, é livre das amarras cronológicas do tempo. “Não há idade”, diz-nos Dolto (1999c, p.60), “[...] o sujeito tem a idade de seu desejo, e nem sempre o conhecemos.” (DOLTO, 1999c, p.61). Kübler-Ross (1997) também destaca a importância do rito funerário. É em frente ao morto que os vivos têm a possibilidade de dar formalmente um último adeus, onde amigos e familiares têm a chance de se juntar para se despedir conjuntamente do ente querido, estabelecendo uma passagem entre o que vinha antes e aquilo que resta depois de sua morte:

É uma oportunidade, para aqueles que não puderam acompanhar [a pessoa] durante os momentos finais de doença e cuidado, de se juntar com aqueles que tiveram esse privilégio. Significa, também, a chegada de amigos e parentes há muito tempo não vistos – para pôr em dia as memórias, para saber que não estamos sozinhos na nossa dor e na nossa perda, para se reunir com membros dispersos da família e, por último, mas não menos importante, para compartilhar publicamente o significado da vida dessa pessoa que partiu, o significado que ela deu para as nossas vidas. É um agradecimento, uma homenagem, um compartilhamento público de tristeza e dor, de consolação e de esperança.<sup>115</sup> (KÜBLER-ROSS, 1997, p.197).

“Os adultos não entendem as crianças”, explica Daniele, “[...] a gente quer ir, *a gente também quer dizer adeus*”. “Pra mim eu acho que é importante”, diz João, “[...] porque se a pessoa foi importante pra gente, eu acho que deve ir, porque é uma pessoa que a gente amava muito e também a gente tem que dar sorte pra aquela pessoa ficar bem lá no céu”, explica ele. “Eu acho que a gente deve ir”, diz Ashley, “[...] da minha bisa eu queria ir e me deixaram. Eu me despedi dela. Foi bem triste, mas eu queria ir ver ela pela última vez”.

Deparar-se com os avós falecidos não é algo necessariamente fácil para crianças, como também não o é para os adultos. Se por um lado elas ficam tristes, choram e vivem um momento de luto familiar, por outro, se não chorarem na hora “só vai dificultar pra chorar sozinho e viver sem a pessoa depois”, diz Lucas. “Eu acho que tem que ir! É a última vez que tu vai ver aquela pessoa antes dela ser fechada no caixão, e a gente tem que se lembrar”. “É triste ver o avô todo branco, com aquele cheiro de defunto” (Alexandre), “já sem alma” (João), mas “é só a gente chorar um pouquinho que passa. A gente vai pra casa, chora um pouco e quando passa uns dias passa. A gente chora e passa”, reflete Yasmin. Segundo

---

<sup>115</sup> Tradução livre da autora para: “It is a chance for those who were not able to participate in a final illness and care to join with those who had this privilege. It also means the arrival of friends and relatives long not seen – to catch up on memories, to know we are not alone in our pain and loss, to reunite with shattered family members, and last but not least, to publicly share the meaning of the life of the person who has left, the meaning it gave to our lives. It is a thank-you, a tribute, a public sharing of grief and pain, of consolation and hope.” (KÜBLER-ROSS, 1997, p.197).



McGoldrick & Walsh (2004), é importante que os adultos não excluam as crianças da experiência compartilhada da perda, com o intuito de poupá-las da dor: a morte de um avô na infância é, provavelmente, a primeira oportunidade que as crianças têm de lidar com ela, sendo acolhidas no próprio sofrimento de seus pais.<sup>116</sup> Por meio deles, as crianças aprendem a lidar com a perda e a perceber que isso faz parte da própria vida da família. “Os nascimentos, os casamentos, a vida, a morte, todas as questões que esses acontecimentos levantam, todas as palavras trocadas em momentos forte das famílias são a base da inteligência humana”, diz-nos Dolto (1998b, p.197).

Para as crianças, os avós não desaparecem com a morte. A “realidade” do avô continua viva dentro delas, imortalizada em sua mente e em seu coração (KORNHABER & WOODWARD, 1985). O avô falecido resta no meio dos vivos, sendo celebrado nas lembranças dos tempos vividos, nas fotografias e nos objetos. “Tais objetos existem aos milhares, mas a sua combinação é única. [...] [Eles] tornam-se referências na decoração cotidiana; permitem evocar as férias em família, as etapas do ciclo de vida familiar e profissional.” (SEGALEN, 1999, p.234). Os objetos carregam a essência do avô falecido.

“Sabe o que eu mais lembro da vovó Elma? Que ela sempre fazia feijoada! A minha outra vó faz feijoada, mas não é igual! O cheiro é igual, mas o sabor, nunca vai ter nenhum igual ao dela”, explica Yasmin, que se retrata comendo feijão ao lado de sua avó já falecida (imagem abaixo). “Pra mim é o mel”, diz Daniele, “[...] porque o pai da minha madraستا fazia mel. Daí toda vez que eu vejo mel eu sinto

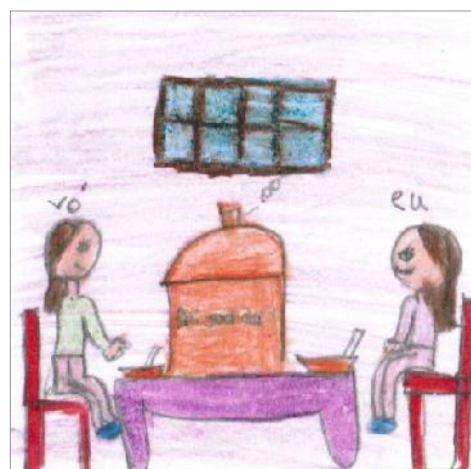


Fig. 348: Desenho de Yasmin. “Um sabor inesquecível”: a feijoada da avó falecida.



Fig. 349: Desenho de Daniele. “Eu não posso sentir cheiro de mel porque eu vou sentir muita saudade do meu vó”.

<sup>116</sup> Torres (1996) mostra que as crianças aprendem a lidar com “o ser” e o “não ser” enquanto são bebês, no jogo do *peek-a-boo*; Dolto (1999b) comenta que as crianças aprendem sobre o conceito da morte, enquanto imobilidade, quando elas esmagam uma formiga ou perdem um bicho de estimação, mas a morte de um familiar é um processo que engloba toda a família e se refere a uma pessoa que jamais poderá ser substituída.



saudade dele. É assim, eu vejo mel e lembro dele”. Milene\*, que havia perdido o avô paterno há poucos meses, lembra da bengala que ele sempre usava: “Era um vô que valia por dois”, diz a menina, que não conheceu o avô materno. João lembra da fisionomia de sua avó, “com aqueles cabelos compridos, bem compridos” e Rodrigo\* se recorda da casa: “A minha vó materna tinha uma casa bem grande e legal, que virou uma casa de idiomas que ensina espanhol, francês, inglês, japonês, chinês, russo e muitas outras línguas. Dessa casa eu me lembro bem, pois eu frequentei lá várias vezes e até já dormi lá umas dez vezes”, conta ele.



Fig. 350: Desenho de Milene\*. Objeto-lembrança: a bengala que seu avô usava.

Os avós falecidos também continuam presentes nas fotografias. Por meio delas, as crianças podem reconstituir a

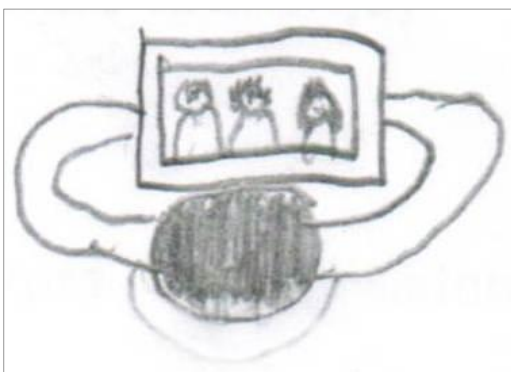


Fig. 351: Desenho de Matheus\*. “Uma foto dos meus avós”.

fisionomia de um avô que elas não conheceram, revistar momentos ali impressos e recriar imaginariamente as linhas de seu passado. “Lá na prateleira da sala, tem uma foto da minha vó que o meu pai resolveu colocar pra mostrar que ela já tá lá no céu, mas que ela continua importante pra gente”, diz Betina. Para Guilherme\*, Jaqueline e Hernan\*, as fotografias

evocam aquilo que eles não podem mais viver com seus avós. Elas constituem, como nos lembra Sontag, “[...] a presença indireta dos parentes dispersos” (SONTAG, 2008, p.19), uma “[...] pseudo presença e um sinal de ausência.” (SONTAG, 2008, p.25).



Fig. 352: Desenho de Guilherme\*: “Uma foto de minha vó que já morreu”.



Fig. 353: Desenho de Jaqueline: “Uma coisa triste é que eu só conheci meu avô por foto”.

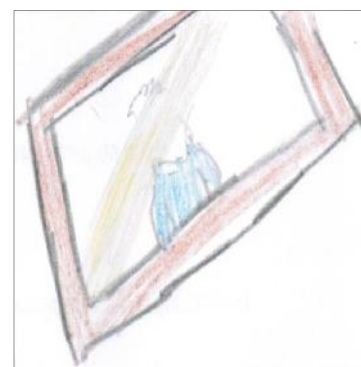


Fig. 354: Desenho de Hernan\*: “Uma foto do meu avô”.



“Sabe o que eu desenhei aqui?”, pergunta-me Kátia sobre a imagem abaixo, à direita. “Uma foto da minha bisavó Kátia que eu não conheci. Quando eu penso nela eu fico triste, eu fico com saudade, porque eu queria ter conhecido ela, eu queria saber como ela era. [...] A minha mãe sonhou com ela uma vez, quando ela tava grávida de mim, e aí ficou o meu nome. Eu ganhei o nome da minha bisavó. E aqui eu desenhei ela como eu, quando ela tinha a minha idade”, conta a menina. Kátia



Fig. 356: Imagem da Bisa Bia, do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*.

retrata a bisavó criança, uma bisavó que brinca, corre e rola pela grama verde da fotografia.

Uma bisavó que, assim como a

*Bisa Bia*, personagem da clássica obra infanto-juvenil escrita por Ana Maria Machado no início dos anos 1980<sup>117</sup>, precisa ser mais bem conhecida pela sua bisneta. Nessa história, a bisneta Isabel descobre o retrato de sua bisavó ainda criança (imagem ao lado) e, encantada com “[...] essa menininha linda, de cabelo todo cacheado” (MACHADO, 2001, p.9), pergunta para sua mãe se poderia ficar com a foto pra ela, que prontamente

lhe responde: “Não posso minha filha. Pra que é que você quer isso? Você nem conheceu sua bisavó...”. Isabel então lhe diz: “Por isso mesmo, pra eu ficar com ela pra cima e para baixo, até conhecer bem. Levar para a escola, para a praça, para a calçada, pra todo canto.” (MACHADO, 2001, p.10). O desejo da menina Isabel parece se encontrar com o desejo da menina Kátia: o que elas querem é conhecer melhor seus antepassados.

Na história de Ana Maria Machado, a mãe empresta a foto para a bisneta que, de tanto conversar com a sua bisavó, acaba ficando sua amiga. A “criança da foto” e a “criança real” viviam grandes aventuras juntas: contavam histórias, comiam bobagens e brincavam de corre-que-corre, pula-que-pula e foge-que-foge. Enquanto Isabel corria, sua bisavó ficava grudadinha nela, bem debaixo de sua camiseta:



Fig. 355: “Uma foto da minha bisavó Kátia, de quando ela era pequena”.

<sup>117</sup> Refiro-me à obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 2001), que ganhou diferentes premiações, como o *Prêmio Jabuti*, *Os 40 livros essenciais* e o *Américas Award for Children's and Young Adult Literature*.



- Sabe mãe, aconteceu uma coisa muito interessante. Bisa Bia gostou muito de mim, da minha escola, dos meus amigos, do meu quarto, de tudo meu. Ela agora quer ficar morando comigo.

[...]

- Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito bem guardada, no melhor lugar que tinha. E ela gostou tanto – sabe, mãe? – que vai ficar aí para sempre, *só que pelo lado de dentro*, já imaginou? Também, era fácil, porque tinha corrido e estava suando muito, o retrato dela ficou molhado, colou em mim. Igualzinho a uma tatuagem. Ela ficou pintada na minha pele. Mas não dá para ninguém ver. Feito tatuagem transparente, ou invisível.

[...]

- Depois ela passou para dentro de mim, mãe, já pensou? Uma tatuagem por dentro, invisível e transparente no meu peito. *Agora Bisa Bia está morando comigo de verdade. Bem lá dentro. [...] Morando comigo para sempre.* (MACHADO, 2001, p.21)

Cito essa longa passagem do livro para mostrar como Isabel se relacionava com a bisavó que ela nem conhecia, por meio de um elo que as unia por dentro, como uma tatuagem transparente e invisível, que só o afeto pode reconhecer. Assim também é o elo que muitas das crianças pesquisadas dizem ter com os seus descendentes: “Toda noite, todo mundo diz que teus avós ainda te abençoam, mesmo quando já morreram, mesmo quando já faleceram, ainda assim dizem que eles protegem a gente de tudo aquilo que pode acontecer”, conta Alice. “Eles são tipo os nossos anjinhos, que dizem por qual caminho a gente deve seguir, que a gente não deve ir pro caminho mal. Eles ajudam a gente a vida inteira”. “Eles estão com a gente”, diz Jaqueline, “[...] mesmo não estando em pessoa, assim, mas eles estão com a gente. Eles nos vêm de outro lugar”. “A alma deles nos enxerga”, diz Melissa, “[...] porque eles vêm que os filhos deles cresceram bastante, tiveram filhos que teve mais filhos. E isso é muito importante para um bisavô ou para um avô. Eles gostam muito da gente porque a gente é a continuação deles”. Alice também comenta que ela se comunica com os seus ancestrais, de um modo muito semelhante àquele vivido pela personagem Isabel em *Bisa Bia, Bisa Bel*: “[...] quando eu tô sozinha e eu quero conversar, eu converso com os meus avós que eu não conheci”, conta ela. “[...] E eu também rezo pros meus avós já mortos. Eu peço que eles me ajudem por toda a vida”. “Eu penso neles”, diz Jaqueline, “[...] eu sinto que eles estão comigo, assim, dentro, me olhando lá do céu”.

“O céu é o lugar para onde a alma dos avós vai depois que eles morrem”, explica João. “O meu avô mora no céu”, escreve Alexandre atrás de seu desenho. Talvez por isso Daniele tenha desenhado seu avô com uma coroa na cabeça e asas de anjo que o fazem flutuar (desenho abaixo). Na terra permanece o corpo, e muitas crianças sinalizam, em seus





relatos e desenhos, que elas também gostariam de ir ao cemitério fazer oferendas aos seus avós. “Eu nunca fui a um cemitério”, diz Carol. “Eu só passei na frente”, diz Kátia. “Todos os anos a gente vai na missa pra rezar pela minha vó e o meu pai vai lá no cemitério deixar uma rosinha pra ela”, conta Betina. “[...] Só que ele não deixa eu ir. Ele diz que uma bruxa vai me pegar se eu for. Quando eu era bem pequenininha isso funcionava, só que agora eu digo ‘Pai! Não existe bruxa!’ E ele diz ‘Ah, existem sim, e ela vai subir por um caixão!’”. Embora muitas crianças não possam visitar cemitérios ou participar de eventos fúnebres, um número expressivo delas se desenhou ao lado do túmulo de seus avós ou bisavós:



Fig. 357: Desenho de Daniele: O avô com asas, coroa e flutuando do chão.



Fig. 358: Desenho de Diego: Ele, que não pôde ir ao enterro de seu bisavô, visitando o seu túmulo.



Fig. 359: Desenho de Yasmin: Ela, que não pôde ir ao enterro de sua avó, levando flores ao seu túmulo.



Fig. 360: Desenho de Ashley: Ela no dia do enterro de sua bisavó.

Nesses momentos, as crianças também se retratam orando, ação muitas vezes aprendida com os próprios avós, como vimos no capítulo anterior:



Fig. 361: Desenho de Fernanda: Ela, que não pôde ir ao enterro de seu avô, rezando ao lado de seu túmulo.



Fig. 362: Desenho de Betina: Ela, que não pode ir ao cemitério, levando uma flor para seus avós paternos. Em meio ao seu choro, o céu parece chorar também.



Fig. 363: Desenho de Fernando: Ele, que não conheceu seu avô materno, rezando ao lado do seu túmulo.



Para Kornhaber & Woodward “[...] os cemitérios não são apenas lugares dos restos mortais de nossos ancestrais, eles também são importantes lugares dos sentidos”<sup>118</sup> (KORNHABER & WOODWARD, 1985, p.170), onde as gerações podem partilhar seus sentimentos e suas emoções. É por isso que Nycolle diz que, quando ela vai a Minas Gerais, sempre pede ao pai para levá-la visitar o túmulo do avô: “Lá no caixão tem uma foto dele e eu sempre quero *ir visitar ele*”, diz a menina. Alexandre também *visita* seu avô na sua nova morada: “Uma vez tinha traficantes lá no cemitério e eu tive que ficar mais de um ano *sem ver o meu vô*; eu fiquei mais de um ano *sem visitar ele*, porque tinha a polícia e os traficantes em guerra”. Para Mariana\*, o cemitério também é um lugar de recordações e encontros familiares: “Quando a minha família vai colocar flores no túmulo da minha bisavó, nós lembramos dela e rimos de coisas que passamos juntas”, conta a menina, que retrata um jazido florido e com fotos sorridentes.



Fig. 364: No desenho de Mariana\*, a representação do túmulo no qual está enterrada sua bisavó.

Para Attias-Donfut & Segalen, os nossos “[...] ancestrais são pessoas que *são necessárias para nós*. Elas significam ‘aquilo que veio antes’, as pessoas que estão na origem da família da qual descendemos.”<sup>119</sup> (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 2002, p. 293). Quando eles foram pessoas presentes, tanto na vida das crianças, quanto na vida de seus pais – daí a importância de um contato que não se perca com o divórcio ou com a separação da segunda ou da terceira geração –, eles permanecem vivos em nós: nas histórias lembradas pela

<sup>118</sup> Tradução livre da autora para: “[...] Cemeteries are not only final “resting places” for ancestors, they are also important “feeling places.” (KORNHABER & WOODWARD, 1985, p.170).

<sup>119</sup> Tradução livre da autora para: “[...] Ancestors are dead people who are necessary for us. They signify ‘what has come before’, the people who are at ‘the origins of the family from which we are descended’.” (ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 2002, p.293).



família e nas próprias “sensações da memória” (KORNHABER & WOODWARD, 1985). São lembranças de experiências contundentes, de finitudes que nos convidam

[...] a cuidar de nós mesmos, do que nos resta, [daquilo que foi] tão esquecido para que pudéssemos cuidar dos outros, porque é a marca extrema do nosso fracasso nessa tarefa e de nossa impotência diante de um acontecimento que, por mais que nos resguardemos de todos os cuidados, se mostrou inevitável. (PAGNI, 2010, p.67).

Lembranças que evocam as vivências da casa, os primeiros passos dados ao lado da avó, a ajuda no tema da escola, os momentos de cuidado, o cultivo das plantas no jardim, o dia em que o avô ensinou o neto a andar de bicicleta sem rodinhas, as viagens compartilhadas, a farrá em cima da cama, o bolo quentinho saído do forno, as brincadeiras de corte e costura, o esconderijo atrás da porta do banheiro, os segredos partilhados, o cheirinho que só a avó tem, o barulho da bengala pela casa, os conflitos, os momentos de doença e as histórias contadas. “A vida não tem sentido, a não ser o que se saiba o que é a morte.” (DOLTO, 1998b, p.196).

Através do avós, as crianças aprendem a compreender alguma coisa sobre a realidade do mundo não apenas anterior a seu nascimento, mas anterior ao nascimento de seus pais... As crianças podem imaginar um mundo real ao qual não pertença ninguém que elas conheçam e, assim, podem também começar a pensar sobre um mundo futuro que se estende vigorosamente – embora ele ainda seja desconhecido – além das vidas dos filhos que terão algum dia e das vidas dos filhos de seus filhos. A experiência do passado lhes dá os meios de imaginar o futuro. [...] Através dos avós, as crianças aprendem todo o ciclo de vida – o que é ter filhos criados, ter vivido uma vida inteira, ter completado as tarefas que cada um impôs a si mesmo e ter envelhecido. [...] Da voz e das mãos de uma avó o fim da vida é conhecido em seu início.” (MEAD & HEYMAN, 1965, *apud* LINS DE BARROS, 1987, p.122).

Uma manhã de sol, eu acordei para tomar alguma coisa, e a surpresa foi que a minha vó estava fazendo um cafizinho para mim.

Aquela cafizinho estava ótimo, minha vó fazia o melhor café do mundo, é noite quando era





belê, minha vó ficava à noite fazendo mamadeira e quando terminava de tomar eu caía no sono.

No outro dia era dia de aniversário da minha vó e esse dia eu amava e minha vó também, e eu presente que eu dava para ela era o meu amor.

Minha vó ensinava a fazer oração e eu pedia que ela tivesse paz, amor e felicidade e ela pedia a mesma coisa e eu gostava muito disso.

As coisas que a minha vó fazia para mim eu adorava mas, agora que ela está lá no céu, eu estou sentindo falta dela aqui em baixo.

(Guilherme\*)

## *Considerações finais:*

### *☺ que podemos aprender com esta experiência?*

Com o objetivo de traçar as linhas gerais que percorreram a tese, gostaria de tecer algumas reflexões finais retomando pontos que considero relevantes da pesquisa. A proposta deste estudo exploratório foi a de conhecer melhor algumas das interfaces que compõem o relacionamento entre avós e netos na perspectiva das crianças, o que fez com que tocássemos em diferentes aspectos dessa relação. Aspectos que se inter-relacionam e que falam desse contato a partir de diferentes prismas. No quadro que articula essa relação está a família, organismo em constante movimento, que por meio de seus fazeres, suas rupturas, seus (re)arranjos e conflitos, acaba por menear o próprio relacionamento intergeracional. Apesar de existirem especificidades que dizem respeito à organização de cada grupo doméstico e do modo como cada família constrói a sua própria história, também existem semelhanças, e esta pesquisa buscou articular tais relações.

Os relatos das crianças nos revelaram que há, na relação intergeracional, uma forte vinculação com a linhagem matrilinear, visível em todos os grupos familiares estudados. As famílias nucleares mostram ter os contatos entre as linhagens mais equilibrados, uma vez que tanto o pai quanto a mãe estão presentes para estabelecer esses elos. Genitores e avós de ambas as linhagens estão presentes nas representações das crianças, ação que mostra o reconhecimento desses indivíduos no seu papel familiar. Com o divórcio, esse quadro tende a se recompor, uma vez que o genitor que não possui a guarda – normalmente o pai – tende a diminuir a intensidade do contato com seus filhos. As distâncias geográficas também se multiplicam, o que dificulta ainda mais essa relação. Como a geração do meio tem um importante papel regulador no convívio intergeracional, os momentos de encontro com os avós por parte do genitor que não possui a guarda – normalmente os avós paternos – também se tornam mais espaçados e muitas vezes os vínculos se perdem. Nesses casos, as crianças podem não reconhecer o papel geracional dos avós, o que faz com que elas não os representem em seus desenhos.

Se por um lado os elos com os avós por parte do genitor que não possui a guarda se afrouxam, por outro os elos com os avós por parte daquele que a possui – normalmente a mãe – tendem a se intensificar. Nas famílias monoparentais, os avós aparecem como uma





importante fonte de suporte familiar, ajudando principalmente a filha na criação dos netos. A solidariedade feminina no cuidado das crianças emerge como um fator relevante. Por meio do suporte oferecido, as avós permitem que a segunda geração continue trabalhando e estudando, e quando as relações entre noras e sogras foram boas, pode inclusive ocorrer um intercâmbio de ajuda entre elas, o que também garante que o contato com a linha paterna não se perca.

O suporte dado pelos avós às famílias monoparentais também pode se traduzir em processos de (re-)coabitações temporárias e permanentes, situações vividas principalmente ao lado das mães. Grande parte das crianças que mora com seus avós no mesmo domicílio não está na companhia do pai e, devido aos casos de divórcio na terceira geração e à maior feminização da velhice, muitas delas vivem em domicílios fortemente marcados pela presença feminina. Todavia, as crianças nos mostram que os papéis assumidos por essas mulheres nos lares conviventes não são necessariamente iguais. Apesar de as avós (mas também alguns avôs) cuidarem de seus netos, ajudando na sua criação e dando, em muitos casos, suporte financeiro à família, o “papel corretivo” na educação dos pequenos parece ficar mais voltado à segunda geração. Os avós investem nos netos e se utilizam da sua posição de adulto para socializar e educar as crianças, mas não foram observadas grandes diferenças entre o comportamento dos avós conviventes e o comportamento dos avós não-conviventes nessa questão. As crianças mostram que mesmo dividindo o mesmo teto com seus avós, esses são parceiros de bagunça e de atividades que não são necessariamente aceitas pelos pais. Ou seja: mesmo ajudando na sua criação, os avós parecem não ter perdido – ao menos sob os olhos desses meninos e meninas – o seu papel de avós.

Os avós conviventes também são grandes companheiros dessas crianças. Muitos segredos são divididos com eles e essa relação parece ser construída por uma forte convivência e interação. Eles são considerados parte da família mais restrita, reconhecimento que as crianças normalmente não dão aos avós não conviventes, aspecto que também foi observado nos demais grupos familiares. Normalmente os avós não são considerados membros da família direta – por isso eles não costumam aparecer no desenho da família; mas quando a convivência e o relacionamento com seus netos são considerados intensos por esses últimos, então eles podem vir a ser acolhidos como membros da família



restrita e a própria fronteira domiciliar pode se borrar. Com quem mora uma criança que passa o dia na casa dos avós voltando para a sua residência apenas à noite?

Os avós coabitantes e os avós que normalmente cuidam dos netos também tendem a ser os avós preferidos das crianças, o que mostra a importância da convivência na eleição das predileções. Como grande parte das situações de coabitação se dá com os avós maternos; grande parte dos avós cuidadores pertencem à linhagem matrilinear; e os contatos telefônicos e pessoais acabam sendo mais frequentes com essa mesma linhagem (uma vez que as mulheres tecem os elos que unificam as gerações), as predileções das crianças estão majoritariamente inscritas no eixo materno. Ali, as avós são as figuras de destaque. A intensa convivência, assim como o cuidado que elas direcionam aos netos são vistos por eles como fatores importantes, o que faz com que as crianças muitas vezes as identifiquem como uma “segunda mãe”. São as avós que principalmente ajudam no tema, nas tarefas domésticas, cozinham, dão remédios, fazem curativos e lêem para seus pequenos antes de dormir. Os avôs são menos envolvidos no cuidado intergeracional, mas foi possível observar um movimento dos homens nesse sentido, que normalmente se direciona a atividades fora do ambiente doméstico – como buscar ou levar o neto à escola – e a brincadeiras mais dinâmicas e perigosas.

Todavia, as predileções também podem vir de longe. A maior proximidade geográfica não é sinônimo de bom relacionamento, uma vez que muitas variáveis, incluindo a própria personalidade e o estilo dos avós, pesam nessa relação. As crianças podem estar geograficamente longe de seus avós e afetivamente próximas, assim como geograficamente próximas e afetivamente distantes. As novas tecnologias mostraram ser recursos importantes nessas relações, diminuindo as fronteiras entre eles. Com a *webcam*, os netos conseguem não apenas conversar com seus avós, como frequentar virtualmente a sua casa, acompanhando muitos dos acontecimentos que lá ocorrem. Os contatos por Orkut, MSN e telefone também foram evocados pelas crianças, e ainda que muitos avós tenham dificuldades em manusear as novas tecnologias, parece que grande parte deles consegue fazer uso desses equipamentos e sistemas. Por isso, ainda que alguns netos só consigam visitar seus avós nas férias, muitos deles têm a oportunidade de manter uma intimidade à distância; e a condensação dos dias passados durante as férias na casa dos avós também



mostra que a questão da frequência e da intensidade do contato é algo relativo para as crianças.

Nas experiências intergeracionais das crianças, o número de avós também pode se multiplicar, uma vez que os recasamentos da segunda ou da terceira geração movimentam a saída e a entrada de novos membros. Entretanto, como vimos, as relações com os avós sociais geralmente são complexas. Quando o genitor recasado não é o genitor que possui a guarda da criança – normalmente o pai –, os elos com os filhos tendem a enfraquecer, uma vez que os homens parecem se voltar mais à família da nova companheira e aos seus novos descendentes. Nesses casos, as crianças podem perder gradativamente o contato com os avós paternos e dificilmente têm contato com seus avós sociais. Por isso, eles normalmente não são reconhecidos por elas nesse papel, não sendo representados em seus desenhos.

Quando as crianças vivem em uma família reconstituída, as possibilidades de convívio com os avós por aliança aumentam – uma vez que padrastos e madrastas têm mais possibilidades de estabelecer esse elo –, e essa relação pode vir a se estabelecer. Contudo, algumas variáveis entram em questão: a idade que a criança tinha quando ocorreu o divórcio dos pais; o modo como as famílias e as crianças lidaram com a separação; a qualidade do relacionamento da criança e de seu genitor com o/a seu/sua novo/a companheiro/a; o tempo de relacionamento entre eles; assim como a própria institucionalização da relação (pela coabitação, pelo nascimento de um descendente, pelo casamento, etc.). Além disso, a percepção da criança de que a relação que ela estabelece com seus avós sociais é genuína, recíproca e afetiva acaba pesando na sua decisão. A inclusão dos avós sociais nessa posição depende fortemente da qualidade das relações, uma vez que o elo de sangue que une netos e avós biológicos inexistente.

Ter o mesmo sangue foi, por sinal, um aspecto considerado relevante por muitas crianças pesquisadas, que colocaram em destaque o valor genético das relações. Esse vínculo é muitas vezes suficiente para justificar o seu interesse pelos avós, mesmo quando elas não tiveram a oportunidade de conhecê-los. Todavia, os vínculos precisam ser alimentados, e quando as crianças percebem que essa relação carece de interesse, afeto ou contato por parte da terceira geração – principalmente quando elas notam que o relacionamento entre eles foi se deteriorando com o passar do tempo, ou que os avós não as procuram quando têm a oportunidade de fazê-lo –, os elos de sangue se diluem e se



mostram menos importantes. Nesses casos, os avós são muitas vezes destituídos pelos netos do seu papel familiar, não sendo representados por eles em seus desenhos. Isso nos mostra que as crianças têm um forte poder no processo de inclusão e exclusão familiar e que não basta os avós se considerarem avós de seus netos. Para que essa relação se estabeleça, os netos também precisam se considerar netos de seus avós.

A qualidade desse contato é perceptível nas próprias formas de chamamento, que revelam relações mais frias e distantes, assim como aquelas mais calorosas e afetivamente próximas. O uso de chamamentos como “tia”, “dona” e “senhor”, utilizados principalmente nas relações com os avós sociais, revelam, por exemplo, um certo distanciamento afetivo dessas duas gerações, enquanto que os apelidos criados no relacionamento com alguns avós indicam não apenas intimidade e proximidade afetiva como, também, uma relação mais igualitária entre as gerações, menos marcada pela autoridade da geração mais velha. Quando os vínculos com os avós enfraquecem e se perdem, as crianças podem até mesmo esquecer seus nomes. Perante os netos, portanto, esses avós perdem não apenas o estatuto de “avós”, como a própria identidade.

No contato intergeracional, a casa dos avós aparece como um cenário importante, que abriga grande parte das interações existentes entre eles. Nos relatos das crianças, esse é um lugar de novas descobertas, no qual elas podem entrar em contato com tecnologias antigas, fotos de seus ancestrais e objetos pertencentes a uma outra época: a casa dos avós é um lugar do passado. Por outro lado, muitos avós moram em cidades situadas no interior do Rio Grande do Sul ou em residências que ainda conservam grandes pátios e jardins, lugares muito apreciados pelos netos. O processo de urbanização das cidades trouxe mudanças para os modos de morar e viver: a vida das crianças se dá cada vez mais em apartamentos, condomínios fechados e *shopping centers*, onde o contato com a natureza é quase inexistente. Por isso, a casa dos avós também é um lugar de aventura e de novas experiências; é onde as crianças literalmente “se sentem em casa” e onde elas podem fazer muito mais coisas do que normalmente fazem em suas próprias residências.

Enquanto que, nessas últimas, a brincadeira se limita ao quarto, lugar onde elas são autorizadas a fazer bagunça, na casa dos avós a brincadeira se espalha por todos os cômodos e as regras de comportamento podem ser extrapoladas. Por isso, a casa dos avós é um lugar de diversão e inspeção; um lugar que também recebe o investimento das gerações



mais velhas, que o adaptam e o modificam para criar ambientes interativos, lúdicos e acolhedores para seus netos. Ali muitas gerações se encontram. Nas histórias e fotografias do passado, os avós dão vida às gerações que não mais estão presentes, enquanto que as novas gerações circulam pelos cômodos da casa, principalmente durante os momentos de festa e reuniões familiares. Nessas circunstâncias, as crianças também podem rever e brincar com seus primos. Em um momento em que muitas delas não têm irmãos, os primos acabam sendo o único contato intrageracional que elas possuem na família.

No convívio com os avós, a casa não aparece apenas como um lugar de brincadeira e descoberta; ela ganha a cena como um lugar de aprendizagem. Aprendizagem que parte de um processo coeducativo entre as gerações, no qual avós e netos são sabedores de conhecimentos diversificados. Por isso, ao mesmo tempo em que os avós ensinam seus netos sobre suas experiências do passado, sobre acontecimentos históricos e sobre seus conhecimentos escolares, os netos ensinam seus avós sobre as novas descobertas das ciências, sobre as novas tecnologias, sobre novas brincadeiras e sobre novas formas de ensinar e aprender. Esse processo aparece como algo bastante interativo, o que coloca em questão as teorias funcionalistas do processo de socialização das crianças e as teorias tradicionais do campo da educação, que centram o conhecimento nos adultos.

A interação também ocorre nas redes de cuidado. Engana-se quem pensa que são apenas os avós que cuidam dos netos. Em seus depoimentos, as crianças mostraram que elas oferecem ajuda, cuidando do espaço doméstico, levando água ou os chinelos para os avós, fazendo curativos em seus ferimentos, chamando um táxi quando um avô se machuca, fazendo massagem nas partes doloridas dos corpos dos avós, guiando e segurando “seus velhos” pela casa. Mais do que isso, as crianças nos dizem que o amor e o carinho dado aos avós são formas importantes de oferecer cuidado. E quando os avós já estão mais velhos ou doentes, elas nos mostram que isso não necessariamente atrapalha a relação. Avós e netos se adaptam às novas circunstâncias de vida, modificando as formas de interagir e brincar com o intuito de continuar interagindo e continuar brincando, mas agora de outra forma.

Na velhice, o corpo dos avós também se modifica, mas isso não foi interpretado pelas crianças como algo feio ou negativo. Os avós são pessoas bonitas na sua singularidade, o que os deixa permanentemente belos, independentemente dos discursos sociais que tanto valorizam o corpo jovem. Por isso, para as crianças existem diferenças entre “um corpo-





velho” e “o corpo-velho de seus avós”, que é um corpo habitado pelo afeto e pela beleza a partir de uma outra perspectiva estética.

Não desconsiderando as questões dos conflitos entre as gerações, gostaria de salientar que esse não foi um aspecto relevante neste estudo<sup>120</sup>. As crianças mostram ter poucas desavenças com seus avós e, quando essas ocorrem, elas não necessariamente são interpretadas como conflituosas. Talvez isso ocorra porque, enquanto crianças, elas estão sujeitas e habituadas à repreensão dos adultos; repressão essa que parte de seus pais, professores, instrutores, cuidadores ou avós. Por outro lado, os netos também pontuam que a terceira geração deixa que a segunda assuma as posturas mais disciplinadoras. Por isso, o papel dos avós é muitas vezes o de dar conselhos sobre os seus comportamentos e interferir apenas quando esses são interpretados por eles como graves. A falta de conflitos pode, por isso, estar relacionada à própria idade dos netos.

Como vimos, as relações entre avós e netos são atravessadas por muitas variáveis e não podemos desconsiderar questões de gênero, idade, distância geográfica, estilos, personalidades, condições de saúde, qualidade das relações entre pais e filhos, qualidade das relações entre noras e sogras, rupturas familiares na segunda ou na terceira geração, recasamentos, entre outros, se quisermos olhar para a complexidade que envolve e dá vida a esses laços. Além disso, as crianças podem viver em configurações familiares múltiplas, que não apenas se alteram no seu próprio percurso, como também se conjugam com outras formas. Aquelas que possuem a guarda compartilhada, por exemplo, podem viver ora junto a uma família monoparental, ora junto a uma família reconstituída, tendo passado por uma experiência nuclear e de coabitação com os avós logo após o divórcio dos pais. Pode ter experimentado, por isso, diferentes situações que marcaram a sua biografia e o seu relacionamento intergeracional.

Tendo em vista essa complexidade, gostaria ainda de dizer que esse estudo teve um caráter exploratório e que algumas dessas questões ainda precisam ser vistas e aprofundadas nas suas particularidades. Um estudo composto por crianças de apenas um grupo familiar, que controlasse determinadas variáveis, talvez pudesse abrir para novas

---

<sup>120</sup> Refiro-me aos conflitos que emanam da própria convivência entre as gerações, que surgem quando essas partilham de diferentes ideias, posicionamentos ou estilos de vida. Como vimos, o não reconhecimento de alguns avós nesse papel também pode representar situações conflituosas, mas essas estão mais embasadas em questões familiares e de falta de contato do que em situações de embate nascidas a partir da convivência entre avós e netos.



perspectivas. Por exemplo: entre as crianças conviventes que participaram desta pesquisa, grande parte delas havia nascido diretamente na casa dos avós, não tendo passado por adaptações mais bruscas, situações normalmente vividas nos processos de re-coabitação, o que seria interessante de ser analisado; também seria relevante estudar os casos das crianças que moram apenas com seus avós, sem a presença da geração do meio; ou a influência do tempo nos processos de inclusão e exclusão dos avós sociais nas famílias reconstituídas; ou, ainda, as diferenciações entre o contato intergeracional nas famílias monoparentais femininas e masculinas. Enfim, são questões que este estudo, por sua própria característica exploratória, não pôde aprofundar, mas pôde lançar tais questionamentos para futuras investigações com crianças. Ouvi-las é um exercício necessário e importante, e nós, enquanto adultos, só conseguiremos dar esse passo se realmente estivermos abertos ao diálogo, se realmente estivermos descentrados da nossa posição de adultos e interessados na própria alteridade da infância. É preciso, como nos instiga a pensar Simone Weil (1996), que as diferenças não diminuam a amizade, mas que a amizade também não diminua as diferenças.

## Referências

- ABERASTURY, Armindá. Uma nova psicologia da criança à luz das descobertas de Freud. In: \_\_\_\_\_. **Abordagens à Psicanálise de Crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P.51-60.
- AJMERA, Maya; KINKADE, Sheila; PON, Cynthia. **Our Grandparents: a Global Album**. Hong Kong: Charlesbridge, 2009.
- ALANEN, Leena. Gender and Generation: Feminism and the “Child Question”. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut. (Org.). **Childhood Matters: social theory, practice and politics**. Vienna: European Centre Vienna, 1994. P.27-42.
- ALANEN, Leena. Kindheit als generationales Konzept. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga (Orgs.). **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. P.65-82.
- ALBERTINI, Marco; SARACENO, Chiara. Intergenerational contact and support: the long-term effects of marital instability in Italy. In: SARACENO, Chiara (Org.). **Families, Ageing and Social Policy: Intergenerational Solidarity in European Welfare States**. Cheltenham: Edward Elgar, 2008. P. 194-216.
- ALDERSON, Priscilla. Power. Ethics. In: FRASER et al. **Doing Research with children and young people**. 3. ed. London: Sage/The Open University, 2008. P.81-97.
- ALDOUS, Joan. Separate residences. In: ALDOUS, Joan. **Family Careers: developmental change in families**. New York: John Wiley & Sons, 1978. P.284-301.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1999.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. P.231-258.
- ALVES, Andréa Moraes. Os idosos, as redes de relações sociais e as relações familiares. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: SESC, 2007. P.125-140.
- AMARAL, Caroline Bohrer. **Desafio da ciberinfância: modos de composição de práticas pedagógicas utilizando artefatos tecnológicos digitais**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.



ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. P.15-78.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. **Storia della morte in Occidente**. Milano: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, 2009.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. **Génération et ages de la vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. La fabrication des grands-pères. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001. P. 48-74.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Des Générations solidaires. In: DORTIER, Jean-Francois. **Familles: permanence et métamorphoses**. France: Sciences Humaines, 2002. P. 113-123.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; OGG, Jim; WOLFF, François-Charles. Family Support. In: **50+ in Europe**. Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe. Mannheim: MEA, 2006. P.171-178.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. **Grands-Parents: la famille à travers les générations**. Paris: Odile Jacob, 1998.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. L'invention de la grand-parentalité. In: LE GALL, Didier; BETTAHAR, Yamina. **La pluriparentalité**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001a. P.243-260.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. Les habits neufs des grands parents. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001b. P. 18-31.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. The construction of Grandparenthood. **Current Sociology**, vol. 50, n.2, p. 281-294, mar. 2002.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



BALTES, Paul B. Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. **Developmental Psychology**, v. 23, n. 5, p. 611-626. 1987.

BALTES, P.; BALTES, M. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In:\_\_\_\_\_. **Successful aging: Perspectives from the behavioral science**. New York: Cambridge University Press, 1990. P. 1-34.

BALTES, Paul B.; REESE, Hayne W.; LIPSITT, Lewis P. Lifespan developmental psychology. **Annual Review of Psychology**, v.31, p.65-110. 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.

BELLONI, Maria Carmen. L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. **Quaderni di Sociologia**, Torino, v.L, n.42. p. 7-40, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e infância em Berlin por volta de 1900**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Resolução Federal n. 196, de 10 de outubro de 1996. **Dispõe das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília. Conselho Nacional de Saúde, 1997.

BRASIL. Lei Federal 10.741 de 1º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Congresso Nacional, 2004. 46p.





BRITTO DA MOTTA, Alda. **Relações de gênero e entre gerações: pais, filhos e netos.** Salvador, 2004. 14f. (Texto digitado).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CALDAS, Célia Pereira. Envelhecimento com dependência: responsabilidades e demandas da família. **Caderno de Saúde Pública**, v. 19, n.3, p.773-781, maio/jun. 2003.

CAMARANO, Ana Amélia. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. P.88-105.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Família: espaço de compartilhamento de recursos e vulnerabilidades. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?.** Rio de Janeiro: IPEA, 2004a, P.137-168.

CAMARANO, Ana Amélia et al. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros.** Ipea: Texto para discussão n. 1038. 2004b. Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). Acesso em: 8 out. 2010.

CAMARANO, Ana Amélia et al. O processo de constituição de família entre os jovens: novos e velhos arranjos. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. P.199-224.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; MELLO, Juliana Leitão e. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?.** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. P.77-106.

CAPPARELLI, Sérgio. A emergência da criança no espaço de consumo. In: GARCIA, Cláudia et. al. (Org.). **Infância, cinema e sociedade.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

CARNEIRO, Maria Angela Barbató; DODGE, Janine J. **Pesquisa A descoberta do brincar.** OMO/Instituto Unilever, 2007.



CARPANEZ, Juliana. **Computador chega a 35% dos domicílios brasileiros; 27% dos lares têm internet.** São Paulo. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/>>. Acesso em: 11 dez. 2010.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, p.70-81, jan./jun., 2006.

CASPER, Lynne M.; BRYSON, Kenneth R. **Co-resident Grandparents and Their Grandchildren: Grandparent Maintained Families.** U.S. Census Bureau. Population Division Working Paper n. 26. mar. 1998.

CERTEAU; Michel de; GIARD; Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHERLIN, A. J.; FURSTENBERG, F.F. Styles and strategies of grandparenting. In: BENGSTON, Vern L.; ROBERTSON, Joan F. (Eds.). **Grandparenthood.** Beverly Hills: Sage, 1985. P.96-116.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Research with children: Perspectives and Practices.** 2. ed. New York: Routledge, 2008. P.1-9.

CHVOJKA, Erhard. **Geschichte der Großelternrollen.** Wien: Böhlau, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Coleção Ciências Sociais Passo-a-passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORAZZA, Sandra. **Infância e educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORNU, Laurence. Lugares y compañías. In: LARROSA, Jorge. **Entre Nosotros: sobre la convivencia entre generaciones.** Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007.

CORSARO, William. The Structure of Childhood and Children's Interpretative Reproductions. In: \_\_\_\_\_. **The Sociology of Childhood.** 2. ed. 1997a, P.29-44.

CORSARO, William. Social theories of childhood. In: \_\_\_\_\_. **The Sociology of Childhood.** 2. ed. 1997b, P.1-28.

CORSARO, William. The future of childhood. In: \_\_\_\_\_. **The Sociology of Childhood.** 2. ed. 1997c, P.253-277.



CORSARO, William. **We're friends, right?** Inside Kids'culture. United States of America: Joseph Henry Press, 2003.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

COSTA, Gley. A nova família vai à escola. **Pátio**, Ano XI, n.41, p. 20-24, fev./abr. 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRESSWELL, Tim. **Place:** a Short Introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

CUMMING, Elaine; HENRY, William E. **Growing Old:** the process of disengagement. New York: Basic Books, 1961.

CUNHA, Bebiana; MATOS, Paula Mena. Relações intergeracionais: significados de adolescentes sobre avós e idosos. In: VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 2010, Minho. **Anais do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, Minho, 2010.

CUNHA, Humberto. **A gente está sempre aprendendo:** lembranças pedagógicas, profissionais e familiares de um operário gaúcho negro. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

D'AMATO, Marina. Per un'idea di bambini. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Per un'idea di bambini.** Roma: Armando, 2008. P.7-37.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem? In: \_\_\_\_\_. **Crítica e clínica.** Rio de Janeiro: Ed 34., 1997. P.73-79.

DENCH, Geoff; OGG, Jim. Grands-parents par la fille, grands-parents par le fils. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALLEN, Martine (Org.). **Le siècle des Grands-parents:** une génération phare, ici et ailleurs. Paris: Autrement, 2001. P. 187-197.

DENHAM, T.E.; SMITH, C.W. The influence of grandparents on grandchildren: a review of the literature and resources, **Family Relations**, v.38, p.345-350. 1989.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da**



**infância:** metodologia de pesquisa com crianças. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. P.1-18.

DINIZ, Ana Elisabeth. **Cheiros aguçam lembranças.** Disponível em: <http://www.otempo.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2010.

DOLL, Johannes. Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Idosos no Brasil:** vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: SESC, 2007. P.109-124.

DOLL, Johannes; PY, Ligia. O idoso na relação com a morte: aspectos éticos. In: Anita Liberalesso Neri. (Org.). **Qualidade de vida na velhice:** enfoque multidisciplinar. São Paulo, 2007. P. 279-300.

DOLTO, Françoise. Os avós. In: DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação.** São Paulo: Martins Fontes: 1998a. P. 171-183.

DOLTO, Françoise. Encontro com Françoise Dolto, autora de O caso Dominique. In: DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b. P.185-205.

DOLTO, Françoise. A criança e o jogo. In: DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999a. P. 109-118.

DOLTO, Françoise. Influência dos animais e das plantas. In: DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b. P. 247-264.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: KAERCHER, Gládis; CRAIDY, Carmem. (Org.). **Educação Infantil prá que te quero.** Porto Alegre: ARTMED, 2001, P. 101-108.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação,** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos seis anos.** (2011, p. 19, [no prelo]).



DORNELLES, Leni Vieira et al. Em busca de novas práticas pedagógicas para a ciberinfância. In: II Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação à Distância - XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009, Santa Catarina. **Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Florianópolis, 2009. v. 1. P. 2-11.

DREW, Linda; SMITH, Peter. Privés de leurs petits-enfants, la douleur des adieux. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001. P. 198-208.

DUPONT, Janine. Mes Grands-parents, ces héros. **Vie et Vieillesse**, v.7, n.2, p. 9-14, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDWARDS, Oliver W. Living with Grandma: a grandfamily Study. **School Psychology International**, n. 24, p. 204-217, 2003.

ELIAS, Norbert. **La soledad del moribundo**. Madrid: Fondo de Cultura Economica de España, 1987.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a história é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação: ASPHE, FaE, UFPEL, Pelotas**, v.8, p.141-147, set. 2000.

FEARN, M.; HOWARD, J. Play as a resource for children facing a diversity. Children and war: past and present, 2010, Salzburg. **Anais**. Universität Salzburg, 2010.

FELIPE, Jane. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul, 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2004. CD-ROM.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção**, 2004, s.p. (mimeo).

FERRARI, Beatriz. **Censo 2010 confirma que famílias estão cada vez menores**. (26/08/2010). Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.





FONTOURA, Natália de Oliveira; GONZALEZ, Roberto. Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade? **Mercado de trabalho: Ipea**, n.41, nov., p.21-26, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC-SP: 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias>>. Acesso em: 11 maio 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I.S. (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera Barros; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. (Org.). **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. 5. ed. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1949.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. 8. ed. São Paulo: Imago, 1999.

FRUHAUF, Christine et al. Grandchildren's Perceptions of caring for Grandparents. **Journal of Family Issues**, v. 27, n.7, p.887-911, jul., 2006.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/portal/>>. Acesso em: 2 set. 2007.

GAITAN, Lurdes. **Sociología de la infancia**. Madrid: Editorial Síntesis, 2006.

GAUTHIER, Anne. The Role of Grandparents. **Current Sociology**, n.50, v. 2, p.295-307. mar. 2002.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. P.3-24.



GEERTZ, Clifford. **O saber local**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GEURTS, Teun et al. Contact between grandchildren and their grandparents in early adulthood. **Journal of Family Issues**, v. XX, n. X, may, p.1-16, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **As transformações da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

GIDDENS, Anthony. Classe, estratificação e desigualdade. In:\_\_\_\_\_. **Sociologia**. 4. ed. Traduzido por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005a. P.234-253.

GIDDENS, Anthony. As famílias. In:\_\_\_\_\_. **Sociologia**. 4. ed. Traduzido por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005b. P.150-170.

GILS, Jan Van. **¿Qué piensan los niños e y las niñas su familia?** Madrid: Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia Helena Correa et al. **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: UFSC/NUP/CED/UFSC, 2006. P. 51-62.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. Novas famílias nas camadas médias urbanas. In: Terceiro Encontro de Psicólogos Jurídicos, 2003, Rio de Janeiro, **Anais**. Rio de Janeiro: EMERJ/ESAJ, 2003, p.18-26.

GOLDIM, José Roberto. **Consentimento Informado em Crianças e Adolescentes**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/conscria.htm>>. Acesso em: 21 set. 2009.

GOODMAN, Catherine Chase. Family Dynamics in Three-Generation Grandfamilies. **Journal of Family Issues**, v.28, n.3, p.355-379, mar. 2007.

GOODMAN, Melanie; RAO, Stya P. Grandparents raising grandchildren in a US-Mexico Border Community. **Qualitative Health Research**, v.17, n.8, p.1117-1136, oct. 2007.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.



HAGESTAD, Gunhild O. Changes in children's age and generation mosaics: challenges to research and policy. In: LEIRA, Arnlaug; SARACENO, Chiara. (Org.). **Childhood: changing contexts**. United Kingdom: Emerald, 2008. P. 113-132.

HANK, Karsten; BUBER, Isabella. Grandparents Caring for their grandchildren: findings from the 2004 survey of Health, Ageing, and Retirement in Europe. **Journal of Family Issues**, v. 30, n.1, p. 53-73, jan. 2009.

HARPER, Sarah. Grandparenthood. In: JOHNSON, Malcolm (Org.). **The Cambridge Handbook of Age and Ageing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P.422-428.

HAWKER, Sheila; ALLAN, Graham; CROW, Graham. La multiplication des grands-parents. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALIN, Martine (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001. P. 167-186.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. P.225-258.

HERNANDEZ, D. J. The historical transformation of childhood, children's statistics, and social policy. **Childhood**, v. 1, p.187-201, 1993.

HETHERINGTON, E. Mavis. Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. **Childhood**. v.10, n.2, p.217-236, 2003.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Os Saltimbancos**. 1977. CD.

HOOYMAN, Nancy R.; KIYAK, Havva Asuman. The importance of social supports: family, friends, and neighbors. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Social Gerontology: a multidisciplinary perspective**. 6.ed. London: Allyn & Bacon, 2001. P. 277-303.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2003**. Comunicação Social, 13 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil socioeconômico da maternidade nos extremos do período reprodutivo**. Maio 2005. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 2 dez. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005**. Comunicação Social, 17 agosto, 2007. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 out., 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2007, para cada quatro casamentos foi registrada uma separação**. Estatísticas do Registro Civil. Comunicação Social, 04 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 4 out. 2010a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Registro Civil**. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 9 out. 2010b.

ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica. **La vita quotidiana di bambini e ragazzi**. 2008. Disponível em: <[www.istat.it](http://www.istat.it)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: \_\_\_\_\_; **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: RoutledgeFalmer, 1997. P. 7-33.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. 7. ed. Cambridge: Polity, 2007.

JECKEL-NETO, Emilio Antonio; CUNHA, Gilson Luis da. Teorias biológicas do envelhecimento. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. P.13-22.

JOHNSON, Colleen L. Effects of Adult Children's Divorce on Grandparenthood. In: SVINOVACZ, Maximiliane E. **Handbook on Grandparenthood**. London: Greenwood Press, 1998. P.184-199.

KAHLO, Frida. **My Grandparents, My Parents and I**. (1939) Disponível em: <<http://www.thejewishmuseum.org/kahlo/gallery>> Acesso em: 3 nov. 2010.



KARSCH, Ursula Margarida. Cuidadores familiares de idosos: parceiros da equipe de saúde. **Serviço Social e Sociedade**, n. 75, ano XXIV, p.103-113, out. 2003.

KECK, Wolfgang; SARACENO, Chiara. Grandchildhood in Germany and Italy: an exploration. In: LEIRA, Arnlaug; SARACENO, Chiara. (Org.). **Childhood: changing contexts United Kingdom**: Emerald, 2008.P. 133-164.

KENNER, Charmian et al. Intergenerational learning between children and grandparents in east London. **Journal of early childhood research**, v.5, n.3, p.219-243, 2007.

KIM, Joon Ho. A fotografia como projeto de memória. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.227-248. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KNESBECK. **Großeltern: von ganzen Herzen**. MILK, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Texto encomendado para a 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)> Acesso em: 2 dez. de 2010.

KORNHABER, Arthur. **Contemporary Grandparenting**. California: Sage, 1996.

KORNHABER, Arthur; WOODWARD, Kenneth. **Grandparents/Grandchildren: The vital connection**. New Jersey: Transaction Books, 1985.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul., 2002.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **On Children and Death**. New York, 1997.

LANDRY-MEYER, Laura; NEWMAN, Barbara M. An Exploration of the Grandparent Caregiver Role. **Journal of Family Issues**, v. 25, n. 8, p.1005-1025, nov. 2004.





LANZIERI, Giampaolo. Population in Europe 2007: first results. **Eurostat: Statistics in focus**. n.81, p.1-12, 2008. Disponível em: <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>> Acesso em: 8 out. 2008.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2006.

LAURENCE, Jean-Christophe. **Il était une fois... les technologies du passé**. Quebec: Top Multimédia. 3,26min. 2010.

LAZO, Aída Verdugo. **Nupcialidade nas PNDs-90: um tema em extinção?** Rio de Janeiro: Ipea, 2002. Texto para discussão n. 889. Disponível em: <[www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)>. Acesso em: 11 set. 2008.

LEIRA, Arnlaug; SARACENO, Chiara. Childhood: changing contexts. In: LEIRA, Arnlaug; SARACENO, Chiara. (Org.). **Childhood: changing contexts** United Kingdom: Emerald, 2008.P. 1-26.

LEVER, Karla; WILSON, Jennifer. Encore Parenting: When Grandparents fill the role of primary caregiver. **The Family Journal**, v. 13, n. 2, p.167-171, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A família. In: LÉVI-STRAUSS, Claude; GOUGH, Kathleen; SPIRO, Melford. (Org.). **A família: origem e evolução**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980. P.7-46.

LEWIS, Jane. Introduction: Children in the context of changing families and welfare states. In: \_\_\_\_\_. **Children, changing families and welfare states**. 2007. P.1-24.

LICHTENFELS, Patrícia. **As relações sociais e as funções das mulheres idosas da vila Fátima na constelação familiar atual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LINS DE BARROS, Myriam. **Autoridade e Afeto: avós, filhos e netos na família brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.



LINS DE BARROS, Myriam. Envelhecimento, cultura e transformações sociais. In: PY, Ligia et al. (Org.). **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais**. Rio de Janeiro: NAU, 2004. P.39-60.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Porto Alegre, 2004, 12 f. (Texto digitado)

LUMPKIN, James R. Grandparents in a Parental or Near-Parental Role: Sources of stress and coping mechanisms. **Journal of Family Issues**, v.29, n.3, p.357-372, mar. 2008.

LUQUET, Georges-Henri. **El dibujo infantil**. Minho: Editora do Minho, 1969.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Sao Paulo: Salamandra, 2001.

MAGGIONI, Guido. Per una sociologia dell'infanzia: i bambini tra protezione e partecipazione. In: D'AMATO, Marina (Org.). **Per un'idea di bambini**. Roma: Armando, 2008. P. 39-63.

MALAGUZZI, Lóris. Invece Il cento c'è. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **I cento linguaggi dei bambini**. Bergamo: Junior, 1995. P.9.

MARTINS, Mirian Celeste. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. P.147-158.

MAYALL, Berry. Conversations with Children: Working with Generational Issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Research with children: Perspectives and Practices**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. P.109-124.

McGOLDRICK , Monica; WALSH, Froma. A Time to Mourn: Death and the Family Life Cycle. In: WALSH, Froma; McGOLDRICK. (Org.). **Living Beyond Loss**. London: Norton & Company, 2004. P. 27-46

McGUIGAN, Jim. Introduction. In: McGUIGAN, Jim. (Org.). **Cultural Methodologies**. New Delhi, 1997. P.1-11.

MELO, Eduardo Gomes de; AZEVEDO, Elaine de. Quedas no idoso. **Temas de Reumatologia Clínica**, v.8, n.4, dez.2007. P.121-127.



MELSON, Gail F. **Why the wild things are:** animals in the lives of children. United States of America: Library of Congress, 2001.

MENEZES, Maria Fátima Garcia de. Educação nutricional no processo de envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (Org.). **Formação humana em Geriatria e Gerontologia:** uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro: UnATI/UERJ, 2006. P.217-220.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas v.26, n. 91, p.391-403, maio-ago. 2005.

MONTANDON, Cléopatre. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 12, p. 33-60, mar. 2001.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte.** 2.ed. Lisboa: Europa-América, 1970.

MÜLLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.246-264, jan./jun. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: CDAPH, 2001.

NERI, Anita Liberalesso. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, v.14, n.1, p.17-34, 2006.

NETTO, Francisco Luiz de Marchi. Aspectos biológicos e fisiológicos do envelhecimento humano e suas implicações na saúde do idoso. **Pensar a Prática**, v.7. p.75-84, mar. 2004.

NEUGARTEN, Bernice L.; WEINSTEIN, Karol K. The Changing American Grandparent. **Journal of Marriage and the family**, n.26, p.199-204, 1964.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

NORRIS, Joan E.; TINDALE, Joseph. Grandparenting: as give and take. In:\_\_\_\_\_. **Among generations:** the cycle of adult relationships. EUA: WH Freeman, 1994. P. 59-79.



O'KANE, Claire. The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Research with children: Perspectives and Practices**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. P. 125-155.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1999.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. Cultura e co-educação de gerações nas classes populares. In: **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**, 2007, São Paulo. 17f.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Disponível em: <<http://www.oit.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde. **Envelhecimento Ativo: uma política de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

PAGE, S. et al. Children's attitudes toward the elderly and aging. **Educational Gerontology**, v. 1, p.43-47, 1981.

PAGNI, Pedro. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter. **Devir-criança da filosofia: infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. P.63-80.

PARSONS; Talcott. **El sistema social**. Madrid: Alianza Universidad, 1988.

PEBLEY, Anne R.; RUDKIN, Laura L. Grandparents Caring for Grandchildren: what do we know? **Journal of Family Issues**, v. 20, n.2, p.218-242, mar. 1999.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Avós e netos na França e no Brasil: a individualização das transmissões afetivas materiais. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. P. 95-111.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Aposentadoria: retorno ao trabalho e solidariedade familiar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Família e envelhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. P.57-84.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; CLAVAIROLLE, Françoise. **Envelhecimento, políticas públicas e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.



PEIXOTO, Clarice Ehlers; LUZ, Gleice Mattos. De uma morada à outra: processos de re-coabitacao entre as geracoes. **Cadernos Pagu**, n.29, p.171-191, jul.-dez. 2007.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. São Paulo: USP, 1994. Tese (Doutorado em Arte Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PLATÃO. **As leis**. São Paulo: Edipro, 1999.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann à sombra das moças em flor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PROUST, Marcel. **O caminho de Guermantes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PUNCH, Samantha. Reserch with children: the same or different from reserch with adults? **Childhood**, v.9, n.3, p.321-341, 2002.

PY, Ligia. Envelhecimento e subjetividade. In: PY, Ligia et al. (Org.). **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais**. Rio de Janeiro: NAU, 2004. P.109-136.

QUADROS, Waldir. **Brasil: um país de classe média?** Disponível em: <<http://diplomatie.uol.com.br>> Disponível em: 17 jan. 2010.

QUINO. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 2. ed. SP: Autores Associados, 2005. P.19-48

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a Social Phenomenon: An introduction to a Series of National Reports**. Vienna: European Centre Childhood Programme, n.36, p.1-43, 1991.

QVORTRUP, Jens. Societal position of childhood: the International project Childhood as a Social Phenomenon. **Childhood**, v.1, p.119-124, 1993.

QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. In: QVORTRUP, Jens et al. **Childhood Matters: social theory, practice and politics**. Vienna: European Centre Vienna, 1994. P.1-24.





QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, Lynne et al. **Growing Up in Europe: contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies**. Berlin: Walter de Gruyter, 1995. P.7-20.

RAMOS, Anne Carolina. **Cultura Infantil e Envelhecimento: o que as crianças têm a dizer sobre a velhice? Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROBERTO, Karen. Grandparent and grandchild relationships. In: BRUBAKER, Timothy H. (Org.). **Family relationships in later life**. 2. ed. United States: Sage Publications, 1990. P. 101-112.

ROBERTO, Karen; STROES, Johanna. Grandchildren and grandparents: roles, influences, and relationships. In: HENDRICKS, Jon. (Org.). **The ties of later life**. New York: Baywood Publishing Company, 1995. P.141-153.

ROSENMAYR, L.; KÖCKEIS, E. Propositions for a sociological theory of ageing and the family. **International Social Science Journal**, v. 15, p. 410-437, 1963.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RÜSCHEMEYER, Georg. Omas blaue Augen, Opas rote Haare. **GEO: das neue Bild**, Deutschland, 02 feb., p.132, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 1981.

SARACENO, Chiara. Famiglia e invecchiamento: como cambiano i rapporti tra generazioni? Trento: 2007. **Festival dell'Economia di Trento**. 3 jun. 2007.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. **Sociologia della famiglia**. Bologna: Il Mulino, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. P. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 91, v. 26, p. 361-378, mai./ago., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conoscere l'infanzia: i disegni dei bambini come produzioni simboliche. In: D'AMATO; Marina (Org.). **Infanzia e società**. New York: Lulu, 2006. P.213-234.



SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. SP: Junqueira e Marin, 2007. P.25-52.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. P. 7-30.

SCOTT, Jacqueline. Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Research with children: Perspectives and Practices**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. P.87-108.

SEEFELDT, Carol; KEAWKUNGWAL, Sri-Reun. Children's attitudes toward the elderly in Thailand, **Educational Gerontology**, v. 12, n. 2, 1986. p. 151-158.

SEGALEN, Martine. **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar, 1999.

SEGALEN, Martine. Papyveló et Mamita: nommé les grands-parents, un casse-tête. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001a. P. 75-91.

SEGALEN, Martine. Tensions, conflits et crises. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine; SEGALEN, Martine. (Org.). **Le siècle des Grands-parents: une génération phare, ici et ailleurs**. Paris: Autrement, 2001b. P. 154-166.

SHARE - Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe. Disponível em: <[www.share-project.org](http://www.share-project.org)> Acesso em: 4 dez. 2010.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes et al. A família tal como ela é nos desenhos de crianças. **Ruris**, v.1, n.1, p. 105-155, mar. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes: 2004. P.73-102.

SINGLY, François de. O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. P. 13-19.

SINGLY, François de. A sociologia da família na França nos últimos trinta anos. **Interseções**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.31-44, jul.-dez. 2001.



SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Traduzido por Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. Nº 112, março, 2001.

SMITH, Peter K. Grandparents e Grandchildren. **The Psychologist**, v.18, n.11, p.684-687, nov. 2005.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. São Paulo: Odysseus, 2007.

SONTAG, Susan. **Sobre la fotografia**. Barcelona: Debols!llo, 2008.

SPITZ, Clarice. Pnad: Brasileiro consome mais TV, rádio, celular e DVD. **Jornal O Globo**. 08 set. 2010.

SPITZE, Glenna; WARD, Russell. Gender Variations. In: SVINOVACZ, Maximiliane E. **Handbook on Grandparenthood**. London: Greenwood Press, 1998. P.113-130.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1997. P.98-141.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P.9-52.

STEPFAMILY FOUNDATION. Disponível em: <<http://www.stepfamily.org/statistics.html>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

SZINOVACZ, Maximiliane E. Grandparent Research: Past, Present, and Future. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Handbook on Grandparenthood**. London: Greenwood Press, 1998. P.1-20.

TINTI, Simone. **Cartoon Network divulga pesquisa sobre as crianças "multitarefa"**. Revista Crescer On-line (2008). Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer>>. Acesso em: 7 jan. 2009.

TORRES, Anália Cardoso. Casamento e gênero: mudança nas famílias contemporâneas a partir do caso português. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p.53-70, jul.-dez. 2001.



TORRES, Wilma da Costa. **O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experienciais**. Campinas: UNICAMP, 1996. 343f. Tese (Doutorado em Saúde Mental). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TORRES, Wilma da Costa. Morte e desenvolvimento humano. In: PY, Ligia (Org.). **Finitude: uma proposta para reflexão e prática em gerontologia**. Rio de Janeiro: NAU, 1999. P.55-63.

TUAN, Yi-Fu. **Space and Place: the perspective of experience**. Minneapolis: University of Minnesota, 2003.

U.S. CENSUS BUREAU. Disponível em: <<http://www.census.gov/>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

UNICEF. **Kinder dieser Welt**. München: Dorling Kindersley, 2003.

VERAS, Renato. A longevidade da população: desafios e conquistas. **Serviço Social e Sociedade**, v. XXIV, n 75, p.5-18, out. 2003.

VIÑAO FRAGO, António. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. P.15-47.

VYGOSTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALSH, Froma. Spirituality, Death, and Loss. In: WALSH, Froma; MCGOLDRICK. (Org.). **Living Beyond Loss**. London: Norton & Company, 2004. P. 182-212.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WENZEL-ORF, Harald. **Mit hundert war ich noch jung**. München: Econ, 2000.

WHITE, Allen et al. Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. **Qualitative Research**, v.10, n.2, p.143-158. 2010.

WILLIAMS, Angie; NUSSBAUM, Jon F. The Grandparent-Grandchild Relationship. In: \_\_\_\_\_. **Intergenerational communication across the life span**. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. P. 168-183.



WILLIAMSON, Jonathan et al. Grandmothers raising grandchildren: an exploration of their experiences and emotions. **The Family Journal**, v. 11, n.1, p.23-32, jan. 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. Por que as crianças brincam? In: \_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. 6.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. P.161-165.

WOODHEAD, Martin. Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: RoutledgeFalmer, 1997. P. 63-84.

ZIRALDO. **Menina Nina**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.





## APÊNDICE I

### Levantamento de dados relativos à caracterização da classe social

#### *Ficha informativa sobre escolaridade, profissão e renda*

#### **SOBRE A MÃE:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregada	<input type="checkbox"/>	Desempregada	<input type="checkbox"/>	Aposentada	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregadora	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/> Outro:			

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)

#### **SOBRE O PAI:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregado	<input type="checkbox"/>	Desempregado	<input type="checkbox"/>	Aposentado	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregador	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/> Outro:			

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)

#### **SOBRE A AVÓ MATERNA:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão (se aposentada, a profissão que desempenhava antes da aposentadoria):

\_\_\_\_\_



Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregada	<input type="checkbox"/>	Desempregada	<input type="checkbox"/>	Aposentada	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregadora	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/> Outro:			

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)

**SOBRE O AVÔ MATERNO:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão (se aposentado, a profissão que desempenhava antes da aposentadoria):

\_\_\_\_\_

Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregado	<input type="checkbox"/>	Desempregado	<input type="checkbox"/>	Aposentado	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregador	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/> Outro:			

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)

**SOBRE A AVÓ PATERNA:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão (se aposentada, a profissão que desempenhava antes da aposentadoria):

\_\_\_\_\_

Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregada	<input type="checkbox"/>	Desempregada	<input type="checkbox"/>	Aposentada	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregadora	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/> Outro:			

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo		<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)



**SOBRE O AVÔ PATERNO:**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão (se aposentado, a profissão que desempenhava antes da aposentadoria):

\_\_\_\_\_

Situação empregatícia:

<input type="checkbox"/>	Empregado	<input type="checkbox"/>	Desempregado	<input type="checkbox"/>	Aposentado	<input type="checkbox"/>	Pensionista
<input type="checkbox"/>	Empregador	<input type="checkbox"/>	Profissional liberal	<input type="checkbox"/>	Outro:		

Grau de instrução:

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental completo	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Especialização)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Mestrado)
<input type="checkbox"/>	Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação (Doutorado)

**SOBRE A RENDA FAMILIAR:**

- No domicílio em que mora a criança, qual o rendimento bruto mensal familiar (incluindo qualquer tipo de ganho monetário, tais como aposentadoria ou pensão de previdência, pensão alimentícia, mesada, rendimentos de aluguel e outras rendas)?\*

\*No caso de guarda compartilhada, favor marcar duas vezes (uma para o domicílio onde mora o pai e outra para o domicílio onde mora a mãe).

<input type="checkbox"/>	Até R\$ 1.020,00	<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 5.100,00 a R\$ 7.650,00
<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 1.020,00 a R\$ 1.530,00	<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 7.650,00 a R\$ 12.750,00
<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 1.530,00 a R\$ 3.060,00	<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 12.750,00
<input type="checkbox"/>	Mais de R\$ 3.060,00 a R\$ 5.100,00	<input type="checkbox"/>	

- Quem são as pessoas que contribuem para a renda da família? (pode-se marcar mais de uma opção)

<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>	Avô materno
<input type="checkbox"/>	Pai	<input type="checkbox"/>	Avó materna
<input type="checkbox"/>	Madrasta	<input type="checkbox"/>	Avô paterno
<input type="checkbox"/>	Padrasto	<input type="checkbox"/>	Avó paterna
<input type="checkbox"/>	Outros:		

- Das pessoas elencadas acima, alguma delas contribui de forma mais determinante para a renda da família?
- \_\_\_\_\_



## APÊNDICE II

### Pré-projeto de Pesquisa apresentado à Escola

---

Universidade Federal do Rio Grande Do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

&

Universität Siegen  
Internationale Promotion Erziehungswissenschaft

### Pré-projeto de pesquisa de Doutorado em Educação

**Aluna:** Anne Carolina Ramos

**Orientador:** Prof. Dr. Johannes Doll (PPGEdu-UFRGS)

**Coorientadora:** Profa. Dra. Insa Fooker (INEDD-Siegen)

#### Introdução:

O presente projeto de pesquisa, desenvolvido em um acordo de cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o Programa Internacional de Doutorado em Educação da *Universität Siegen/INEDD* (Alemanha), tem por objetivo o estudo das relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Esse enfoque de estudo busca criar um diálogo entre as áreas da Educação, da Sociologia da Infância e da Gerontologia, com o intuito de dar maior visibilidade às trocas, interações e modos de viver entre essas duas gerações (netos-crianças e seus avós) e aos diferentes papéis e significados que ambos têm assumido nas múltiplas constelações familiares contemporâneas: famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e conviventes.

#### Objetivos:

1. *Por que desenvolver uma pesquisa sobre a relação entre avós e netos-crianças?*
  - Através dos avós as crianças têm a possibilidade de conhecer um mundo que é anterior não apenas a elas, mas também ao nascimento de seus próprios pais, compondo uma linha imaginária entre o passado, o presente e o futuro;



- Pesquisas têm mostrado (PEIXOTO, 2000; HOOYMAN & KIYAK, 2001; ATTIAS-DONFUT & SEGALEN, 1998) que os laços entre avós e netos se consolidam principalmente na infância, momento em que essas duas gerações tendem a conviver com maior frequência: no cuidado diário, nos finais de semana, nos almoços de domingo, nas férias escolares, etc.;
- As mudanças pelas quais as famílias contemporâneas têm passado – como o declínio da instituição do casamento, o aumento no número de divórcios, os processos de coabitação, a monoparentalidade, o desemprego, a ocupação das mulheres no mercado de trabalho e o próprio modo de vida – têm afetado não apenas a convivência entre pais e filhos, como também entre avós e netos. Nessas novas constelações os avós têm assumido diferentes posições, que vão desde a coabitação e o cuidado diário de seus netos, até a perda parcial ou total de contato, ocasionada principalmente pelo divórcio e pelas relações mais conflituosas com os filhos.

## 2. *Por que pesquisar essa relação na perspectiva das crianças?*

- Alguns estudos têm pesquisado a interação entre avós e netos; contudo, grande parte deles não analisa o ponto de vista dos netos e mais raros ainda são aqueles que se debruçam a estudar a perspectiva dos netos-crianças;
- As crianças muito têm a dizer sobre a cultura societal na qual estão inseridas. Por meio de seus saberes, elas nos permitem conhecer não apenas seus jogos e brincadeiras mas, também, um amplo conhecimento sobre o mundo e a sociedade em que vivem;
- Os estudos que buscam dar voz às crianças ainda são bastante recentes, tendo sido impulsionados pelo campo da *Sociologia da Infância* no início dos anos 1990. Por isso, ainda temos um longo caminho a trilhar se quisermos colocá-las no cerne de nossas pesquisas;
- As crianças pertencem ao único grupo geracional que não produz pesquisas, mas essa invisibilidade da infância não pode significar a ausência de suas perspectivas, ainda que isso passe por importantes desafios metodológicos.

## 3. *Qual a importância deste estudo para o campo da Educação?*

- Trazer contribuições metodológicas no desenvolvimento de pesquisas que buscam analisar os relatos *das* crianças e não apenas os relatos *sobre* as crianças;
- Possibilitar aos estudiosos e profissionais da Educação um maior conhecimento das relações familiares de suas crianças, assim como o papel que os avós têm assumido no próprio contato família-escola;





- Conhecer melhor o contato intergeracional entre avós e netos e os “papéis” que ambos desenvolvem em diferentes contextos familiares: as ajudas dadas e recebidas, o suporte e a solidariedade entre as gerações, os conflitos existentes e as memórias das crianças sobre seus avós;
- Contextualizar seus espaços dentro das mudanças demográficas atuais, observando como o menor índice de natalidade e a maior expectativa de vida têm trazido modificações importantes para o seu cotidiano, que são imprescindíveis de serem debatidas no campo da Educação. Os estudos gerontológicos têm se preocupado em analisar as novas relações surgidas com o aumento da população idosa, mas os estudos da infância pouco têm se perguntado sobre o que significa ser criança em um país em constante processo de envelhecimento.

#### **Aspectos metodológicos:**

##### *1) Linhas gerais da entrada em campo e composição dos grupos de crianças:*

**1º Passo:** A pesquisa será desenvolvida em duas turmas de 2ª e/ou 3ª séries (dependendo da disponibilidade da escola e do perfil das mesmas) que tenham aula no mesmo turno. Inicialmente farei o levantamento dos alunos que vivem nas composições familiares que pretendo estudar (famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e conviventes) e compartilharei com todos os pais das duas turmas os aspectos mais importantes da pesquisa. Se for possível, gostaria de fazer isso em uma reunião de pais. Caso contrário, poderei explicar a minha presença nas turmas e a possível participação das crianças via carta/comunicado.

**2º Passo:** Ficarei cerca de três semanas apenas acompanhando as aulas com o intuito de criar vínculos com os estudantes e de ficar aparte das atividades desenvolvidas por elas em aula (mais adiante explicarei a importância deste último ponto). Tendo passado essas duas semanas retomarei com esses os objetivos para estar pesquisando com crianças e as convidarei para participar da pesquisa propriamente dita, esclarecendo o que é e o que será feito. Os alunos que tiverem interesse receberão um papel de autorização (*Termo de Consentimento Informado*) a ser assinado pelos pais. Neste mesmo dia deixarei claro que nem todas as crianças poderão participar da pesquisa e que, se for preciso, faremos um sorteio para compor o grupo.



**3º Passo:** Comparando autorização dos pais e interesse das crianças, formarei o grupo que participará da pesquisa: a intenção é ter quatro membros de cada grupo familiar em cada turma, totalizando 16 crianças por turma e 32 ao todo (2 turmas). Tendo formado o grupo, essas receberão o *Termo de Consentimento Informado da Criança* e maiores explicações sobre a pesquisa.

2) *O desenvolvimento da pesquisa por turma:*

- As crianças participarão de entrevistas em pequenos grupos (quatro por vez). Os grupos serão quatro: um para cada grupo familiar de origem (famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e conviventes);
- Cada grupo de crianças será retirado da turma uma vez por semana por cerca de 40-50 min. para participar da entrevista. Opto por uma entrevista mais curta, em grupos e em diferentes momentos para não cansá-las e atrapalhar o menos possível o andamento da aula;
- Serão ao todo seis encontros para cada grupo, totalizando seis semanas de entrevistas e três semanas de observação;
- Enquanto pedagoga, me comprometo em ajudá-las e auxiliá-las nas tarefas dadas pela professora durante os momentos de entrevista, contribuindo para o bom andamento das aulas (daí a importância de eu estar aparte das tarefas trabalhadas);
- As entrevistas serão gravadas com gravador de voz e incluirão atividades de escrita e desenho;

3) *Cronograma de trabalho com as crianças<sup>1</sup>:*

MARÇO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15 Integração com as crianças	16 Integração com as crianças	17 Integração com as crianças	18 Integração com as crianças	19 Integração com as crianças	20	21
22 Integração com as crianças	23 Integração com as crianças	24 Integração com as crianças	25 Integração com as crianças	26 Integração com as crianças	27	28
29 Integração com as crianças; Explicação da pesquisa; Levantamento de quem quer participar	30 Integração com as crianças; Fazer eventual sorteio das crianças/grupos	31 Integração com as crianças; Ver quem trouxe a autorização dos pais assinada				

<sup>1</sup> G1 refere-se ao grupo da “Turma A” e G2 refere-se ao grupo da “Turma B”.



ABRIL						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
			1 Integração com as crianças; Fechamento dos grupos entrevistados	2 Integração com as crianças; Fechamento dos grupos entrevistados	3	4
5 <b>Entrevista 1</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	6 <b>Entrevista 1</b> G1: Monoparental G1: Monoparental	7 <b>Entrevista 1</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	8 <b>Entrevista 1</b> G1: Convivente G2: Convivente	9	10	11
12 <b>Entrevista 2</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	13 <b>Entrevista 2</b> G1: Monoparental G2: Monoparental	14 <b>Entrevista 2</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	15 <b>Entrevista 2</b> G1: Convivente G2: Convivente	16	17	18
19 <b>Entrevista 3</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	20 <b>Entrevista 3</b> G1: Monoparental G2: Monoparental	21 <b>Entrevista 3</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	22 <b>Entrevista 3</b> G1: Convivente G2: Convivente	23	24	25
26 <b>Entrevista 4</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	27 <b>Entrevista 4</b> G1: Monoparental G2: Monoparental	28 <b>Entrevista 4</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	29 <b>Entrevista 4</b> G1: Convivente G2: Convivente	30		

MAIO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
					1	2
3 <b>Entrevista 5</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	4 <b>Entrevista 5</b> G1: Monoparental G2: Monoparental	5 <b>Entrevista 5</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	6 <b>Entrevista 5</b> G1: Convivente G2: Convivente	7	8	9
10 <b>Entrevista 6</b> G1: Nuclear G2: Nuclear	11 <b>Entrevista 6</b> G1: Monoparental G2: Monoparental	12 <b>Entrevista 6</b> G1: Reconstituída G2: Reconstituída	13 <b>Entrevista 6</b> G1: Convivente G2: Convivente	14	15	16
17 Encerramento da pesquisa de campo com as crianças	18 Encerramento da pesquisa de campo com as crianças	19 Encerramento da pesquisa de campo com as crianças	20 Encerramento da pesquisa de campo com as crianças	21	22	23



## APÊNDICE III

### Termo de Concordância da Instituição

---

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida em um acordo de cooperação entre o *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS* e o *Programa Internacional de Doutorado em Educação da Universität Siegen/INEDD (Alemanha)*, tem por objetivo o estudo das relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Esse enfoque de estudo busca criar um diálogo entre as áreas da Educação, da Sociologia da Infância e da Gerontologia, com o intuito de dar maior visibilidade às trocas, interações e modos de viver entre essas duas gerações (netos-crianças e seus avós) e aos diferentes papéis e significados que ambos têm assumido nas múltiplas constelações familiares contemporâneas: famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e conviventes.

Este estudo prevê a participação de estudantes que cursam os 3<sup>os</sup> anos e as 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. A coleta de dados será obtida por meio de um período de convívio com as crianças nas salas de aula, seguido por um conjunto de entrevistas abertas realizadas no ambiente escolar. As entrevistas serão feitas em pequenos grupos (trios), organizados a partir das conjunturas familiares acima citadas. Os pais também receberão uma ficha, na qual deverão escrever alguns aspectos mais específicos da vida da criança.

Pais e estudantes serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que esta pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento as crianças, seus pais ou responsáveis e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo a preservar a identidade dos participantes e da escola. Todo o material coletado ficará sob a responsabilidade da pesquisadora e doutoranda em Educação *Anne Carolina Ramos*, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para os alunos, quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da tese de doutorado (março de 2011).



Por meio deste estudo espero trazer contribuições importantes para estudantes e profissionais das áreas da Educação e da Gerontologia, colocando em relevo aspectos relativos à metodologia de pesquisa com crianças, contato e aprendizagem intergeracional. Agradeço a colaboração da instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Os professores orientadores desta pesquisa são o Prof. Dr. Johannes Doll (UFRGS) e a Profa. Dra. Insa Fooker (INEDD). Caso queiram entrar em contato com a pesquisadora, poderão fazê-lo pelo telefone (51) 8152.5945 ou pelo e-mail: [annecarolina.ramos@gmail.com](mailto:annecarolina.ramos@gmail.com).

Anne Carolina Ramos  
(Pesquisadora responsável)

Concordo que estudantes desta instituição participem do presente estudo,

---

Nome da responsável  
(Diretora de Inovação, Pesquisa e Tecnologias Educacionais)

Porto Alegre, ..... de março de 2010.





**APÊNDICE IV**

**Ficha preenchida com as crianças para o levantamento familiar**

Nome: ..... Idade: .....

Turma: ..... Professora: .....

**Perguntas sobre a minha casa e a minha família**

1) Onde tu moras?  Casa  Apartamento

2) Bairro: .....

3) Quem mora contigo?

<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>	Madrasta	<input type="checkbox"/>	Avó
<input type="checkbox"/>	Pai	<input type="checkbox"/>	Padrasto	<input type="checkbox"/>	Avô
<input type="checkbox"/>	Irmãos	<input type="checkbox"/>	Primos	<input type="checkbox"/>	Tios

Outras pessoas: .....

4) Tu tens irmãos? ..... Quantos? .....  
Qual o nome e a idade deles?

.....  
.....

5) Tu tens bisavô ou bisavó? Qual o nome deles?

.....  
.....

6) Onde e com quem tu costumavas ficar antes e depois da escola?

.....  
.....



## APÊNDICE V

### Carta apresentação e Termo de Consentimento Informado dos pais

---

Porto Alegre, março de 2010.

### Convite

**Estimados pais e/ou responsáveis,**

gostaria de lhes fazer um convite. Esse convite é muito especial para mim e espero, por meio desta carta de apresentação, conseguir lhes explicar a importância que ele tem.

Primeiramente, gostaria de me apresentar. Eu me chamo *Anne Carolina Ramos*, sou pedagoga, mestre em Educação pela UFRGS e doutoranda em Educação por esta mesma Universidade e pela Universidade de Siegen, na Alemanha. Também trabalhei nesta escola por alguns anos, com turmas de 3ª e 4ª séries. Atualmente moro na Alemanha e estou no Brasil temporariamente para desenvolver parte de minha pesquisa de doutorado. Meu interesse de estudo é conhecer melhor as relações que as crianças têm com seus avós em diferentes configurações familiares.

Vivemos um momento bastante importante no contato entre essas duas gerações. Até bem pouco tempo, a duração média da vida não permitia que muitos avós vissem nascer e crescer seus netos. A maior longevidade tem proporcionado um convívio mais duradouro entre eles, assim como tem aberto a possibilidade de muitas crianças conhecerem e conviverem com seus bisavós. Além disso, muitos netos ficam boa parte do seu cotidiano com seus avós e outros ainda moram com eles. Inúmeros estudos têm se preocupado em estudar essas relações a partir do ponto de vista dos avós, mas poucos pesquisadores têm se debruçado em conhecer o ponto de vista dos netos, principalmente quando estes são crianças. E é com este objetivo que eu gostaria de convidar seu/sua filho/a a participar desta pesquisa.

As crianças serão entrevistadas por mim durante o período em que estiverem na escola, por meio de entrevistas em pequenos grupos (trios). Elas serão retiradas da sala de aula *uma vez por semana* durante 40-50 min., ao longo de seis semanas. Isso não trará nenhum prejuízo escolar para seu filho ou filha. Como estou acompanhando e ajudando as crianças na sala de aula, me comprometo em dar uma maior atenção àquelas que estiverem comigo durante a entrevista, orientando-as e ajudando-as no desenvolvimento das tarefas. Também combinei com a professora



titular que isso não será feito em momentos de aula especializada, tarefas avaliativas, “atividades importantes” ou explicação de novos conteúdos. Como também sou professora, conheço bem os métodos adotados pela escola e estou acompanhando a rotina de trabalho da professora e das crianças, acredito que isso será feito de forma bastante tranquila.

Gostaria de agradecer imensamente a atenção de vocês e lembrar que a participação das crianças nas atividades de pesquisa é algo muito importante. É fundamental que nós, educadores e pais, possamos ouvi-las de modo a entender melhor suas perspectivas e conhecimentos em relação ao mundo que as cerca. E isso só pode ser feito por meio do nosso contato direto com elas. Daí a importância de entrevistá-las.

Espero contar com a ajuda e colaboração de vocês nesta etapa do meu trabalho. Caso vocês autorizem a participação de seu filho ou filha, mando em anexo o “Termo de Consentimento Informado”, com dados mais específicos sobre a pesquisa e os direitos da criança entrevistada, que precisa ser assinado por um responsável. Qualquer dúvida, vocês poderão me contatar pelo telefone (51) 8152.5945 ou mesmo pessoalmente, já que estou diariamente no colégio.

**Desde já muito obrigada,**

**Anne Carolina Ramos**



## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### **Apresentação do estudo:**

A presente pesquisa tem por objetivo conhecer as relações entre avós e netos a partir da perspectiva das crianças. Esta pesquisa é parte de um estudo de Doutorado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e do Programa Internacional de Doutorado em Educação da Universidade de Siegen (INEDD), na Alemanha. O foco deste estudo é analisar essas relações em diferentes configurações familiares, conhecendo os modos como as crianças e seus avós se relacionam, os espaços compartilhados entre eles, o que eles ensinam e aprendem uns com os outros e as formas de cuidado entre as gerações.

Num momento em que vivemos uma importante mudança demográfica (ocasionada pelo aumento da população idosa e pela diminuição do número de crianças) e importantes modificações familiares, torna-se fundamental conhecer como estão se dando as relações entre essas duas gerações.

### **Sobre a participação das crianças na pesquisa:**

#### **1) Sobre as entrevistas:**

- As crianças participarão da pesquisa por meio de entrevistas em pequenos grupos (trios), que ocorrerão durante o turno escolar, na própria escola;
- Cada grupo de crianças será retirado da turma *uma vez por semana* por cerca de 40 min. para participar da entrevista. Serão ao todo seis encontros para cada grupo, totalizando seis semanas de entrevistas. Optamos por entrevistas mais curtas, em grupos e divididas em diferentes momentos para não cansar as crianças e atrapalhar o mínimo possível o andamento da aula;
- As entrevistas ocorrerão em momentos combinados com a professora, não atrapalhando aulas especializadas, tarefas avaliativas, atividades importantes ou a explicação de conteúdos novos;
- A pesquisadora também se compromete em ajudar as crianças no registro, explicação e organização das atividades dadas pela professora durante os momentos de entrevista, não acarretando nenhum prejuízo escolar para a criança;



- As entrevistas serão gravadas e serão posteriormente transcritas. Durante os encontros as crianças desenvolverão atividades envolvendo a fala, a escrita de pequenos textos, desenhos e fotografias (que não incluirão a imagem de pessoas ou das próprias crianças) que farão parte do material de análise da tese;
- Os tópicos a serem discutidos durante as entrevistas são os seguintes: os significados de ser avô; os avós e suas idades; os avós e as formas de chamamento; proximidade geográfica, tipo e intensidade do contato entre avós e netos; a casa dos avós e as festas de família; as trocas, aprendizagens e formas de cuidado;
- Esta pesquisa ainda envolve a realização de três atividades a serem desenvolvidas em casa (que serão futuramente esclarecidas), mas que não são obrigatórias: 1) uma pequena produção textual; 2) fotografias dos espaços preferidos da casa dos avós (sem a imagem de pessoas); e 3) conversas sobre fotografias que mostrem festas de famílias, mas que não serão utilizadas na tese.

## 2) Sobre os cuidados éticos:

- Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes (pais, avós ou crianças) em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito (incluindo a própria tese de doutorado) que venha a ser publicado;
- As crianças também receberão o “Termo de Consentimento Informado da Criança”, que será devidamente esclarecido pela pesquisadora, de modo a compreenderem seus direitos de participante;
- A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa a criança participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a pedagoga Anne Carolina Ramos. Os professores orientadores são: Prof. Dr. Johannes Doll (UFRGS) e a Profa. Dra. Insa Fooker (Siegen/Alemanha).

Como pesquisadora me comprometo em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 8152.5945 ou do e-mail [annecarolina.ramos@gmail.com](mailto:annecarolina.ramos@gmail.com).





Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas eu,

.....

(nome legível de um responsável)

autorizo meu/minha filho/a,

.....

(nome legível da criança)

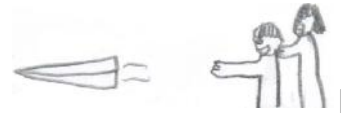
a participar desta pesquisa.

..... (Assinatura do responsável)

..... (Assinatura da pesquisadora)

..... (Assinatura do Prof. Dr. Johannes Doll)

Porto Alegre, ..... de ..... de 2010.



## APÊNDICE VI

### Atividade extra entregue às crianças que não foram sorteadas

---

#### Estimados Pais,

meu nome é *Anne Carolina Ramos* e sou doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade de *Siegen*, na Alemanha. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação das crianças com seus avós e, para esse fim, sorteei, no início deste ano, um grupo de crianças para participar das entrevistas. Algumas crianças, que infelizmente não foram sorteadas, perguntaram-me sobre a possibilidade de realizarem ao menos uma das atividades da pesquisa. E é com esse intuito que organizei o material em anexo.

Gostaria de pedir a sua autorização para que seu/sua filho/filha realize esta atividade em casa e que esta seja posteriormente utilizada no material de análise da tese, assim como nos artigos, livros e apresentações científicas que eu venha a desenvolver.

A realização desta atividade não traz nenhum risco ou prejuízo para seu/sua filho/a.

Caso concorde com esta atividade, favor assinar esta autorização:

Eu ..... (nome legível de um responsável), autorizo que o material em anexo produzido pelo/a meu/minha filho/a ..... (nome legível da criança) seja utilizado no estudo de doutorado da pesquisadora *Anne Carolina Ramos* e que seja divulgado tanto no texto da tese/livro quando em artigos e apresentações científicas que ela venha a fazer a partir do material coletado.

..... (assinatura do responsável)

Eu ..... (nome legível da criança), concordo em realizar esta atividade e aceito que meus desenhos e textos sejam utilizados na pesquisa, assim como nos artigos e apresentações científicas que a pesquisadora *Anne Carolina Ramos* venha a fazer.

..... (assinatura da criança)



..... (assinatura da pesquisadora)

Em caso de dúvida, favor entrar em contato comigo pelo e-mail **annecarolina.ramos@gmail.com** ou pelo telefone **(51) 8152.5945**.

Muito obrigada!

**Anne Carolina Ramos**

Porto Alegre, ..... de maio de 2010.



Nome: ..... Turma: .....

Professora: ..... Data: ...../...../.....

### „MEUS AVÓS E EU“

**Atividade 1:** Nesta primeira atividade gostaria que tu me contasses um pouco sobre teus avós, escrevendo **um texto livre** sobre eles. Na capa desenha algo que ilustre tua produção textual.



**Atividade 2: Fecha os olhos, pensa e completa as frases abaixo...**

a) Meus avós são para mim .....

.....

.....

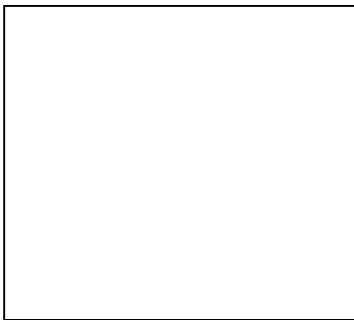
b) Quando eu penso neles eu lembro que .....

.....

.....

**Atividade 3: Desenha nos quadrinhos as seguintes situações:**

**a) Aprendo com meus avós:**

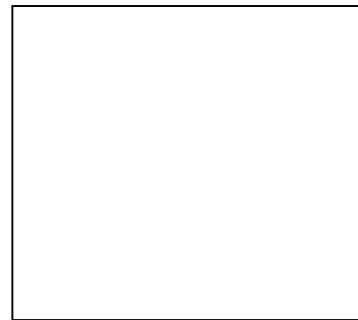


.....

.....

.....

**c) Ensino para meus avós:**



.....

.....

.....

**b) Uma ajuda dada ou recebida:**



.....

.....

.....

**d) Uma lembrança muito especial:**



.....

.....

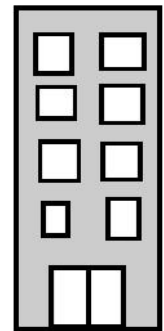
.....



**APÊNDICE VII****Atividade de fotografia****Agora tu és o/a fotógrafo/a!**O que vamos fazer?

Gostaria que tu fizesses fotografias (mais ou menos 5) dos lugares que tu mais gostas na casa dos teus avós (paternos e/ou maternos), mesmo que vocês morem juntos. Algumas sugestões:

- Quais os lugares que tu mais gostas de ficar quando tu vais à casa dos teus avós?
- Em quais lugares tu costumavas brincar?
- Tu tens algum lugar/esconderijo secreto?
- Tu tens objetos, roupas ou brinquedos na casa dos teus avós? Onde tu costumavas guardá-los?
- Tu costumavas dormir na casa deles? Registra!



Tu podes pedir para alguém revelar tuas fotos (depois eu pago para ti a revelação) ou mandá-las por e-mail para que eu as imprima ([annecarolina.ramos@gmail.com](mailto:annecarolina.ramos@gmail.com)). Caso tu não possas tirar as



fotografias poderás pensar nos teus lugares preferidos e desenhá-los... Nós iremos utilizar teus registros em um dos nossos encontros! 😊

Ah, mais uma coisa: as fotos que fores fazer não podem conter pessoas e terás que pedir autorização para teus avós, ok?

**Beijoca e boa inspiração,  
Anne Carolina**



**Espaço para desenhares, caso não consigas fotografar:**





## Consentimento de utilização de imagem

### “FOTOGRAFIAS DOS ESPAÇOS PREFERIDOS DOS NETOS NA CASA DOS AVÓS”

#### Estimados avós,

seu/sua neto/a está participando de uma pesquisa que busca analisar as relações entre avós e netos na perspectiva das crianças. Uma das atividades deste estudo contempla os espaços preferidos dos netos na casa de seus avós. Para tanto, gostaria de solicitar a sua autorização para que seu/sua neto/a fotografe sua casa (sem a presença de pessoas). Essas fotografias serão utilizadas durante as entrevistas que eles estão realizando comigo e farão parte do material de análise da pesquisa. Caso você permita a realização desta atividade, favor assinar esta autorização.

Eu, ..... (nome legível do/a avô/avó), autorizo que meu/minha neto/a ..... (nome legível da criança) tire fotos de minha residência e que estas sejam posteriormente utilizadas e divulgadas na pesquisa da qual ele/a está participando. Autorizo a divulgação destas imagens na tese/livro de doutorado da pesquisadora *Anne Carolina Ramos*, assim como em artigos e apresentações científicas (congressos e aulas) que ela venha a participar.

..... (Assinatura do/a avô/avó)

..... (Assinatura da pesquisadora)

Porto Alegre, ..... de maio de 2010.

Anne Carolina Ramos (51 – 8152.5945)

[annecarolina.ramos@gmail.com](mailto:annecarolina.ramos@gmail.com)



**Consentimento de utilização de imagem:  
“FOTOGRAFIA DAS FOTOS DE FAMÍLIA”**

Queridos pais,

em nossa pesquisa conversaremos sobre as fotos de festas de família trazidas pelo/a seu/sua filho/a. Eu já havia pedido uma autorização prévia para saber se eu poderia utilizá-las na tese e agora peço-lhes a gentileza – caso vocês realmente permitam a divulgação das fotografias de encontros de família – de assinarem este pequeno termo mais formalmente.

Muito obrigada,  
Anne Carolina Ramos

Eu ..... (nome de um responsável pela criança), autorizo a pesquisadora ANNE CAROLINA RAMOS a utilizar as fotografias de encontros familiares levadas pelo/a aluno/a ..... (nome da criança) em sua Tese de Doutorado, permitindo a divulgação e uso das mesmas tanto no texto do livro/tese, quanto em artigos e apresentações científicas que venham a ser feitas a partir do trabalho de pesquisa. Como proprietário/a destas fotografias, autorizo a utilização da imagem das pessoas nelas presentes, assim como a sua divulgação em âmbito nacional e internacional.

..... (Assinatura do responsável)

..... (Assinatura da pesquisadora)

Porto Alegre, ..... de maio de 2010.



### APÊNDICE VIII

#### Atividade de produção textual

Nome: .....

Atividade de produção textual:  
**"MEUS AVÓS E EU"**

Vamos escrever um texto? Escolhe um dos teus avós e nos conta sobre a tua relação com ele/ela. Este texto é bem importante para a nossa pesquisa! É nossa última atividade! Vamos lá?

.....  
(Título)

Eu escolhi escrever meu texto sobre meu/minha avô/avó  
.....(nome do/a avô/avó ) porque.....

Meu/minha avô/avó é .....

Quando eu penso nele/nela eu lembro .....

Eu e meu/minha avô/avó.....

Eu fico muito.....quando.....

Eu gostaria de dizer para ele/ela.....





## APÊNDICE IX

### Termo Consentimento Informado da Criança

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um amigo antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das entrevistas, ok?

#### O que será feito?



- A gente vai se encontrar uma vez por semana para fazer a entrevista. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais dois colegas da tua sala.
- Nós ficaremos em uma sala separada.
- Enquanto estivermos conversando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Durante a entrevista faremos atividades de conversar, desenhar, escrever e fotografar.
- Nós vamos nos encontrar seis vezes.
- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
- Caso tu não gostes dos encontros tu poderás deixar de vir.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.





- As tuas falas, teus textos, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.
- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista.



- Ah, mais uma coisa: nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas. Não sou eu quem vou te ensinar, mas é tu quem vais me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca de tua convivência com teus avós.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

..... (teu nome completo) aceito participar.

..... (Anne Carolina Ramos – pesquisadora).

Porto Alegre, ..... de ..... de 2010.



## ANEXO I

### Reportagem da ABC disponível no G1

28/01/10 - 07h30 - Atualizado em 28/01/10 - 09h54

## Menino de 3 anos liga para emergência e salva a avó nos EUA

**Mãe havia ensinado garoto a ligar para emergência dias antes.  
Segundo médicos, avó sobreviveu a AVC graças à reação do neto.**

Do G1, em São Paulo

Um menino de apenas 3 anos conseguiu ligar para o número de emergência e salvar a vida da avó em Maple Shade, Nova Jersey, nos Estados Unidos.

Segundo os médicos, se não fosse a reação rápida do garoto, sua avó, que está internada se recuperando de um acidente vascular cerebral, poderia não ter sobrevivido.



O menino Jaden Bolli, de 3 anos, que ligou sozinho para a emergência e pediu socorro para a avó

(Foto: Reprodução / ABC)

Candance Robbins, mãe de Jaden Bolli, disse ter ensinado ao garoto como discar 911 (número que atende emergências nos EUA) caso algum acidente com alguém da família acontecesse dias antes.

“Eu disse a ele que deveria ligar 911, apertar o botão verde e dizer a eles que precisava de ajuda”, contou a mãe à rede de TV ABC.



Na última sexta-feira, Jaden estava com a avó, Patricia Bolli. Eles brincavam com quebra-cabeças quando de repente Bolli sofreu o ataque. “Eu caí no chão e desmaei”, contou a avó. “Ainda lembro de ouvir Jaden gritando: ‘Vovó, vovó, acorde!’”

Minutos depois, o garoto ligou para o serviço 911. Em minutos, polícia e paramédicos estavam na casa em Maple Shade, onde Jaden abriu a porta para que socorressem a avó.

Segundo o pai de Jaden, John Bolli, o fato de ele não ter ficado assustado ou entrado em pânico e não ter ficado tímido durante a ligação foi fundamental para o resgate a tempo.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo>>