



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DANYELLE ALMEIDA DE ANDRADE

**ONTOGÊNESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE VELHO/VELHICE EM
CRIANÇAS: constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles”**

Recife
2018

DANYELLE ALMEIDA DE ANDRADE

**ONTOGÊNESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE VELHO/VELHICE EM
CRIANÇAS: constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor/a em Psicologia.

Área de concentração: Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A553o Andrade, Danyelle Almeida de.
Ontogênese da representação social sobre velho/velhice em crianças :
constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles” / Danyelle Almeida de Andrade.
– 2018.
115 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-graduação em Psicologia, Recife, 2018.
Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Psicologia. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Velhice. 4. Crianças. 5.
Representações sociais. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho
(Orientadora). II. Título

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-027)

DANYELLE ALMEIDA DE ANDRADE

**ONTOGÊNESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE VELHO/VELHICE EM
CRIANÇAS: constituindo e diferenciando o “nós” e o “eles”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Psicologia.

Aprovada em: 26/02/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Karina de Mendonça Vasconcellos
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a. Dr.^a. Carina Pessoa Santos
(Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Fátima de Souza Santos
(Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Renata Lira dos Santos Aléssio
(Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

“Nossa, como o tempo passa rápido, não é?” Essa frase clichê nunca fez tanto sentido para mim. O momento de finalização desse trabalho, que parecia um sonho distante, hoje se mostra concreto, palpável e urgente. O tempo, que parecia meu aliado, nos últimos dias me tirou o sono e me arrancou lágrimas. Mas, como cantou Cazuzza “o tempo não para”, e chegou o momento de colocar um ponto final ao trabalho. Mesmo que seja um final “temporário”, pois, assim como o tempo, o pensar sobre esse trabalho também não para. Embora o tempo seja curto, há tempo para agradecer!

Se eu tenho uma certeza, nesse momento de finalização do trabalho, é a de que eu não teria chegado aqui sozinha. Foram necessárias muitas mãos, pés, olhares, bocas e ouvidos para fazer com que eu chegasse até aqui. Cito algumas pessoas responsáveis por isso a seguir.

Para expressar em palavras o quanto tenho que agradecer à minha família, eu teria que me esforçar tanto quanto me esforcei para escrever essa tese (ou até mais). Me faltam palavras para expressar como a presença e o afeto deles são fundamentais para minha trajetória. Em especial, destaco meus pais Daniel e Alda e minha irmã Renata, que são tão essenciais a mim que não consigo imaginar qualquer conquista sem a força e confiança deles me impulsionando.

Pela presença constante, agradeço a José por tudo que compartilhamos. Um passado, presente e futuro muito significativos e intensos. Obrigada pela companhia, pelo ombro, pelo apoio, por enxugar minhas lágrimas, mas também por dividir os sorrisos.

À querida Bel sou grata pela paciência, por me ensinar a ensinar desde nosso primeiro contato mais próximo (no estágio à docência), mas sobretudo pelo exemplo. Posso dizer, sem medo de errar, que você é inesquecível para aqueles que tem a sorte de ter cruzado com você nas suas trajetórias pela universidade. Sua postura firme, sua conduta ética e seu olhar carinhoso serão exemplos que levarei comigo.

Nesses últimos quatro anos passei a permanecer mais em Recife e ficar cada vez menos em trânsito para Campina Grande. A maior estadia nessa cidade só foi possível (e suportável) devido aos grandes amigos que me acompanharam nesse tempo. Amigos que, sendo passíveis de escolha, se tornaram também família.

Às minhas companheiras de curso Lívia, Edclécia, e também a Candy, agradeço pelas trocas, pelo companheirismo e momentos de diversão. Vocês foram essenciais em todo esse processo.

Dividi a casa com algumas mulheres muito queridas, com quem ri, fiz contas, e que nunca me disseram um “não” nas vezes em que bati em suas portas para pedir ou compartilhar algo. Às minhas companheiras de lar Mirela, Paula, Lívia, Juliana, Emily e Emilly, sou grata por tudo que dividimos e construímos juntas.

Obrigada também à família Accioly, em especial à Juliana, Aninha, Júlia, João Pedro, Antônio, Matt e seu Jaime, por me receberem sempre bem, por me acolherem como membro da família extensa, por dividir a mesa, o sofá e os planos. Principalmente por proporcionarem o sentimento de me sentir em casa. Aproveito a oportunidade para deixar registrado meu agradecimento à Maria Eugênia (*in memoriam*), pelos ensinamentos e valores transmitidos a seus filhos. Infelizmente, não tive oportunidade de agradecê-la em vida.

Mas, para além de olhar para trás, agora eu também preciso olhar para frente. Tenho absoluta convicção que estamos sempre nos fazendo e refazendo profissionalmente a partir de nossas experiências. Agradeço a todos os citados (e a outros que, por ventura, eu tenha esquecido de mencionar) por tudo que me oportunizaram e fizeram com que eu chegasse aqui, nesse momento.

RESUMO

Com esta tese objetiva-se perscrutar a ontogênese das representações sociais sobre o(a) velho(a) e a velhice em crianças com idades entre três e cinco anos. Parte-se do interesse em explorar os processos envolvidos na apreensão e construção de conteúdos sociais por crianças, compreendendo que elas assumem um lugar de sujeitos ativos em seu percurso desenvolvimental. O trabalho insere-se, portanto, na interseção entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social, por considerar tanto as características do processo ontogenético da criança, quanto as manifestações de fenômenos sociais nessa etapa de vida. A coleta de dados foi realizada em duas instituições públicas de educação infantil da cidade do Recife-PE. Sessenta crianças, divididas em grupinhos de três, foram convidadas a participar de uma atividade lúdica nomeada de oficina “Máquina do Tempo”. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com as crianças que participaram da brincadeira e com algumas outras que estiveram presentes no dia desta atividade. A oficina contava com uma “máquina” – objeto feito de papelão e coberto com papel alumínio que se assemelhava a uma grande caixa com duas portas. Ao passarem pela máquina, as crianças, “de mentirinha”, transformavam-se em velhos e, portanto, iam brincar de ser velhos ao saírem da máquina, durante 10 minutos, com alguns objetos disponíveis na sala. Antes disso, conversava-se com elas para introduzi-las no tema da brincadeira, inclusive, propunha-se-lhes uma atividade de classificação de 15 figuras ilustrativas de diferentes momentos do desenvolvimento humano. As crianças foram instruídas a classificar as figuras em três casas, desenhadas em uma grande folha de papel, cada uma referente a uma categoria geracional (crianças, adultos e velhos). Todo esse momento foi registrado em vídeo. As entrevistas foram realizadas com as crianças nos dias subsequentes ao de sua participação nas oficinas. Para a análise da atividade de classificação, as escolhas das crianças foram convertidas em tabelas, contabilizadas e submetidas a um tratamento estatístico. As brincadeiras, após a máquina, foram analisadas a partir de uma perspectiva microgenética, com foco na interação das crianças. As entrevistas foram examinadas com base na análise categorial temática de conteúdo. Os resultados foram organizados em dois eixos principais. No primeiro, exploram-se as relações entre a pertença ao grupo de crianças (nós) e de distinção dos demais (outros), a partir de uma significativa maior habilidade em discriminar figuras que representam seu próprio grupo geracional, as *crianças*. No outro eixo apresentam-se as ideias associadas ao velho e à velhice, alçadas das brincadeiras e das entrevistas, buscando-se explorar os processos subjacentes e as especificidades assumidas pela objetivação e ancoragem. Os resultados evidenciam elementos

e processos constituintes tanto do desenvolvimento das representações sociais sobre esses objetos (velho/velhice), quanto da ontogênese de seu reconhecimento individual e social. Com relação aos procedimentos metodológicos, considera-se que eles se mostraram adequados à proposta pretendida.

Palavras-chave: Velhice. Crianças. Representações Sociais. Psicologia do Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to study the ontogeny of the social representations on the old and the oldness of children aged with three and five years old. The interest is to explore the processes involved in the apprehension and construction of the social contents for the children, understanding that they assume the place of active subjects in their developmental route. Therefore, this work inserts in the intersection between Developmental Psychology and Social Psychology, considering the characteristics of the ontogenetic process of the child and the manifestations of social phenomena in this stage of life. The collect of the data was realized in two public institutions of children's education of the city of Recife- PE. Sixty children, divided in small groups of three, were invited to participate in a playful activity named the workshop of " Time machin". We also realized semi-structured and individual interviews with the children who participated in the play and others who were present in the day of the activity. The workshop contained a "machin" - object made of cardboard and covered with foil similar to a large box with two doors. When they passed in the machin, the children "faked", became an old people, and then, when they got out of the machin, they played to be old for ten minuts with some objects available in the room. Before that, we discussed with them about the theme of the play, and proposed them a task of classification of 15 figures illustrating diferent moments of human development. The children were instructed to classify the figures between three cases, drew in a big sheet of paper, each one referring to a generacional category (children, adults and olds). All this moment was recorded on video. The interviews were realized with the children in the next days of their participation in the workshop. For the analysis of the task of classification, the children's choices were converted into tables, accounted and submitted to a statistical treatment. The plays, after the machin, were analyzed from microgenetic perspective, focusing on interactions of the children. The interviews were examined based on the categorical analysis of content. The results were organized in two main axes. In the first, were explored the relations between belonging of the group of children (us) and distinguishing of the others (others), from a significantly greater ability to discriminate figures which represent their own generacional group, the children. In the other axe, ideas associated to the old and the oldness are presented, based on the plays and the interviews, trying to explore the underlying processes and their specificities assumed by objectivation and anchoring. The results reveal elements and processes constituting the development of social representations on these objects (old/oldness) and the ontogenesis of

their individual and social reconnaissance. With regard to methodological procedures, they are considered adequate to the intended proposal.

Keywords: Oldness. Children. Social Representations. Developmental Psychology.

RESUMÉ

L'objectif de cette thèse est de sonder l'ontogenèse des représentations sociales sur le/la vieux/vieille et la vieillesse chez des enfants âgés de trois et de cinq ans. L'intérêt est d'explorer les processus impliqués dans l'appréhension et la construction de contenus sociaux par les enfants, considérés comme assumant la place de sujets actifs dans leur parcours développemental. Le travail s'insère donc à l'intersection entre la Psychologie du Développement et la Psychologie Sociale, en prenant en compte autant les caractéristiques du processus ontogénétique de l'enfant que les manifestations de phénomènes sociaux à cette étape de la vie. Le recueil de données a été réalisé dans deux institutions publiques d'éducation infantile de la ville de Recife-PE. Soixante enfants, divisés en petits groupes de trois, ont été invités à participer à une activité ludique nommée atelier "Machine du Temps". Des entretiens semi-structurés individuels ont également été réalisés avec les enfants qui ont participé au jeu et avec d'autres qui étaient présents le jour de cette activité. L'atelier comportait une machine -objet fait en carton et couvert de papier aluminium qui ressemblait à une grande boîte avec deux portes. En passant par la machine, les enfants, "en faisant semblant", se transformaient en personnes âgées et donc, en sortant de la machine, allaient jouer d'être vieux pendant 10 minutes avec quelques objets disponibles dans la salle. Avant cela, nous discutons avec eux pour les introduire au thème du jeu et nous proposons une activité de classification de 15 figures illustratives de différents moments du développement humain. Il leur était demandé de classer les figures dans trois cases, dessinées sur une grande feuille en papier, chacune se référant à une catégorie générationnelle (enfant, adultes et vieux). Ce moment complet a été filmé. Les entretiens ont été réalisés avec les enfants dans les jours qui ont suivi leur participation à l'atelier. Pour l'analyse de l'activité de classification, les choix des enfants ont été convertis en tableaux, comptabilisés et soumis à un traitement statistique. Les jeux, après le passage dans la machine, ont été analysés, à partir d'une perspective microgénétique, en se centrant sur l'interaction des enfants. Les entretiens ont été examinés en se basant sur l'analyse catégorielle thématique de contenu. Les résultats ont été organisés selon deux axes principaux. Dans le premier, sont explorées les relations entre l'appartenance à un groupe d'enfants (nous) et la distinction avec les autres groupes (autres), à partir d'une habileté significativement plus grande de discriminer les figures qui représentent son propre groupe générationnel, les enfants. Dans l'autre axe, sont présentées les idées associées à la personne âgée et à la vieillesse, basées sur les jeux et les entretiens, en tentant d'explorer les processus sous-jacents et les spécificités assumées par l'objectivation et

l'ancorage. Les résultats révèlent les éléments et les processus constituant autant du développement des représentations sociales sur ces objets (vieux/vieillesse) que de l'ontogenèse de sa reconnaissance individuelle et sociale. Concernant les procédures méthodologiques, nous considérons qu'elles ont été adéquates par rapport à la proposition dessinée.

Mots-clés: Vieillesse. Enfants. Représentations Sociales. Psychologie du Développement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotos da “Máquina do tempo”	43
Quadro 1 – Configurações dos trios e duplas de crianças	44
Figura 2 – Representações de pessoas em diferentes etapas do ciclo de vida	45
Figura 3 – Foto da esquerda: as três casas (a das crianças, a dos adultos e a dos velhos); foto da direita: exemplo de uma categorização realizada por um dos trios	46
Figura 4 – Disposição de alguns objetos no espaço posterior da “Máquina do tempo”	48
Gráfico 1 – Respostas das crianças à pergunta “ <i>Você vai ser velho(a) um dia?</i> ”	71
Gráfico 2 – Respostas das crianças à pergunta “ <i>Você sabia que eu vou ser velha um dia?</i> ”	71
Gráfico 3 – Respostas das crianças à pergunta “ <i>Você conhece algum velho?</i> ”	76
Gráfico 4 – Resposta das crianças à pergunta “ <i>Você tem vovô/vovó?</i> ”	78
Gráfico 5 – Características da pessoa velha	82
Gráfico 6 – Atividades desempenhadas pelos velhos	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de sujeitos da pesquisa relativo a cada grupo e instituição	42
Tabela 2 – Distribuição de acertos e erros dos três grupos de crianças, em frequência absoluta e relativa, de acordo com as categorias geracionais	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A CRIANÇA E O VELHO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	19
2.1.1	As noções e sentidos do termo geração	20
2.1.2	Infância e crianças: de objetos a participantes de pesquisa	23
2.1.3	Velhice e velhos/idosos: de sujeitos a objetos de estudo	25
2.2	SIGNIFICANDO O MUNDO: CULTURA DE PARES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	28
2.3	TRAÇANDO UM CAMINHO ENTRE A PSICOLOGIA SOCIAL E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	32
3	MÉTODO	39
3.1	PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA	41
3.2	MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DE COLETA	42
3.2.1	Oficina “Máquina do tempo”	43
3.2.2	Entrevistas	48
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	49
3.3.1	Atividade de classificação de figuras	50
3.3.2	Brincadeiras de “ser velho”	51
3.3.3	Entrevistas	52
3.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	53
4	RESULTADOS	54
4.1	“NÓS”, CRIANÇAS, E “ELES”, ADULTOS E VELHOS	55
4.1.1	Capacidade de discriminação de categorias etárias	55
4.1.2	Os marcadores de pertencimento grupal	61
4.1.2.1	As categorias geracionais	62
4.1.2.2	As categorias de gênero	65
4.1.2.3	O grupo familiar e suas figuras	66
4.1.3	Reconhecimento de si e do outro como velhos	69
4.2	O VELHO E A VELHICE NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS	73
4.2.1	O vovô e a vovó	74
4.2.2	As características (observáveis) do velho	80
4.2.3	Os hábitos do velho	86
4.3	CONSTRUINDO O EU, O OUTRO, OS OUTROS E O VELHO	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA OFICINA	108
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	110
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS	112
	ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA INSTITUIÇÃO	114

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende explorar alguns dos processos envolvidos na construção da representação social sobre o velho e a velhice por crianças pequenas. Com isso, tem-se a intenção de investigar não somente o que elas sabem sobre os objetos sociais, mas também (e principalmente) como elas sabem. Por adotar uma perspectiva sociointeracionista, faz-se necessário lançar um olhar para o desenvolvimento humano e seus processos constitutivos, abraçando o desafio de apreendê-lo a partir de múltiplas dimensões, todas permeadas por uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos e ator social participante ativo de sua cultura (cf., por ex., CARVALHO, 1998; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1998; CARVALHO; PEDROSA, 2002; CARVALHO; PONTES, 2003; CORSARO; MOLINARI, 1990; PEDROSA; CARVALHO, 1995; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1996; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004; SARMENTO, 2005, WALLON, 1934/1971). Os conceitos de *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*, (CORSARO, 2011) constituem ferramentas teóricas relevantes para a análise da produção infantil de suas culturas. Com o presente trabalho, busca-se um alinhamento a essa concepção de criança e a suposição de que ela é coconstrutora de microculturas de pares, em seu grupo de brincar, assumindo um papel ativo na construção e compartilhamento de sentidos e significados sobre os objetos sociais do mundo que a cerca. Com isso, tem-se o intuito de estabelecer uma articulação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social.

Pretende-se também contribuir com a proposição de um procedimento metodológico para *pesquisa com crianças*, sobretudo, no âmbito das Representações Sociais. Ao considerá-las sujeitos informantes, rompe-se com a tradição de *pesquisas sobre crianças*, que utilizavam dados obtidos por meio de outras pessoas adultas (familiares, professores e cuidadores) por considerá-las incapazes de se expressarem e falarem sobre suas percepções (RHODEN, 2012). Bichara e Becker (2016) comentam que um dos desafios impostos aos pesquisadores corresponde à necessidade de imaginação e criatividade metodológica, no tocante à definição de procedimentos pertinentes e adequados.

No contexto de desenvolvimento desta pesquisa incide também o interesse pessoal da doutoranda de continuar investigando temas relacionados ao envelhecimento, temas esses que vêm sendo explorados nas investigações das quais participa desde 2007. Durante a graduação integrou um grupo de pesquisa que investigou alguns assuntos relacionados ao envelhecimento, quando os próprios idosos eram sujeitos de pesquisa. No mestrado, explorou as representações sociais de velhice a partir de diferentes grupos etários (crianças, adultos e

idosos). Presentemente no doutorado, seu interesse se voltou para a investigação da construção das representações e significações construídas sobre as pessoas velhas e a velhice a partir de crianças pequenas.

O envelhecimento é um processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento humano. Embora esperado, frequentemente, somos surpreendidos com seus primeiros sinais (ARRUDA, 2012). Se os indícios da velhice representam novidade para os adultos, então, o que pensar sobre a forma como as crianças apreendem esse fenômeno? Essas, que possuem pouco tempo de chegada ao mundo, são “incumbidas” de, aos poucos, irem percebendo, assimilando e atribuindo sentido às “coisas” que já existiam previamente. Como não se encantar e se contagiar com tamanho desafio?

A nova realidade de crescimento da população idosa e aumento da expectativa de vida acarretou consequências não somente a níveis demográficos, mas também fomentou desafios a nível da vida cotidiana. A possibilidade de viver mais ampliou a quantidade de idosos dentro da família, o que implicou uma maior convivência intergeracional (HERÉDIA; CASARA; CORTELLETTI, 2007). Surge, então, o interesse de investigar a construção de significações a partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, vinculada a um grupo social pouco explorado: as crianças.

Em janeiro de 2018 foi realizada uma busca simples na biblioteca eletrônica SciELO (Scientific Electronic Library), base de dados brasileira que reúne textos completos de revistas nacionais e internacionais. Utilizando-se os descritores “representações sociais” e “representação social” e sem fazer uso de nenhum filtro temporal, foram encontrados, respectivamente, 352 e 173 publicações. Contudo, com o objetivo de verificar a existência e o quantitativo de pesquisas relacionadas a crianças, foi feita uma nova busca, desta vez considerando os termos “representações sociais” e “criança” (testando-se todas as variações do singular e plural). A partir dessa segunda busca, ao todo foram encontrados 47 trabalhos. Após uma limpeza do arquivo, eliminando-se os trabalhos duplicados, o quantitativo foi reduzido para um total de 38 trabalhos. Destes, foi então realizada a leitura de seus resumos, buscando identificar suas idades e os instrumentos utilizados. Dos 38 trabalhos, somente 14 tiveram as crianças como sujeitos da pesquisa. Com relação à idade, foi percebida uma predileção por crianças maiores, em especial para aquelas com idade superior a sete anos (10 trabalhos). Ainda com relação à idade, dos quatro trabalhos restantes, dois tiveram como idade mínima seis anos. Um trabalho contou com crianças a partir de cinco anos e um, com crianças a partir de quatro anos.

Na pesquisa bibliográfica, os instrumentos utilizados mais frequentemente foram a entrevista (seis trabalhos), o desenho (seis trabalhos) e a associação livre (quatro trabalhos). Outros instrumentos e procedimentos são indicados somente uma vez. São eles: a brincadeira, o grupo focal, questionários, inventários de depressão, completação de frases e hierarquização de itens. Evidencia-se que foi frequente o uso concomitante de mais de um procedimento metodológico.

Ressalta-se o pequeno número de trabalhos que consideram a criança como informantes da pesquisa, visto que, dentro de um quantitativo de aproximadamente 400 trabalhos, apenas 14 deles contaram com a participação de crianças. Assim, torna-se notória a necessidade de investigar esse grupo social, pois se elas são consideradas atores sociais, porque não considerar a elaboração de seus saberes? Por que não as incluir efetivamente como sujeitos de pesquisa e não somente como objeto de discurso de outros atores sociais? O desenvolvimento de trabalhos que explorem a pesquisa *com* crianças contribui também para o fortalecimento do campo teórico sobre a infância e seus processos constituintes.

Por outro lado, foram encontrados alguns trabalhos que se debruçam sobre a investigação das representações, sentidos, concepções e imagens da velhice a partir das crianças, sem mencionarem o aporte teórico da teoria das representações sociais (RAMOS, 2006; 2009; 2011; DORNELLES, 2015; VIDAL, 2011). Em geral, esses trabalhos partem das áreas de pedagogia e educação e se propõem a discutir o tema e os conteúdos associados aos objetos, mas não se detém aos processos envolvidos e não exploram as implicações dessas elaborações. O presente trabalho busca contribuir com essa temática, focando os processos subjacentes à produção de representações sociais a partir de uma psicologia do desenvolvimento das representações sociais, ou perspectiva desenvolvimentista em representações sociais, como ressalta Duveen (2013). Essa proposta também resgata o que Moscovici (2000/2011) apresenta quando afirma que toda psicologia social é genética e de que essa distinção entre psicologia social e psicologia do desenvolvimento é artificial.

Aim, Goussé, Apostolidis e Dany (2016) realizaram uma revisão da literatura internacional, a partir da base de dados PsycINFO, à procura de trabalhos que incluíssem crianças e adolescentes nos estudos de representações sociais. Ao todo, encontraram 60 trabalhos de onde puderam retirar algumas considerações acerca das características das investigações, dos objetos de estudo e das implicações teóricas e metodológicas. Os autores destacaram o reduzido número de trabalhos encontrados nessa revisão, que parece indicar que esse público ocupa um espaço restrito nas produções sobre a Teoria das Representações Sociais. Por outro lado, o pequeno número de trabalhos encontrados reflete a complexidade de

coleta de dados com essa população. Com relação aos métodos empregados, os autores destacam a necessidade de um “politeísmo metodológico”, visto que o uso de um único instrumento não é satisfatório. Destacaram também que, no caso de crianças pequenas, as representações sociais podem ser expressadas através da brincadeira. Por fim, os autores enfatizam a necessidade de se investigar o entendimento das crianças do mundo em que vivem relacionado à construção de sua identidade, bem como o desenvolvimento de reflexões teórico-metodológicas sobre a construção das representações sociais.

Na articulação entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social há vários desafios a serem enfrentados, desafios estes já apontados por Vasconcellos (2017), especificamente no tocante à elaboração de representações sociais por crianças. Esta autora problematiza a construção de representações sociais por crianças, com as seguintes questões:

1. São encontradas evidências empíricas suficientes para considerar as crianças sujeitos de representação social?
2. Existem diferenças, para além do conteúdo, na construção de representações sociais para as diferentes etapas do desenvolvimento?
3. É viável utilizar com crianças os mesmos procedimentos de coleta de dados utilizados com adultos?
4. Podem-se utilizar os processos identificados em grupos de adultos como referência para analisar como as representações sociais são construídas pelas crianças?
5. Como é possível articular as especificidades da ontogênese na operacionalização de estudo na Teoria das Representações Sociais?

As respostas a essas questões serão esboçadas no capítulo de Considerações Finais da presente investigação. Pretende-se inferir o ponto de vista da criança frente à velhice, ao ser instada com perguntas, ou convidada a brincar de ser velho: Como é ser velho? Quais são seus comportamentos? O que costumam fazer? Etc. Entretanto, é necessário não perder de vista que, anterior a essa concepção do velho, a criança está se constituindo enquanto um ser diferente do outro (eu-outro), e essa construção implica encontrar semelhanças e diferenças entre si e o outro: Quem sou eu? Quem é o velho(a)? O que o outro (no caso, o velho) difere de mim?

Neste trabalho, defende-se a tese de que o processo de diferenciação eu-outro (explorado pela psicologia do desenvolvimento) ocorre *pari passu* à construção do sentimento de pertença grupal e diferenciação nós-eles (abordado pela psicologia social) e esses processos estariam na base da formação das representações sociais de velhice. Essa afirmação é feita a partir dos achados empíricos implicados no reconhecimento e caracterização do velho

que, além de retratarem fragmentos da construção de representações sociais sobre o velho e a velhice, também evidenciaram aspectos que embasam os processos de reconhecimento de si e do outro.

O capítulo de Fundamentação Teórica se estrutura em três tópicos principais: (1) “A criança e o velho: aproximações e distanciamentos”, que tece considerações sobre esses dois sujeitos de idades diferentes e inclui uma discussão sobre o conceito de geração; (2) “Significando o mundo: cultura de pares e representações sociais”, que busca articular esses dois fenômenos, abordados por diferentes áreas do conhecimento, porém aproximando-os por serem considerados formas semelhantes de produção de significações; (3) “Traçando um caminho entre a Psicologia Social e do Desenvolvimento”, que busca aproximar as áreas da psicologia social e do desenvolvimento, na tentativa de uma apreensão da criança enquanto ser social sem perder de vista seu processo ontogenético.

No capítulo do Método consta a descrição dos procedimentos realizadas para a geração de dados a serem analisados. Foi sugerida às crianças uma brincadeira estruturada, nomeada oficina “Máquina do tempo” – um recurso lúdico para a construção e expressão de significações de velho e de velhice. Associada a essa atividade, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças, considerando suas competências de informar o que pensam sobre o velho e a velhice.

Os resultados encontrados, apresentados no capítulo subsequente, estão organizados em dois eixos principais de discussão: o primeiro intitulado “Nós, crianças, e Eles, adultos e velhos”; e o segundo “O velho e a velhice na perspectiva de crianças”. Nas Considerações Finais, além da tentativa de responder aos questionamentos apresentados anteriormente, serão discutidas possibilidades e limites dos procedimentos metodológicos utilizados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A breve explanação apresentada em seguida inicia-se pelas considerações sobre os diferentes momentos da vida envolvidos no objetivo desta investigação – infância e velhice. Em seguida são apresentados conceitos pertinentes ao estudo, a saber, cultura de pares e representações sociais, buscando tecer uma articulação sobre essas formas de saber e (re)conhecer o mundo que nos cerca. Por fim, busca-se discutir a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, que se apoia em abordagens da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Social e da Sociologia da Infância em busca da compreensão da ontogênese das representações sociais de velhice em articulação ao processo de desenvolvimento dos sujeitos.

2.1 A CRIANÇA E O VELHO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Criança (sujeito da infância) e velho (sujeito da velhice) encontram-se em polos opostos do ciclo de vida humano. Enquanto a infância compreende os anos iniciais da vida, a velhice abrange os anos finais. A princípio, pode parecer ser mais fácil encontrar aspectos que os distanciem do que os aproximem. De acordo com Neri (2003), são raros os trabalhos que relacionam a infância e a velhice, em busca de similaridades e diferenças. Para justificar essa ausência, uma das hipóteses que a autora levanta é que isso ocorre devido à corrente predominante de pensamento, que concebe as trajetórias do desenvolvimento e do envelhecimento como inconciliáveis, acarretando estudos separados para crianças e idosos.

Mas até quando uma pessoa é considerada criança? E a partir de quando uma pessoa é considerada idosa? Segundo Papalia e Feldman (2013), devido às rápidas e numerosas transformações que são observadas na criança, a infância pode ser dividida em três etapas: primeira infância (do nascimento aos três anos), a segunda infância (dos três a seis anos) e a terceira infância (dos sete aos dez anos). Contudo, existem outros marcos reguladores desse período, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que, para os efeitos da lei, considera a criança como tal do nascimento até os 12 anos incompletos. Também são encontradas dificuldades com relação à delimitação da velhice. No Brasil, segundo o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), considera-se que a pessoa é idosa a partir dos 60 anos. Em países desenvolvidos, a exemplo de Portugal, consideram idosa a pessoa com idade superior a 65 anos (ROSA, 2016).

Os questionamentos acerca dos limites de cada uma dessas etapas conduzem à consideração de que elas não dizem respeito somente à delimitação de uma faixa etária, mas

também correspondem às expectativas e categorias sociais que são elaboradas sobre elas. Nesse sentido, insere-se a pertinente discussão sobre gerações, um dos principais pontos de aproximação entre esses dois momentos da vida.

2.1.1 As noções e sentidos do termo geração

Discutir sobre gerações também não é uma tarefa fácil. Pode-se afirmar que esse é um conceito permeado por ambiguidades e incertezas. Britto da Motta (2004) indica duas principais razões para isso: a primeira está relacionada com a escassez de trabalhos teóricos sobre o tema, que só começa a ser abordado recentemente (argumento endossado por COSTA; JÚNIOR; COUTO, 2015); já a segunda razão liga-se à polissemia e polivalência do termo, desde seu uso no campo técnico até os diferentes significados que adquire no cotidiano. A autora identifica três principais perspectivas para o uso desse termo na análise científica: (1) no sentido da expressão coorte; (2) em termos de grupos e categorias de idade; e (3) geração no sentido sociológico.

O primeiro sentido está associado ao campo da estatística e/ou demografia. Papalia e Feldman (2013, p. 48) definem o termo coorte como sendo constituído por um “grupo de pessoas nascidas aproximadamente na mesma época”. Para a identificação de uma coorte, é estabelecido um intervalo de tempo e um determinado evento de carácter demográfico ao qual os sujeitos nascidos nessa época foram expostos. Com isso, esse sentido do tempo geração torna-se o menos “sociológico” e o mais específico, entretanto, não menos importante. Estudos com base populacional são relevantes no sentido de investigar a incidência de eventos adversos na vida e saúde das pessoas, e no sentido de guiar estratégias de prevenção adequadas, explorar o entendimento da etiologia de algumas doenças, dentre outras contribuições (LIMA-COSTA; BARRETO, 2003).

A segunda possibilidade de compreensão do termo geração apresenta estreita relação com as idades dos indivíduos. É representante da tradição antropológica e guarda relações tanto com as classificações feitas dentro do ambiente familiar quanto, em um sentido mais amplo, com a própria organização social (BRITTO DA MOTTA, 2004). Nessa perspectiva, geração pode ser conceituada enquanto “posição e atuação do indivíduo em seu grupo de idade e/ou de socialização no tempo” (BRITTO DA MOTTA, 2010, p. 226).

Em outro trabalho, a referida autora justifica o uso de idades no sentido classificatório, afirmando que elas são elementos básicos na organização social e repercutem na discussão e implementação de estatutos e políticas públicas (BRITTO DA MOTTA, 1998). É pertinente

ressaltar que o conceito de idade é um importante indicador para os estudos do processo de desenvolvimento e para a identificação de gerações, mas devido ao caráter multidimensional desse processo, torna-se insuficiente para dar conta de seus diversos aspectos. Em nossa sociedade, a idade possui outras dimensões e significados que extrapolam a dimensão da cronologia (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008). Como afirma Britto da Motta (2010):

As gerações, como as classes sociais, não existem isoladamente, mas em referência mútua, contraposição ou até oposição umas às outras. Uma geração é ou se torna aquilo que o jogo de poder enseja nas relações com as outras. Esse movimento ocorre segundo as condições sociais vigentes em cada momento ou tempo social e o modo possível de apreensão e resposta dos atores sociais geracionais. É preciso lembrar sempre que, no interior de cada grupo geracional ou de idade, constroem-se representações, identidades e situações sociais que se confrontam com as de outros grupos ou categorias sociais. Ao mesmo tempo, essas relações realizam-se em articulação com condições identitárias definidas a partir de outras dimensões relacionais, principalmente a de gênero e a de classe social (BRITTO DA MOTTA, 2010, p. 234).

O conceito de geração nesse sentido também se relaciona com o contexto de desenvolvimento e, especificamente, com os diferentes posicionamentos e papéis na família. O aumento da expectativa de vida, atrelado a tantas outras transformações tecnológicas, econômicas e socioculturais, promoveu alterações na dinâmica familiar, acarretando a formação de novos arranjos desta. O convívio intergeracional cresceu, caracterizando uma nova constituição da família, nomeada de família ampliada ou extensiva, que vai além do núcleo familiar (pais e filhos), e é acrescida dos avós e/ou de outros membros (cunhados, sobrinhos, tios, dentre outros) (RODRIGUES; SOARES, 2006). Assim, o pertencimento familiar detém uma estrutura hierarquizada, que implica nas relações sociais dos membros da família (SCOTT, 2010).

Por fim, na terceira perspectiva, o conceito de geração delimita-se por um “coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência” (BRITTO DA MOTTA, 2010, p. 350). Corresponde a uma perspectiva mais tradicional no uso do termo e é apontada como a perspectiva mais sociológica, pois evidencia o compartilhamento de uma experiência significativa, que contém implicações no comportamento, pensamentos e atitudes de membros desta geração – por exemplo, geração de mulheres jovens pós-golpe de 1964, geração de mulheres jovens pós-golpe de 2016.

Sarmento (2005) destaca a necessidade de uma reconceitualização do termo nesse sentido, que em seu emprego é utilizado para designar um fenômeno essencialmente cultural, composto por um grupo de pessoas que nasceram e viveram em uma determinada época e

partilham vivências históricas e sociais. De acordo com essa visão, esse compartilhamento de experiência seria responsável pela criação de uma consciência comum, que tende a permanecer pelo restante da vida desses indivíduos. O autor destaca que, para a Sociologia da Infância, esse termo necessita romper as barreiras históricas dessa definição e abarcar as dimensões contextuais e sociais, como aspectos demográficos e econômicos, sem perder de vista que a perspectiva interacionista deste constructo estabelece relações sincrônicas e diacrônicas.

Por outras palavras, a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, *a geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, *a geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 366-67, grifos do autor).

Assim, o termo geração abarcaria tanto a classificação por grupos de idade, quanto a dimensão histórica do termo. Reconhecendo a pluralidade de usos do tempo, Scott (2010) lança um conceito que busca integrar mais de uma das perspectivas apresentadas.

Gerações são compostas de pessoas entrelaçadas hierarquicamente por redes de parentesco e família, por pessoas ligadas por pertencerem a categorias etárias e por pessoas cuja referência temporal é algum evento ou ambiente histórico que unifica muitas pessoas geralmente em referência a algum evento exterior à idade e ao parentesco (SCOTT, 2010, p. 277).

Diante da pluralidade de sentidos e usos que o termo geração apresenta, é necessária a adoção e explicitação sobre qual perspectiva é a escolhida. A saber, o presente estudo demonstra afiliação ao uso do termo geração no sentido de “categoria social de tipo geracional” e elenca três categorias para compor o estudo – infância, adultez e velhice. Com isso, busca considerar as idades como indicadores, mas não somente isso. Considera que o pertencimento às categorias elencadas implica diferentes formas de inserção nas relações sociais, no que diz respeito aos lugares ocupados e às formas de reconhecimento.

As categorias geracionais podem ser pensadas, também, como marcadores identitários, entendidos como símbolos culturais que têm a função de diferenciar, agrupar, classificar sujeitos como pertencentes a determinados grupos. O fenômeno de formação de grupos é visto como natural de nossa espécie, pois é considerado como fundamental para a vida de indivíduos que vivem em sociedade (TORRES; CAMINO, 2013). Almeida e Cunha (2003)

afirmam que, para cada etapa da vida, são criadas normas, comportamentos e expectativas, de acordo com os valores de cada sociedade, que recairão sobre os indivíduos que as integram. No tocante às gerações, entende-se que ser idoso, ser adulto ou ser criança implica em um aprendizado (e ensinamento, simultaneamente) acerca de um conjunto de expectativas construídas social e historicamente para cada categoria geracional. Ressalta-se ainda que, para estas categorias em questão, a aprendizagem nunca finda, tendo em vista que no processo de desenvolvimento de cada indivíduo é esperado que ele assuma diferentes identidades etárias (VEIGA-NETO, 2000).

Arelado ao estudo de formação de grupos, a Psicologia Social identifica o fenômeno de categorização social. Indicado a partir dos trabalhos de Tajfel (1982), esse fenômeno está presente na formação da identidade social a partir do sentimento de pertença a determinados grupos, assim como da formação de estereótipos. Álvaro e Garrido (2006) apresentam a categorização social como uma forma de facilitar nossa orientação no mundo, a partir da criação de categorias para organizar e ordenar as informações advindas do meio social. Destacando-se o aspecto de que a pessoa que realiza a categorização é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto deste processo cognitivo, essa organização seria guiada a partir das semelhanças e diferenças percebidas entre as pessoas e grupos (DECHAMPS; MOLINER, 2014). Em relação às semelhanças entre os membros, haveria o reconhecimento e sentimento de pertença a determinados grupos – os endogrupos. Por outro lado, as diferenças observadas propiciariam a distinção de alguns membros em relação a outros – os exogrupos (VALA; COSTA-LOPES, 2016). Desta forma, são ressaltados alguns processos envolvidos no reconhecimento de si e dos outros como crianças, adultos ou velhos/idosos.

2.1.2 Infância e crianças: de objetos a participantes de pesquisa

Não se pretende tecer uma reconstrução histórica do conceito da infância, tendo em vista que existem diversas publicações que exploram as mudanças sofridas por tal concepção (ARIÉS, 1981; SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 2011). Considera-se, entretanto, necessário ressaltar que, ao longo da história, a forma como as crianças são concebidas passou por várias transformações que afetaram tanto suas vidas e seu cotidiano, quanto a forma de tratamento da ciência para com elas (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014). Na história, as crianças passaram por um período de “invisibilidade”, onde eram consideradas tábulas rasas, para posteriormente serem tomadas como objetos de estudo sob a perspectiva de “vir a ser”,

ou enquanto adultos em miniatura, e só recentemente assumirem o lugar de sujeitos (CERISARA, 2004).

Sob o ponto de vista científico, tradicionalmente as crianças se constituíam como objeto de conhecimento e eram consideradas desprovidas de capacidade de reflexão e ação (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Dessa forma, as investigações e os conhecimentos eram produzidos sobre elas (BICHARA; BECKER, 2016).

Por muito tempo elas foram o foco dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento. Por um lado, deve-se aos estudos de Jean Piaget um olhar diferenciado sobre a criança, por considerá-la sujeito epistêmico, que constrói conhecimento. Por outro lado, a elaboração dos estágios e sua consideração do desenvolvimento como linear são alvos de severas críticas, uma vez que aborda esse processo de modo predominantemente individual: o sujeito em busca de um equilíbrio marjorante. Mesmo reconhecendo a relevância do contexto sociocultural, Piaget (1975) pautou suas pesquisas e elaborações explicativas focando a equilibrção como responsável pela superação de lacunas e conflitos cognitivos o que delineia, segundo ele, a estruturação mental (CORSARO, 2011; SOUZA, 1996, WALLON, 1942/2008).

A partir de um movimento relativamente recente, as crianças passam a assumir o lugar de sujeitos, não objetos, e participantes da pesquisa. De acordo com Bichara e Becker (2016), isto reflete uma mudança paradigmática nesta área de estudo. A nova forma de conceituação da infância está imbricada com a ideia da *criança cidadã*, sujeito de direitos (ANDRADE, 2010). Nessa perspectiva, concebe-se que a criança “como qualquer organismo, seleciona ativamente suas experiências, construindo dessa forma o ambiente do seu desenvolvimento” (CARVALHO, 1987, p.11). Mas como as crianças se tornam seres sociais? Corsaro (2009) compreende o conceito de reprodução interpretativa, explorado no tópico seguinte, como uma possível abordagem à socialização da criança.

A partir dessas considerações acerca da criança e sua participação na sociedade é possível tecer algumas afirmações: além do desenvolvimento de sua percepção como indivíduo e construção de sua identidade pessoal, na interação organismo-ambiente, ela também aprende a se perceber como pertencente a determinados grupos, elaborando, desse modo, a sua identidade social. Embora existam poucos estudos que investiguem o processo identitário de crianças a partir de categorias sociais, é possível observar um recente interesse científico pelas identidades e significações de gênero no período da infância (CERQUEIRA-SANTOS; BOURNE, 2016; OLIVEIRA; HADDAD, 2016; MIRANDA, 2008), bem como pelas questões étnico-raciais (SILVA, 2015; TRINIDAD, 2015; SILVA; BRANCO, 2011).

Assim, compreendendo as crianças como ativas no processo de construção da realidade social e de sua própria identidade, ressaltam-se as potencialidades em considerá-las não mais como objetos de investigação e intervenção, mas como sujeitos de pesquisa. Além disso, como destaca Wallon (1934/1995), se faz necessário olhar para a criança, tomando-a como ponto de partida, considerando também as características de seu desenvolvimento.

2.1.3 Velhice e velhos/idosos: de sujeitos a objetos de estudo

Muito se investiga sobre o envelhecimento humano, motivado principalmente pelo atual fenômeno de envelhecimento populacional, fenômeno este que é caracterizado pelo aumento da população idosa em relação/comparação a população geral. Esse fenômeno pôde ser observado primeiramente nos países europeus, no contexto pós revolução industrial, quando foi observada uma diminuição das taxas de fecundidade. De acordo com Nasri (2008), este é o fator que mais contribui para o fenômeno do envelhecimento populacional. Atrelado a isto, é vivenciado um contexto de aumento da expectativa de vida, proporcionado pelas melhores condições sociais e sanitárias e avanços no campo da ciência e medicina, principalmente no tocante ao uso de antibióticos e vacinas (NASRI, 2008). No caso do Brasil, análises apontam que a diminuição dos índices de natalidade, iniciada na segunda metade dos anos 1960, associada à queda das taxas de mortalidade, acarretaram uma diminuição (ou desaceleração) do crescimento da população brasileira. Houve também mudanças expressivas na pirâmide etária do país (estreitamento da base e alargamento do topo), consolidando assim o fenômeno de envelhecimento populacional (CAMARANO, 2009). Isso acarreta consequências em vários aspectos da sociedade, a exemplo da saúde, economia (previdência), planejamento urbano (acessibilidade), legislação (garantia de direitos), dentre outros. Porém,

(...) o processo do envelhecimento é muito mais amplo do que uma modificação de pesos de uma determinada população, pois altera a vida dos indivíduos, as estruturas familiares, a demanda por políticas públicas e afeta a distribuição de recursos na sociedade (CAMARANO, 2009, p. 10).

O envelhecimento não é algo novo ou inédito, pelo contrário, é um processo comum a todos os seres vivos. Esse processo compõe o desenvolvimento humano e, de acordo com algumas correntes teóricas, ocorre desde antes do nascimento e se estende por toda a vida. Em nossa sociedade, usualmente, considera-se que a velhice se inicia aos 60 anos, idade a partir da qual alguns aspectos biológicos se acentuam, como a diminuição do volume encefálico e

diminuição da acuidade de alguns sentidos (por exemplo, a visão e audição) (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008), além da diminuição da capacidade funcional e dificuldade de controle homeostático do corpo (MORAES; MORAES; LIMA, 2010). Contudo, ao se falar do envelhecimento do homem, não é possível limitar-se somente à descrição de suas alterações físicas e fisiológicas. Apesar de ser um processo natural que acompanha o ser humano desde seu surgimento, devemos considerar hoje que em nossa sociedade existem novidades no envelhecer, pois podem ser observadas mudanças que reinventam o envelhecimento e atribuem novos significados à velhice (ARRUDA, 2012). Atualmente, envelhecer não é mais um privilégio de poucos: é uma realidade que está presente em todos os países, inclusive os mais pobres (VERAS, 2009).

Minayo e Coimbra Júnior (2002) afirmam que a velhice, assim como a infância, a adolescência e a vida adulta, não se resume ao percurso cronológico do indivíduo. Os autores consideram que as marcas externas e sinais do processo biológico, além de demarcarem as fronteiras etárias de cada etapa, são apropriados e elaborados simbolicamente e possuem um sentido político, organizador do sistema social.

O envelhecimento provoca posicionamentos e afetos que são vivenciados de modos diferentes para diversos grupos e épocas. O aumento da expectativa de vida, em decorrência do avanço na ciência, saúde e condições higiênicas e sanitárias, diferenciou a velhice de hoje da que existia em décadas atrás, seja no que diz respeito à idade do velho/idoso, seja no contexto social no qual ele está inserido ou nas relações interpessoais e societárias para com ele. No que diz respeito à face psicossocial do envelhecimento, estudos que adotam a perspectiva teórica das representações sociais se tornam relevantes por dar suporte a pesquisas que investigam diferentes visões que colaboram com entendimento sobre fenômenos sociais complexos, como este (CONTARELLO; LEONE; WACHELKE, 2012).

É recente o interesse da psicologia em tomar o envelhecimento, a velhice e o idoso como objetos de investigação. Esse interesse data do final da década de 1950, instigado pela expansão da área da Gerontologia e pelo rápido crescimento da população idosa (ARAÚJO; CARVALHO, 2004). O envelhecimento é entendido como um processo natural e inevitável ao homem.

Embasando o caráter processual do desenvolvimento encontra-se o paradigma de desenvolvimento ao longo da vida (*lifespan*), que possui como principal expoente o psicólogo alemão Paul B. Baltes. A menção a essa teoria se mostra relevante para o presente trabalho por esta ser uma perspectiva atual que contempla a velhice como integrando o processo de desenvolvimento, despertando e reforçando o interesse em investigações sobre essa etapa da

vida. Nesta perspectiva, o envelhecimento é compreendido como um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças sistematizadas tanto por fatores de natureza biológica (incluindo os genéticos) quanto por fatores sociais e culturais. Assim, o envelhecimento é pensado como um processo de ganhos quanto perdas, delineado na dinâmica da relação indivíduo e cultura (NERI, 2006). Esse paradigma rompe com as teorias biológicas do envelhecimento, que predominavam no estudo desse processo até então. Contudo, como afirma a autora, essa perspectiva não desconsidera os aspectos biológicos, pois reconhece a existência de “mudanças graduadas por idade” (ontogenéticas), entendidas como uma sequência de mudanças previsíveis para determinadas faixas etárias e que possuem uma natureza genético-biológica. O diferencial desta visão reside em conceber as relações recíprocas entre natureza e cultura, por evidenciar também o papel das influências graduadas por história (acontecimentos históricos que afetam um grande grupo de pessoas, caracterizando uma geração no sentido histórico) e influências não normativas (eventos não previsíveis e que dizem respeito à trajetória de cada sujeito, como o acometimento de uma doença crônica ou viuvez). Todas elas atuam de forma concorrente no desenvolvimento humano e constroem regularidades e singularidades desse processo.

Papalia e Feldman (2013) elencam sete importantes princípios que compõem essa perspectiva teórica. São elas: (1) *O desenvolvimento é vitalício* – as transformações do desenvolvimento ocorrem durante toda a vida, adquirindo especificidades para cada período distinto; (2) *O desenvolvimento é multidimensional* – enquanto seres biopsicossociais, somos compostos por essas três dimensões que podem assumir ritmos diferentes ao longo da vida; (3) *O desenvolvimento é multidirecional* – toda nossa trajetória desenvolvimental é marcada por perdas e ganhos; (4) *Influências relativas de mudanças biológicas e culturais sobre o ciclo de vida* – em todas as etapas da vida estamos sofremos influências da biologia e da cultura, porém com graus de influências diferentes; (5) *O desenvolvimento envolve mudança na alocação de recursos* – o sujeito escolhe, com alterações ao longo de sua vida, como administrar seus recursos de tempo, energia, talento, dinheiro e apoio social em três funções: para o crescimento (ex.: aquisição/aprimoramento de uma habilidade), para a conservação ou recuperação ou para lidar com a perda; (6) *O desenvolvimento revela plasticidade* – com treinamentos e práticas adequadas, muitas capacidades podem ser estimuladas e aperfeiçoadas em todas as etapas da vida; (7) *O desenvolvimento é influenciado pelo contexto histórico e cultural* – o desenvolvimento de cada pessoa é definido em parte pela maturação (dimensão biológica) e em parte pelo tempo e lugar (contexto histórico e cultural).

Ao ressaltar a relação entre biologia e cultura deste paradigma, busca-se atentar também para a construção de sentidos, atitudes e imagens acerca do envelhecimento, pois o envelhecer também é influenciado pelas características das redes de relações das quais os indivíduos (idosos ou não) integram. A questão de perdas e ganhos, pertinente ao paradigma *lifespan*, parece também ser relevante para o fenômeno das representações sociais sobre o envelhecimento pois, como Wachelke, et. al., (2008) identificaram, a oposição entre perdas e ganhos se apresenta como um princípio geral organizador dessas representações.

2.2 SIGNIFICANDO O MUNDO: CULTURA DE PARES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Atualmente os trabalhos científicos concebem a criança como ator social, que apreende e contribui com os saberes sociais. Nesse sentido, destaca-se a perspectiva da Sociologia da Infância pelo seu esforço em tecer conhecimentos não só sobre a infância, mas a partir dela (SARMENTO, 2005). As pesquisas dessa área nos últimos 20 anos têm passado por um movimento em direção a pesquisas para/com crianças, em detrimento de pesquisas sobre crianças, e com isso elas são colocadas no lugar de sujeitos da pesquisa, e não somente objetos desta.

Esta visão compreende que a criança, desde o seu nascimento, depara-se com um mundo social objetivado, frente ao qual precisa compreendê-lo, apropriar-se e assumir seu lugar (PEDROSA; SANTOS, 2009). Concebe-se, portanto, que ela é coconstrutora de seu entorno social por meio da comunicação e da linguagem, em interação com os outros, parceiros adultos e coetâneos. O contato e o convívio entre crianças promovem a cultura de pares, e o conhecimento das práticas do mundo adulto gradualmente se transformam em informações e recursos das próprias crianças. Corsaro (2011) explica que não se trata de uma mera atividade de imitação ou apropriação direta, mas de uma reprodução interpretativa, tendo em vista que as crianças se apropriam das informações do mundo adulto de forma criativa, transformando-as de acordo com suas próprias significações já decorrentes das negociações com seus pares; ao mesmo tempo, contribuem para a reprodução da cultura adulta. O autor conceitua cultura de pares como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Nesse sentido, a noção de reprodução interpretativa designa o processo pelo qual as crianças participam da sociedade e se apropriam das informações circundantes de seu meio social. A partir das palavras do autor:

De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36)

Contudo, é válido ressaltar que o termo “reprodução” não se refere meramente à “cópia”, ou “imitação”, mas diz respeito à contribuição da criança para a produção e mudança cultural. Também o termo ressalta sua afetação nas sociedades e culturas das quais ela é membro (CORSARO, 2009).

Nesse contexto de reflexão, o brincar adquire destaque. Bichara e Becker (2016) destacam que é fácil constatar que o brincar é um comportamento predominante nas crianças, embora não esteja ausente nos adultos. As autoras também destacam que esse é um comportamento considerado universal, mas, em contraposição à essa facilidade no reconhecimento desse tipo de comportamento encontra-se a dificuldade em defini-lo, seja na busca de uma conceituação única ou em termos operacionais. Isto decorre, em parte, da imensa variabilidade de formas de se brincar, já que essa atividade apresenta estreita relação com o contexto social na qual se insere, mas também devido às transformações que ocorrem ao longo da ontogênese humana (BICHARA, et. al., 2009).

Permeando essa relação entre o brincar e a cultura, é possível afirmar que a brincadeira possibilita às crianças reproduzirem e recriarem aspectos de seu meio (GOSSO; CARVALHO, 2013). Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) consideram a atividade lúdica como um espaço privilegiado para o processo de aprendizagem, construção de conhecimentos, formação e vivências de relações sociais, ensino, expressão de sentimentos e experimentações. Santos e Bichara (2005) destacam que é recente o interesse em pesquisar as relações íntimas entre contexto e brincadeira, já que por muito tempo esse comportamento foi investigado quase sempre em situações de laboratório, gerando assim estudos por vezes contraditórios, enviesados e etnocêntricos.

É oportuno atentar para o fato de Corsaro (2011) mencionar o “mundo adulto”, pois isso evidencia algumas diferenças que existem entre ele e o “mundo das crianças”. Esse mundo dos adultos é configurado a partir de conteúdos e saberes construídos socialmente, que possuem uma estrutura organizada, e que se aproxima do que Doise (2002) apresenta como

metassistema. Para este autor o metassistema é composto por regulações sociais normativas (normas, valores e regras sociais). A criança, diante desse “mundo adulto”, busca formas de apropriar-se ativamente dele, interpretá-lo e contribuir com esses conteúdos. A essa forma de saber relaciona-se o fenômeno das representações sociais, abordado por uma teoria que leva o mesmo nome e que é apresentada a seguir.

A Teoria da Representações Sociais, inaugurada a partir do trabalho de Moscovici (1961/2012) compreende o fenômeno da representação social como um modo de pensamento de sociedades ou grupos, ao mesmo tempo que compreende que esse fenômeno é uma construção interativa de indivíduos e grupos sociais. Jodelet (2001) considera as representações sociais como entidades quase tangíveis, por circularem no universo cotidiano através do discurso, dos gestos e dos encontros entre ambos, além de serem veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas. Sendo assim, as representações sociais apresentam funções para o indivíduo e para a vida cotidiana, de modo que elas são construídas para nos localizarmos no mundo, nos ajustarmos, mas também como uma forma de saber sobre o mundo que nos cerca. Explorando essa questão das funções das representações sociais, Santos (2005) destaca quatro delas:

- A função de *saber*, que engloba a explicação, compreensão e sentido do objeto no âmbito do senso comum.
- A função de *orientação*, que concebe as representações como guias da conduta e das práticas sociais, ao mesmo tempo que são geradas nelas;
- A função *identitária*, que possibilita a diferenciação grupal e participa da construção da identidade (grupal e individual);
- A função *justificadora*, que justifica o comportamento e condutas frente à determinados objetos.

As representações sociais se constituem como uma forma de pensamento social, elaborado para/por um grupo de pessoas, com a função primordial de tornar familiar o não-familiar (MOSCOVICI, 2000/2011). E qual seria a origem desses saberes familiares e não-familiares? Esta perspectiva teórica admite a existência de dois universos, dos quais proveem dois tipos de saberes: o universo *consensual* e o universo *reificado*. O conhecimento do cotidiano, que rege nossas práticas, articula nossas crenças e é compartilhado socialmente seria o *universo consensual*. Enquanto que o conhecimento científico seria o mais claro exemplo do *universo reificado*: um saber localizado, abstrato, marcado pela racionalidade, que surge como novo e que, aos poucos, alguns elementos vão sendo apropriados socialmente.

As representações sociais se situariam no universo consensual, com a função de “englobar” novas informações a um repertório socialmente construído e compartilhado. Isto não significa afirmar que todas as novas informações são provenientes do universo reificado, pois objetos representacionais já conhecidos podem sofrer mudanças na forma com que são compreendidos e assim ocasionarem transformações nas representações. Este seria o caso do velho e da velhice.

Para explicar este processo de elaboração e transformação (conhecimento não familiar em familiar), Moscovici identificou os processos de objetivação e ancoragem. Almeida e Santos (2011) apresentam a objetivação como o processo que torna concreto o que é abstrato, transformando aquilo que é novo, complexo, em uma imagem. Isto ocorre com base em concepções que já nos são familiares e acontece quando algumas informações são privilegiadas em detrimento de outras, acarretando uma simplificação do objeto abstrato e uma dissociação do seu contexto original. Para Moscovici (2000/2011), através da objetivação a essência da realidade torna-se verdadeira, o objeto emerge como físico e acessível, pois o abstrato torna-se materializado. Esse processo se relaciona também com a reprodução de um conceito em uma imagem. Nesse processo podem ser identificados três momentos distintos: primeiramente ocorre uma seleção e descontextualização das informações. Vala e Castro (2013) comentam que esse processo pode estar associado a outros subprocessos, como: (a) personificação, quando uma pessoa substitui um conceito complexo; (b) figuração, quando as ideias são substituídas por metáforas e imagens; e (c) ontologização, referente ao tornar concreto ideias que obviamente o são. A ancoragem, por sua vez, representa o processo pelo qual um novo objeto é assimilado e passa a fazer parte de um sistema de categorias que já são familiares, funcionais e facilmente acessíveis à memória. Esta incorporação acontece mediante alguns ajustes e permite a integração deste novo objeto a um sistema de categorias *“denominando-o e classificando-o em função da inserção social desses indivíduos”* (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 293). Nesse processo, Moscovici (2011) afirma que ocorre uma “transferência” das avaliações e julgamentos, provenientes do sistema de ideias que já existia, para o novo objeto que está sendo assimilado. Vala e Castro (2013) adicionam que também estão implicados processos de classificação, nomeação e aproximação de categorias já existentes.

Desta feita, a investigação acerca dos processos que embasam a construção e transformação das representações torna-se relevante dentro desta perspectiva, pois

Não basta descrever os conteúdos obtidos, é fundamental que se compreenda o processo de construção de tais conteúdos, isto é, as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais. A pesquisa em representação exige que o pesquisador compreenda o processo de construção do conhecimento do senso comum, em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes às representações sociais (SANTOS, 2005, p. 35)

A análise do processo de construção e transformação das representações sociais nunca é desvinculada do contexto social no qual os indivíduos se constituem e são constituídos. As representações sociais caracterizam um estilo de pensamento dos membros de um determinado grupo e por isso é possível falar em grupo ou sociedades pensantes (WAGNER, 2000). Camargo et al. (2013) consideram pertinente estudar representações sociais associadas ao contexto no qual elas estão ligadas, destinando especial atenção aos efeitos da comunicação e interação, que podem interferir na ativação dessas representações. De acordo com Cohen e Siegel (1991, p. 18), contexto

(...) inclui a consideração de pessoas (vistas como ativas, construtivas, processadoras de informação, contendo uma história passada e um conjunto atual de agendas, objetivos, expectativas etc.), imersas em relacionamentos sociais (proximais e distais) e dentro de um ambiente físico (oferecendo oportunidades e limitações), todos eles se desenvolvendo no tempo.” (Tradução livre)

Questiona-se se o fenômeno das representações sociais seria somente pertinente ao “mundo adulto”, ou ele poderia ser um fenômeno abordado também entre crianças, articulado ao potencial criador da cultura de pares? Certamente este trabalho envereda pela segunda opção.

2.3 TRAÇANDO UM CAMINHO ENTRE A PSICOLOGIA SOCIAL E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Chega-se ao ponto em que se busca relacionar duas diferentes áreas da psicologia, delineando-se uma trajetória de articulação entre elas e entre as dimensões individuais e sociais da constituição do indivíduo. Abordagens que buscam compreender o desenvolvimento humano escapando de um modelo mecanicista e determinista têm realçado que organismos e ambiente estão intimamente ligados e que não se pode compreender esse processo sem considerar suas influências recíprocas. Entende-se que o organismo reage ao contexto e seu comportamento se organiza em decorrência, inclusive, de sua ação sobre esse contexto. Não se trata de um organismo passivo, que apenas depende de ações externas ou

influências endógenas; ele é um agente, um proponente de um processo em curso (cf., por exemplo, LORDELO, 2002). Além disso, faz parte do contexto, os sistemas sociais que tecem uma malha de significações, incluindo regras, valores e papéis sociais, num contínuo processo de interações sociais, circunscrito num determinado tempo e lugar (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Como afirma Carvalho (1987), o processo de desenvolvimento humano é unitário. As separações feitas entre as dimensões motora, cognitiva e socioemocional atendem tão somente a necessidade de sistematização desses conhecimentos.

Durante muito tempo, a Psicologia do Desenvolvimento manteve como foco de seu interesse o desenvolvimento da criança. Essa tendência pode ser percebida a partir dos estudos e teorias dos autores considerados como clássicos na área: Piaget, Vygotsky e Wallon (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016). De forma geral, mas resguardando as especificidades de cada um, os autores clássicos investiram seus esforços intelectuais em busca de compreender os processos que permeavam a ontogênese da criança. Perspectivas mais recentes estendem a investigação para toda a vida humana. Com isto, essa área da psicologia atualmente é compreendida a partir do interesse em investigar as mudanças observadas ao longo da vida humana, buscando explicar os processos envolvidos, os fatores que as produzem e as finalidades dessas mudanças (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2017). Outros autores destacam que, além da investigação desses processos de mudanças e transformações, a Psicologia do Desenvolvimento também se interessa pelos processos de estabilidade do ciclo de vida humano (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Para Biaggio (2011), a Psicologia do Desenvolvimento se diferenciaria das demais áreas da psicologia pelo seu interesse nas mudanças de comportamento ocorridas em um longo período, interessado também em estágios e sequências ordenadas no desenvolvimento, ao contrário das demais áreas, que geralmente estariam focadas em mudanças ocorridas em um curto prazo. Sua diferenciação das demais áreas também residiria no foco em mudanças de comportamento que ocorrem em períodos de transição rápida e de instabilidade, como a infância, adolescência e, mais recentemente a velhice.

Carvalho (1987) afirma que o estudo do desenvolvimento humano não se define pelos sujeitos ou pelos fenômenos investigados, tampouco busca a descrição ou causação de um determinado comportamento. Para a autora, estudos nessa área são definidos pela natureza da questão que norteia a pesquisa. Essas questões, por sua vez, não se referem a classificações da natureza genética ou ambiental dos fatores envolvidos, mas a identificação desses fatores e ao deslindamento dos modos e processos pelos quais eles operam e interagem. Dessa forma, o

interesse da Psicologia do Desenvolvimento residiria na compreensão de processos, fatores e mudanças que ocorrem.

A Psicologia Social, por sua vez, apresenta contornos mais difíceis de serem delimitados, pois suas definições são por demais generalistas. Para Lane (2008), por exemplo, a Psicologia Social é a ciência que estuda o comportamento do homem e a influência do meio social sobre ele; em outras palavras, investiga as relações entre indivíduo e sociedade. Em Santos et al. (2013) encontramos a delimitação da Psicologia Social como um conjunto de teorias que buscam explicar fenômenos que são ao mesmo tempo psicológicos e sociais. Como afirma Vala e Castro (2013), a Psicologia Social é marcada pela diversidade desde seu início, nas primeiras décadas do século XX. Junto com a emergência da Psicologia Social experimental, da “psicologia dos povos”, também foram desenvolvidos estudos sobre atitudes que resultaram em escalas e estudos correlacionais. Contudo, não se almeja fazer, aqui, um resgate histórico do desenvolvimento desta área (cf., por exemplo, ALVARO; GARRIDO, 2006; FARR, 2008), mas destacar o imenso leque de fenômenos sobre os quais a Psicologia Social se debruça. Em meio a essa diversidade, Moscovici (2000/2011) critica uma tendência da Psicologia Social referente à “coleta de informações”, presa à necessidade de validação empírica.

Henri Poincaré escreveu: “Um acúmulo de fatos não constitui uma ciência, assim como um monte de pedras não se torna uma casa”. Nós temos as pedras, mas não construímos a casa. Se nós decidíssemos abandonar, por um tempo, a coleta de novos dados, nós poderíamos vê-los em perspectiva e refletir no que foi conseguido; poderíamos, então, definir melhor a natureza das questões que nós nos formulamos, o objetivo de nossa busca e o sentido de nossos achados. (MOSCOVICI, 2011, p. 141)

Em outro momento, o autor refere-se novamente à necessidade de articulação entre os estudos da Psicologia Social. Ele apresenta essa reflexão em meio ao reconhecimento explícito da influência da lógica de Piaget para a formulação da ideia de representações sociais.

E, à medida que ia me familiarizando com a psicologia infantil de Piaget, tinha a impressão de descobrir o que a Psicologia Social pode ser. Isso quer dizer: a Psicologia Social não é uma psicologia de funções isoladas – motivação, percepção – mas uma ciência do todo dos indivíduos, ou dos grupos, na continuidade da psicologia infantil. É uma ciência do desenvolvimento, da mudança, não das reações a ambientes fixos. (MOSCOVICI, 2011, p. 341)

Reflete-se a partir dessas colocações que essas duas áreas da psicologia interessam-se por transformações no comportamento do ser humano, mas, em geral, assumem focos diferentes, ora na dimensão individual, ora na dimensão do coletivo. Contudo, se indivíduo e meio social apresentam relações tão imbricadas, principalmente a partir das considerações de que a Psicologia Social se constitui também a partir dos indivíduos (MOSCOVICI, 2000/2011) e de que o humano é um ser biologicamente social desde seu nascimento (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007), por que não considerar a descrição e explicação de fenômenos sociais a partir da infância? Esse questionamento se confronta com o fato de a maior quantidade de trabalhos na área da Psicologia Social ser realizada a partir de indivíduos e grupos de adultos, em detrimento da tradição de pesquisas com e sobre crianças a partir da Psicologia do Desenvolvimento. Assim, o presente estudo busca incluir também o grupo de crianças dentre os interesses investigativos da Psicologia Social com o foco em questões sobre fenômenos interpessoais infantis que se transformam, salvaguardando-se as especificidades de um processo que ocorre em um tenro período de vida.

Nesse sentido, o Laboratório de Interação Social e Desenvolvimento Humano – Labint – da Universidade Federal de Pernambuco vem construindo uma trajetória de pesquisas que buscam contribuir para essa área interseccional. Dentre eles, destacam-se os estudos que tomam o grupo de crianças como participantes e informantes de pesquisa, buscando capturar suas significações e sentidos construídos sobre diversos temas (cf. por exemplo, BORGES NETO, 2016; INTERAMINENSE; 2015; LIRA, 2012). Mas, de forma mais próxima a este estudo, evidenciam-se aqueles que buscam tecer considerações sobre a construção dos saberes infantis, em diálogo com a Teoria das Representações Sociais (cf. por exemplo, RIBEIRO, 2011; SANTOS, 2015; ANDRADE, 2014; VASCONCELLOS, 2008).

Considera-se que o estudo da elaboração de representações sociais por diferentes grupos etários merece considerações relativas a seus processos constituintes. Nesse sentido, foram encontrados alguns trabalhos que buscam tecer comparações entre as representações sociais de velhice e/ou envelhecimento a partir de grupos de diferentes idades (CAMARGO; CONTARELLO; WACHELKE; MORAIS; PICCOLO, 2014; TORRES, 2010; MAGNABOSCO-MARTINS; VIZEU-CAMARGO; BIASUS, 2009; WACHELKE, et. al., 2008). Contudo, ressalta-se que nenhum dos autores citados inclui o grupo de crianças em suas pesquisas.

Tomar o grupo de crianças e investigar suas representações sociais implica em perscrutar a gênese desse fenômeno. De acordo com Anadón e Machado (2001), a questão da

gênese das representações sociais remete a uma dupla problemática: podem ser investigadas as formas de apropriação de uma representação já existente na sociedade ou então como uma representação é construída sobre um novo objeto social. Os autores destacam que as duas possibilidades podem ser analisadas do ponto de vista individual ou coletivo.

Duveen e De Rosa (1992) apresentam três dimensões complementares para o estudo da gênese das representações sociais: sociogênese, ontogênese e microgênese. A primeira delas, a sociogênese, envolve observar as transformações assumidas pelas representações em um determinado período de tempo, estando assim atrelada aos processos históricos. A segunda, a ontogênese, admite o enfoque no sujeito e busca a compreensão dessa construção vinculada ao seu processo de desenvolvimento. Essa dimensão considera a criança como ator em seu mundo social, mas não como único grupo passível de investigação. Já na terceira dimensão, a microgênese, ganha destaque o campo da interação e da comunicação, com ênfase nas transformações observadas, e estaria na base da ocorrência das demais formas.

Garnier (1999) apresenta outras três formas para o estudo da gênese das representações sociais, em uma concepção desenvolvimental. No primeiro caso, é possível a investigação das representações construídas sobre um novo objeto, que emerge do tecido social. O segundo caso seria referente à investigação de um objeto que já é reconhecido socialmente, mas que se mostra como novo para um determinado grupo. Já em uma terceira forma, o estudo da gênese se volta para o grupo de crianças pequenas.

Jovchelovitch (2008) considera que, nos estudos a partir da Teoria da Representações Sociais, é crucial considerar a ontogênese da forma representacional e da função simbólica. Destaca que a construção do objeto a partir da representação simbólica engloba, simultaneamente, processos cognitivos, afetivos e sociais. A autora afirma que “as estruturas psicológicas possuem uma história que é tanto ontogenética como sociogenética, e no caso da representação isso não é diferente” (p. 59). Doise (2001) apresenta uma revisão de trabalhos que tiveram como sujeitos crianças e investigaram a construção da representação social de objetos diversos (gênero, adultos, patriotismo, etnicidade, dentre outros), demonstrando a viabilidade de estudos nessa área. O autor destaca também a importância de se considerar e respeitar o momento do desenvolvimento da criança, em especial o desenvolvimento de suas competências, para que não se incorra o risco das próprias representações dos pesquisadores interferirem nos resultados.

Um estudo das representações sociais na criança deve levar em conta seu duplo componente [sistemas cognitivo e metassistema]; senão, faz intervir, sem dar conta,

as representações sociais dos pesquisadores, cujo metassistema também influencia o funcionamento cognitivo! (DOISE, 2001, p. 313)

Consideração semelhante pode ser encontrada em Wallon (1941/2007, p. 9), quando o autor afirma que “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” Em ambas as citações, os autores destacam as diferenças entre as formas de pensar da criança e dos adultos. Enfatizam, então, a necessidade de se considerar as características do desenvolvimento na investigação com crianças.

São claras as influências da teoria de Jean Piaget sobre a elaboração do conceito de representações sociais por Moscovici. O próprio Moscovici (2000/2011) tece comentários explícitos sobre os primeiros contatos que teve com os trabalhos de Piaget, que além de conduzir a um olhar diferenciado sobre o senso comum, também propiciaram seu contato com as obras de Durkheim e Lévy-Bruhl. Jovchelovitch (2008) também comenta essa relação, destacando relações de analogia entre como o senso comum é concebido por Moscovici e como Piaget considera a construção de concepção de mundo da criança. Porém, a vinculação entre esses dois teóricos esbarra diante da visão de desenvolvimento que cada um possui. Na teoria de Piaget, esse processo é visto como linear, sequencial e composto por etapas (MOSCOVICI, 200/2011), enquanto que na Teoria da Representações Sociais abandona-se a linearidade e o caráter acumulativo do desenvolvimento (DUVEEN; DE ROSA, 1992). Este ponto de distanciamento entre Piaget e Moscovici converge para a aproximação deste com a teoria de Vygotsky, com base nas considerações deste último sobre a íntima relação entre as funções psicológicas e as influências do social, bem como a partir do caráter descontínuo do desenvolvimento (JOVCHELOVITCH, 2008).

Nesse horizonte, destaca-se o trabalho de Santos (2015), tanto no quesito das articulações feitas entre as referências clássicas citadas e a Teoria da Representações Sociais, quanto no levantamento de contribuições e articulações possíveis entre o estudo da ontogênese das representações sociais e as ideias de Wallon. Assim, com esta tese, almeja-se explorar os processos subjacentes à construção de representações sociais, a partir de uma visão desenvolvimental desse pensamento compartilhado socialmente a partir da criança. Procurar-se-á estudar a representação social de crianças sobre o velho e a velhice, entendendo a relevância social destes objetos e suas aproximações para com os sujeitos participantes da pesquisa. Ressalta-se que, em conformidade com a linguagem utilizada pelas crianças, a partir desse ponto serão utilizados os termos velha/o, velhas/os e velhice e não mais os termos idosa/o, idosas/os. Não se pretende negar ou ignorar as discussões sobre preconceito

linguístico que esses vocábulos carregam (cf. SOBRINHO, 2014; SOUSA, et al. 2014). Contudo, adequando os termos ao vocabulário infantil, pretende-se maior aproximação com as crianças na condução do procedimento de coleta de dados.

3 MÉTODO

O objetivo geral desta pesquisa é perscrutar o processo de ontogênese das representações sociais de velho/velhice, em crianças pequenas (3 a 5 anos), a partir de uma perspectiva geracional que implique o confronto da própria categoria dos sujeitos – crianças – com a de outros – pessoas velhas –, categoria esta tomada como circunscritora do objeto da representação social investigada. Como objetivos específicos, indicam-se:

- Analisar a competência de crianças de três a cinco anos em reconhecer e classificar diferentes categorias geracionais;
- Alçar, de comportamentos observáveis em situações planejadas, significações de crianças sobre pessoas velhas (ideias, imagens e conceitos), examinando processos identitários – reconhecimento individual e pertencimento coletivo;
- Explorar processos subjacentes à construção de representações sociais de velhice por crianças pequenas;
- Avaliar possibilidades e limites do procedimento de investigação proposto a crianças pequenas – a oficina “Máquina do tempo” – para capturar fragmentos de significações que provavelmente venham a se constituir em representações sociais de velho/velhice.

Os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa impõem, em certa medida, um desafio para as pesquisadoras envolvidas. Como investigar o fenômeno das representações sociais com crianças? Que estratégias metodológicas precisam ser planejadas para alcançar o conhecimento infantil? Quais adaptações precisam ser feitas aos procedimentos já utilizados e consolidados? Como é possível contribuir com novas possibilidades?

Esses questionamentos emergem a partir da consideração de que são necessárias adaptações (ou inovações) no planejamento de pesquisas com crianças, a partir do reconhecimento de que os saberes infantis apresentam singularidades quando comparados ao pensamento do adulto. A apreciação da alteridade da infância também implica na reflexão sobre os aspectos que a distinguem do adulto e constatação de que as culturas da infância assumem um modo específico de interpretação e representação do mundo, construído de acordo com as gerações (SOARES, 2006).

A pesquisa, e em especial a coleta de dados, é considerada como um espaço intersubjetivo, onde investigadores e investigados partilham processos de construção de conhecimento (SOARES, 2006). Rodrigues e Borges e Silva (2014, p. 282) destacam que a pesquisa com crianças “possibilita uma mediação pela qual os sujeitos imersos (criança e

pesquisador) compartilham novos conhecimentos, pois há coisas que ambos conhecem e que ambos desconhecem e que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa”. As autoras também ressaltam que, tendo em vista as diferentes subjetividades envolvidas, a pesquisa com crianças tem o desafio de expor as falas e os saberes infantis nos textos acadêmicos. Delgado e Müller (2005) apontam que, para a apreensão das culturas infantis é indispensável fugir do óbvio, e isso, necessariamente, corresponde a mudanças na forma de pesquisar.

Nesta pesquisa foi utilizada uma diversidade de procedimentos, que incluíram abordagens observacionais, quantitativas e qualitativas. Essas escolhas foram feitas com base no que sugere Minayo (2012), ou seja, observar o objeto ou fenômeno sob diversos ângulos. Uma forma possível seria a comparação dos resultados obtidos a partir de duas ou mais técnicas de coleta de dados. Denzin (1978) apresenta a utilização de mais de um método em pesquisas, sob o nome de triangulação metodológica, com o objetivo de maximizar a “validade” dos dados, fazendo uso das potencialidades e limitações de cada método. Mas essa não seria a única forma de triangulação, pois o autor apresenta quatro tipos básicos: (1) a triangulação de dados, referente a utilização de diferentes fontes de dados, admitindo três subtipos – quanto ao tempo, espaço e sujeito; (2) a triangulação do investigador, a partir da comparação de dados coletados por diferentes pesquisadores sobre um mesmo fenômeno; (3) a triangulação teórica, onde diferentes abordagens teóricas são utilizadas para interpretação dos dados; (4) e a triangulação metodológica, dividida em dois subtipos – intramétodo, quando a utilização do mesmo método é feita em diferentes momentos; e intermétodo, quando se utiliza diferentes métodos em um mesmo estudo¹. A presente pesquisa almejou estabelecer contribuições a partir de uma triangulação teórica e metodológica (intermétodo).

Cabecinhas (2009) destaca que uma das características da pesquisa em representações sociais é o fato de não privilegiar nenhum método de pesquisa específico. Também acrescenta que “a comparação dos resultados convergentes e divergentes obtidos através de diversas metodologias permite averiguar as dimensões estruturantes de uma dada problemática e confere maior segurança ao trabalho interpretativo dos investigadores” (CABECINHAS, 2009, p. 13). Sobre essa pluralidade do método e possibilidades de investigação, Moscovici (1988) afirma que se deve confiar na criatividade dos pesquisadores e se mostra reticente quanto ao uso exclusivo de métodos muito rigorosos e/ou consolidados.

¹ Para uma leitura crítica dessa estratégia, baseada na revisão das diferentes visões epistemológicas envolvidas na utilização de métodos qualitativos e quantitativos e limites desse uso, ver Duarte (2009).

Na presente pesquisa, a coleta de dados foi composta por dois momentos e procedimentos distintos. Primeiro ocorria a oficina “Máquina do tempo” e, em seguida, eram realizadas entrevistas individuais com as crianças. A oficina se caracterizou como uma atividade lúdica estruturada, que priorizou o espaço de interação e construção de brincadeiras entre as crianças. As entrevistas foram utilizadas com o objetivo de explorar os saberes infantis acerca da velhice. Diante do exposto, seguiremos com a apresentação e detalhamento do percurso metodológico traçado, iniciando com a apresentação dos participantes e local da pesquisa.

3.1 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Desde o início do planejamento da oficina tinha-se a ideia de propô-la a crianças que tivessem idades compreendidas entre 3 e 5 anos. Foi dada preferência a essa faixa etária porque nela as crianças já possuem um considerável domínio da fala, permitindo a comunicação oral tanto com a pesquisadora quanto com os seus pares, o que era necessário às tarefas a serem realizadas por elas. Considerando que as crianças menores, que possuíam três anos, poderiam ter mais dificuldade em atender às instruções da oficina, buscou-se ampliar a quantidade de integrantes dessa faixa etária a fim de se garantir um consistente material de análise. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas instituições públicas municipais de educação infantil, localizadas em bairros de periferia da cidade de Recife – PE. Essas instituições atendem a famílias de camada de renda baixa e organizam as crianças em seis agrupamentos etários: o berçário e os grupos I, II, III, IV e V. O berçário é formado por crianças que estão no primeiro ano de vida, o grupo I por crianças de um ano, ou seja, as que estão no segundo ano de vida e, assim, sucessivamente, até o grupo V. Uma das duas instituições que contribuíram com a pesquisa – Instituição A – consistia em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), inaugurado há cerca de um ano, no momento em que a pesquisa foi realizada. Essa instituição atende a uma população residente em uma das áreas de morro da Região Metropolitana do Recife. Ela possui turmas do berçário ao grupo V. A outra – Instituição B – é uma creche que funcionava em período integral e possuía turmas do berçário ao grupo III, portanto, apenas as crianças desse grupo, participaram da coleta de dados; os demais agrupamentos eram integrados por crianças com menos de 3 anos.

Diante do interesse e justificativas de pesquisa já apresentados, a presente investigação contou com a participação de crianças de dois grupos III, um grupo IV e um grupo V. Cada um desses grupos organizado pelas instituições contava com 20 ou 21 crianças matriculadas.

O número de crianças que participaram da oficina e das entrevistas sofreu uma pequena variação, tendo em vista que foram procedimentos realizados em dias diferentes. Assim, nem todas as crianças que participaram das oficinas estiveram presentes nos dias dedicados às entrevistas; outras vieram nesses dias, mas tinha faltado no dia da oficina. O número de sujeitos da pesquisa relativo a cada grupo investigado e etapa de pesquisa se encontra apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de sujeitos da pesquisa relativo a cada grupo e instituição

Agrupamento etário	Instituição	Oficinas	Entrevistas
<i>Grupo III</i>	A	11	13
	B	14	15
<i>Grupo IV</i>	A	18	18
<i>Grupo V</i>	A	17	15

Ao total, 60 crianças participaram da oficina e 61 participaram das entrevistas. Foi verificada uma diferença entre o quantitativo de crianças que participaram da oficina e o que participaram da entrevista por dois motivos: em primeiro lugar, como as entrevistas ocorriam nos dias seguintes à realização da oficina, algumas crianças que não haviam participado desta foram também chamadas para a entrevista de forma a não gerar um tratamento diferenciado para com elas (não serem convidadas quando os amiguinhos tinham sido). Em segundo lugar, algumas, também foi verificadas faltas de algumas crianças nos dias subsequentes à realização da oficina. Além disso, é válido salientar que todas as crianças tinham autorização dos responsáveis para participarem da pesquisa. Dessa forma, o *corpus* das entrevistas foi composto pelas respostas de todas as crianças entrevistados.

3.2 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Como já indicado, a coleta de dados se utilizou de dois procedimentos distintos, que ocorreram em momentos diferentes, detalhados a seguir. Tanto a oficina quando as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndices A e B).

3.2.1 Oficina “Máquina do tempo”

A oficina proposta contava com um artefato produzido artesanalmente que remetia à ideia de uma máquina. Uma grande caixa de papelão foi montada e coberta com papel alumínio em tamanho que possibilitasse a entrada e passagem das crianças por dentro dela. Para isso, possuía duas portas em suas extremidades e duas janelas laterais, que permitiam o contato das crianças com a pesquisadora, que dava as instruções, mas ficava do lado de fora. A máquina pode ser visualizada nas fotos abaixo.

Figura 1 – Fotos da “Máquina do tempo”



FONTE: Dados da pesquisa (ANDRADE, 2018)

Para a realização do trabalho, a pesquisadora entrou em contato com a instituição, fez visita prévia e agendou um dia com os responsáveis, para informar-lhes sobre as atividades que seriam realizadas com as crianças, as turmas que poderiam participar da pesquisa e o espaço que ela precisaria para montar a oficina. As instituições, então, disponibilizavam uma sala para a realização da oficina (em uma delas, foi a de leitura de histórias; na outra, foi uma sala de atividade normal das crianças, mas que estava livre nos horários agendados para a coleta). As duas instituições foram muito receptivas ao trabalho e, por iniciativa própria, reorganizaram parte das atividades das crianças, a fim de preservarem o espaço da pesquisa. No dia marcado, a máquina do tempo era montada no meio da sala; no espaço anterior a ela colocava-se um tapete e almofadas, para a realização do momento inicial da oficina; já o espaço posterior à máquina, no fundo da sala, reservava-se para o momento final da oficina, onde acontecia a brincadeira de ser velho, após as crianças terem sido “transformadas” pela máquina do tempo.

Nos dias agendados para a coleta, a pesquisadora dirigia-se à sala das crianças, para convidá-las a participar de uma brincadeira. O convite era feito a três crianças de cada vez, mas, em face da frequência no dia da coleta e a depender de quem ainda não tinha participado da brincadeira, admitia-se a formação de duplas. Essa condição de trio (e eventualmente dupla) propiciava uma maior confiança às crianças, porque se sentiam mais à vontade do que quando levadas sozinhas a uma sala com um adulto não familiar – a pesquisadora. A professora do grupo sugeria a formação dos trios, respeitando tanto o desejo das crianças em participar, quanto indicando as parcerias preferenciais a partir da observação de quem brincava mais com quem. Essa indicação não era seguida rigidamente; era usada tão somente para facilitar a organização dos trios, e assim, fazer com que a coleta fluísse mais facilmente. A pesquisadora conduzia as crianças para a outra sala (a da coleta) e, ao entrar, ela sentava-se no tapete e convidava as crianças a fazerem o mesmo, a fim de dar início à atividade.

No momento da coleta, havia um ou dois auxiliares de pesquisa, responsáveis pelo registro em vídeo de toda a atividade, bem como pela preparação do ambiente e cuidado com outros materiais existentes na sala, afastados do alcance das crianças (materiais que pertenciam a própria instituição). Ao todo, a atividade foi realizada com vinte e um trios (ou duplas), como expõe o quadro abaixo.

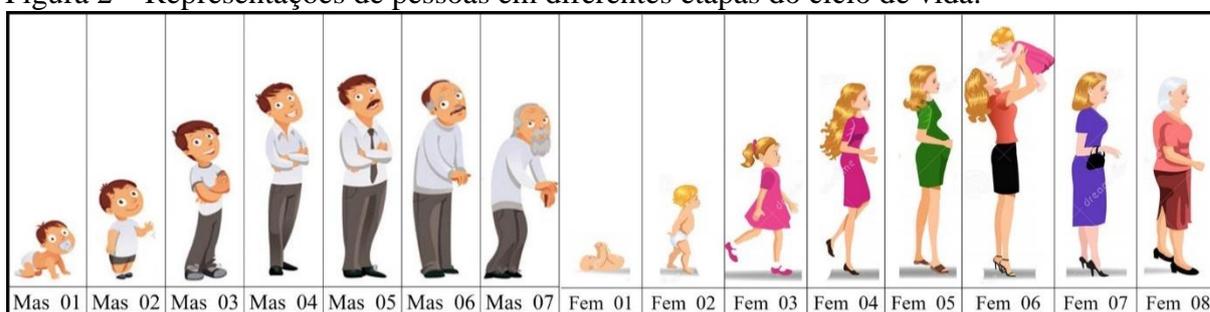
Quadro 1 – Configurações dos trios e duplas de crianças

Grupo III	Trio 1	Carlos (3a10m), Tito (3a6m), Lane (4a4m)
	Trio 2	Pedro (3a3m), Eduardo (4a1m), Ellen (3a9m)
	Trio 3	Nino (4a4m), Vini (3a6m), Pati (3a8m)
	Dupla 1	Ninho (3a5m), Laila (3a8m)
	Trio 4	Gabriel (4a1m), Nina (3a7m), Isabel (3a9m)
	Trio 5	Lia (3a10m), João (4a2m), Laura (3a7m)
	Trio 6	Caio (4a4m), Cauã (4a2m), Júlia (3a5m)
	Trio 7	Beatriz (3a9m), Issac (4a3m), Matheus (4a1m)
	Dupla 2	Marina (3a7m), Ian (3a10m)
Grupo IV	Trio 1	Icaro (4a10m), Jonas (5a3m), Karolina (4a8m)
	Trio 2	Mário (5a2m), David (5a0m), Paloma (4a7m)
	Trio 3	Elias (4a9m), Daniela (5a1m), Joana (4a8m)
	Trio 4	Joaquim (5a2m), André (5a1m), Elaine (5a3m)
	Trio 5	Paulo (4a4m), Poliana (4a9m), Catarina (5a3m)
	Trio 6	Larissa (4a5m), Eliana (4a8m), Alan (5a0m)
Grupo V	Trio 1	Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)
	Trio 2	Tom (5a11m), Lara (6a2m), Italo (5a9m)
	Trio 3	Juca (5a7m), Sara (4a9m) e Luna (5a11m)
	Trio 4	Eros (5a6m), César (5a9m), Naomy (5a8m)
	Trio 5	Rick (5a0m), Otávio (5a6m), Mara (5a11m)
	Trio 6	Vivi (5a7m), Maike (5a11m), Patrícia (6a4m)

Ao sentarem no tapete, a pesquisadora iniciava uma conversa sobre as expectativas das crianças com relação à máquina e introduzia a temática do desenvolvimento humano, a partir da ideia das consecutivas transformações que acontecem ao longo da vida. Essa conversa era flexível, em tom espontâneo, com questões do tipo: “Vocês sabiam que eu já fui do tamanho de vocês?” e “Vocês sabiam que vocês já foram menores? E que vocês vão crescer e ficar do meu tamanho?” As crianças respondiam a essas perguntas de modo afirmativo ou demonstrando surpresa, próprio de um momento inicial de conversa, em que buscavam apreender o tópico em questão. Após esse momento inicial, a pesquisadora apresentava uma atividade para as crianças, que consistia em classificar algumas figuras quanto às categorias geracionais a qual pertencem (crianças, adultos e velhos).

Para a tarefa proposta às crianças foram utilizadas 15 imagens de pessoas, de diferentes idades, e uma folha de papel craft. As imagens (Figura 2) foram extraídas da Internet e representavam pessoas, tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino, desde a infância até a velhice. As figuras foram impressas e recortadas uma a uma.

Figura 2 – Representações de pessoas em diferentes etapas do ciclo de vida.



FONTE: Repositório Digital do Google Imagens.

LEGENDA: Mas: Masculina; Fem: Feminina. Os números indicam a posição que a figura ocupa na sequência geracional.

Na folha de papel craft, que media aproximadamente 80cm x 60cm, havia o desenho de três casas: a primeira era a casa das crianças; a segunda, a casa dos adultos; e a terceira, a casa dos velhos (Figura 3). Após espalhar as figuras no tapete, de forma com que todas as crianças pudessem vê-las, a pesquisadora solicitou-lhes que as separassem nas três casas, apontando as casas correspondentes: a das crianças, a dos adultos e a dos velhos, resultando em disposições semelhantes ao mostrado na Figura 3.

Figura 3 – Foto da esquerda: as três casas (a das crianças, a dos adultos e a dos velhos); foto da direita: exemplo de uma categorização realizada por um dos trios.



FONTE: Dados da pesquisa (ANDRADE, 2018)

Foi também usada uma câmera para registro das observações das crianças enquanto realizavam a atividade proposta. A videogravação foi escolhida como recurso metodológico por possibilitar maximizar os ganhos da observação, permitindo a repetição do registro e, assim, garantindo a precisão do dado tomado para a análise (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Em média, essa atividade durou 3min43, com variação entre 6min e 2min. Observou-se que quanto mais idade tinham as crianças, menor a duração da sessão. As crianças eram livres para escolher as figuras, da forma como preferissem. Foi possível observar que algumas delas iam classificando as figuras uma a uma, ou seja, fazendo novas escolhas a partir das figuras disponíveis. Outras apanhavam certa quantidade de figuras em suas mãos e sucessivamente iam realizando suas classificações. Essa liberdade que tinham acarretou uma disparidade na quantidade de figuras classificadas por cada criança, tendo em vista que algumas delas eram mais ágeis do que outras. Era possível também que uma criança pegasse uma figura já alocada em uma das casas e a mudasse de lugar. A princípio, a pesquisadora não intervia na tarefa, mas se alguma figura não tivesse sido classificada ou se alguma casa se encontrasse vazia, era feito algum comentário do tipo: “E essa figura? Vai para qual casa?” ou “E os adultos? Cadê?” Também foram feitos incentivos a crianças mais tímidas, instando-as a participarem da atividade, mas respeitando o julgamento delas.

As crianças movimentavam-se e, frequentemente, mudavam de lugar; por vezes a posição do seu corpo impedia o registro da câmera, e, conseqüentemente, a identificação das escolhas e das classificações. Quando isto acontecia, havia a tentativa de inferir as escolhas feitas a partir de comparações entre seqüências anteriores e posteriores; entretanto, alguns poucos ensaios não foram identificados e, portanto, não puderam ser computados.

Quando as crianças finalizavam a classificação de todas as figuras, a pesquisadora dava continuidade à oficina: apresentava a máquina do tempo a elas, explicitando que aquela máquina iria fazer com que o tempo passasse mais rápido. O contexto (objetos disponíveis para manuseio e o tom de voz empregado pela pesquisadora) informava-lhes que se tratava de uma brincadeira de faz de conta, na qual elas iriam se transformar em pessoas velhas. Para isso, elas precisariam entrar na máquina, e a pesquisadora ficaria do lado de fora para ligá-la. Para simular a ideia de que a máquina realmente estava ligada, a pesquisadora escolheu um áudio, com duração de 1'11" que simulava o som de um maquinário funcionando. A pesquisadora combinava com as crianças o momento de ligar a máquina, respeitando a vontade delas, e perguntava quem queria apertar o botão de ligar a máquina (para isso era utilizado um teclado de computador, que se encontrava próximo à janela da máquina). Quando uma das crianças apertava a tecla, a pesquisadora fazia com que o áudio do maquinário tivesse início.

No interior da máquina havia algumas peças de vestuário e indumentárias para as crianças usarem como quisessem; supunha-se que isso reforçaria a ideia de transformação. Dentre as peças, havia vestidos, camisas, blusas e sapatos de adultos, junto com uma peruca de cabelos longos e brancos. Quando as crianças não conseguiam vestir a roupa sozinhas ou colocar os acessórios escolhidos, a pesquisadora dizia que poderia ajudá-las.

Antes de desligar a "máquina", que correspondia ao cessar do áudio, a pesquisadora perguntava às crianças se elas já haviam se transformado em pessoas velhas. Na maioria das vezes elas, de forma animada, responderam que sim e demonstram bastante interesse em ter acesso aos objetos que estavam dispostos na parte posterior da máquina. Algumas vezes, contudo, foi necessário acionar o áudio mais de uma vez, porque as crianças diziam que ainda não tinham terminado a transformação. Quando as crianças saíam da máquina, a pesquisadora reforçava a ideia de que a partir daquele momento elas haviam se transformado em pessoas velhas e deveriam, na brincadeira, assumir esse novo papel.

Quando as crianças saíam da máquina, elas tinham um tempo para brincar com alguns objetos que estavam dispostos no fundo da sala. Havia vários objetos organizados de forma acessível para as crianças, como chapéus, bolsas, bonecos, um telefone, canudos de papelão, livros, uma bacia, pequenos frascos, colares, dentre outros pequenos objetos (Figura 4). Nesse momento, as crianças eram livres para construir as brincadeiras que envolvessem a temática da velhice da forma que quisessem. A pesquisadora ficava próxima a elas e lançava perguntas do tipo: "O que vocês estão fazendo?" a fim de incentivar as crianças a falarem sobre a brincadeira, bem como comentar alguns comportamentos. Elas podiam também ser instadas a

pensar que eram pessoas velhas, por meio de questionamentos, a exemplo de: “Como é ser velho?” ou “Como o velho se sente?” ou “Como velho é?” ou “O que o velho faz?” e, ainda, “O que o velho gosta de fazer?” Em geral, foi usado o substantivo masculino “velho”, por se tratar do termo “genérico” utilizado pela gramática brasileira. Contudo, o termo “velha” também foi utilizado quando a pesquisadora se dirigia às meninas. Essa etapa tinha duração prevista de 10 minutos, mas esse tempo não foi seguido com rigidez, podendo variar para mais ou para menos a depender da motivação das crianças em quererem continuar.

Figura 4 – Disposição de alguns objetos no espaço posterior da “Máquina do tempo”



FONTE: Dados da pesquisa (ANDRADE, 2018)

Soares (2006) considera que a utilização de ferramentas metodológicas que se utilizam da expressão dramática, como o faz de conta, permite alcançar representações que correm o risco de ficarem ocultas ao olhar adulto-centrado do investigador. Essas técnicas têm o potencial de recriar as representações da criança acerca do mundo e retratá-las com a particularidade de suas emoções e experiências, que escapariam ou não seriam passíveis de apreensão através dos métodos tradicionais. Ressalta-se, contudo, que o faz de conta não se destaca somente para o momento da pesquisa; ele é considerado também (e principalmente) como integrando a própria construção da visão de mundo pela criança (SARMENTO, 2004).

3.2.2 Entrevistas

Nos dias seguintes às oficinas, a pesquisadora retornava à instituição em busca de realizar entrevistas individuais com as crianças. Como as oficinas foram sempre programadas para no início da semana, nas segundas-feiras, as entrevistas ocorreram entre as terças e sextas-feiras seguintes. Essa medida foi tomada de forma a garantir que as crianças ainda se

lembrassem do momento da oficina. Para reforçar essa lembrança, a pesquisadora levava uma fotografia revelada para iniciar a conversa, como previsto no roteiro semiestruturado da entrevista (Apêndice B). A escolha pelo uso das fotografias seguiu a ideia de “materiais de estímulo”, considerados como “elementos indutores da troca de informações, que permitem ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade e promover a discussão acerca de temáticas relevantes para a investigação em curso” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 60). As entrevistas com as crianças que não participaram da oficina tinham a primeira e segunda parte do roteiro suprimidas.

As entrevistas tiveram duração média de oito minutos, variando entre no mínimo cinco e no máximo quatorze minutos. As crianças se mostraram bastante receptivas à proposta da entrevista. Nenhuma criança se negou a acompanhar a pesquisadora para esse segundo momento da pesquisa. Acredita-se que, por elas terem tido contatos anteriores com a pesquisadora, sentiam-se confortáveis em aceitar o convite para uma conversa. A fim de viabilizar o trabalho, a pesquisadora esteve presente nas instituições por muitos dias e sempre buscava contato com as crianças de modo informal.

A entrevista foi planejada para ser mais uma estratégia metodológica a fim de capturar mais concepções sobre velho e velhice que as crianças possuísem. Nas ciências humanas, ela representa um procedimento de coleta de dados amplamente empregado, pois permite a apreensão de esquemas interpretativos, crenças, atitudes, valores, representações de sujeitos (GASKELL, 2003). Carvalho et. al. (2004) destacam que o uso de entrevistas com crianças ainda é um recurso pouco explorado na literatura que decorre, em parte, da compreensão de que a criança é incapaz de falar sobre o que ela pensa. Contudo, a entrevista foi escolhida como estratégia para alcançar uma maior variedade de informações que elas detêm sobre velho/velhice. Isso encontra-se em consonância com os estudos atuais sobre a infância que apostam na potencialidade da criança como informantes e sujeitos de pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao término da coleta, o material da pesquisa foi organizado e a análise dos dados teve início. A diversidade de procedimentos metodológicos utilizados implicou também diferentes formas de análise do material. Portanto, o presente tópico foi dividido em três seções correspondentes aos três diferentes modos de análise. Seguindo a ordem em que as atividades foram realizadas, tem-se, primeiro, o material proveniente da classificação de figuras, que compunha o momento inicial da oficina. Em seguida, têm-se as videogravações do momento

em que as crianças brincavam de “ser velho”. E, por fim, os áudios resultantes das entrevistas individuais.

3.3.1 Atividade de classificação de figuras

As videograções da atividade proposta às crianças foram assistidas repetidas vezes, a fim de se capturar os detalhes relevantes para o objetivo do estudo. Desde as primeiras vezes que este material foi assistido foi possível perceber que as crianças detinham um tratamento diferenciado para com as figuras que representavam crianças. Dessa forma, os registros foram transcritos focando-se: as classificações realizadas; a ordem em que ocorriam; a realocação de figuras por outros parceiros, ou pela mesma criança após ter realizado a classificação de outra figura; as falas dos participantes; a reação das crianças às figuras, à tarefa, aos parceiros e aos questionamentos da pesquisadora. Toda a transcrição foi guiada por perguntas como, por exemplo: como as crianças realizam a atividade de classificação? Como as figuras são reconhecidas? Em que casa elas colocam cada figura?

Na etapa seguinte foi feita a contabilização das escolhas das figuras pelas crianças. Tornou-se necessária a criação de códigos para cada figura, a fim de melhor discriminar as escolhas. Contabilizava-se o número de classificações ocorridas na sessão, uma vez que figuras poderiam ser realocadas pela própria criança ou pelos parceiros, configurando-se uma nova classificação. Existiram poucas ocorrências de figuras não alocadas em casas; isso acontecia quando as crianças se movimentavam e as figuras deslizaram para debaixo das almofadas ou ficavam sob uma criança, obstruindo sua visualização. Foi elaborada uma tabela de apuração em que se registrava: a ordem em que as figuras eram classificadas, o código das figuras, qual a criança responsável pela classificação, o agrupamento etário ao qual pertencia (se ao grupo III, ao IV ou ao V), o gênero da criança, a casa onde a figura foi colocada e a consideração de acerto ou erro dessa escolha. Os acertos correspondiam à colocação das figuras de crianças na primeira casa; as figuras de adultos na segunda casa; e as figuras de velhos na terceira casa.

Com os registros da tabela de apuração foi elaborada outra tabela de resultados em que algumas informações foram agrupadas, averiguando-se a quantidade de escolhas feitas pelas crianças, a quantidade de vezes que cada figura foi escolhida e a quantidade de erros e acertos referentes a cada figura, de forma separada para cada grupo de idade das crianças participantes e de acordo com as figuras agrupadas nas três categorias geracionais. Nesse momento observou-se que havia a possibilidade de figuras serem consideradas

“intermediárias” entre as etapas de criança e adulto, ou entre adulto e velho e, então, poderem ser classificadas corretamente em uma ou outra casa, uma vez que há continuidade nas etapas do ciclo de vital. Essas figuras “intermediárias” foram então excluídas da análise, pois se quis evitar a possibilidade de elas serem corretamente alocadas em duas casas. Com essas exclusões, foi necessária nova computação do número de classificações de todas as sessões e do número de acertos e erros para se proceder ao devido tratamento estatístico. A categoria de crianças contava com cinco figuras (uma masculina, uma feminina, e três bebês, estes sem atribuição de gênero porque suas características físicas e uso de indumentárias não permitiam identificação); a de adultos contava com quatro figuras (duas masculinas e duas femininas); e a de velhos, com duas figuras (uma masculina e uma feminina). As figuras excluídas foram: Mas_03; Mas_06; Fem_04; e Fem_07 (Figura 2).

Devido ao fato de a variável dependente ser dicotômica (i.e., em cada escolha, a criança poderia acertar ou errar), foi necessário analisar os dados recorrendo à regressão logística, por meio do pacote estatístico SPSS. Usou-se como variáveis independentes os grupos etários das crianças e a categoria geracional da figura apresentada (criança, adulto, idoso) e a interação entre estas duas variáveis. O objetivo foi avaliar se as crianças obtinham mais acertos ao classificar figuras de sua geração, portanto, ao classificar as figuras de crianças em detrimento das figuras de adultos ou de velhos.

Os registros qualitativos referentes às falas das crianças, comentando a atividade que realizavam, reagindo às figuras, dirigindo-se aos parceiros ou à pesquisadora que conduzia a proposta, foram explorados de modo microgenético (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Buscavam-se pistas que pudessem apontar critérios subjacentes usados pelas crianças para a tarefa classificatória, por exemplo, se classificavam segundo o gênero, mesmo isso não tendo sido proposto a elas.

3.3.2 Brincadeiras de “ser velho”

Os vídeos resultantes do momento em que as crianças brincavam de ser pessoas velhas foram assistidos repetidas vezes, a fim de se capturar os detalhes envolvidos nas brincadeiras das crianças que são relevantes para o objetivo deste estudo. A análise se debruçou sobre os comportamentos, ações e fala das crianças e teve a perspectiva microgenética (PEDROSA; CARVALHO, 2005) como balizadora. De acordo com as referidas autoras, a análise tem início no próprio momento da transcrição, ocorre de forma gradativa e é guiada por perguntas

relativas ao objetivo da pesquisa. Inicialmente, tinham-se as seguintes questões como perguntas norteadoras:

- Como é ser velho(a) para essas crianças?
- Como elas concebem a velhice?
- Como elas caracterizam e reagem afetivamente ao velho(a)?

À medida que as videogravações eram assistidas, outras ações das crianças foram se destacando, fazendo emergir novos questionamentos, como por exemplo:

- Em que momento as crianças assumem um papel que difere do “ser criança” na brincadeira?
- Quais atividades estão envolvidas nesses papéis?

Os trechos das videogravações que respondiam essas questões (ou tinham o potencial de responder, se observados em seus mínimos detalhes) foram selecionados, recortados, transcritos e analisados qualitativamente. Ao todo, foram identificados 125 trechos, sendo 57 referentes ao grupo III, 33 referente ao grupo IV e 35 referente ao grupo V. Esses trechos compõem unidades de pesquisa e não são analisados de forma isolada, pois o contexto onde elas ocorrem também é considerado. Eles sozinhos, ou em articulação com outros trechos da mesma sessão, compõem os episódios analisados na investigação. Pedrosa e Carvalho (2005) definem o episódio como “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (p. 432). Assim, quando as brincadeiras das crianças apresentam elementos relacionados aos objetivos da pesquisa, houve um recorte do vídeo para fins de análise. As transcrições foram revistas com o intuito de apreensão de detalhes importantes, bem como de relações entre os recortes e articulação empírico-teórica.

3.3.3 Entrevistas

Os áudios provenientes das entrevistas foram transcritos e considerados *corpus* de análise. Esse material foi analisado em detalhes minuciosos, buscando-se alçar os significados de velho e de velhice das crianças. Consideravam-se os conteúdos de suas falas em respostas às perguntas feitas, mas também o tom de voz e os comentários apreciativos sobre a brincadeira realizada, ou sobre a velhice ou sobre o velho, de modo espontâneo. A pesquisadora buscou explorar o material até a exaustão de todos os elementos do *corpus* e fez o levantamento de suas impressões e hipóteses. As hipóteses conduziram a novas verificações

e conferência do *corpus*, buscando-se mais informações que pudessem ou não apoiá-las. Por fim, foram realizadas inferências e interpretações a partir do material organizado e do suporte da literatura existente.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente investigação encontra-se inserida em uma pesquisa maior, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, sob o registro CAAE: 35013814.6.0000.5208 (Anexo A). Os pais/responsáveis foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitados a autorizar a participação da criança na pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), conforme preconizado pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Também foi respeitada a vontade das crianças em participarem ou não da atividade.

4 RESULTADOS

A oficina e a entrevista foram planejadas com o intuito de propiciar situações favoráveis a que as crianças expressassem o que sabiam com relação ao velho e à velhice. A realização da oficina antecedia a da entrevista, de modo que as crianças eram introduzidas nesta atividade por aquela, a partir de duas fotografias capturadas da videogravação. Mostravam-se as fotos aos entrevistados e entabulava-se a conversa, perguntando-lhes sobre a brincadeira ocorrida. Mas como envolvê-los no tema “ser velho/velhice” no momento da oficina?

O planejamento previa uma conversa inicial com o grupinho convidado a participar da oficina. Sentados no chão sobre um tapete, a pesquisadora iniciava a conversa falando sobre as transformações que ocorrem com as pessoas ao longo da vida, e espalhava figuras humanas que representavam um contínuo do ciclo vital. Essas figuras, entretanto, estavam recortadas, uma a uma, e eram apresentadas de modo aleatório. Assim, os meninos/as podiam manuseá-las à vontade. Solicitava-se, então, que alocassem as figuras de crianças na casa das crianças, as figuras de adultos na casa dos adultos e as de velhos, na casa dos velhos; expunha-se também a cartolina com o desenho das três casas nomeando-as, uma a uma. Logo se observou que essa atividade inicialmente prevista para circunscrever a temática da brincadeira a ser protagonizada na oficina, poderia, ela própria, trazer informações relevantes sobre ser/pertencer a um grupo social – o seu grupo geracional ou o grupo da outra geração.

As crianças que participaram da coleta tinham muito mais a nos dizer do que se podia esperar. Ao serem convidadas a falar sobre o velho e sobre a velhice, elas também nos falaram sobre o ser criança e seu processo de construção do eu. Elas mostraram que, para poder perceber o outro, como versava a principal proposta das atividades desta pesquisa, elas precisavam também se perceber. Em outras palavras, a percepção do outro implica no reconhecimento dos limites do eu.

Assim, os principais achados da pesquisa se estruturam em duas vertentes e o presente capítulo encontra-se dividido em eixos de modo a poder explorar diferentes facetas da problemática estudada. O primeiro é composto pelos conteúdos e processos envolvidos na diferenciação entre o “eu/outro” e o “nós/eles”, englobando as dimensões interindividuais e intergrupais. Dessa forma, busca-se relacionar esse processo de diferenciação e constituição do eu pela criança, já estudado pela psicologia do desenvolvimento, com o domínio da função identitária das representações sociais, relacionada à diferenciação grupal e construção da identidade social. Esses elementos fornecerão subsídios para a compreensão da construção de

uma representação social sobre velho/velhice pela criança, que compõe o eixo subsequente. Nele, explorar-se-á a função do saber das representações, buscando uma compreensão da forma como os sentidos do velho/velhice são construídos pelas crianças pequenas. É feita uma articulação entre as especificidades dos processos de ancoragem e objetivação nesse grupo e as características do desenvolvimento do pensamento infantil. Ressalta-se que essa separação em eixos atende a uma necessidade didática, para garantir a inteligibilidade e sequenciamento lógico do texto. Contudo, é interessante destacar que o presente trabalho propiciou uma discussão sobre esses fenômenos, aparentemente distintos, trazendo indícios de que estão associados e ocorrem de forma simultânea e interdependente.

4.1 “NÓS”, CRIANÇAS, E “ELES”, ADULTOS E VELHOS

A proposta de utilização de figuras na conversa inicial da oficina, despertou bastante curiosidade das crianças, tornando o espaço de interação social palco de alguns processos que perpassam o desenvolvimento da criança. A escolha espontânea das figuras revelou aspectos interessantes do processo de classificação dos agrupamentos geracionais, relacionando-se ao processo de categorização social, além de indícios da construção de uma identidade social pelas crianças, como será visto em seguida.

4.1.1 Capacidade de discriminação de categorias etárias

Ao total foram feitas 209 classificações de figuras, das quais 149 corresponderam a acertos e 60 a erros. No tocante às classificações feitas por cada grupo, as crianças do grupo III contabilizaram 48 escolhas corretas (57,1% de acertos). As do grupo IV fizeram 45 escolhas corretas (78,9% de acertos); e as crianças do grupo V escolheram corretamente 56 figuras (82,4% de acertos). Salienta-se que os dados das diferentes instituições foram analisados e se mostraram homogêneos, por isto foram tratados em conjunto.

Inicialmente é possível observar que as crianças tendem a acertar mais à medida que se tornam mais velhas. As análises estatísticas obtidas na regressão logística revelaram que a idade possui um efeito geral sobre a quantidade de acertos ($R^2 = .09$, $X^2 = 13.82$, $p < .001$), no sentido de que as crianças mais novas, as do grupo III, acertam menos do que as dos grupos IV ($b = -1.03$, $SE = .39$, $Wald = 6.94$, $p < .01$; Odds Ratio = .36) e do que as do grupo V ($b = -1.25$, $SE = .39$, $Wald = 10.48$, $p < .001$; Odds Ratio = .29), enquanto que as mais velhas, incluindo os dois grupos, acertam igualmente bem, isto é, não se observa diferença

significativa entre os grupos IV e V ($b = .22$, $SE = .46$, $Wald = .23$, $ns.$; Odds Ratio = .80). Por si só, esse resultado demonstra o aperfeiçoamento de habilidades discriminatórias no decorrer da ontogênese. Diante disto, buscou-se uma maior exploração dos dados, a partir do detalhamento de outros aspectos.

Uma tabela foi construída discriminando-se o número de acertos e erros de cada grupo etário ao classificar as figuras nas três categorias geracionais, não importando se são figuras masculinas ou femininas, conforme já explicado no método.

Tabela 2 – Distribuição de acertos e erros dos três grupos de crianças, em frequência absoluta e relativa, de acordo com as categorias geracionais

	<i>Categorias geracionais</i>		
	<i>Crianças</i>	<i>Adultos</i>	<i>Velhos</i>
Grupo III			
Acertos	27 (75%)	13 (48,1%)	8 (38,1%)
Erros	9 (25%)	14 (51,9%)	13 (61,9%)
Grupo IV			
Acertos	21 (87,5%)	14 (66,7%)	10 (83,3%)
Erros	3 (12,5%)	7 (33,3%)	2 (16,7%)
Grupo V			
Acertos	29 (100%)	17 (63%)	10 (83,3%)
Erros	0 (0%)	10 (37%)	2 (16,7%)

Considerando cada grupo etário, constata-se, inicialmente, que os escores mais altos desta tabela correspondem aos acertos relativos à classificação das figuras de crianças, sugerindo que tratam essas figuras de uma forma diferente das demais. É possível observar também uma menor diferença entre acertos e erros ao classificarem as figuras de adultos, indicando maior dificuldade em discriminá-las. Em relação às figuras de velhos, as crianças menores apresentaram considerável dificuldade em reconhecê-las corretamente, mas não ocorre o mesmo com as maiores, que obtiveram percentual de acertos superior a 80%.

Interessa saber se essas diferenças são significativas do ponto de vista estatístico. Para isso foi utilizada a análise de regressão logística considerando o efeito simultâneo das duas variáveis independentes e da interação entre elas. Os resultados indicam um modelo de regressão significativo ($R^2 = .24$, $X^2 = 38.69$, $p < .001$), mostrando que a idade da criança interage com a categoria geracional da figura para predizer os acertos nas escolhas. Comparando-se os índices de acertos e erros das crianças de 3 anos para as três categorias geracionais obtêm-se que estas crianças acertam significativamente mais ao discriminarem as

figuras de crianças do que as de adultos ($b = .97$, $SE = .51$, $Wald = 3.53$, $p = .06$; Odds Ratio = 2.63) e do que as de velhos ($b = 1.36$, $SE = .56$, $Wald = 5.76$, $p < .05$; Odds Ratio = 3.88). Elas tendem a errar igualmente a discriminação de adultos e velhos, uma vez que os índices dessas duas classes geracionais não se diferenciaram entre si ($b = .39$, $SE = .56$, $Wald = .48$, $ns.$; Odds Ratio = 1.47).

As crianças de 5 anos obtiveram um padrão de resultados ligeiramente diferente. Elas discriminam significativamente melhor as figuras de crianças do que as de adulto ($b = 3.26$, $SE = 1.09$, $Wald = 8.47$, $p < .01$; Odds Ratio = 25.98). Porém, elas discriminam igualmente bem as figuras de velhos, isto é, não discriminaram significativamente melhor as de crianças do que as de velhos ($b = 1.78$, $SE = 1.28$, $Wald = 1.94$, $ns.$; Odds Ratio = 5.95), embora tenham classificado ligeiramente melhor as de velho do que as de adulto ($b = 1.47$, $SE = .85$, $Wald = 2.96$, $p = .08$; Odds Ratio = 4.37). Elas mostraram um comportamento um pouco diferente comparadas às crianças de 3 anos. Enquanto que as crianças menores (3 anos) demonstram certos significativos apenas para a classificação das figuras de crianças, as crianças maiores (5 anos) acertaram mais as classificações de figuras de crianças e de velhos. Para estas, foi fácil classificar crianças e velhos, e menos fácil classificar adultos.

Em relação ao grupo de crianças de 4 anos, os resultados indicam que elas tendem a classificar acertadamente as três categorias geracionais; porém, essa tendência é maior quando classificam as figuras de crianças do que quando classificam figuras de adultos ($b = 2.11$, $SE = .57$, $Wald = 13.92$, $p = .001$; Odds Ratio = 8.27), não havendo diferença significativas entre as outras duas categorias.

Analisando-se estatisticamente os resultados de acertos e erros de todos os grupos juntos ao classificarem as três categorias geracionais, obtêm-se um modelo de regressão significativo ($R^2 = .12$, $X^2 = 18.83$, $p < .001$). É possível dizer que as crianças acertam significativamente mais quando classificam as figuras de sua própria geração do que as de adultos ($b = 1.51$, $SE = .39$, $Wald = 15.04$, $p = .001$; Odds Ratio = 4.52) e de velhos ($b = 1.36$, $SE = .44$, $Wald = 9.69$, $p = .01$; Odds Ratio = 3.90). Porém, considerando estas duas últimas gerações não há diferença; elas acertam igualmente bem estas duas últimas categorias.

Desde o início da sessão, ao serem apresentadas às figuras, observa-se que as crianças tinham clara preferência pelas figuras infantis, tratando-as de uma forma diferenciada. Espontaneamente faziam comentários que revelavam tanto o pronto reconhecimento delas enquanto crianças e semelhantes – “*Olha o menino!*” – quanto a identificação que tinham com as figuras – “*Eu sou esse!*” Além disso, esses comentários parecem que funcionavam como um convite para que os outros parceiros também indicassem figuras com as quais se

identificavam. Destaca-se a diversidade de palavras utilizadas para o reconhecimento das figuras de crianças: o menino, a menina, a criança, o bebê e o bebezinho, todas foram formas de identificá-las. Essas observações qualitativas são condizentes com os resultados quantitativos apresentados, que evidenciam tratamento diferenciado para com a categoria geracional *crianças*.

Um olhar mais refinado com relação à categoria geracional de *crianças* pode sugerir a ideia de pertencimento a esse grupo, identificado a partir da psicologia social como endogrupo. Assim, as crianças estariam estabelecendo relações diferenciadas com as figuras que representam seu entorno etário, apresentando maior capacidade de discriminação e percepção de riqueza de detalhes do grupo ao qual pertence.

Buscou-se, então, especificar os erros, perguntando-se se haveria uma tendência a confundir algumas categorias geracionais. Analisando os erros dos três grupos de crianças, tomados de maneira agrupada é possível afirmar estatisticamente que, quando as figuras de adultos são classificadas de forma errada, elas são confundidas com as figuras de velhos, uma vez que 68% dos erros na classificação de adultos ocorreram porque as crianças classificaram as figuras como velhos, sendo este enviesadamente significativo de acordo com o teste Binomial ($p < .001$). Resultado semelhante é observado para as figuras de velhos que, diante de uma classificação errada, são significativamente confundidas com adultos ($p < .001$), pois 71% dos erros na classificação de velhos ocorreu porque as figuras foram indicadas como sendo de adultos. Assim, realçam-se os indícios de que as outras categorias, diferentes da categoria crianças, são identificadas como o exogrupo, referente aos “outros”, o grupo que integra tudo que não pertence ao “meu grupo”. Alguns indícios qualitativos, alçados da transcrição de episódios interacionais recortados da situação de exame, apoiam essa inferência.

Grupo V; Trio 3; Juca (5a7m), Sara (4a9m) e Luna (5a11m)

Após a pesquisadora dar as instruções da atividade, o trio de crianças inicia a escolha e classificação das figuras a partir da primeira casa, correspondente à das crianças. Juca observa Luna e Sara colocarem as figuras na casa. A pesquisadora percebe que Juca segura a figura de uma velha em suas mãos e pergunta: “*E aí Juca, quer ajuda? Me diz em qual casa, que eu coloco.*” Ele pensa um pouco e coloca a figura na terceira casa. Sara escolhe uma figura de uma adulta e pergunta à pesquisadora: “*É velho?*” A pesquisadora devolve a pergunta: “*É? Você quem vai me dizer! Ou então pergunta pra Luna se [a figura] é velha.*” A atividade segue com alguns questionamentos semelhantes, para os quais a pesquisadora mantém a mesma atitude de devolver a pergunta ou incentivar a interação das crianças. Em um momento, a pesquisadora percebe que a maioria das figuras já foi classificada, mas a segunda casa, destinada aos adultos, estava vazia. Então ela pergunta às crianças: “*E adulto? Cadê os adultos?*” A partir deste questionamento as crianças indicam algumas figuras e as colocam na segunda casa.

A partir desse segmento de vídeo transcrito, é possível observar um modo diferenciado em lidar com as figuras de crianças e com as demais figuras; estas tinham sido classificadas como figuras de velhos, até a intervenção da pesquisadora, que buscou instigar uma diferenciação. Inicialmente, Juca, Luna e Sara não indicaram nenhuma figura para a casa dos adultos. Comportamentos semelhantes puderam ser observados em outro trio, também do Grupo V.

Grupo V; Trio 1; Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)

Após a pesquisadora dar as instruções da atividade, Ricardo fala: “*Eu vou começar pelo velho*”, enquanto que sua colega, Naomy, fala: “*Eu vou começar ‘pelos’ bebê*”. Ricardo, então, pega as duas figuras que representam os homens mais velhos e as coloca na terceira casa. Em seguida, escolhe mais duas figuras masculinas que representam adultos e também as coloca na terceira casa. Após essas alocações, pega duas figuras que representam uma criança e um adolescente do sexo masculino e as coloca na primeira casa. Ricardo, então, observa Naomy fazer suas escolhas e classificações.

Esse recorte de interação das crianças evidencia que figuras de adultos e velhos são tomadas em conjunto – o outro grupo –, mas as figuras de crianças aparecem discriminadas mais apropriadamente. Como já mencionado, essa observação é válida quando se consideram os três grupos etários juntos (III, IV e V). Apesar de este segmento interacional ter sido recortado do grupo V, estatisticamente não se pode afirmar que este grupo discrimina melhor crianças do que velhos. Essas observações qualitativas corroboram a confusão maior entre adultos e velhos quando se examinam os erros cometidos pelas crianças tomados em seu conjunto: ao errarem, há uma tendência de alocarem os adultos na categoria de velhos, bem como uma tendência a alocarem os velhos na categoria de adultos.

As crianças demonstram melhor discriminação em relação à categoria geracional de *crianças*, e esse fato pode estar associado ao endogrupo, enquanto que as demais figuras agrupadas entre si trazem evidências do exogrupo. A confusão entre as figuras de adultos e velhos é interpretada como efeito de homogeneidade do exogrupo, que serve de filtro às relações intergrupais. Esse efeito consiste na tendência em considerar os membros do exogrupo como sendo mais semelhantes entre si do que os do endogrupo (VALA; COSTA-LOPES, 2016).

Entende-se, por outro lado, que as figuras de adultos e velhos possuem em comum algumas características físicas que as diferenciam das características das figuras de crianças; aquelas representam pessoas com estatura maior e usam vestimentas diferentes das usadas pelas crianças. Fazem, assim, um claro contraponto com estas figuras. Adultos e velhos pertencem ao outro grupo, o exogrupo, e possíveis diferenças entre eles são nuances

perceptuais difíceis de serem discriminadas. A literatura registra, ainda, um fenômeno denominado “overexclusion effect” (LEYENS; YZERBYT, 1992), ou efeito de superexclusão, que aponta uma tendência a, diante de um sentimento de pertença grupal, existir uma maior vigilância sobre quem é classificado como pertencente ao mesmo grupo. De acordo com esse efeito, diante da dúvida sobre o pertencimento ou não de uma pessoa ao meu grupo, é mais fácil que ele seja classificado no exogrupo. Assim, diante da dificuldade de classificação das figuras de velhos e, principalmente, de adultos, elas não seriam classificadas como crianças.

Um aspecto que chama a atenção nas escolhas de Ricardo é sua preferência em classificar figuras masculinas. Ressalta-se, entretanto, que em nenhum momento da atividade a classificação das figuras a partir do gênero fez parte das instruções da pesquisadora. Contudo, as crianças parecem ser sensíveis a esta diferenciação, que aparenta interferir em suas escolhas. O gênero, assim como a idade e a classe social, são considerados categorias sociais que exercem grande influência sobre as interações, e, segundo Duveen e Lloyd, (2013) essa influência pode ser observada desde cedo. É sabido que meninos e meninas se reconhecem como diferentes desde muito novos, seja com base nos aspectos biológicos ou a partir de construção social sobre as características e comportamentos esperados para os gêneros feminino e masculino (FINCO, 2015). Pereira e Pedrosa (2016) destacam em uma pesquisa conduzida com crianças entre 3 e 4 anos que essa faixa etária parece ser o período no qual os posicionamentos relacionados à temática de gênero se acentuam. As escolhas feitas por Ricardo trazem indícios de um processo de identificação e reconhecimento de gênero. Esse fenômeno também é percebido em outros grupos, no tocante às escolhas espontâneas feitas (meninas escolhendo figuras femininas e meninos escolhendo figuras masculinas). A classificação por gênero estaria subjacente à diferenciação entre gerações, mas a dimensão gênero não foi objeto de análise na presente investigação.

Também é possível perceber uma tendência a uma maior habilidade na discriminação das etapas localizadas nos extremos do desenvolvimento humano, entendido aqui como um *continuum* entre os momentos de nascimento e morte. Para crianças da faixa etária investigada, principalmente as mais velhas, a atividade de discriminação que se mostra mais fácil (devido ao número de acertos) é a das figuras de crianças, seguidas das de velhos. Talvez isto seja percebido pelas maiores diferenças e marcadores físicos possíveis de serem observados nesses momentos da vida. Enquanto que as figuras de crianças possuem um tamanho diferenciado, são menores, e algumas vestimentas características, como fraldas, as figuras dos velhos, embora sejam de tamanho semelhante ao dos adultos, possuem uma

postura diferenciada, com uma leve curvatura para frente, além de serem representadas com cabelos brancos.

Portanto, enquanto processo, as crianças primeiro adquiririam habilidades para o reconhecimento de si e de seus pares. As demais categorias (adultos e velhos) aparentariam pertencer a outro grupo, diferente do seu, diante do qual lhes faltam elementos para uma melhor classificação e diferenciação. Contudo, como sugere Magro (2003), é possível perceber como os conceitos de identidade e de diferença estão implicados e inter-relacionados, pois ao reconhecer algo como diferente, alheio, é necessário ter conhecimento de si, de sua identidade. No encontro com a alteridade, o sujeito se diferencia do outro ao mesmo tempo em que se reconhece. Assim, as crianças dispõem de mais elementos que as diferenciam das demais categorias geracionais; elas sabem que não pertencem ao grupo de adultos ou velhos, mas ainda não possuem informações sutis que possibilitem a diferenciação dessas duas últimas categorias.

Esses resultados, obtidos a partir da atividade de classificação de figuras, confirmam que as crianças tratavam de forma diferenciada as figuras que representavam crianças. Mesmo não sendo a proposta da atividade, elas faziam questão de expressar o seu reconhecimento para com as figuras que representavam seus semelhantes e continuaram manifestando comportamentos referentes aos processos de discriminação “eu-outro” e “nós-eles” no decorrer da oficina. Assim, de forma mais ampla, o momento de brincadeira das crianças pós-máquina tornou possível a apreensão de saberes e processos infantis, não só relacionados à velhice e às pessoas velhas, como continuará sendo apresentado a seguir.

4.1.2 Os marcadores de pertencimento grupal

Inicialmente, ao serem assistidas as videograções das brincadeiras que ocorreram após a passagem das crianças pela máquina do tempo, formulavam-se questões que norteavam a busca de momentos em que o(a) velho(a) era mencionado(a) por elas. Contudo, havia escassas menções explícitas ao ser velho e poucos elementos associados à velhice. Além disso, os resultados analisados até então evidenciaram que as crianças detinham um reconhecimento mais assertivo para com a sua categoria geracional. As perguntas foram, então, expandidas e os vídeos assistidos novamente, desta vez buscando-se identificar os momentos e as brincadeiras nas quais as crianças assumiam um papel diferente do “ser criança”, associados ou não à velhice.

Durante a brincadeira pós-máquina foram encontrados alguns momentos em que os participantes demonstravam diferenciar a categoria geracional crianças. Buscou-se entender, a partir dos marcadores utilizados, quais as características desse processo de diferenciação. O termo “marcador” está sendo utilizado no sentido de símbolos culturais que tem como função diferenciar, agrupar, classificar e/ou ordenar indivíduos como pertencentes a um determinado grupo ou categoria (VEIGA-NETO, 2000). Doise (2001, p. 314) destaca a importância que objetos assumem para essa atividade e identifica que há marcação social “quando, numa dada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação”.

É sabido que o reconhecimento de si próprio ocorre a partir de movimentos de aproximações e distanciamentos, de semelhanças e de diferenças, de conflitos e negociações, rupturas e reconstruções que se iniciam desde os primeiros anos de vida na ontogênese humana (WALLON, 1934/1995). Aqui, pretende-se apresentar a possibilidade do fenômeno de reconhecimento do “eu-outro” ocorrer *pari passu* à construção do “nós-eles”. O reconhecimento de si e do(s) outro(s) pode estar relacionado ao fenômeno do pertencimento e não pertencimento grupal e ambos se constituírem enquanto processos que se fundem e se diferenciam. O outro pode pertencer ao meu grupo e, assim, partilhar características que nos aproximem. Mas o outro pode pertencer ao outro grupo, implicando diferenças individuais e grupais.

Com o foco em indícios do pensamento infantil que sugerem uma relação de pertencimento a um determinado grupo social, foram identificadas três categorias pertinentes à esse estudo: as categorias geracionais (crianças, adultos e velhos), as categorias de gênero (masculino e feminino) e o grupo familiar e suas figuras (pais, filhos, avós e netos).

4.1.2.1 As categorias geracionais

Os objetos disponibilizados para a brincadeira, que remetiam ao “mundo dos adultos”, tiveram uma relevante função sobre a delimitação do pertencimento a determinadas gerações. Embora a proposta da brincadeira fosse fazer emergir conteúdos sobre a velhice, as crianças não se detiveram a informar somente sobre essa geração, pois informaram também sobre o ser criança, ser adulto e ser velho, além de ter sido encontrada uma menção ao ser adolescente. Mesmo que a adolescência não seja considerada aqui como uma geração, ela passa a ser

considerada na análise por indicar uma diferenciação do ser criança, ao mesmo tempo que demonstra o reconhecimento dessa etapa da vida.

Dentre os objetos disponíveis, os participantes deram atenção especial às roupas, consideradas elementos importantes para os grupos III e IV. Em alguns momentos eles mencionaram as roupas como integrando a proposta de transformação na brincadeira, pois vão em busca das roupas “de velhos”. Um exemplo disso ocorre quando Tito, do grupo III, pega uma blusa, estando ainda dentro da máquina, e pergunta à pesquisadora: “*De velho?*” Nesse caso, antes de ela responder, seu colega Ninho olha para ele, sorri e diz “*Sim*”. Em outro momento, agora com crianças do grupo IV, Alan fala: “*Eu tô com roupa de velho!*” Escolher uma roupa dentre algumas opções disponíveis pode ser entendido como um marcador utilizado por elas para que pudessem assumir um personagem na brincadeira de faz de conta.

Todavia, houve momentos em que os sujeitos fizeram questão de afirmar que eram crianças. Após a pesquisadora questioná-los sobre como é ser velho e o que o velho não pode fazer, Ninho (Grupo III; 3a5m) afirma: “*Sou menino*”. Os dois exemplos abaixo, retirados de trios do grupo V, ilustram esse último modo de demarcar o ser criança.

Grupo V; Trio 1; Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)

A pesquisadora indica que a brincadeira está terminando e convida as crianças para se sentarem junto a ela no tapete, dizendo “*Vamos sentar aqui comigo pra gente conversar só mais um pouquinho? Bora? Me conta...*” Antes de ela terminar a frase, Ricardo deita-se no tapete, sobre uma almofada, e diz: “*Velho num se deita!*” Ele repete a frase mais uma vez. Júnior o imita, também se deitando no tapete, e Naomy se aproxima e faz menção a se deitar. Ricardo diz “*Se deitar na máquina*”, no intuito de entrar novamente nela, mas a pesquisadora explica que isso não será possível, pois o tempo da brincadeira já havia se encerrado.

Grupo V; Trio 4; Eros (5a6m), César (5a9m), Naomy (5a8m)

A pesquisadora pergunta a César o que o velho faz e ele responde “*Não sei. Brincar de luta*”. (Ressalta-se que ele e um colega – Eros – estavam, anteriormente, brincando de luta). A pesquisadora pergunta “*O velhinho brinca de luta?*” César responde “*Quando não é grande. Quando não é velho*”. A pesquisadora pergunta “*E quando ele é velho, ele faz o quê?*” César responde “*Toma xícara*”.

As falas das crianças “velho não se deita” e “não brincar de luta” (referindo-se também ao velho) são comportamentos diferentes dos seus, realizados há pouco tempo. Esses recortes ilustram suas concepções sobre o que o velho não pode fazer, ao mesmo tempo que reafirmam seu lugar de criança. Nessas situações, elas apresentam uma contraposição entre crianças e velhos a partir da negação de um comportamento dos velhos e demarcação do seu lugar enquanto crianças. (A menção ao hábito de “tomar xícara” será abordada posteriormente em outra seção do capítulo). A contraposição entre crianças-velhos também foi marcada em

outro momento do grupo V, e o marcador utilizado nesse caso foi a habilidade de leitura, como pode ser visto a seguir.

Grupo V; Trio 3; Juca (5a7m), Sara (4a9m) e Luna (5a11m)

Sara está sentada no chão, manuseando um livro próximo a uma mesa, quando diz: “*A gente tá parecendo velha burra*”. A pesquisadora pergunta “*Tá parecendo o quê?*” e ela repete: “*Velha burra!*” A pesquisadora pergunta “*Por quê?*” Ela responde: “*Porque ninguém sabe ler!*” A pesquisadora pergunta: “*É? E o velho sabe ler?*” Sara responde “*Não... Sabe! Sabe!*” Logo em seguida comenta: “*Mas a gente é criança.*”

Aqui, os lugares de criança e de velho são reconhecidos de forma mais clara e direta. Sara reconhece que o velho sabe ler, mas, ao assumir esse papel na brincadeira, ela se deparou com sua incapacidade e elaborou a ideia de “velha burra” para dar sentido à sua personagem no faz de conta. As crianças reconhecem que elas não sabem ler, mas o outro (adulto ou velho?) já sabe.

Em nenhum momento a pesquisadora menciona as figuras do adulto ou do adolescente. Contudo, essas duas etapas do desenvolvimento apareceram na brincadeira. Existem duas ocorrências sobre adulto: a primeira, dentro de um questionamento sobre a quem pertenciam aquelas roupas, em um trio do grupo III; a segunda vez surgiu em um contexto sobre a rotina e atividades desempenhadas na brincadeira, quando se falava sobre trabalho, em um trio do grupo V. Carlos (Grupo III; 3a10m) referindo-se às roupas que estavam dentro da máquina: “*É do adulto.*” E Sara (Grupo V; 4a9m) falou: “*Eu vou ficar em casa trabalhando, porque eu sou adulta.*” Esses comentários surgiram após a pergunta da pesquisadora sobre o que as crianças iam fazer agora, já que tinham se tornado velhas. O termo adolescente surgiu em um trio do grupo V, quando Patrícia disse: “*Eu sou adolescente*”, após comentar que Vivi seria sua filha. O contexto desse comentário da menina não traz elementos necessários para melhor situá-lo.

É possível capturar um esforço das crianças em reconhecer os limites do endogrupo e do exogrupo, tendo em vista que as menções ao velho por vezes indicam o reconhecimento do outro, e não necessariamente o sujeito da velhice. Com isso, elas também apresentam indícios da construção de representações identitárias que, de acordo com Deschamps e Moliner (2014), se baseiam na representação de si mesmos e do grupo de pertencimento. Devido ao processo dinâmico da construção da identidade, o reconhecimento das semelhanças implica necessariamente na distinção das diferenças. As crianças, ao caracterizarem o que é próprio do velho e da velhice, também informam sobre a criança e a infância.

4.1.2.2 As categorias de gênero

Os resultados apresentados até aqui mencionaram o reconhecimento e marcadores das diferentes gerações e/ou etapas da vida. Contudo, assim como não houve menção ou estimulação por parte da pesquisadora sobre o ser adulto e o adolescente, e mesmo assim eles emergiram, também foram espontâneos os comentários acerca de gênero. As crianças dos três grupos teceram comentários sobre a diferença entre os gêneros, com uma particularidade: os marcadores ressaltados eram referentes ao gênero feminino, em todas as ocorrências.

As crianças eram livres para escolher com quais objetos gostariam de brincar e a pesquisadora não questionava se eles eram de homens/meninos ou de mulheres/meninas. Os meninos foram quem mais frequentemente comentaram algo. Dois meninos, de trios diferentes, do grupo III, identificam uma roupa e um sapato como sendo de “mulé”. Nesses casos, eles usavam essas peças. Já no comportamento dos meninos mais velhos, dos grupos IV e V, percebe-se indícios de resistência a fazer uso de objetos identificados como femininos. Ao fazerem uso de um chapéu, da embalagem de um batom, ou de uma peruca eles incitaram comentários dos demais colegas, como visto abaixo.

Grupo V; Trio 2; Tom (5a11m), Lara (6a2m), Italo (5a9m)

Italo escolheu usar uma peruca de cabelos brancos e longos. Lara olha para ele, ri e diz “*Parece uma mulher!*” Após esse comentário, Italo se aproxima de Lara, tira a peruca e a joga no chão.

É relevante mencionar que a maior parte das vestimentas e acessórios utilizados pertencia ao gênero feminino. Não houve, previamente, o cuidado de tornarem equivalentes os quantitativos de objetos marcados socialmente para o gênero feminino ou masculino. Entretanto, havia peças consideradas para uso masculino, como casacos, camisas e chapéus, assim também existiam peças unissex, como um terno, caixas, frascos, etc.

Dentro do campo de pesquisas com crianças a partir do aporte da Teoria das Representações Sociais talvez a temática de gênero seja a mais contemplada, devido principalmente aos trabalhos conduzidos por Gerard Duveen e Barbara Lloyd. Investigando as representações sociais de crianças sobre gênero, os autores identificaram que as crianças tanto estabelecem diferenciação para os outros quanto em suas relações com os pais. Foi percebido que a partir dos três anos as crianças conseguem estabelecer uma distinção entre as atividades de homens e mulheres, estas correspondendo ao trabalho doméstico enquanto que aqueles ao trabalho fora de casa. No tocante às suas relações entre pais, identificou-se, a

partir de uma situação lúdica onde haviam brinquedos com marcadores dos gêneros masculino e feminino, os meninos demonstraram mais interesse em brincar com brinquedos que guardassem marcações do seu gênero, em especial quando havia a presença de meninas. Esse comportamento, que não foi encontrado no grupo delas, é interpretado como um modo de evidenciar o pertencimento a seu gênero (DUVEEN; LLOYD, 1990; LLOYD; DUVEEN, 2003). Doise (2001) destaca a relevância desse tema, pois afirma que é sobre o campo do desenvolvimento das representações sobre gênero e categorias sexuais que se torna mais evidentes a atuação dos dois sistemas que atuam as representações sociais: o sistema cognitivo – responsável pelas associações, discriminações e deduções – e o metassistema – composto pelas regulações sociais.

4.1.2.3 O grupo familiar e suas figuras

Assim como a temática de gênero, a de família não era um tema incitado pela pesquisadora, durante a oficina da máquina do tempo. Mas, ao assumir, espontaneamente, papéis familiares de avós, pais, filhos ou netos, as crianças também demarcavam seu lugar e o lugar do outro na brincadeira. Esses momentos estabelecem relação com os marcadores geracionais, mas também ressaltam a relevância do contexto familiar não só no processo de socialização, mas também no processo de diferenciação de si e do outro. Destaca-se que os papéis de mãe, pai e filho foram os mais frequentes, tal como apontado na literatura (cf., por ex, PEREIRA; PEDROSA, 2016).

As crianças do grupo III trouxeram, com mais frequência, o tema “família” para a brincadeira. Em alguns momentos, elas tratavam-se como mãe/pai/filho. Mas, na maioria dos casos, preferiram identificar esses papéis a partir dos dois bonecos, como mostram os recortes abaixo.

Grupo III; Trio 5; Lia (3a10m), João (4a2m), Laura (3a7m)

Laura segura um boneco, uma bolsa e uma embalagem de batom e diz para a pesquisadora: *“Olha, é minha filha... E o batom dela. Tá aqui. Da minha filha.”* Ela vira-se para a câmera e diz: *“É da minha filha. É o batom da minha filha. Eu pegui.”*

Grupo IV; Trio 1; Icaro (4a10m), Jonas (5a3m), Karolina (4a8m)

Karolina segura os dois bonecos nos braços e a pesquisadora pergunta: *“E essas bonecas, Karolina? Quem são?”* Karolina responde: *“Bonecas.”* A pesquisadora pergunta novamente: *“É? E no faz de conta, na brincadeira, [elas] são quem?”* Karolina pensa e responde: *“Filhas.”* A pesquisadora insiste *“Filhas? São tuas filhas?”* Ela balança a cabeça em sinal afirmativo.

Grupo V; Trio 6; Vivi (5a7m), Maike (5a11m), Patrícia (6a4m)

Vivi coloca a boneca em uma almofada. A pesquisadora pergunta: “*Quem é essa?*” Vivi responde: “*Minha filha.*” Mais afastada, Patrícia responde: “*É neta!*” Depois acrescenta: “*A filha dela.*” Vivi pega um livro, deita-se ao lado da boneca e folheia o livro.

Ao saírem da máquina do tempo, os bonecos chamam muito a atenção das crianças, em especial, das meninas. Em geral, os bonecos foram identificados como filhas, mesmo que um deles aparentasse ser um menino. Houve somente duas menções aos bonecos como netas e ambas ocorreram no grupo V (uma já apresentada e outra que virá em seguida). Talvez este seja um indicador de que, neste grupo, elas são mais sensíveis à proposta de se tornarem velhas e, então, relacionam-se com os bonecos como sendo seus netos e netas.

Às vezes, outros papéis familiares confundiam-se com os de avô/ó (velho/a). Era proposto que todos se tornassem velhos; poder-se-ia esperar, então, que assumissem ou mencionassem os papéis de avós e, assimetricamente, indicassem os netos. Entretanto, as crianças não se detiveram nessa circunscrição e instauraram um cenário de família, no qual existiam velhos, mas também outros membros com os quais estes se relacionavam.

O vovô e a vovó foram mencionados poucas vezes. De forma espontânea, diziam ir para a casa de suas avós, tal como apresentado em um recorte abaixo; ou reconheciam uns aos outros como velhos e se identificavam como vovô e vovó, explorado em um tópico adiante.

Grupo III; Trio 5; Lia (3a10m), João (4a2m), Laura (3a7m)

João pega a caixa que estava sendo usada por Laura, leva-a para o lugar onde estava sentado e diz: “*Eu vou ir pra casa. Vou pra... pra outra casa.*” Ele começa a colocar alguns objetos dentro da caixa. Lia diz: “*Eu vou simhora pra casa da minha avó.*” A pesquisadora pergunta: “*Pra casa da sua avó?*” Lia responde: “*Vou levar as coisas dela.*” João diz: “*Eu vou levar minha cobra.*” Laura acrescenta: “*Eu vou levar também pra casa da minha avó.*” João diz: “*Eu vou pra casa da minha...*” Laura continua: “*Eu vou levar as minha escova.*” João retoma sua fala: “*Eu vou levar isso aqui pra casa do meu pai.*” Laura diz “*Minha escova, minha bolsa...*” A menina pega um boneco e o convida: “*Vamo simhora filha? Bora?*” A pesquisadora pergunta: “*E se a gente brincasse que vocês... E se vocês fossem os avós? O que é que vocês iam fazer?*” Lia responde: “*A gente ia brincar com ela.*” A conversa é interrompida por uma outra criança que aparece na porta.

Os pais são frequentemente mencionados nas brincadeiras e aparecem principalmente quando as crianças fazem uso do telefone. A mãe e o pai tornam-se os mais recorrentes destinatários das ligações.

Ao identificarem os bonecos como filhos ou netos, as crianças encenaram algumas atividades relacionadas ao cuidado. Em geral, as meninas escolhiam os bonecos bebês para comporem a brincadeira e anunciavam comportamentos do tipo: passar perfume, alimentar,

administrar remédio, ninar, contar histórias e dar banho. Isso pode ser percebido em todos os grupos, como ilustra o recorte a seguir.

Grupo V; Trio 1; Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)
 Naomy pega uma boneca, segura-a nos braços e a abraça. A pesquisadora pergunta: *“Quem é essa, Naomy?”* Naomy pergunta: *“Hm?”* A pesquisadora repete *“Quem é?”* Ricardo responde: *“Uma velha.”* A pesquisadora continua: *“Quem é a velha?”* Naomy aponta para ela mesma e continua com a boneca nos braços. A pesquisadora pergunta: *“E tu tá cuidando de quem, Naomy?”* A menina responde: *“Uma bebezinha”*. A pesquisadora, outra vez: *“E essa bebezinha é o quê sua?”* Naomy pensa um pouco e responde: *“Neta”*. A pesquisadora continua: *“E o que é que tu faz com a neta?”* Naomy responde: *“Eu brinco com ela, dou comidinha a ela.”*

É sabido que, em nossa cultura, atividades de cuidado são desempenhadas principalmente pelas mulheres e essa relação com o gênero pode ser observada desde cedo nas crianças pequenas (DUVEEN; LLOYD, 1990). Em parte, isso se deve ao fato de as mulheres amamentarem seus bebês e, em decorrência, há muitas oportunidades sociais de se observar a díade mãe-bebê. Mas essa relação também é construída sócio-historicamente e é reforçada pela oferta de brinquedos diferentes a meninos e a meninas. A estas são ofertados bonecos de todos os tipos, bem como seus apetrechos, como mamadeiras, chupetas, etc. No episódio apresentado, quando a pesquisadora perguntou a Naomy de quem ela estava cuidando, vê-se um exemplo sutil de como vão se construindo essas concepções de gênero. Será que essa pergunta teria sido dirigida a um menino, se ele estivesse segurando uma boneca? A propósito, vale aqui o registro de que na situação de observação pós-máquina, os meninos não manuseiam os bonecos bebês.

Por vezes, o cuidado era dirigido ao colega e não havia menção ao parentesco familiar. Isso acontecia em especial quando se tratava de passar perfume. Mas, em um trio do grupo III, as crianças falaram sobre o ato de tomar remédios, ressaltando que isso era só para as crianças.

Grupo III; Dupla 2; Marina (3a7m), Ian (3a10m)
 As crianças estão brincando com os frascos. Marina diz: *“Tia, isso aqui é remédio, é?”* A pesquisadora responde: *“É? Remédio? Você que sabe. Você é que escolhe o que é isso.”* Marina afirma: *“É remédio.”* A pesquisadora pergunta: *“E o remédio é pra quem?”* Marina responde: *“Pras crianças.”* Ian fala: *“Pras crianças.”* A pesquisadora pergunta: *“E pros velhinhos?”* Ian responde: *“Pros velhinhos não.”* A pesquisadora comenta: *“Não?”* Ian responde: *“Pros velhinhos num pode não.”* A pesquisadora pergunta: *“O que que o velhinho pode?”* Ian responde: *“Porquê... Eu quero uma história.”* Ele fica procurando um livro.

Com esse exemplo, as crianças falaram novamente sobre o seu entorno etário, seu ponto de vista e seu cotidiano. Pode-se imaginar que elas reconhecem que tomam remédio,

mas não conseguem perceber que o outro (adulto e velho) também podem fazer uso de medicamentos.

4.1.3 Reconhecimento de si e do outro como velhos

Integrando a discussão sobre o processo de reconhecimento do eu-outro, decidiu-se atentar também para momentos em que as crianças reconheceram os outros colegas e/ou a si mesmas como velhos e velhas, tendo em vista que esse era o principal direcionamento das intervenções da pesquisadora. Esses momentos foram encontrados nas brincadeiras de todos os grupos, assumindo maior frequência entre as crianças mais velhas (grupo V). Em geral, ocorreram após a saída da máquina, mas houve também comentários sobre essa “transformação” enquanto ainda estavam dentro dela, como na descrição a seguir.

Grupo V; Trio 6; Vivi (5a7m), Maike (5a11m), Patrícia (6a4m)
 Após a pesquisadora ter sinalizado que a máquina havia sido desligada, Vivi olha e fala para Patrícia: “*A gente é velha*”. Em seguida, abraçam-se.

As meninas se utilizam do “a gente” para expressar simultaneamente o reconhecimento de si própria e dos demais como já tendo passado pelo momento de transformação. Contudo, a partir de outros episódios, os processos de reconhecimento de si e do outro como velhos assumem características diferentes. Por exemplo, os comentários sobre o reconhecimento de si foram mais frequentes após alguma intervenção da pesquisadora, enquanto que o reconhecimento do outro como velho emergiu de forma mais espontânea. Por vezes a pesquisadora dirigiu suas perguntas diretamente a uma criança; havia uma preocupação para que todas participassem da proposta e era, então, instada aquela mais tímida. No entanto, outra criança, para quem não foi dirigida a pergunta, podia respondê-la.

Ao referirem-se a elas mesmas como pessoas velhas, principalmente as crianças do grupo III e IV, o fazem após questionamentos da pesquisadora sobre ser ou não velho(a) e sobre como é ser velho(a). Para essas questões, as crianças respondem: “*Eu sou um velhinho*” (Ian; Grupo III; 3a10m); ou “*Eu sou velho*” (Icaro; Grupo IV; 4a10m). As crianças do grupo V, porém, comentam de modo mais espontâneo, ou seja, não necessariamente respondem a um questionamento da pesquisadora, mas ao *setting* instaurado – a proposta da brincadeira, o arranjo espacial que contém a máquina do tempo, os objetos disponíveis para manuseio, etc. Em relação aos objetos, estes parecem oferecer melhor apoio às crianças para promoverem transformações: as crianças maiores, quando falam sobre o reconhecimento de si como

velhos, o fazem a partir do interesse em alguns objetos, como um chapéu, um colar, uma peruca ou canudos de papelão disponíveis. Eles funcionam como marcadores de ser velho, potencializando certas características (isso será mais bem explorado no outro eixo da análise). De forma similar, o reconhecimento do outro como velho emergiu de forma espontânea, fazendo parte do tratamento que uma criança dispensava à outra, como se quisesse chamar a atenção da transformação pretendida no faz de conta. O recorte abaixo apresenta este aspecto, extraído de um trio do grupo V.

Grupo V; Trio 5; Rick (5a0m), Otávio (5a6m), Mara (5a11m)
 Otávio olha para Mara e fala: “*Veinha.*” Mara responde: “*Oi, velho.*” Depois Otávio fala alguma coisa (incompreensível) e Mara responde novamente: “*Oi, velho.*”

Alguns recortes ilustram que os participantes reconhecem e nomeiam o outro como velho(a), mesmo que o reconhecimento de si próprio como velho(a) ocorra de forma implícita, respondendo a essa forma de tratamento. Também para o reconhecimento do outro a condição de ser velho está frequentemente associada ao uso ou manuseio de algum objeto, como óculos, chapéu, e canudos de papelão. Em algumas vezes, o parceiro demonstra certa resistência em assumir o papel de velho que lhe é atribuído. O recorte a seguir, retirado de um trio do grupo V, ilustra essa “não aceitação”.

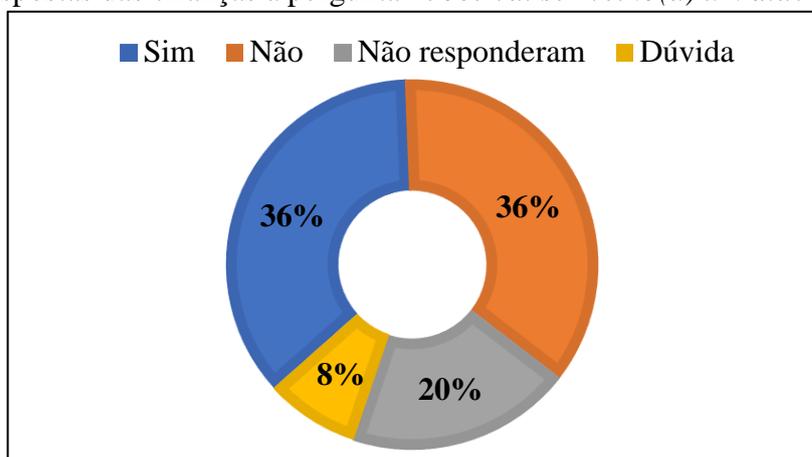
Grupo V; Trio 6; Vivi (5a7m), Maíke (5a11m), Patrícia (6a4m)
 Patrícia vai para o lado de Vivi, que está de chapéu, e fala para a pesquisadora: “*Ou tia, você tem um mói de chapéu né?*” A pesquisadora não respondeu e Patrícia pega um chapéu, olha para Vivi, ri e fala: “*Olha um chapéu bem grande!*” E continua: “*Tô com vergonha de botar esse!*” Vivi tira o chapéu que estava usando. Nesse momento a pesquisadora pergunta: “*Por quê?*” Patrícia diz “*Muito feia.*” Vivi fala: “*Fica linda, parecendo uma velhona!*” Patrícia ri e retruca: “*Parece Vivi!*” Patrícia pega o chapéu maior e coloca na cabeça de Vivi e ri. Vivi diz: “*Pára velhota!*” Patrícia diz: “*É tu, velha!*”

Ao final do recorte apresentado, as meninas encenam uma disputa sobre quem usaria o chapéu e, conseqüentemente, quem seria a velha. Nem uma nem outra aceita usar o chapéu; comentam que estão com vergonha. Esse diálogo instiga a pergunta de se a vergonha decorre de ser velho, ou decorre do fato de estarem sendo filmadas, o que interfere na espontaneidade de seus comportamentos diante da câmera? Na primeira hipótese a resistência estaria ligada ao significado de ser velho e possível sentimento de desvalorização, relacionado às representações sociais que circulam na sociedade.

A especulação de que os sujeitos resistem a ser velhos encontra algum respaldo nas entrevistas realizadas após as oficinas. Uma das perguntas do roteiro utilizado dizia respeito

às considerações das crianças sobre sua própria velhice. A pesquisadora perguntava-lhes se elas seriam velhas um dia. O gráfico abaixo ilustra a distribuição das respostas das crianças.

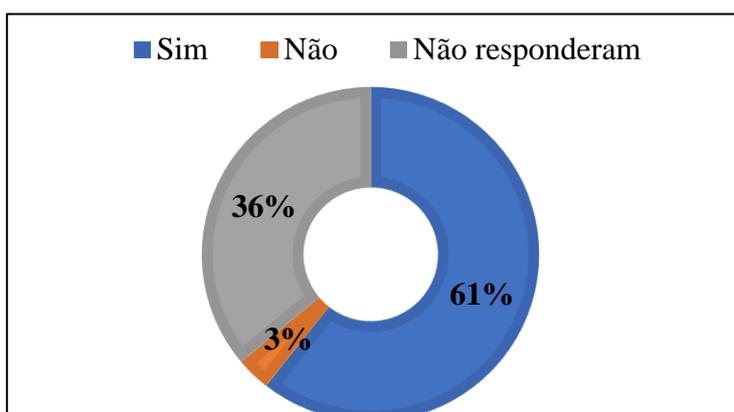
Gráfico 1 – Respostas das crianças à pergunta "Você vai ser velho(a) um dia?"



Das 61 crianças entrevistadas, 22 delas (36%) afirmam que serão velhas. Destas que responderam "sim", sete são do grupo III, seis são do grupo IV e nove são do grupo V. Coincidentemente, a mesma quantidade de crianças respondem à pergunta dizendo que não serão velhas. Porém, esses quantitativos variam conforme a idade: 13 pertencem ao grupo III, cinco ao grupo IV e quatro ao grupo V. As crianças menores tiveram maior dificuldade em reconhecer que serão velhas um dia. Das demais crianças, 12 não responderam à questão, seja por se distraírem e falarem sobre outra coisa, por se recusarem a responder, ou por dizerem que não sabiam. A maior parte delas encontra-se no grupo III (oito delas). No grupo IV três crianças não responderam e no grupo V apenas uma. As cinco crianças restantes ficaram em dúvida e oscilaram em suas respostas, ora dizendo que sim, ora dizendo que não.

Quando a pesquisadora pergunta se ela própria vai ser velha, as respostas se mostram diferentes.

Gráfico 2 – Respostas das crianças à pergunta "Você sabia que eu vou ser velha um dia?"



Embora 22 crianças (36%) não tenham respondido à questão, somente duas (ambas do grupo V) dizem que a pesquisadora não será velha, enquanto que 37 (61%) afirmam que ela será velha, sim. Percebe-se que é mais fácil admitir que a pesquisadora será velha, em comparação com a pergunta que questiona o futuro delas mesmas. Outro detalhe merece ser ressaltado: das 22 crianças que falaram que não serão velhas na questão anterior, 13 consideram a velhice da pesquisadora possível, afirmando que ela será velha um dia, e conseguem falar um pouco sobre como será a velhice dela. Os recortes de entrevista apresentados abaixo explicitam algumas das justificativas das crianças.

Caio; Grupo III; 4a4m

Pesq.: Oi, Caio, tu vai ser velho um dia?

Caio: Não. Quero ser velho não.

Pesq.: Por quê?

Caio: Quero ser menino.

Pesq.: Você já é menino, num é?

Caio: Então num vou ser velho.

Pesq.: Hum?

Caio: Então num vou ser velho.

Pesq.: Por que tu não quer ser velho?

Caio: (...) já machuquei minha perna, já fui velho uma vez.

Pesq.: Tu já foi velho uma vez? Quando?

Caio: Quando eu fui pra casa da minha avó (...) desse tamanho.

Pesq.: Foi? E aí?

Caio: Eu fiquei velho.

Pesq.: Ficou velho? Porque você machucou a perna? Aí você ficou andando como?

Caio: Ficou andando assim.

Pesq.: Ah, ficou mancando né?

Alan; Grupo IV; 5a0m

Pesq.: Tu sabia que eu vou ser velha um dia?

Alan: Por quê?

Pesq.: Porque eu vou ser velha. Todo mundo vai ser velho um dia.

Alan: Eu não vou ser não.

Pesq.: Vai não?

Alan: Vou não.

Pesq.: Por quê?

Alan: Porque é muito chato ser velho. É muito chato.

Italo; Grupo V; 5a9m

Pesq.: Você vai ser velho um dia?

Italo: Não. Vou ser uma pessoa.

Pesq.: É?

Italo: Quero ser um vei não.

Pesq.: E se for uma pessoa velha?

Italo: Eu vou ser uma pessoa (mostra as figuras dos mais jovens)

Pesq.: E dessas aqui, tu não vai ser não?

Italo: Não, vou ser desses aqui.

Pesq.: Por quê?

Italo: Vou ser esse aqui.

Pesq.: Mas tu sabia que eu vou ser velha um dia?

Italo: Tu?

Pesq.: Eu vou.

Italo: Não, tu vai não. Não.

Pesq.: Eu vou, sim. E o que é que eu vou fazer quando eu for velha? O que é que tu acha?

Italo: Um cabelo bem pequenininho. Na tua casa lá.

Pesq.: Eu vou ter o cabelo pequeno, é?

Italo: É

Pesq.: E o que mais?

Italo: Fica lá cantando.

O tópico seguinte trará uma exploração sobre quais são os aspectos que estão mais relacionados à velhice, que, em parte, explicam o porquê dessas crianças se mostrarem resistentes à ideia de sua própria velhice.

4.2 O VELHO E A VELHICE NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS

Como já analisado anteriormente, as brincadeiras protagonizadas nas oficinas não se ligavam somente à temática do velho e velhice, mesmo com as frequentes intervenções da pesquisadora, buscando dirigir o foco dos participantes para os aspectos requeridos na investigação. Todavia, os sujeitos informavam fragmentos a respeito de ser velho/velhice, em diferentes momentos das atividades propostas. Esses fragmentos foram alçados e analisados, explicitando-se relações de modo a se poder examinar um processo de construção do fenômeno, nem sempre fácil de ser apreendido. As entrevistas, que se seguiram às oficinas geraram um conjunto de informações que se mostrou mais denso. Em conjunto com o material proveniente das outras atividades, constituiu-se o *corpus* da investigação a partir do qual emergiram três categorias analíticas, que serão apresentados a seguir: “O vovô e a vovó”; “As características (observáveis) do(a) velho(a)”; e “Os hábitos do(a) velho(a)”.

4.2.1 O vovô e a vovó

Foi indicado anteriormente que as crianças mencionavam a figura dos avós, associadas à proposta de tornarem-se velhos. Essa associação pôde ser encontrada também na tarefa de classificação, pois, quando se deparavam com as figuras de pessoas velhas, elas prontamente as identificavam e as nomeavam como sendo o vovô e a vovó.

Além de revelarem que frequentam a casa dos avós, as crianças mencionaram esses parentes em suas interações na brincadeira. Os extratos a seguir ilustram diferentes características dos avós tais como emergiram em diferentes momentos.

Grupo III; Trio 1; Carlos (3a10m), Tito (3a6m), Lane (4a4m)

Tito fica quieto, olhando a sala, e aponta para a capa de um livro, que tem a ilustração de uma velha e uma criança. A pesquisadora pergunta: *“Quem é esse aqui?”* Tito responde: *“Um velho.”* Carlos, que estava perto, também responde: *“Um menino.”* Tito diz: *“É um velho...”* Carlos acrescenta: *“Vovó.”* A pesquisadora pergunta: *“É a vovó?”* Tito responde: *“Não, essa é a mãe.”* Carlos se afasta e a pesquisadora diz: *“Vem cá, Carlos, me conta essa história. Quem é a vovó aqui?”* Ele passa um tempo andando pela sala antes de atender ao convite da pesquisadora e finalmente aproxima-se. A pesquisadora refaz a pergunta: *“Quem é essa aqui?”* Carlos responde: *“Vovó.”* A pesquisadora continua: *“Quem é vovó?”* Carlos responde: *“Vovó é de mamãe.”* A pesquisadora, outra vez: *“E vovó é o quê?”* Carlos responde: *“Cícera.”* A pesquisadora pergunta: *“Cícera, é?”* Carlos aponta para a capa do livro e diz: *“Esse.”* A pesquisadora indaga: *“E quem é esse?”* Carlos responde: *“Menino.”* A pesquisadora pergunta: *“É o menino?”* Carlos diz: *“Sim”*. Ainda a pesquisadora: *“Por que que eles são diferentes?”* Carlos responde: *“Porque.”* A pesquisadora refaz a pergunta: *“Por que o menino é diferente da vovó?”* Carlos responde: *“Porque não.”*

Nesse recorte, a figura da velha é identificada de formas diferentes pelos dois meninos. Tito nomeia “velha”, identificando a categoria geracional a qual a imagem pertence. Carlos, por sua vez, nomeia “vovó” e indica a posição que ela assume em uma família. Ao perguntar “E a vovó é o quê?” a pesquisadora interessava-se em verificar se as crianças percebem a figura dos avós como velhos. Porém, Carlos revelou o (provável) nome de sua avó. Assim, a mesma ilustração da capa assumiu sentidos diferentes para as duas crianças. Trazem indícios de que velhos e avós, apesar de aparecerem relacionados nos contextos examinados, possuem características que não se sobrepõem.

Uma menção encontrada no grupo IV não partiu das crianças, mas da pesquisadora. Isso ocorreu devido ao fato de as crianças não responderem aos questionamentos anteriores, que buscavam investigar quais crianças se percebiam como velhos. Devido ao silêncio das crianças, a pesquisadora, então, lançou um questionamento a partir da figura dos avós.

Grupo IV; Trio 2; Mário (5a2m), David (5a0m), Paloma (4a7m)

As crianças estão brincando e a pesquisadora pergunta: “*Quem é vovó?*” David aponta para Paloma, ri e diz: “*É ela ali.*” Paloma diz: “*Eu sou... Essa aqui.*” Em seguida ela vai em busca das figuras da atividade anterior e pega a Fem_04 para mostrar à pesquisadora.

Nesse caso, David reconhece sua colega como avó, embora a mesma não se perceba dessa forma, pois se utiliza da figura de uma adulta para indicar quem ela seria na brincadeira. Esse recorte poderia ser utilizado para ilustrar o tópico anterior, que versa sobre o reconhecimento de si e do outro como velhos, mas foi apresentado aqui por ilustrar uma maior dificuldade em falar sobre o velho. Para essas crianças, parece ser mais fácil identificar quem seriam os avós do que quem seriam os velhos. Ao mesmo tempo, também ilustra uma resistência a assumir não só o papel de velho, mas também o de avó. No grupo V podemos ver uma criança que identifica a si próprio como avô e associa essa figura a um personagem em sua brincadeira.

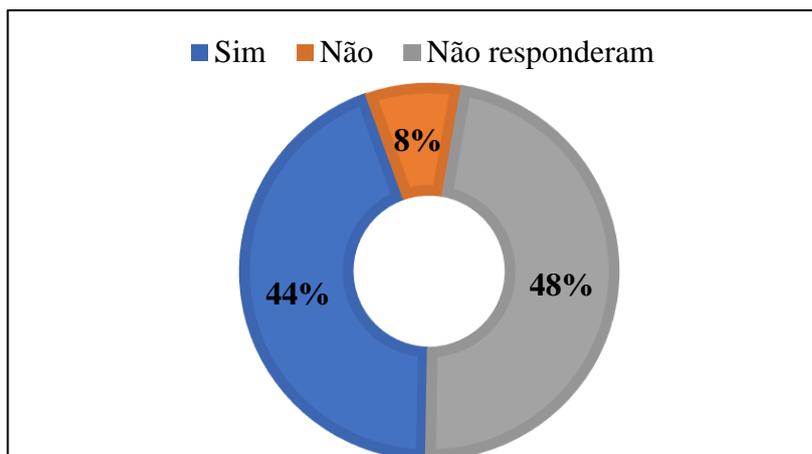
Grupo V; Trio 4; Eros (5a6m), César (5a9m), Naomy (5a8m)

Quando as crianças saem da máquina a pesquisadora fala: “*Mas lembra que é... Você é o quê agora? Eros não é mais uma criança...*” Eros fala: “*É vovô.*” Eros coloca um colar e fala para a pesquisadora: “*Eita, o colar do vovô. O colar do vovô é bem grande.*” Logo em seguida tira o colar. Eros olha para Naomy, que estava com vestido, óculos e bolsa e diz: “*Ó a vovó!*” Eros pede para trocar de roupa e colocar um casaco com capuz. Quando se veste, diz que é um ladrão. Pede ajuda à pesquisadora para dobrar as mangas do casaco. Enquanto ela atende ao seu pedido, ele avista as figuras utilizadas anteriormente, aponta para uma e diz: “*Eu virei aquele vovô ali. Um ladrão.*” A pesquisadora pergunta: “*E aí? Como é que ele faz?*” Naomy responde: “*Rouba. Rouba as coisas.*” (Em outros momentos ele insiste que é um vovô ladrão).

Eros não teve dificuldade em se reconhecer como o vovô. Essa foi a forma que ele encontrou para assumir a proposta da atividade, de se transformar em velho. Demonstra assim que estabelece uma relação próxima entre avós e velhos. Contudo, ele faz questão de também integrar sua vontade de ser um ladrão na brincadeira de faz de conta, provavelmente instigado pelo capuz do casaco que escolheu usar. Esse foi um exemplo de como as crianças articulam seus próprios interesses de brincar, instigadas por sua imaginação, aos propósitos do que lhe é solicitado.

Nas entrevistas, uma das primeiras perguntas feitas pela pesquisadora era se as crianças conheciam algum velho, ou pessoa velha. Buscava verificar se elas reconheciam o convívio com alguém desse período de vida. O gráfico seguinte ilustra a frequência das respostas das crianças.

Gráfico 3 – Respostas das crianças à pergunta “Você conhece algum velho?”



Das 61 crianças entrevistadas, 29 delas (48%) não responderam à pergunta; ficaram em silêncio ou distraídas com outros objetos da sala, ou mesmo com as fotos que lhe foram apresentadas no início da conversa. Talvez esse alto número tenha relação com esse momento inicial, quando elas ainda estavam mais dispersas ou retraídas. Outras 27 crianças, que representam 44% das respostas, afirmam que “sim”, que conhecem alguém velho. Destas, nove são do grupo III, seis pertencem ao grupo IV e 12 ao grupo V. Ainda dentre essas que responderam afirmativamente, 17 indicam os avós como pessoas velhas, de forma exclusiva ou dentre outros familiares. Quatro entrevistados indicam somente outros familiares, como pai, mãe, tios e madrinha. Outros quatro falam sobre outras crianças, que são maiores, mais velhas ou aquelas que participaram da oficina junto com eles. O “ser velho” para essas quatro crianças representa ter uma idade superior à delas próprias ou ter passado pela máquina do tempo junto com elas.

Augusto; Grupo III; 3a9m

Pesq.: Mas tu conhece alguma pessoa que é velha?

Augusto: Sim.

Pesq.: Quem é?

Augusto: Davi.

Pesq.: Como é que você sabe que Davi é velho?

Augusto: Ele é mais velho.

Pesq.: Ele é mais velho, né? Que você?

(Augusto balança a cabeça em sinal positivo)

Pesq.: Eu sou velha?

Augusto: É.

Paloma; Grupo IV; 4a7m

Pesq.: Você conhece alguma pessoa velha?

Paloma: É minha mãe, que já tá velha. Minha mãe.

Pesq.: Tua mãe é velha?

Paloma: Minha mãe ficou velha assim, aí eu vou ficar velha. Aí eu ‘oxe, que mamãe velha’. Minha mãe tá velha.

Pesq.: Quem mais?

Paloma: Meu irmão... Não, meu irmão é velho. E Eros é velho. Nick é velho. Eros é velho.

Juca; Grupo V; 5a7m

Pesq.: Você conhece alguém que é velho?

Juca: Conheço.

Pesq.: Quem?

Juca: Meu irmão.

Pesq.: Teu irmão é velho?

Juca.: Meu irmão é velho, ele. Tem treze anos, já tá velho.

Pesq.: É?

Juca: Tu pensou que meu irmão era pequeno, foi?

Pesq.: Não sei, tava perguntando a você.

Juca: Meu irmão já é maior do que eu, tia.

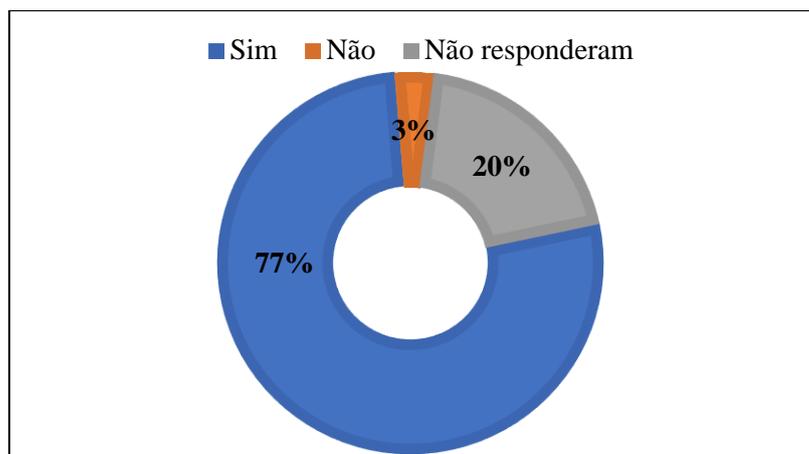
Pesq.: É? (...) Quem mais que tu conhece que é velho?

Juca: Minha avó, minhas duas vó e meus dois avô.

Para duas crianças não foi possível identificar quem seriam as pessoas velhas que elas conheciam, pois uma falou sobre “uma velha” e outra disse que não sabia o nome da pessoa, nem identificou se havia algum grau de parentesco com ela. Somente cinco crianças (8%) dizem que não conhecem nenhum velho, três delas pertencentes ao grupo III e duas ao grupo IV. Algumas foram explícitas e falaram que não conheciam “nenhum”, ou “ninguém”. Porém, não há como saber, de fato, se elas não conhecem, se elas não quiseram falar sobre o tema, ou não se sentiram confortáveis na entrevista.

As crianças também eram questionadas se possuíam avós e o gráfico a seguir ilustra a distribuição das respostas das crianças. Essa pergunta só foi feita após a questão que indagava se elas conheciam alguém velho, buscando, dessa forma, evitar que a ordem da pergunta induzisse a resposta das crianças. Essa pergunta foi incluída no roteiro a partir da presunção de que os avós seriam as pessoas velhas mais próximas das crianças entrevistadas. Rodrigues e Soares (2006) indicam uma maior convivência intergeracional dentro da família, devido ao processo de envelhecimento populacional, podendo haver também o aumento da coabitação entre os arranjos de moradia.

Gráfico 4 – Resposta das crianças à pergunta “Você tem vovô/vovó?”



Das 61 crianças investigadas, somente duas crianças responderam que não tinham avós. Outras 12 (20%) não responderam à questão. A grande maioria, que corresponde a 47 crianças (77%), respondeu que possuía avós. Para estas, a pesquisadora perguntava se os avós eram velhos. Trinta e quatro delas (72,3%) reconheceram os avós como velhos. O extrato da entrevista abaixo ilustra essa forte ligação entre os avós e o ser velho.

Issac; Grupo III; 4a3m

Pesq.: E tu conhece alguém velho?

Issac: *Conheço.*

Pesq.: Quem você conhece?

Issac: *A minha avó.*

Pesq.: A sua avó? Como é que você sabe que sua avó é velha?

Issac: *Porque também velhinho fica uma avó.*

Pesq.: É? Velhinho se torna avó? É isso?

(Issac faz que sim com a cabeça)

Paloma; Grupo IV; 4a7m

Pesq.: Tu tem vovô?

Paloma: Tenho.

Pesq.: Tu tem vovó?

Paloma: Tenho.

Pesq.: O vovô é velho?

Paloma: Sim.

Pesq.: É?

Paloma: Ela é veia e ele é veio.

Pesq.: Os dois são velhos?

(Paloma confirma com um movimento de cabeça)

Patricia; Grupo V; 6a4m

Pesq.: Tu conhece alguém velho?

Patrícia: Conheço, minha avó. Minha avó é velhinha.

Quatro crianças não responderam à pergunta se os avós eram velhos. Outras nove disseram, curiosamente, que seus avós não são velhos, como ilustram os extratos abaixo.

Lina; Grupo V; 6a3m
Pesq.: Tu tem vovó?
(Lina sinaliza sim com a cabeça)
Pesq.: Tem vovô?
(Lina responde sim com um movimento de cabeça)
Pesq.: A vovó é velha?
(Lina responde sim do mesmo jeito)
Pesq.: E o vovô?
Lina: O vovô é novo.

Eros; Grupo V; 5a6m
Pesq.: Tu tem vovô? Tu tem vovó?
(Eros sinaliza sim com a cabeça)
Pesq.: A vovó é velha?
Eros: Não.
Pesq.: Não?
Eros: Vovó é nova.

Algumas crianças utilizaram-se da confrontação entre quem é “novo” e quem é “velho” e entre quem é “grande” e quem é “pequeno” para identificar as pessoas velhas. Galvão (1995) apresenta que essa característica atende a uma dinâmica binária, que em embasa o pensamento infantil durante os primeiros anos e é composta por pares de objetos mentais. Nesse momento, o pensamento das crianças ainda se configura como fragmentado. Pensar nos pares “novo/velho” e “pequeno/grande” relaciona-se à forma como o pensamento da criança é estruturado.

Apesar da forte ligação entre os avós e as pessoas velhas, é preciso discutir a diferenciação feita por algumas crianças. Os sentidos construídos para avós e velhos apresentam semelhanças e diferenciações. Embora velhos muitas vezes sejam reconhecidos e nomeados como avós, nem todos os avós são considerados velhos. De fato, pode ser que os avós dessas crianças não sejam velhos, ou em outras palavras, tenham idade inferior a 60 anos. Também é possível que as crianças percebam que ser velho não é um aspecto valorizado socialmente e, com isso, não desejem ter esse significado associado a esses familiares. Outra hipótese levantada por Lopes e Park (2007) é que as crianças diferenciam os avós dos velhos com base no significado social e simbólico que eles assumem em seu grupo familiar. As crianças que participaram da pesquisa das autoras discriminaram os velhos dos avós embasadas nas relações estabelecidas. Dessa forma, haviam avós que assumiam a responsabilidade pelos cuidados e educação da criança e com isso tornavam-se avós-pais;

estes não eram considerados velhos, enquanto que os avós que eram avós foram considerados velhos.

Utilizar os avós como referências para o reconhecimento do velho parece relacionar-se ao processo da ancoragem, já que para isso as crianças se utilizam da ideia já existente sobre a família e suas figuras. Além disso, como apresenta Santos (2015), o processo de ancoragem para as crianças apresenta uma particularidade: de mostrar-se estritamente relacionado às experiências vividas. No caso deste estudo, o convívio com os avós forneceria elementos para que as crianças elaborem uma representação social do velho.

4.2.2 As características (observáveis) do velho

Dos conteúdos alçados sobre as pessoas velhas, destacam-se alguns atributos físicos: a postura corporal mais curva e o andar trôpego parecem ser características bem sensíveis à percepção das crianças, tendo em vista que a dificuldade na locomoção foi mencionada em todos os grupos no momento da brincadeira, como ilustra o recorte a seguir.

Grupo V; Trio 1; Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)

Os meninos Ricardo e Júnior entraram novamente na máquina. A pesquisadora os convida a saírem de lá: *“Agora é a hora de brincar de ser velho. Quero saber o que é que vocês fazem. O que é que o velho faz?”* Já fora da máquina, Ricardo diz: *“O velho anda assim, ó!”* Ele dá alguns passos, com os joelhos flexionados e corpo curvado para a frente. Júnior o imita, logo em seguida.

Nesse relato pode-se observar que não foi necessário o uso de nenhum objeto para representar o velho. A postura diferente e a insinuação de uma dificuldade para caminhar foram suficientes e “contagiaram” o colega que estava próximo. Em outros momentos a bengala, embora não nomeada desta forma pelas crianças, esteve presente como um importante marcador da velhice, junto com a dificuldade de locomoção. Algumas vezes era chamada de “pau” ou “pauzinho”, como quando Italo (Grupo V; 5a9m) em resposta a um questionamento da pesquisadora sobre o que um velho faz, diz *“Tem um pau na mão”*. Em outro momento, a partir também de uma estimulação da pesquisadora, ele fala que não tem um pau, mas logo resolve essa questão quando faz uso de um palito de picolé para simular o apoio oferecido pela bengala. As crianças fizeram uso tanto do palito de picolé quanto de canudos de papelão, como pode ser conferido no recorte descrito em seguida.

Grupo V; Trio 5; Rick (5a0m), Otávio (5a6m), Mara (5a11m)

Mara pega os canudos de papelão que Otávio estava usando, curva o corpo para a frente, encosta os objetos no chão e fala, rindo: *“Ai, tô velha!”* Ela para um pouco para arrumar uma bolsa que estava apoiada em seu ombro. A pesquisadora solicita: *“Mostra! O que é que tu tava fazendo, hein? O que é isso na tua mão?”* Mara responde: *“Uma velha!”* A pesquisadora pergunta: *“Uma velha?”* Mara ri e segue andando, apoiando os dois canudos no chão a cada passo que dá. Desse jeito dá uma volta em torno da máquina. Rick, que está dentro da máquina, ri e pula. Otávio também ri quando vê o que Mara está fazendo. A pesquisadora pergunta a Otávio: *“E o velhinho, faz como?”* Ele responde: *“Eu não sou velhinho.”* Mara aproxima-se e oferece os canudos para Otávio, dizendo: *“O velho também tem isso!”* Otávio pega um canudo da mão de Mara, curva o corpo, para à frente e apoia o canudo no chão. A pesquisadora comenta: *“A máquina transformou vocês em velhos!”* Mara, próxima à porta de saída da máquina, diz: *“Vou entrar na minha casa.”* Otávio pega um chapéu, coloca na cabeça, ri para a pesquisadora, segue andando com o apoio do canudo de papelão e também entra na máquina. A pesquisadora convida-as para saírem da máquina e continuarem a brincadeira do lado de fora.

Otávio, mesmo usando um casaco, inicialmente parece não se reconhecer como um velho, pois ele fala *“Eu não sou um velhinho”*. Contudo, muda de ideia após receber um dos canudos que estava com Mara. Nesse caso, o uso de um objeto para auxílio da locomoção se mostrou tão relevante, que pareceu legitimar a imagem do velho. Sobre esse objeto, destacou-se que no momento da brincadeira só houve menção à bengala (ou ao pau/pauzinho) nos grupos de crianças mais velhas, pertencentes aos grupos IV e V. As crianças do grupo III mencionaram a dificuldade de andar do velho, quando uma criança dá alguns passos com os joelhos curvados, mas sem mencionar o auxílio de bengala.

Por outro lado, somente as crianças mais novas (do grupo III) se utilizaram de expressões faciais peculiares para representar o velho. Elas insinuavam uma careta, mostrando os dentes, franzindo a testa, podendo também estar associadas a braços e dedos encolhidos.

Outros aspectos relativos à aparência da pessoa velha também foram ressaltados. Nas brincadeiras, as crianças falaram sobre o bigode, a barba, as rugas e o cabelo do velho. O bigode foi mencionado por dois meninos do grupo III. A barba e o cabelo foram mencionados por uma menina do grupo IV. As rugas, embora não nomeadas dessa forma, também foram destacadas por uma criança do grupo V.

Grupo V; Trio 6; Vivi (5a7m), Maike (5a11m), Patrícia (6a4m)

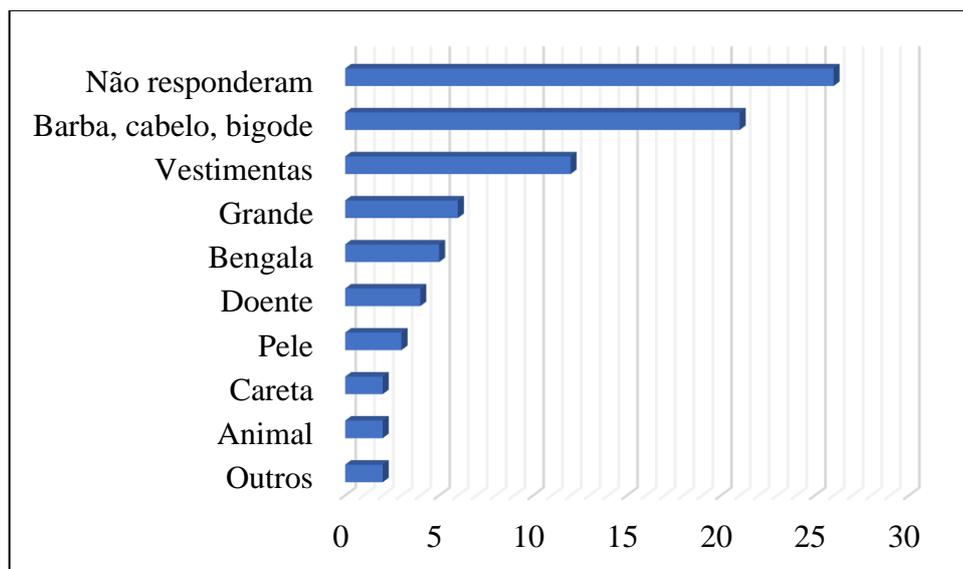
Patrícia, ao final do tempo de brincadeira do seu trio, responde a um questionamento da pesquisadora sobre como é ser velho. Ela diz: *“Ser velhinho? Tem um pauzinho e um chapéu grande e é a cara toda engelhada; a pessoa é com uma sandália velha se torando, e uma blusa e uma saia”*.

Observa-se que a descrição de Patrícia resalta características físicas e observáveis que, em sua visão, uma pessoa velha possui. A pele engelhada refere-se às rugas. O chapéu,

citado aqui e utilizado várias vezes pelas crianças, parece também compor a imagem do velho, e foi importante no processo de se reconhecer e reconhecer o outro enquanto velho. A descrição das vestimentas (uma blusa e uma saia) não chama a atenção ou não parece revelar muito sobre como a velhice é concebida. Contudo, a “*sandália velha se torando*” parece indicar uma visão depreciativa da condição de ser velho, ou um fato singular de sua experiência, por exemplo, uma pessoa velha que ela conhece e que usa uma sandália com essa característica.

Nas entrevistas, a pesquisadora estava interessada em saber como as crianças diferenciavam o velho e quais eram as justificativas para essa diferenciação. O gráfico seguinte ilustra as características destacadas pelas crianças sobre como reconhecer uma figura ou alguém velho. Uma criança pode mencionar mais de uma característica, em momentos distintos da entrevista, e por isso elas foram contabilizadas de forma independente.

Gráfico 5 – Características da pessoa velha



Um grande número das crianças (26 ocorrências) não conseguiu responder à questão. Destas, metade pertencia ao grupo III, oito pertenciam ao grupo IV e cinco, ao grupo V. Verifica-se que explicar por que uma pessoa é velha, ou destacar as características que a diferencia das demais, ainda pode ser considerado uma tarefa difícil para crianças dessa faixa etária.

Dentre as características identificadas, a “Barba, cabelo e bigode” foi a categoria mais frequente, contabilizando 21 menções, considerando todos os grupos de crianças. Existe uma questão de gênero implicada, tendo em vista que a barba, originalmente, refere-se às pessoas

do sexo masculino. O bigode também poderia ser, mas, quanto a isso, recorta-se o trecho da entrevista abaixo.

Juca; Grupo V; 5a7m

Pesq.: Tem algum velho nessas figurinhas?
 Juca: Essa. Esse.
 Pesq.: Esse aqui é velho?
 Juca: É.
 Pesq.: Tem mais algum velho?
 Juca: Esse. E esse. Pronto.
 Pesq.: Como é que tu sabe que esses três aqui são velhos?
 Juca: Eu vejo barba.
 Pesq.: Por que eles têm barba?
 Juca: É. E velho tem barba. Até meu tio Carlos tem barba.
 Pesq.: É? E ele é velho?
 Juca: É, um pouco. (...)
 Pesq.: Aí o velho tem barba, né? E a mulher velha, tem barba?
 Juca: Não.
 Pesq.: E como é que a pessoa sabe que uma mulher é velha?
 Juca: Mulher velha tem bigode, sabia?
 Pesq.: É?
 Juca: É.
 Pesq.: O que mais que ela tem?
 Juca: Cabelo todo branco. E pronto.

Juca apresenta o bigode como também uma possibilidade para as pessoas do sexo feminino, após o questionamento da pesquisadora. O cabelo branco atende igualmente a ambos os sexos. Embora a característica da cor branca dos cabelos seja mais frequentemente relatada, as crianças também concebem outras possibilidades, como ter “*cabelo preto, branco*” (Vivi; Grupo V; 5a7m).

As “Vestimentas”, que totalizaram 12 menções, referem-se ao destaque da roupa, sapatos e bolsas, mas também a batom e brinco. Foram encontradas em todos os grupos, assumindo maior frequência no grupo IV.

Também foi encontrada a indicação de que pessoas velhas são reconhecidas por já serem “Grande”. Ao todo, foram seis menções encontradas, em todos os grupos. Novamente é encontrada a contraposição entre pessoas pequenas, referentes a crianças, e grandes, referentes a velhos e provavelmente também adultos. Os recortes seguintes demonstram esse aspecto. O segundo foi retirado do momento da entrevista em que a pesquisadora se utilizava das figuras para estimular as crianças a falarem sobre os velhos.

Cauã; Grupo III; 4a2m

Pesq.: Você conhece alguma pessoa velha?
 Cauã: Conheço.
 Pesq.: Quem é que você conhece que é velho?
 Cauã: Uma pessoa.
 Pesq.: Mas quem é?
 Cauã: É, minha mãe.
 Pesq.: Sua mãe é velha? Como é que você sabe que ela é velha?
 Cauã: Porque já cresce, já é velha.
 Pesq.: É?
 Cauã: É. Quem já cresce já é velha.
 Pesq.: Eu sou velha?
 Cauã: Não... Você é velha.
 Pesq.: Eu sou velha ou não sou?
 Cauã: É.
 Pesq.: Eu sou velha?
 Cauã: É. (...) Porque gente grande assim é velho, porque gente grande é mais velho, mais velho.
 Pesq.: Mas você disse que velho tem cabelo branco. Eu tenho cabelo branco?
 Cauã: Não. Minha mãe tem cabelo branco.
 Pesq.: Tem? Eu não tenho cabelo branco e sou velha.
 Cauã: Mas tem um pouquinho atrás.
 Pesq.: Tem um pouquinho atrás é? Fora sua mãe, você conhece mais alguém que é velho?
 Cauã: Não, só conheço minha mãe.

André; Grupo IV; 5a1m

Pesq.: Tem algum velho nessas figuras?
 André: Tem aqui. Esse é velho. Esse outro também é velho.
 Pesq.: Esses dois são velhos? É?
 André: É.
 (...)
 Pesq.: Mas você me disse aqui que esses dois são velhos né? Qual a diferença desses dois pra esse?
 André: Esse aqui é pequeno e esse é grande.
 Pesq.: E pra esse? Por que que esse aqui não é o velho?
 André: Porque ele é pequeno, ele não cresceu igual a ele aqui.
 Pesq.: É?
 André: Esse é pequeno igual eu

André, ao justificar a diferenças entre duas figuras que pertencem a categorias etárias diferentes, evidencia uma classificação que tanto corrobora com o argumento do pensamento binário das crianças, baseado na oposição, como também com a dificuldade de distinção entre adultos e velhos, já apresentada anteriormente.

A “Bengala”, ou pau/pauzinho, foi mencionada cinco vezes por crianças dos grupos III e IV (mais novas). Diz respeito à necessidade de auxílio para locomoção. Também quatro crianças evidenciaram uma visão debilitada da velhice, quando falaram que o velho está “Doente”, “dodói”, necessita de cadeira de rodas, porque o velho está machucado ou andam mancando.

Joaquim; Grupo IV; 5a2m

Pesq.: Como é que tu sabe que eles são velhos?

Joaquim: Hum... É velho porque ele usa aquele negócio quando tá machucado assim (...)

Pesq.: Que negócio é esse? Eu não sei não que negócio é esse.

Joaquim: Aquele negócio que os home usa. Cadeira de rodas? Então, eles num usam.

Pesq.: Os velhos usam cadeira de rodas?

Joaquim: Só quem tá machucado.

A “Pele” foi indicada por três crianças dos grupos IV e V (mais velhas). Se referiam à características do rosto e à presença de rugas, como demonstra o recorte a seguir.

Patrícia; Grupo V; 6a4m

Pesq.: Como é que tu sabe que elas são velhas?

Patrícia: Por causa do cabelo e por causa também do... Deixa eu ver aqui... E por causa do rosto que tá engelhado. E a sobrancelha que muda.

Pesq.: E é? Como é que muda?

Patrícia: A pessoa num era assim? Desse jeito? Aí muda pra outro jeito, quando a pessoa é velha. É por isso que eu sei.

Pesq.: E muda como, me conta?

Patrícia: Assim, a pessoa vai, pega, bota alguns produtos no rosto pra ficar velho.

Pesq.: E é?

Patrícia: E velha.

Pesq.: Um produto pra ficar velho?

Patrícia: Ou se quiser, pode ficar velho.

É interessante notar como Patrícia inverte a lógica do uso de cosméticos pelas pessoas velhas. Em sua visão, a finalidade dos produtos é provocar o envelhecimento do rosto e da pele. Contudo, no mundo adulto é sabido que esses produtos são utilizados com o propósito inverso, na tentativa de rejuvenescimento e retardo do envelhecimento. Essa menção destaca o poder criativo do pensamento infantil que, na busca por se apropriar do conhecimento sobre as “coisas”, não a faz de um modo passivo, mas interpreta ativamente na busca por um sentido (CORSARO, 2011). Outra menção foi à “careta”, associada com a identificação da pessoa velha, tendo sido utilizada por duas crianças do grupo III.

Duas crianças, uma do grupo III e outra do grupo V utilizaram-se de uma analogia a um “Animal” para justificar o porquê das figuras indicadas serem velhas. A criança mais nova indicou o macaco e a mais velha mencionou a tartaruga. Acredita-se que essas associações estejam relacionadas com a aparência da figura Mas_07. No primeiro caso, a semelhança com o macaco residiria na curvatura do corpo que aproxima os ombros da cabeça (um pescoço “enfado nos ombros”); enquanto que a relação com a tartaruga estaria na lentidão dos movimentos, e demora na realização das tarefas, ou mesmo, na demora para falar.

A categoria “Outros” engloba duas menções de crianças do grupo III que não se enquadraram nas demais categorias. Referem-se a uma menção a Jesus Cristo, provavelmente instigada pela religião adotada pela família da criança, que encontrou semelhanças com a aparência da figura Mas_07, e ao recorte abaixo:

João; Grupo III; 4a2m

Pesq.: João, tem algum velho nessas figurinhas?
 João: Um velho, ôto velho, ôto velho... Bebê. O irmão do bebê, né?
 Pesq.: Esse é o quê?
 João: Irmão do pequeno.
 Pesq.: Quem é o mais velho daqui?
 João: O adulto.
 Pesq.: Qual dessas aqui é o mais velho? Esse aqui? Como é que você sabe que esse aqui é o mais velho?
 João: Sabendo, com os zóio.

A justificativa de João merece destaque para iniciar a discussão deste subtópico; mesmo ela não tendo se encaixado em nenhuma outra categoria. Quando ele evidencia que o seu conhecimento é justificado a partir do que ele enxerga (com os olhos), ele está enfatizando a relevância que as características observáveis assumem. Todos esses aspectos apresentados nessa seção mostram-se relacionados ao processo de objetivação, que busca transformar ideias em imagens, a fim de tornar o objeto da representação concreto. Assim, os atributos físicos provenientes do processo de envelhecimento ganham destaque para as crianças por tornarem a representação social do velho tangível. A objetivação contempla também o núcleo figurativo da representação.

Doise (2001) afirma que, no tocante às competências cognitivas da criança, em seus anos iniciais ela presta mais atenção nas características observáveis, de natureza física. Esses aspectos são percebidos de forma segregada a um sistema coordenado. Somente com mais idade é que a criança irá considerar características psicológicas e promoverá sua integração. Essas considerações são extraídas a partir de trabalhos citados pelo autor, identificam estágios sobre a forma como a criança organiza e constrói seu pensamento. O tópico seguinte explora as atividades desempenhadas pelo velho e a forma como a velhice é vivida.

4.2.3 Os hábitos do velho

Com relação aos hábitos e comportamento das pessoas velhas, as crianças, na brincadeira de faz de conta, frequentemente mencionaram o fato de os velhos ficarem em casa. A eles, são atribuídas algumas atividades de cuidados – como cuidar dos filhos –,

dormir, comer, e fazer comida. Referem-se a atividades de rotina que provavelmente fazem parte do cotidiano das crianças. Inicialmente serão destacadas outras atividades.

Grupo V; Trio 1; Naomy (5a8m), Ricardo (5a10m) e Júnior (6a0m)
 Ricardo está sentado e pede a Júnior para pegar o telefone. A pesquisadora questiona as crianças: “*O velho usa o telefone?*” Naomy responde: “*Usa.*” Ricardo: “*O velho usa.*” A pesquisadora pergunta: “*Usa? E ele liga pra quem?*” Naomy responde: “*Pras pessoas.*” A pesquisadora continua: “*E quem são essas pessoas?*” Ricardo responde “*Um amigo dele.*”

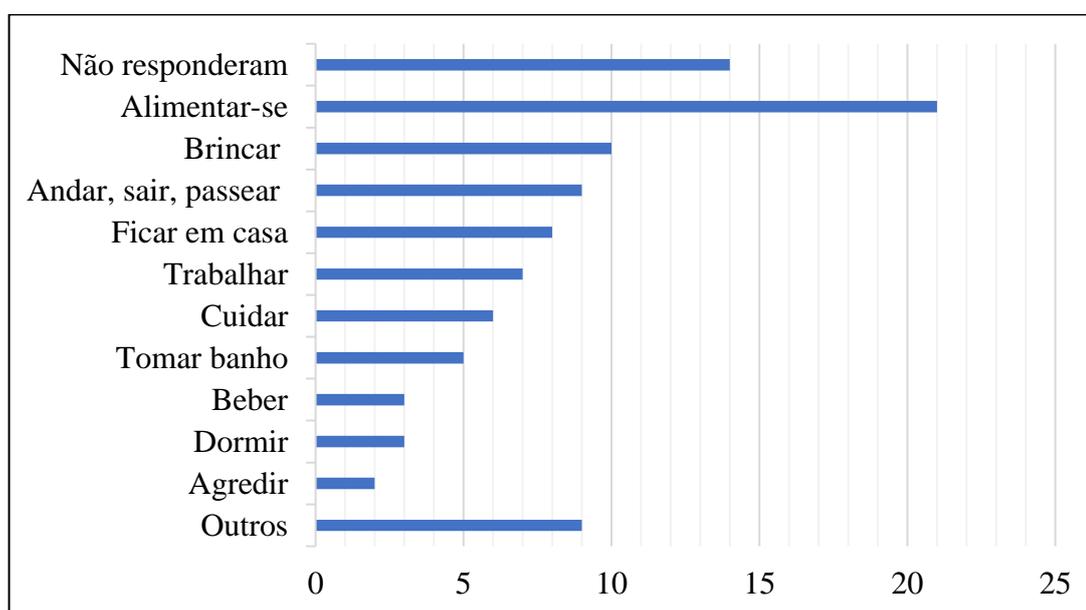
Esse recorte indica que as crianças concebem relações de amizade na velhice. Elas mencionam também o passear, ou seja, uma atividade de lazer. Em outro momento, ainda nesse trio, a pesquisadora observa que uma criança (Naomy) escolhia alguns acessórios (colar e bolsa) e, então, a questiona para onde ela estava indo. A criança pensa um pouco e responde que vai ao shopping. É importante salientar com esses exemplos que o faz de conta, uma situação de mentirinha, permite várias incursões da criança na fantasia. Não se pode negar a possibilidade de ela estar representando atividades desempenhadas pelas pessoas velhas que telefonam, passeiam, vão ao shopping, etc. Entretanto, essas atividades podem estar relacionadas a desejos da própria criança, realizados no brincar, confundindo-se com o personagem que protagoniza. A passagem de um papel de pessoa velha para o papel de criança, ela própria, que finge telefonar para os amigos, passear, etc. são deslizos que facilmente ocorrem e eles informam sobre seu cotidiano. Ainda é plausível especular que a autonomia dos adultos e velhos é desejada pela criança (poder sair de casa sozinha, sem pedir a permissão de outros) e realizada em seu faz de conta.

Outros hábitos tais como ler livros e beber também foram relatados. Duas meninas (uma do grupo IV e outra do grupo V) mencionam que pessoas velhas bebem, e uma delas especifica o tipo de bebida: a cachaça. Um menino do grupo V afirma que o velho “toma xícara”. A xícara parece estar relacionada à observação da criança de um frequente hábito das pessoas mais velhas de beber café ou chá em xícaras. Já a citação da cachaça é mais difícil de ser explicada. Talvez esteja relacionada ao contexto social da criança, em que seja possível observar pessoas velhas fazendo uso de bebidas alcoólicas. Mas talvez esteja relacionada à “liberdade” do adulto e do velho para fazer uso de bebidas alcoólicas. As crianças também mencionaram o velho como autor de agressão. Falaram que o velho batia nas pessoas e que saía correndo atrás das pessoas com um pau na mão.

Essas indicações que emergiram nas brincadeiras constroem uma imagem do velho como alguém que mantém um bom nível de atividade. As entrevistas corroboram essa ideia.

As crianças parecem conceber o velho como alguém autônomo, que, apesar da dificuldade na locomoção, mantém-se independente para desempenhar atividades da vida diária e até trabalhar. Além de perguntar diretamente sobre “o que o velho faz”, ao final da entrevista a pesquisadora pedia para que as crianças criassem uma história para a figura do(a) velho(a), indicando qual seria a rotina e os hábitos dele. As atividades mencionadas durante toda a entrevista foram listadas e contabilizadas da mesma forma que as características dos velhos e são apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Atividades desempenhadas pelos velhos



O quantitativo de crianças (14 ocorrências) que não respondeu à questão foi menor do que aquele que não respondeu sobre as características de uma figura ou de alguém velho, apresentado no gráfico 5 (26 ocorrências). Isso significa, possivelmente, menor dificuldade em descrever as atividades e comportamentos desempenhados pelos velhos do que dizer quais são suas características, mesmo que a pergunta seja ajustada à criança (como você reconhece – ou sabe – que ela é velha?)

A categoria mais mencionada foi a que se refere aos comportamentos que envolvem a “Alimentação”. Ela contou com 21 indicações de crianças de todos os grupos, e engloba atividades de alimentar-se (ou comer), cozinhar, fazer comida, e tomar água. O hábito de alimentar-se não é exclusivo da velhice. Pelo contrário, perpassa todas as etapas da vida, pois se trata de uma necessidade fisiológica. Contudo, o que parece chamar a atenção das crianças é o fato de as pessoas velhas fazerem isto sozinha e também prepararem a comida para si próprias e para outras pessoas.

Em seguida, a referência ao “Brincar” contou com dez menções, também de crianças de todos os grupos. Elas concebem a brincadeira como uma atividade das pessoas velhas. Não é comum observar velhos brincando entre si, mas se faz necessário buscar entender o ponto de vista das crianças e compreender que possivelmente, elas se referem ao brincar por ser a principal ou uma das mais frequentes atividades que o velho compartilha com eles.

As atividades incluídas na categoria “Andar, sair e passear” (oito indicações) contam também com considerações sobre o hábito de ir ao mercadinho, sair para comprar algo, fazer caminhada e ir à igreja. Assumindo um sentido contrário a essa atividade, aparece o “ficar em casa”, mencionada oito vezes, como habituais da pessoa velha. Aqui estão incluídas atividades como lavar os pratos e as roupas, arrumar “as coisas” e assistir televisão. Se remetem a hábitos caseiros e, com exceção do ato de assistir televisão, todas as outras necessitam a manutenção de certo nível de autonomia para serem desempenhadas.

As crianças também mencionam a atividade de “Trabalhar”, indicada sete vezes por participantes de todos os grupos. Há referência a sair de casa para trabalhar e, com isso, se contrapõe ao evento socialmente esperado na velhice de aposentadoria. Por outro lado, existe hoje um crescente índice de pessoas velhas que mantém o vínculo de trabalho, por uma questão de necessidade financeira, em especial nas camadas de renda mais baixas, ou com o intuito de conservarem sua capacidade produtiva.

A atividade de “Cuidar” de filhos e bebês foi mencionada seis vezes, sendo cinco delas por crianças do grupo III e uma por uma criança do grupo V. Essa indicação pode estar relacionada à experiência das crianças, podendo elas próprias serem objetos de cuidado de pessoas velhas. A atividade de “Tomar banho” foi mencionada cinco vezes por crianças de todos os grupos. As pessoas tomam banho, cotidianamente, o velho e elas próprias, não sendo motivo de maiores especulações.

A relação entre velhos e bebidas alcoólicas já havia emergido no momento da brincadeira e retornou nas entrevistas. Duas crianças do grupo IV e uma do grupo V mencionaram que as pessoas velhas bebem cerveja, cachaça ou uma bebida para “endoidar.”

Ricardo; Grupo V; 5a10m

Pesq.: Rubenildo² gosta de fazer o quê?

Ricardo: Ele gosta de jogar, ele gosta de sair, ele gosta de endoidar.

Pesq.: Endoidar?

Ricardo: Sim.

Pesq.: Como é que ele endoida?

Ricardo: Bebe umas bebidas e endoida.

Pesq.: É? Ele gosta de fazer mais o quê?

Ricardo: Ele gosta de beber, endoidar.

Pesq.: É? Que mais que ele gosta de fazer? O que é que ele faz quando ele acorda?
(Ricardo não responde)

Três crianças do grupo IV falaram que as pessoas velhas costumam “Dormir.” A menção ao dormir chama a atenção apenas quando é referida no horário da tarde, porque, à noite, todos dormem. Sabe-se que o ciclo de vigília/sono se altera na idade avançada uma vez que o sono se torna intermitente, implicando mais momentos de sono durante o dia. Entretanto, apenas três participantes explicitam essa atividade como peculiar ao velho, como no inserto seguinte:

Elaine; Grupo IV; 5a3m

Pesq.: Vamo criar uma história? (...) O que é que ela faz quando ela acorda?

Elaine: Come.

Pesq.: Come? E o quê mais?

Elaine: De noite ela janta. E de tarde ela lancha. De noite ela dorme. De tarde dorme.

O velho pode ser apresentado como uma ameaça às crianças, tendo em vista que o comportamento de “Agredir” foi mencionado por duas crianças, uma do grupo três e uma do grupo IV. Referem-se ao comportamento de “bater nos meninos” e “colocá-los de castigo”. A categoria “Outros” engloba comportamentos diversos que não puderam ser incluídos nas demais, como cantar, pular, chamar as velhas e fazer máquina (do tempo). Uma criança do grupo III mencionou “cair”. Uma criança do grupo IV falou sobre morrer. Usar computador foi mencionado uma vez, por uma criança do grupo IV. Foram menções isoladas, portanto, não parecem estar relacionadas à velhice, para os sujeitos da pesquisa.

O recorte da fala de Sara, apresentado a seguir, apreça resumir os hábitos e possibilidades que o velho apresenta, na visão das crianças.

² Nome dado pela criança à figura Mas_07 a fim de criar uma história para o personagem do velho.

Sara; Grupo V; 4a9m

Pesq.: Por que era uma máquina do tempo que transformava vocês em...

Sara: Grandes.

Pesq.: Em velhos! Não era? Como é ser velho Sara?

Sara: É uma pessoa grande que pode fazer, que pode cozinhar, que pode lavar prato, pode atravessar uma rua sozinho. Pode trabalhar sozinho. Faz isso tudo.

Pesq.: Uma pessoa velha pode fazer isso tudo?

Sara: Até brincar com as crianças. As crianças também.

(...)

Pesq.: E o que é que as pessoas velhinhas assim fazem?

Sara: Eles... É... Cozinham, eles cuida do bebê, aí eles também... Eles também dá comida pros bebezinho pequenininho feito esse e também outra pessoa, outra pessoa... Aí também elas vão lá, atravessa a rua (...), 'Segura aqui na mão'. Aí depois, depois a pessoa fica um pouquinho aí depois fica brincando, brincando, velha com bebezinho, aí depois descansa, o bebezinho, e depois vai pra casa, dormir.

Sara destaca a diferenciação da pessoa velha por ela já ser grande e, assim sendo, tem a liberdade para fazer o que quiser, inclusive sozinha. Contudo, ao final menciona a dificuldade de locomoção e necessidade de ajuda de outras pessoas para atravessar a rua, retomando as características observáveis da velhice.

Retomando a revisão dos trabalhos citados por Doise (2001), é encontrada uma fase do pensamento da criança que, por volta dos quatro anos, é sensível à percepção dos comportamentos de pessoas próximas. Elas descrevem momentos de lazer e atribuem a esses adultos intenções específicas delas mesmas. A isso pode estar relacionado alguns comportamentos frequentemente indicados pelas crianças, em especial a menção ao brincar.

4.3 CONSTRUINDO O EU, O OUTRO, OS OUTROS E O VELHO

Os resultados apresentados parecem evidenciar uma relação entre os processos de construção da representação social do velho e da construção das identidades da criança, em suas dimensões individual e social. Reconhece-se que essa relação precisa ser melhor explorada. Contudo, para o momento, é possível levantar algumas ideias. Como indica Wallon (1949/1995), o processo de delimitação do eu pela criança se constitui como uma conquista lenta e confusa. Talvez resida nessa característica uma das dificuldades encontradas, com relação a ausência de contornos melhor definidos para facilitar a apreensão do processo. Contudo, é possível perceber que diante do convite de encenar e falar sobre o velho, as crianças o identificam a partir de suas diferenças (principalmente a partir das características observáveis). O reconhecimento das diferenças evidencia aquele (o outro), que

é diferente dela, ao mesmo tempo em que implica também no reconhecimento das semelhanças, com relação às outras crianças. Nesse processo de se perceber enquanto diferente do outro, não se pode perder de vista o reconhecimento de semelhanças com os demais.

Outro campo possível de ser explorado corresponde a construção das significações relacionadas ao velho. Levanta-se a hipótese, tal qual apresentada por Santos (2015), de haver intrínsecas relações entre a ontogênese da representação social em crianças e a articulações com um sistema de representações sociais. É sabido que as representações sociais, nesse momento da vida, se apresentam como fragmentadas. Mas se faz possível perceber que elas já se encontram interligadas a outras, apresentando indícios da existência de um sistema de representações sociais também em desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados qualitativos com o intuito de perscrutar, em crianças, a ontogênese das representações sociais do velho e da velhice sugere que, de modo geral, o velho é reconhecido pela sua aparência e se encontra associado à figura dos avós. A esses elementos relacionam-se os processos de objetivação e ancoragem. Na tentativa de tornar concreta e transformar em uma imagem a ideia de pessoas velhas, as crianças se apoiam nos atributos observáveis dessas pessoas. As crianças contam também com a figura dos avós nessa tarefa de representar o velho, apoiando-se tanto em sua imagem quanto na representação de família que possuem.

Com relação às representações associadas à velhice, as crianças aparentam conceber essa fase da vida a partir da ideia de manutenção da autonomia, com a manutenção do trabalho e dos cuidados com os bebês e crianças. A princípio, as ideias associadas à velhice não se diferenciam tanto daquelas esperadas com relação à adultez. As diferenciações mais marcantes residem em alguns hábitos que demandam menos esforço, como se alimentar, dormir, ficar em casa. Para essa aproximação entre os momentos do adulto e do velho podem ser levantadas duas hipóteses: em primeiro lugar, isso pode se relacionar com a tendência à “confusão” apresentada pelas crianças na atividade de classificação. Ao possuírem poucos elementos que possam promover a discriminação, as crianças tendiam a tratá-los como pertencendo ao mesmo grupo – aqueles que não são crianças. Em segundo lugar, essa manutenção da autonomia pode ser alusiva ao contexto e vivências das crianças. As instituições investigadas ofertaram seus serviços para uma população de perfil socioeconômico baixo, o que pode refletir a necessidade de manutenção do trabalho por parte dos velhos da família, no intuito de assegurar a renda familiar. Outra interpretação possível seria pensar que os avós dessas crianças são homens e mulheres adultos, que não se enquadram na etapa da vida socialmente convencionalizada como velhice.

Destarte, outro resultado que merece ser evidenciado diz respeito aos processos identitários envolvidos na construção de representações sociais por crianças pequenas. Primeiramente, destaca-se a melhor discriminação que as crianças possuem das figuras pertencentes a sua própria categoria geracional, medida a partir do número de acertos de suas respostas classificatórias. Em outros momentos, durante a situação de brincadeira, a distinção entre esse grupo e os demais também fica evidente. Além disso, as crianças parecem reunir adultos e velhos em um mesmo grupo, com base na diferenciação para com o grupo de crianças. Baseada nessa diferenciação dicotômica, são encontrados indícios da elaboração de

posicionamentos diferenciados frente ao grupo de pertença (endogrupo) e ao “outro” (exogrupo).

Teoricamente, pode-se refletir que esses resultados se articulam ao processo de categorização social, o qual, por sua vez, está vinculado à construção de sua identidade social: “nós” *versus* “eles”. Além disso, entende-se que a pertença a esse grupo geracional (crianças pequenas) também demarca alguns posicionamentos e práticas sociais cotidianas, pois orienta as relações para com membros das demais categorias (por exemplo, respeito e obediência aos mais velhos e interações lúdicas com as demais crianças) e relaciona-se com algumas funções das representações sociais, em especial as funções identitárias e de orientação de condutas.

Ao longo do trabalho são propostas diferentes visões e articulações entre áreas diversas do conhecimento tendo-se em perspectiva a psicologia do desenvolvimento humano, ou seja, buscou-se substituir a ideia do “ou”, que exclui, pelo “e”, que agrega e dialoga. Esse esforço representa uma tentativa de aproximação entre áreas da psicologia, em detrimento de visões que acabam por podar e limitar o sujeito. Busca-se agregar, somar, experimentar, no lugar de excluir outras possibilidades. Com isso, sustenta-se a ideia de que a análise da ontogênese de representações sociais em crianças de três a cinco anos necessita considerar as peculiaridades de cada momento do desenvolvimento, incluindo suas funções psicológicas, sua dimensão socioemocional e as relações sociais estabelecidas.

São mencionados novamente os questionamentos levantados por Vasconcellos (2017), desta vez buscando indicar algumas respostas possíveis.

1. *São encontradas evidências empíricas suficientes para considerar as crianças como sujeitos de representação social?* Podemos responder que sim, com base nas investigações já realizadas, considerando as produções teóricas sobre a capacidade de criação das crianças, bem como com relação a sua participação na sociedade. É necessário reconhecer, portanto, que esses sujeitos elaboram e compartilham essas significações de forma particular e com singularidades.

2. *Existem diferenças, para além do conteúdo, na construção de representações sociais para as diferentes etapas do desenvolvimento?* Sim, pois, no que tange aos processos envolvidos nessa construção, é preciso atentar para as especificidades de cada momento do desenvolvimento, em especial das crianças. Esse grupo encontra-se em um momento relevante de aquisição e desenvolvimento das funções psicológicas, que são essenciais para a construção de representações sociais. No tocante ao conteúdo, também é possível observar algumas variações. Por exemplo, em geral, investigações sobre representações sociais da velhice realizadas com adultos e idosos apontam que as ideias de perdas e ganhos são

relevantes e estruturantes para essas representações. Esse eixo dicotômico não parece ser tão relevante assim para a o grupo de crianças, havendo, para estas, outras características mais proeminentes.

3. *É viável utilizar com crianças os mesmos procedimentos de coletas de dados utilizado com adultos?* Um dos objetivos desse trabalho foi demonstrar a necessidade de se pensar em metodologias relevantes e coerentes para as crianças. Dessa forma, é possível responder que os procedimentos precisam ser, no mínimo, adaptados para esse grupo. Por exemplo, ressalta-se que entrevistas foram realizadas. Mas essas contaram com alguns recursos visuais (fotos, figuras) para instigar as falas das crianças e garantirem seu interesse nas atividades. Faz-se necessário pensar em estratégias que garantam o interesse das crianças em contribuir com a pesquisa. Além das entrevistas, a oficina contou com o apelo ao universo lúdico infantil, quando incitou as crianças a integrarem uma brincadeira de faz de conta. Com isso, buscou-se tanto respeitar a fase da vida na qual esses sujeitos se encontram quanto envolver as crianças na tarefa que correspondia ao momento da coleta de dados.

4. *Pode-se utilizar os processos identificados em grupos de adultos como referência para analisar como as representações sociais são construídas pelas crianças?* Em parte sim, tendo-se em vista que essas referências também precisam ser contextualizadas. É possível identificar e caracterizar os processos de ancoragem e objetivação, mas reconhecendo que eles assumirão determinadas características, a depender do momento do desenvolvimento das crianças. Como exemplo, podemos indicar a proeminência dos atributos físicos e observáveis para a objetivação da representação, como demarcação das diferenças. Com relação à ancoragem, destaca-se a relação que ela apresenta com a experiência vivida e articulação com outras representações. Acredita-se que os processos de objetivação e ancoragem já ocorram nesse período, mas de forma fragmentada e descontínua, pois esses processos encontram-se atrelados ao desenvolvimento das funções psicológicas e desenvolvimento do pensamento das crianças. Contudo, assumem a tendência à integração. Com essa perspectiva fragmentada, a criança se esforça para dar sentido aos objetos sociais que se interpõem a elas a partir de outros fragmentos e com isso ela evidencia também indícios do desenvolvimento de um sistema de representações sociais.

5. *Como é possível articular as especificidades da ontogênese na operacionalização de estudos na Teoria das Representações Sociais?* A presente pesquisa sugere articulações possíveis, em consonância com a literatura. Em comum, os trabalhos apresentam a necessidade de adequação do método e da linguagem para o público alvo da pesquisa.

Finalmente, julga-se pertinente tecer algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados. Ressalta-se que foi feito uso de uma diversidade de abordagens com o intuito de cercar a criança e suas concepções sobre velhice. No primeiro momento da oficina foi utilizada uma atividade que realçava características perceptuais a partir de figuras, explorando as capacidades das crianças em reconhecer as etapas da vida nas figuras apresentadas. No segundo momento a criança foi convidada a demonstrar, através de sua ação e performance, o que ela pensava sobre ser velho a partir de uma brincadeira de faz de conta. Em especial para esses dois momentos, destaca-se que a situação em trios possibilitou construções coletivas e compartilhamento de ideias. Já no terceiro momento a criança se expressava a partir da fala, em uma situação individual e de conversa.

Considera-se que as escolhas empregadas atingiram seus objetivos, pois se mostraram adequadas e pertinentes ao público alvo – crianças de 3 a 5 anos –, tendo em vista que elas demonstraram adesão às propostas e atividades apresentadas. Percebe-se também que vários elementos da macro cultura são interpretados e reproduzidos na situação da pesquisa, reforçando o papel ativo das crianças e a viabilidade de considerá-las sujeitos de pesquisa e coconstrutoras de sua realidade social.

Contudo, também é preciso ressaltar algumas de suas limitações. Embora o método utilizado tenha se mostrado pertinente e adequado à proposta, gerando resultados significativos para a área, sugere-se que em próximos estudos a quantidade de figuras em cada grupo geracional possa ser mais bem distribuída. Sugere-se também que, para uma análise quantitativa desses dados, o número de participantes nos três grupos etários possa corresponder a um maior quantitativo de crianças, incrementando o poder de teste para estimar com maior fiabilidade os parâmetros estatísticos que representam as diferenças entre os grupos comparados.

Também se faz necessário um olhar mais cuidadoso para com a escolha das roupas e objetos utilizados, tendo em vista que tiveram uma participação significativa no contexto da brincadeira. A necessidade de cautela se estende também diante da condução da oficina, pois o enfoque no velho, enquanto termo genérico para contemplação de ambos os gêneros, pode ter influenciado as respostas das crianças, induzindo a pensar o termo somente no masculino.

Destaca-se que novos trabalhos são necessários para aprofundar o estudo sobre esses fenômenos. Trabalhos futuros podem aprofundar as dinâmicas das relações intergrupais, como investigando seus aspectos valorativos envolvidos. Assim, tópicos como o favoritismo endogrupal e discriminação do exogrupo podem ser abordados em novas pesquisas.

Outro aspecto de relevância para investigações futuras é a articulação da construção da autonomia *versus* heteronomia, tão caros para a área de psicologia do desenvolvimento infantil, com a construção da identidade grupal, predominantemente abordado na psicologia social com sujeitos adultos. Dessa forma, a tese defendida neste trabalho poderá ser mais bem explorada. O “eu-outro” é um fenômeno que se constitui nos primeiros anos de vida e ele ocorre, provavelmente, *pari passu* à construção do “nós-eles”. O reconhecimento de si e do/s outro/s pode estar relacionado ao fenômeno do pertencimento e não pertencimento grupal e ambos se constituírem enquanto processos que se fundem e se diferenciam. O outro pode pertencer ao meu grupo e, assim, partilhar características que nos aproximem. Mas o outro pode pertencer ao outro grupo, implicando diferenças individuais e grupais. O reconhecimento de si próprio e a construção da identidade social são movimentos de aproximações e distanciamentos, de semelhanças e de diferenças, de conflitos e negociações, rupturas e reconstruções que se iniciam desde os primeiros anos de vida na ontogênese humana (Wallon, 1934/1995). Com essas sugestões, almeja-se que novos estudos possam contribuir com a descrição e explicação de fenômenos sociais a partir da infância.

REFERÊNCIAS

- AIM, M. A.; GOUSSÉ, V.; APOSTOLIDIS, T.; DANY, L. The study of social representations in children and adolescents: lessons from a review of literature. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 28-38, 2016.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Orgs.). **Psicologia social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 287-295.
- ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 147–155, 2003.
- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social: Perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: MccGraw-Hill, 2006.
- ANADON, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.
- ANDRADE, L. B. P. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 47-77.
- ANDRADE, D. A. **Representações sociais de velhice por diferentes grupos etários: analisando estruturas e processos**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ARAÚJO, L. F.; CARVALHO, V. A. M. L. Aspectos Sócio-Históricos e Psicológicos da Velhice. **Mneme – Revista de Humanidades**. v. 6, n. 13, p. 228-236, 2004.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARRUDA, A. Envelhecer: uma novidade? In: TURA, L. F. R.; SILVA, A. O. (Orgs.). **Envelhecimento e representações sociais**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BICHARA, I. D. et. al. Brincar ou brincar: eis a questão – A perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E.(Coord.) **Fundamentos de psicologia: Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 104-113.
- BICHARA, I. D.; BECKER, B. Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 3-8, 2016.

BORGES NETO, P. P. **Família e homoparentalidade: o que pensam as crianças?** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata** [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 207 p. – (Série legislação; n. 83).

_____. **Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, ano 140, n. 192, 3 out. 2003. Seção 1, p. 1-6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 18 de julho de 2017.

BRITTO DA MOTTA, A. Gênero, Família e Fases do Ciclo de Vida. **Caderno CRH**, n. 29, p. 13-20, 1998.

_____. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Revista Sociedade e Estado**. v. 25, n. 2, 2010, p. 225-250.

_____. Gênero, idades e gerações. **Caderno CRH**, v. 17, n. 42, p. 349-355, 2004

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, v. 18, n. 2, p. 99-133, 2007.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, M. M. (Ed.) **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009, p.51-66.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de crescimento para a população brasileira: Velhos e Novos Resultados**. IPEA: Texto para Discussão nº 1.426, Rio de Janeiro, 2009.

CAMARGO, B. V. et al. Efeitos de contexto e comunicação nas representações sociais sobre o corpo. **Psicologia e Saber Social**, v. 2, n. 1, 2013, p. 33-50.

CAMARGO, B. V. et al. Representações Sociais do Envelhecimento entre Diferentes Gerações no Brasil e na Itália. **Psicologia em Pesquisa**. v. 8, n. 2014, p. 179-188.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. **Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-13, 1987.

_____. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, L; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Org.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 195-224.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interaction, regulation, and correlation in the contexto of human development: Conceptual discussion and

empirical examples. In: LIRA, M.; VALSINER, J. (Ed.), **Construction of psychological processes in interpersonal communication** (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex, 1998.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al.(Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1. O Brasil que brinca. p. 15-30.

CARVALHO, A. M. A. et. al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 2, p. 291-300, 2004.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seus anos**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Ed.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004, p. 35-54.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; BOURNE, J. Estereotipia de gênero nas brincadeiras de faz de conta de crianças adotadas por casais homoparentais. **Psico-USF**, n. 21, v.1, p. 125-133, 2016.

COHEN, R.; SIEGEL, A. W. **Context and development**. Hillsdale: LEA, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**. 2013. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

CONTARELLO, A.; LEONE, G.; WACHELKE, J. O envelhecimento numa sociedade que envelhece. In: TURA, L. F. R.; SILVA, A. O. (Org.) **Envelhecimento e representações Sociais**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

_____. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed. 2011.

CORSARO, W.; MOLINARI, L. From seggiolini to discussione: the generation and extension of peer culture among Italian preschool children. **Qualitative Studies in Education**, v. 4, n. 3, p. 213-230, 1990.

COSTA JÚNIOR, F. M.; COUTO, M. T. Geração e categorias geracionais nas pesquisas sobre saúde e gênero no Brasil. **Saúde Soc.** v. 24, n. 4, p. 1299-1315, 2015.

DECHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**. 2a Ed.. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DENZIN, N. K. **The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.

DOISE, W. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 301-320.

_____. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia teoria e pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002

DORNELLES, L. V. Bonecos com Corpos-Velhos: o que dizem as crianças sobre o envelhecimento. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 173-190, 2015.

DUARTE, T. 2009. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Cies e-working paper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Introduction. In: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Org.). **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-10.

_____; _____. The significance of social identities. In: MOSCOVICI, S.; JOVCHELOVITCH, S.; WAGONER, B. **Development as a social process: contributions of Gerard Duveen**. New York: Routledge, 2013, p. 157-172.

DUVEEN, G.; DE ROSA, A. Social representations and the genesis of social knowledge. **Papers on Social Representations**, v. 1, p. 94-108, 1992.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sulla Formazione**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARNIER, C. La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In: ROUQUETTE, M-L; GARNIER, C. **La genèse des représentations sociales**. Montreal: Éditions Nouvelles, 1999, p. 87-113.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 64-89.

GOSSO, Y.; CARVALHO, A. M. A. Play and cultural context. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. D. V (Ed.) **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online]. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 2013, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/play-and-cultural-context.pdf>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

HERÉDIA, M. et al. Impactos da longevidade na família multigeracional. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 10, n. 1, p. 7-28, 2007.

INTERAMINENSE, P. G. **Sentidos de família na perspectiva de crianças em conflito familiar judicializado**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2016.

LANE, S. T. M. **O que é a psicologia social?** São Paulo: editora Brasiliense, 2008.

LEYENS, J. P.; YZERBYT, V. Y. The ingroup overexclusion effect: Impact of valence and confirmation on stereotypical information search. **European Journal of Social Psychology**, v. 22, n. 6, p. 549–569, 1992.

LIMA-COSTA, M. F.; BARRETO, S. M. Tipos de estudos epidemiológicos: conceitos básicos e aplicações na área do envelhecimento. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 12, n. 4, p. 189 – 201, 2003.

LIRA, P. P. B. **Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012 [Dissertação].

LLOYD, B.; DUVEEN, G. Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. In: CASTORINA, J. A. (Comp.) **Representaciones sociales**: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 41-63.

LORDELO, E. R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. e KOLLER, S. H. (Org.) **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento** São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002, p. 5-18.

MAGNABOSCO-MARTINS, C. R.; VIZEU-CAMARGO, B.; BIASUS, F. Representações sociais do idoso e da velhice de diferentes faixas etárias. **Universitas Psychologica**, v. 8, n. 3, p. 831-848, 2009.

MAGRO, V. M. M. Espelho em negativo: a idade do outro e a identidade etária. In: GUSMÃO, N. M. M. **Infância e velhice: pesquisa de ideias**. Campinas: Alínea., 2003, p. 33–46.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR, C. E. A. Entre a Liberdade e a Dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR, C. E. A. (Eds.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. p. 11-24.

MIRANDA, P. A construção social das identidades de gênero nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. In: **Anais do VI Congresso Português de Sociologia—Mundos sociais: saberes e práticas**, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, n. 136, p. 1–12, 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>. Acessado em: 24 de setembro de 2017.

MORAES, E. N.; MORAES, F. L.; LIMA, S. P. P. Características biológicas e psicológicas do envelhecimento. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 20, n. 1, 2010, p. 67-73.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of Social Representations. **European journal of Social Psychology**, v. 18, p. 211-250, 1988.

_____. (2000) **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. (1961) **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASRI, F. O envelhecimento populacional no Brasil. **Einstein**, v. 8, n.2, 2008, p. 11-13.

NERI, A. L. Prefácio. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) **Infância e Velhice: pesquisando ideias**. Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 7-10.

_____. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, v. 14, n. 1, 2006, p. 17-34.

OLIVEIRA, E. M. B.; HADDAD, L. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. **Latidade**, v. 10, n. 2, p. 425–454, 2016.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, 93, p.60-65, 1995.

_____; _____. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. S. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 51–58.

PEREIRA, M. C.; PEDROSA, M. I. Brincadeiras de casinha e significações de gênero. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, p. 50-63, 2016.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (Org.) **Psicologia da criança**. Desenvolvimento Cognitivo II, v. 5, São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2017.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–643, 2010.

RAMOS, A. C. **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. 2006. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. O corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 239-260 2009.

_____. **Meus avós e eu**: As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RHODEN, S. A pesquisa *com* crianças: a criança como sujeito de pesquisa. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, n. 23, p. 410-417, 2012.

RIBEIRO, F. S. **Família tem que ter pai e mãe** : representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. 2011 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RODRIGUES, L. S.; SOARES, G. A. Velho, idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**. n.4, 2006, p. 1-29.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

ROSA, M. J. V. **O Envelhecimento na Sociedade Portuguesa**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=n9UkDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=O+Envelhecimento+na+Sociedade+Portuguesa&ots=PbgsnBQoTs&sig=ck2I3pYIbnC09ZwZ4bHCWG2aP1o#v=onepage&q=O%20Envelhecimento%20na%20Sociedade%20Portuguesa&f=false>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: PEDROSA, M. I. (Org.)

Investigação da Criança na Interação Social – Coletâneas da ANPPEP, v. 1, n. 4, p. 111-143, 1996.

SANTOS, A. K.; BICHARA, I. D. Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo desta relação. In: PONTES, F. et al. (Org.) **Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea**. Belém: EDUFPA, 2005, p. 277-298.

SANTOS, C. P. **Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos**. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.) **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 15-38.

SANTOS, M. F. S. et al. An overview on Social Psychology in Brazil: Theoretical contributions from the production of journals. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 1, 2013, p. 17-23.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Ed.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 585-593, 2008.

SCOTT, P. Gerações e famílias: Polissemia, mudanças históricas e mobilidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 251-284, 2010.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 21-60. (Coleção Psicologia e Educação).

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015.

SILVA, M. P. D.; BRANCO, A. U. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico**, v. 42, n. 2, 2011.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SOBRINHO, H. F. S. O discurso sobre velhice e as tentativas do capital de torneir suas contradições. **Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 3, p. 1118–1128, 2014.

SOUSA, A. C. S. N. et al. Alguns apontamentos sobre o Idadismo: a posição de pessoas idosas diante desse agravo à sua subjetividade. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 19, n. 3, 2014.

SOUZA, S. J. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 39-56.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais I – Estudos em psicologia social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TORRES, T. L. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010. 368 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TORRES, A. R. R.; CAMINO, L. Grupo social, relações intergrupais e identidade social. In: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (Org.) **Psicologia Social: temas e teorias**. 2ª Edição. Brasília: Technopolitik, 2013, p. 515–540.

TRINIDAD, C. T. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, n. 6, v. 4, p. 366–383, 2015

VALA, J.; CASTRO, P. Pensamento social e representações sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: fundação Caloustegulbenkian, 2013, p. 569-602.

VALA, J.; COSTA-LOPES, R. Categorização social e fatores ideológicos na dinâmica das relações intergrupais. In: FRANÇA, D. X.; LIMA, M. E. O. **Níveis de análise e formas de intervenção em psicologia social**. São Paulo: Scortecci. 2016, p. 43–73.

VASCONCELLOS, K. M. **Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

_____. A criança como sujeito de representação social: concepções sobre o aluno com deficiência na educação inclusiva. Trabalho apresentado na **X Jornada de Representações Sociais**. Belo Horizonte, 2017.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

VERAS, R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Revista de Saúde Pública**. v. 43, n. 3, p. 548-554, 2009.

VIDAL, A. C. C. “*Minha vó é pouco veia, pouco jovem*”: Articulações das crianças sobre representações de velhice. 2011. 54 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WACHELKE, J. F. R.; et al. Princípios organizadores da representação social do envelhecimento: dados coletados via internet. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 107-116, 2008.

WAGNER, W. Socio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA; A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB editora, 2000, p. 3-25.

WALLON, H. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 89-94. (Obra original publicada em 1934).

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Editora Nova Alexandria. 1995 (Obra original publicada em 1934).

_____. A psicologia da consciência. In: _____. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada, Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 2008. (Original publicado em 1942).

APÊNDICE A – ROTEIRO DA OFICINA

As crianças de um mesmo grupo etário são convidadas em trios ou duplas para irem a uma sala brincar. No centro da sala, a “Máquina do tempo” tinha sido previamente montada. No espaço imediatamente anterior à máquina tinha sido colocado um tapete e quatro almofadas, destinados ao momento inicial e atividade de classificação das figuras. A gravação tem início a partir do momento em que as crianças entram na sala.

Momento inicial de apresentação

As crianças chegam na sala e são convidadas a sentar nas almofadas. Logo após, a pesquisadora mostra a “máquina”, e as crianças são questionadas sobre o que elas pensam ser aquilo.

1. Vocês estão vendo isto? Esta é uma máquina que vai deixar vocês diferentes, vai transformar vocês... Se vocês pudessem escolher, vocês se transformariam em quê? O que vocês gostariam de ser? (A voz da pesquisadora busca informar que se trata de uma situação de faz de conta – informação metacomunicacional).
2. Vocês sabiam que a gente está se transformando, a todo momento? Por exemplo, sabiam que eu já fui do tamanho de vocês? E vocês já foram bebês, bem pequenininhos? Daqui a algum tempo vocês vão crescer e ser do meu tamanho! Ou maior do que eu! O que vocês acham disso? (Sondagem para ver se as crianças entenderam essa ideia de transformação)

Atividade de classificação das figuras

1. Eu trouxe umas figurinhas pra vocês darem uma olhada. Vamos ver?
2. Tem alguma figura de criança aqui?
3. E tem alguma figura de adulto?
4. E velho/idoso, tem?
5. Vamo colocar cada um na sua casa?

Nesse momento também se avalia a nomenclatura utilizada pelas crianças para se referirem à pessoas que estão na etapa da velhice. A palavra usada pela criança é a que será usada pela pesquisadora ao longo da oficina, ou seja, se “velho” ou “idoso”.

Explicação sobre a máquina do tempo

1. Olha, vou contar pra vocês o que essa máquina vai fazer: essa é uma máquina do tempo! Vocês vão entrar nela, eu vou ligar ela e quando ela desligar e vocês saírem, vocês vão estar velhinhos! Vocês vão entrar por aqui (aponta a porta) e sair do lado de lá. Quando vocês saírem, vocês já vão ter se transformado e vão brincar de ser velhos com aquelas coisas que estão do lado de lá! O que vocês acham? Quem topa brincar? Quem topa entrar na máquina do tempo e sair do lado de lá como uma pessoa velha/idososa?
2. Vocês vão ver que dentro da máquina tem roupa, muitos objetos, muita coisa pra ajudar a vocês se transformarem em uma pessoa velha/idososa! Vai ser legal a brincadeira! Vocês podem usar o que quiserem e que estiver dentro da máquina! Só precisa ter cuidado para não derrubar a máquina! Fui eu que fiz a máquina e coloquei muita coisa aí dentro pra vocês usarem, pra vocês fazerem de conta que são pessoas velhas/idosas! Eu vou colocar uma música e fazer um barulho da máquina, enquanto vocês se aprontam! A música demora um pouco pra dá tempo de vocês se aprontarem. Quando terminar a música e o barulho, eu abro a porta do lado de lá e espero vocês lá. (risos) Combinado? Eu vou estar aqui do lado de fora, controlando a máquina, mas vocês podem falar comigo ou me chamarem, se quiserem, ok?

Após a saída da máquina

1. Agora que vocês já se transformaram, vocês podem continuar a brincadeira de estar na velhice! Eu vou filmar vocês fazendo de conta que são pessoas velhas/idosas! Agora quero conversar com vocês enquanto vocês brincam. Quero saber como vocês vão ficar, o que vocês vão fazer, o que vocês vão falar quando vocês se transformarem em pessoas velhas/idosas!

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

A entrevista tem início com a apresentação de algumas fotos da oficina para favorecer a lembrança da brincadeira e dos colegas que participaram daquele momento junto com a criança entrevistada. (Suprimir as perguntas dos tópicos 1 e 2 para aquelas crianças que não participaram da oficina).

1. Perguntas referentes ao momento anterior:

- a. Você se lembra disso?
- b. Quem estava aqui junto com você?

2. Perguntas referentes à máquina:

- a. O que é isso?
- b. O que acontecia aqui?
- c. O que tinha aqui dentro?
- d. O que acontecia quando vocês saíam dela?
- e. Como foi ficar velho(a)?

3. Perguntas relacionadas ao velho/velha/velhice:

- a. Como é ser velho(a)?
- b. O que uma pessoa velha faz?
- c. Você conhece algum velho(a)? Quem?
- d. Você tem vovô? Você tem vovó? Eles são velhos?
- e. O que você faz quando está com ele(a)?

4. Perguntas feitas a partir das figuras:

- a. Tem algum velho(a) nessas figuras? Tem mais algum(a)?
- b. Como você sabe que ele(a) é velho(a)?
- c. Como a gente sabe que uma pessoa é velha?

- d. Vamos criar uma história para o velho(a)? Como ele(a) se chama? O que ele(a) faz? Como é o dia dele(a)?

5. *Perguntas referentes ao desenvolvimento humano:*

- a. Você vai ficar velho(a) um dia? Como vai ser?
- b. Você sabia que eu vou ficar velha? Como você acha que vai ser quando eu ficar velha? O que eu vou fazer?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA COM MENOS DE 18 ANOS)

Projeto: "Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças"

Pesquisadora responsável: Prof^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Equipe de Pesquisadores: Doutoranda Carina Pessoa Santos; Doutorando Pedro Paulo Bezerra de Lira; Doutoranda Juliana Maria Ferreira de Lucena

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Convite aos pais ou responsáveis

Gostaria de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar como voluntário da pesquisa *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*. Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido/a sobre a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar que a criança sob sua responsabilidade faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o/a Sr./a nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados/as de forma alguma. O/A Senhor/a tem o direito de retirar o consentimento da participação da criança a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

Informações sobre a pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de crianças pequenas (9 meses a 6 anos de idade) e gostaríamos de observá-las e filmá-las na creche ou pré-escola para poder compreender como elas, em suas brincadeiras, atribuem significados a experiências e a vários objetos com os quais convivem. Mesmo bem pequenas as crianças aprendem a lidar com o outro, conhecem o modo como eles pensam e adquirem várias informações sobre objetos e situações que fazem parte de seu convívio. Também elas pensam e interpretam tudo que aprendem em situações formais ou informais (em casa, com os amiguinhos, com parentes e vizinhos etc.). É preciso conhecer o modo como elas pensam e se comportam, conhecer os seus interesses e motivações para que o adulto possa melhor ajustar suas ações às crianças e assim elas se desenvolvam mais e melhor.

Existirão três tipos de observação da criança: (1^a) ao brincar em pequenos grupos, em uma sala preparada com brinquedos, escolhendo do que brincar; (2^a) em situação cotidiana da creche ou pré-escola; (3^a) em oficinas de brincar; nestas o pesquisador sugerirá uma brincadeira para ser realizada e discutida pelas crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa sob a forma de videogravações e audiogravações ficarão armazenadas em DVD ou CD, pelo período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Pedrosa, no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Departamento de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. Tel.: 2126-8270.

Não haverá pagamento para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e de alimentação). Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, tel.: (81)2126-8588. E-mail: cepccs@ufpe.br.

Contato com a pesquisadora responsável: Fone 9242-5789. Endereço profissional: Avenida da Arquitetura, s/n, Deptº. de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. CEP: 50740-550 Tel.: 2126-8270. E-mail: icpedrosa@uol.com.br

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência social e cognitiva. Os diferentes profissionais (técnicos, educadores e auxiliares de instituições educacionais e de instituições de acolhimento) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil na instituição poderão, então, melhor ajustar suas atuações às reais necessidades e possibilidades da criança.

Riscos possíveis

Uma situação de avaliação é frequentemente constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova, quando desconhecem o parceiro adulto (o observador ou articulador das oficinas), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças. Somente diante de uma sinalização de que elas estão à vontade (não demonstrando receio da câmara ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

Identificação do participante

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Data de nascimento da criança: ____/____/____

- Sim. Aceito que a criança sob minha responsabilidade seja filmada para esse estudo.
- Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e para formação de adultos profissionais.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento em duas vias.

Pai, mãe ou responsável pela criança.

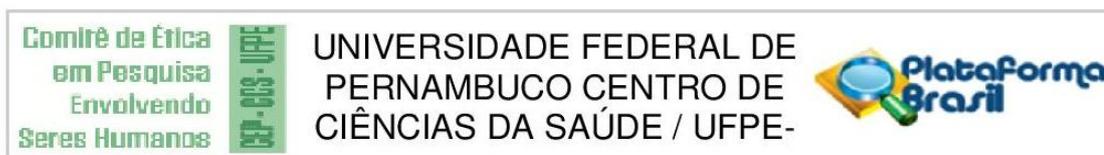
Responsável pelo projeto.

Primeira testemunha

Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 2015 .

ANEXO A - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA INSTITUIÇÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças

Pesquisador: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35013814.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 861.609

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

s/recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

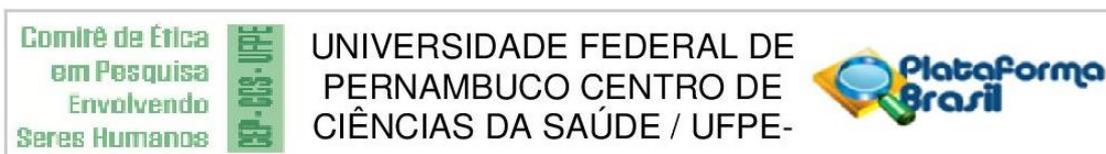
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 861.609

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação " e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado .

RECIFE, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br