

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

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

**AS CRIANÇAS E A TEMÁTICA DA MORTE:
diálogos possíveis**

Porto Alegre
2020

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

**AS CRIANÇAS E A TEMÁTICA DA MORTE:
diálogos possíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Thomaz, Tatiana Goldenberg Coelho
AS CRIANÇAS E TEMÁTICA DA MORTE: diálogos possíveis
/ Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz. -- 2020.
118 f.
Orientador: Fabiana de Amorim MARCELLO.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Infância. 2. Morte. 3. Pesquisa com crianças. 4.
Cosmologia. I. MARCELLO, Fabiana de Amorim, orient.
II. Título.

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

**AS CRIANÇAS E A TEMÁTICA DA MORTE:
diálogos possíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello – Orientadora

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo – PPGEDU/ULBRA

*Com amor, para Laura, que enche minha
vida de amor e alegria diariamente.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer as crianças que comigo escreveram esta pesquisa: Alice, Amanda, Arthur, Bárbara, Davi, Gabriel, Hendrick, Isabela, Lucas, Mariana, Martina e Melissa, obrigada pela parceria e generosidade! Suas contribuições, tão valiosas, trouxeram sentido e reflexões para esta Dissertação.

Ao Roberto e à Simone, meus pais, e ao meu irmão Felipe, pelo amor incondicional.

Ao Thiago, meu amor, por todo o apoio, pela ajuda nas revisões, por estar sempre ao meu lado e por mostrar-me o devido tamanho dos problemas quando eu estava mergulhada na aflição.

A pequena Laura, minha filha amada, que nasceu no final deste trabalho e me mostrou o quanto sou forte e corajosa, além de me ensinar o real sentido do amor.

À escola EMEI JP Patinho Feio, aos colegas, funcionários e comunidade escolar, pela acolhida e apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por permitir que esta pesquisa fosse realizada na escola.

Aos colegas do grupo de orientação: Carlota, Daniela, Gisele, Gregory, Indira, Juliane, Mayara e Socorro, com quem compartilhei o processo de escrita. Obrigada pelos cafés, conversas, conselhos e dicas preciosas!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo ensino de qualidade e excelência.

À CAPES, pelo apoio financeiro, com a concessão da bolsa de estudos.

Aos professores que compõem a banca de avaliação deste trabalho, pela disponibilidade, leitura cuidadosa e contribuições valiosas.

Por fim, um especial agradecimento a minha orientadora, Fabiana, que esteve ao meu lado, com seu apoio, durante todos os percalços que apareceram ao longo desta pesquisa. Obrigada pela paciência, pela orientação cuidadosa, por me desafiar, ensinar a fazer pesquisa e ajudar a enxergar sutilezas e riquezas do processo. Acima de tudo, muito obrigada por acreditar e confiar no meu trabalho!

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender como as crianças, em suas experiências e a partir das relações com a cultura em que estão inseridas e que ajudam a produzir, elaboram sentidos singulares, hipóteses e conhecimentos sobre a temática da morte. Metodologicamente, foram propostos onze encontros com um grupo de doze crianças, em idades entre 4 e 5 anos, em uma escola municipal de educação infantil da rede pública de Porto Alegre. Durante as proposições, houve exploração e interação com materiais visuais – elaborados como elementos disparadores de diálogo sobre a temática da morte. Como discussões teóricas centrais, se elege a temática da infância e da morte a partir dos autores: Barbosa, Corsaro, Carvalho, Sarmiento, Ariès, Weiss e Kovács. Essas discussões encontram-se desenvolvidas em seus múltiplos atravessamentos e dimensões, sobretudo na medida em que, complexas, sua combinação geram estereótipos e preconceitos cunhados pelo tempo. O *corpus* de análise foi composto das falas das crianças, das suas interlocuções, expressões e interação com os materiais de pesquisa. Deste processo, foi possível indicar que a busca por significações relacionadas ao fim da vida e suas questões configura a existência de uma cosmologia infantil da morte. Tal cosmologia agrega múltiplos pontos de vista, com perspectivas que se ligam por meio estabelecimento de uma dimensão efetuada nas relações entre os sujeitos (criança-criança e criança-adulto), os elementos culturais existentes e aqueles criados pelas próprias crianças em suas interações, negociações e vivências.

Palavras-chave: Infância. Morte. Pesquisa com crianças. Cosmologia.

ABSTRACT

The present work aimed to understand how children, in their experiences and from the relationships with the culture in which they are inserted and that they help to produce, develop unique meanings, hypotheses and knowledge on the subject of death. Methodologically, eleven meetings were proposed with a group of twelve children, aged between 4 and 5, in a public nursery school in Porto Alegre. During the interaction, visual materials - designed as triggering elements of dialogue on the theme of death - were explored to encourage conversation. As central theoretical discussions, the theme of childhood and death is chosen from the authors: Barbosa, Corsaro, Carvalho, Sarmiento, Ariès, Weiss and Kovács. These discussions are developed in their multiple crossings and dimensions, especially to the extent that, complex, their combination generates stereotypes and prejudices coined by time. The material to be analysed was composed of the children's speeches, their interlocutions, expressions and interaction with the research materials. From this process, it was possible to indicate that the search for meanings related to the end of life and its issues configures the existence of a childhood cosmology of death. Such cosmology aggregates multiple points of view, with perspectives that connect through the establishment of a dimension made in the relationships between the subjects (child-child and child-adult), the existing cultural elements and those created by the children themselves in their interactions, negotiations and experiences.

Keywords: Childhood. Death. Research with children. Cosmology.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 AS INQUIETUDES QUE ME MOVEM	12
3 INFÂNCIA EM DEBATE	18
3.1 MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA	19
4 A MORTE E SEUS DILEMAS: um breve histórico	28
4.1 A MORTE E SUAS MARCAS HISTÓRICAS	30
5 AS CRIANÇAS E A MORTE: convívio, saberes e incertezas...	45
5.1 EXISTE ESPAÇO PARA O TEMA DA MORTE NA INFÂNCIA?	46
6 PESQUISAR COM CRIANÇAS: caminhos metodológicos	54
6.1 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS	54
6.2 DIMENSÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	63
6.3 CONTEXTOS E CENÁRIOS DA PESQUISA	66
6.3.1 A Praça Pinheiro Machado	69
6.3.2 A Escola	71
6.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
6.5 AS PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	77
7 PERCEPÇÕES SOBRE A MORTE	93
7.1 A morte e o morrer: o que as crianças têm a dizer?	94
8 CONCLUSÃO	109

1 APRESENTAÇÃO

*Muitas vozes falam em mim.
Uma delas escreve.
(Viviane Mosé)*

É movida por vozes e inúmeros questionamentos pessoais que surge a escrita deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa que pretende fazer uma investigação com crianças e que busca, por meio disso, compreender o que elas pensam sobre a finitude da vida e as questões que a englobam – mas, talvez, como pano de fundo, busque também responder a minhas próprias perguntas em relação ao tema. Como Antonio Nóvoa (2015, p.14) escreve em sua *Carta de um jovem investigador em educação*: “Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, dividi-te em partes. Sem viagem não há conhecimento”. Sem dúvida, este é um trabalho sobre mim, sobre minhas inquietudes e sobre as viagens possíveis que uma investigação permite.

Por isto, escrever esta pesquisa foi um desafio: o desafio de tornar minhas próprias inquietações acerca da morte, perda e finitude – esses desassossegos que me acompanham desde a infância –, em um tema a ser, de alguma forma, tomado como objeto de pesquisa no mestrado. Ao mesmo tempo, apesar de buscar saber o que as crianças pensam sobre o fim da vida tendo materiais visuais como elementos disparadores de diálogo, este trabalho também emerge do meu desejo de transformar minha prática como docente da etapa da educação infantil, que atua em uma escola municipal de Porto Alegre e que se depara cotidianamente com tais interrogações por parte das crianças.

O presente trabalho elege duas discussões teóricas como centrais: infância e morte. Essas discussões encontram-se desenvolvidas nesta pesquisa, em seus múltiplos atravessamentos e dimensões, sobretudo na medida em que, complexa, sua combinação é frequentemente atravessada de diversos estereótipos e preconceitos.

Para dar conta destas discussões e do objetivo central da pesquisa, este trabalho está organizado da seguinte forma:

Na primeira seção, intitulada **“As inquietudes que me movem”**, apresento o objetivo de pesquisa, a justificativa do trabalho, bem como mostro como o desejo de pesquisar sobre morte com crianças entrou na minha vida. Para isto, exponho algumas questões que me mobilizam a pesquisar morte com crianças, numa relação em que se cruzam desde minhas experiências pessoais àquelas que compõem minha trajetória como professora e como pesquisadora.

Na segunda seção, **“Infância em debate”**, estabeleço uma discussão sobre a infância, apresentando conceitos que, embasados na Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, atuaram aqui como elementos fundamentais para o desenvolvimento de toda a pesquisa. O intuito é justamente compreender e apresentar o conceito de infância do qual parte este trabalho.

Na terceira e quarta seção, estabeleço discussões sobre o tema da morte. Para isto, no terceiro capítulo **“A morte e os seus dilemas: um breve histórico”**, faço um breve levantamento das questões históricas que envolvem a morte, o morrer e seus processos. Em seguida, na quarta seção **“As crianças e a morte: convívio, saberes e incertezas”**, discorro sobre o modo como as crianças vivem experiências de perda e morte na infância, na busca de mostrar a necessidade e mesmo urgência de uma ampliação do espaço de discussão sobre o assunto com elas.

Na quinta seção, **“Pesquisar com crianças: caminhos metodológicos”**, traço os principais movimentos estabelecidos na busca do desenvolvimento da metodologia de pesquisa. Sendo assim, aponto as escolhas metodológicas, o contexto escolar em que se deu a pesquisa, as crianças que foram parceiras nesta investigação e descrevo também como ocorreram os encontros com as crianças, enquanto espaços de interação e diálogo. A seguir, na sexta seção, encaminho-me para a análise do material produzido no campo de pesquisa, discussão intitulada **“Percepções sobre a morte”**. Nela, por meio de alguns conjuntos de narrativas das crianças, é possível afirmar que as mesmas formulam hipóteses e produzem conhecimentos sobre a morte a partir das relações que estabelecem entre pares e com a cultura a que pertencem, dando formas a algo que se aproximaria a uma “cosmologia” infantil sobre a morte

Por fim, na sétima e última seção, concluo este trabalho, fazendo, para isso, uma breve retomada das discussões realizadas na pesquisa.

2 AS INQUIETUDES QUE ME MOVEM

Saiba,
Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba,
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu

Saiba,
Todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba,
Todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano
[...]

(Arnaldo Antunes)

A música escrita por Arnaldo Antunes, e tão conhecida pela interpretação da voz de Adriana Calcanhoto, nos lembra, com sutileza e simplicidade, do tão conhecido ciclo da vida; nos lembra, principalmente, de um fato do destino do qual ninguém poderá escapar: o fim; ele chegará para todos, sem nenhuma exceção – embora, por vezes, passemos grande parte da nossa existência, ou até mesmo ela inteira, menosprezando e até ignorando a morte. Agimos como se dela pudéssemos simplesmente escapar, como se fôssemos seres imortais e invencíveis, capazes de viver eternamente. O fato é que é difícil aceitar as incertezas, as perdas e as separações da vida.

Admito que eu seja uma destas pessoas: não lido bem com perdas, e sei que não sou e nem serei a única nessa situação. Elas iniciaram cedo na minha vida, quando vivenciei a perda de familiares próximos, fazendo com que a dor do luto me bloqueasse emocionalmente por um período. Na época, como criança, não compreendia e não aceitava o fim da vida. Claro que perdas são difíceis em qualquer idade, mas essas experiências fizeram com que, por anos, eu rejeitasse o assunto e o tratasse como algo totalmente distante, como se assim pudesse me manter longe dele. Doce engano. A vida traz situações improváveis, das quais não se pode escapar, e a perda, a morte, a finitude e o luto foram assuntos presentes nas salas de aula por onde passei desde que comecei a trabalhar na educação infantil¹.

Ao longo desta trajetória, deparei-me com várias situações de perdas, como aquelas de colegas de trabalho da escola, pais de alunos ou seus familiares, crianças da própria sala de aula em que lecionava ou mesmo vivenciei episódios de violência no entorno da escola ou das residências das crianças, que acabaram resultando em mortes. De diferentes formas, essas situações causaram aflição em todos, mas principalmente, percebia as dúvidas e os anseios das crianças que ali ficaram sem seus afetos ou com alguma dessas marcas enlutadas em seu cotidiano.

Atravessada por estas experiências cotidianas enquanto docente, com o tempo, passei a sentir-me sensibilizada pelas perdas e lutos – estas dores que nos acompanham e também nos constituem, até mesmo aquelas pequenas e sutis. A partir disso, e também mobilizada pelo início desta pesquisa, comecei a registrar e reunir alguns desses acontecimentos diários, coletando frases das crianças, de colegas de trabalho, de situações que envolviam diretamente meu tema de pesquisa. Enfim, fui realizando uma coleta de cenários e contextos que expressavam a relação das crianças com a finitude, de forma direta ou nem tanto. Esses registros aparecerão durante a escrita deste trabalho, pois estão entranhados em meu objeto de pesquisa.

Perguntava-me e ainda me pergunto: como acolher tamanha angústia diante da morte, quando não se consegue nem mesmo lidar com a sua em relação ao fim

¹ Hoje, depois de um tempo refletindo sobre estas questões neste trabalho, percebo que situações nas quais as crianças falam e vivenciam o tema da morte estão presentes no cotidiano de todo professor, assim como de qualquer ser humano, pois a morte também faz parte da vida. O que muda é forma como cada um sente e enfrenta essas situações. No meu caso, decidi transformar estas vivências em pesquisa.

da vida? Como falar de um assunto tão delicado? Ou melhor, seria a morte um assunto “adequado” para criança? Conseguimos manter esse tema distante do cotidiano delas? E, nessa mesma perspectiva: o que é, afinal, assunto de/ou “para criança”? Essas são algumas indagações que me acompanham há tempos e para as quais busquei possíveis respostas ou mesmo pistas neste trabalho.

Movida por estas provocações e compreendendo as crianças a partir de uma perspectiva socioantropológica, esta pesquisa tem como objetivo central *compreender como, em suas experiências e relações com a cultura em que estão inseridas e que ajudam a produzir, as crianças elaboram sentidos singulares, hipóteses próprias e conhecimentos sobre a temática da morte.*

É importante dizer, ainda, que o problema da pesquisa emerge também de um trabalho anterior, pois estes questionamentos pessoais que aqui compartilhei me acompanham há tempos – sobretudo quando situações de perda ou luto atravessavam meu cotidiano, invadindo minha mente de forma inquietadora. Em 2016, em um diálogo com as crianças na sala de aula em que eu lecionava, tais temas vieram novamente à tona, fazendo com que o desejo de pesquisar sobre o tema ganhasse sentido. Destaco um trecho dessa conversa a seguir:

Rafael, repentinamente falou: **“A morte vive na terra dos dinossauros, profe!”**. Quando escutei, fiquei eu mesma tentando entender o que Rafael me dizia. Perguntei como ele sabia daquilo. Ele, por sua vez, não sabia responder e apenas afirmava: **“Eu sei que é assim, ela é um bicho que vem e arranca nossa cabeça”**. Diante disso, perguntei: “Como assim?. Ela é um bicho com garras, patas? Ela puxa nossa cabeça para fora do corpo?”. Ele começou a rir e disse: “Não, profe! Ninguém vê ela, mas, quando ela vem, some tudo da nossa cabeça”. Outra criança completou: “É, quando a gente morre a gente não sente nem dor de barriga e nem fome: a gente só dorme” (THOMAZ, 2016, p. 08, grifos meus).

Nesta ocasião, estava prestes a iniciar o trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, que foi apresentado em 2016 na Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O título do trabalho carrega um fragmento dessa conversa, tão significativa para mim naquele momento. Intitula-se: “A morte vive na terra dos dinossauros”: qual o lugar da infância nos livros de Literatura Infantil sobre morte?² (THOMAZ, 2016).

² Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da UFRGS, como requisito parcial e obrigatório para

Como o título do trabalho sugere, naquele momento, debruicei-me sobre a Literatura Infantil para buscar respostas para minhas indagações, acreditando que os livros que as crianças leem, manuseiam, fruem é um elemento potente e disparador de diálogos na escola. O objetivo central era analisar as formas como alguns livros infantis constroem representações acerca da morte em sua relação com a infância. Para tanto, selecionei sete livros sobre a temática. Os livros que serviram de material de análise compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): um programa público que promove acesso a livros gratuitamente, distribuindo-os nas escolas da rede pública do país. Como critério de escolha, elegi obras que tinham como mote central, justamente, a temática da morte – e que assim apresentavam uma multiplicidade de perspectivas em relação à morte. A análise se dividiu em duas categorias: na primeira, analisei o lugar ocupado pela criança nessas obras literárias, ou seja, busquei pensar de que forma elas estavam ali representadas – algo que indicava uma presença fortemente voltada para a ideia de infância protagonista; a outra se referia ao modo como o tema da morte era abordado nas histórias, fugindo exatamente de estereótipos comuns e assumindo a criança como uma leitora capaz de produzir sentidos para o que lê. A análise dos livros baseou-se nos elementos textuais e visuais das obras, na forma como as mesmas retratavam o tema, numa combinação própria e singular entre forma e conteúdo.

Este trabalho anterior foi o pontapé inicial para que eu continuasse a me debruçar sobre a relação entre infância e morte, mas, desta vez, pesquisando diretamente com crianças³. Por isso, nesta pesquisa, busco convidá-las a falar, a tomar a palavra e, acima de tudo, discutir diretamente com elas suas experiências. As crianças sujeitos desta pesquisa são aquelas com quem convivo no meu cotidiano: minhas alunas e meus alunos na turma de Jardim de Infância em que leciono na rede municipal de Porto Alegre. Assim, percebo também que, ao realizar esta pesquisa, examino meu próprio espaço de trabalho – pretensão que se dá justamente por já ter vínculos construídos com essas crianças e suas famílias, conhecendo também a rotina, funcionamento e organização da escola.

obtenção do título Licenciatura em Pedagogia. Para ter acesso ao trabalho completo, acesse:<
<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/153032>>.

³ Esta sugestão foi dada pela Banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Graduação, compostas pelas professoras Gládis Elise Pereira Kaercher e Jane Felipe.

É pertinente colocar que enfrentei certa resistência de algumas pessoas ao meu redor em relação ao tema de pesquisa, por ser caracterizado como um assunto “pesado”, “triste” e “inapropriado” para ser tratado com crianças. Essas colocações foram registradas em meu caderno de anotações pessoais, pois também fizeram parte do processo de investigação – já que, de algum modo, elas também me impulsionavam a reflexões sobre este trabalho. Alguns trechos dessas conversas informais estão descritas abaixo:

Nossa, tu vais **falar sobre morte com crianças**. Tu não achas **pesado demais** não? A vida já tem tantas tristezas, elas não precisam falar sobre isso, **elas tem que aproveitar esta fase bonita da vida e serem felizes**.

Crianças **não sabem nada sobre morte**. Pra que pesquisar isto?

Porque ao invés de perdas tu não fala sobre **brincadeiras**? É disto que **elas entendem e gostam**.

Tu não acha que vai **traumatizar** as crianças com tua pesquisa?

Adaptação de Notas Pessoais; [Grifos meus]
Setembro de 2016 à Dezembro de 2017.

Com o tempo, entendi que essas falas são carregadas de significados; que essas afirmações também se ligam a uma concepção de infância que não é neutra, mas que, antes, traduz sentidos socialmente construídos sobre ela. Trata-se de colocações que também são resultados de experiências dolorosas, justamente por ser um assunto que mexe com sentimentos. Eu mesma passei por esses momentos, como descrevo a seguir em uma anotação do meu diário de campo:

Seria um dia como outro qualquer, se não estivesse sido marcado pelo fim de uma vida. Sabemos que esse dia chegará para todos, não há como fugir dele, mas quando vivenciamos a perda de alguém próximo e participamos de todo o ritual de despedida, vemos o quanto somos frágeis, e o sentimento de impotência nos invade. Então, mesmo tendo iniciado há pouco este trabalho, volto a me perguntar: por que pesquisar morte com crianças? Um assunto tão delicado e que envolve tantas questões. Por que eu insisto em trazer esse assunto para a sala de aula? Ou melhor, por que parece que ele está sempre surgindo no meu cotidiano docente? São tantos porquês que me invadem no dia de hoje, tantas dúvidas e anseios que não consigo expressar exatamente em palavras...

Notas do Diário de campo;
Novembro de 2017.

Apesar desses dilemas, continuo acreditando no potencial da discussão sobre o tema da morte com as crianças, no sentido de que a mesma pode proporcionar a possibilidade de construção e debate de ideias e de pensamento de modo compartilhado – algo somente possível porque há uma concepção de infância que norteia esta pesquisa, que posiciona as crianças como construtoras de sentidos, tema que discutirei na próxima seção.

3 INFÂNCIA EM DEBATE



Figura 1- Lia Menna Barreto. *Jardim de Infância*.

A imagem que abre esta seção, *Jardim de Infância* (1997)⁴, exibida na I Bienal do Mercosul⁵, em Porto Alegre, é uma das tantas obras de Lia Menna Barreto. A artista tem, como uma de suas marcas, a produção de obras nas quais se vale de

⁴ Imagem extraída do site da artista. Acesso disponível em: < <https://liamennabarreto.blogspot.com.br/>>.

⁵ A Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como missão desenvolver projetos culturais e educacionais na área de artes visuais, adotando práticas de gestão e favorecendo o diálogo entre as propostas artísticas contemporâneas e a comunidade. Nos anos ímpares, a Fundação promove o evento Bienal do Mercosul, reconhecido como o maior conjunto de eventos dedicados à arte contemporânea latino-americana no mundo, oportunizando o acesso à cultura e à arte a milhares de pessoas, de forma gratuita. Em dezessete anos de existência, a Fundação Bienal do Mercosul realizou nove edições da mostra de artes visuais, somando 570 dias de exposições abertas ao público, 65 diferentes exposições, 5.014.707 visitas, acesso totalmente franqueado, 1.229.460 agendamentos escolares, 202.058 m² de espaços expositivos preparados, áreas urbanas e edifícios redescobertos e revitalizados, 3.951 obras expostas, intervenções urbanas de caráter efêmero e 16 obras monumentais deixadas para a cidade, 185 patrocinadores e apoiadores ao longo da história, participação de 1.425 artistas, mais de mil empregos diretos e indiretos gerados por edição, além de seminários, conversa com o públicos, oficinas, curso para professores, formação e trabalho como mediadores para 1.680 jovens. Informação retirada do site: < <http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/>>.

objetos infantis, principalmente brinquedos populares (bonecas, pelúcias, animais de plástico e outros), de modo totalmente reconfigurado (geralmente destruídos ou cumprindo com funções senão aterrorizantes, pelo menos inusitadas). Ao fazer isso, pode-se dizer que suas obras operam com a desconstrução de cânones recorrentes no que diz respeito às ligações entre infância e inocência, infância e pureza, permitindo, pois, uma espécie de convite à transformação e à recriação mesma do conceito – discussão que central nesta seção.

Na obra em questão, vemos o objeto comum da sala de aula, a cadeira, que é trazido como uma proposta para se pensar a infância. Mais precisamente, há onze cadeiras dispostas em forma de círculo, numa analogia à roda escolar, situação comum nas escolas, especialmente na Educação Infantil, como sugere o próprio título dado pela artista, *Jardim de Infância*. No entanto, o que parece decisivo na imagem é justamente o fato de que as cadeiras não são iguais: destruídas, elas se apresentam distintas em muitos aspectos. Ao observar as características das cadeiras, observa-se que as mesmas são compostas por cores neutras, em tons amarronzados, estando visivelmente quebradas e destroçadas. Não se trata de cadeiras coloridas e vistosas, como tradicionalmente pensamos ser um lugar adequado e destinado às infâncias, mas desafiam nossa concepção sobre o universo infantil, uma vez que desestabilizam nossas crenças tradicionais sobre a infância como uma etapa colorida e alegre da vida. Em suma, a obra se utiliza de um elemento apenas (a cadeira), mas é sua disposição, combinação e apresentação que acaba por colocar em xeque as visões mais recorrentes acerca do universo infantil e daquilo que lhe caracterizaria.

A partir das provocações suscitadas pela obra da artista, nesta seção, busco mostrar como a criança e a infância são conceituadas a partir de uma perspectiva socioantropológica. Trata-se de uma concepção decisiva para que se possam entender as relações que se estabelecem nesta pesquisa, no sentido de que a mesma busca promover diálogos entre as crianças e alguns elementos imagéticos que despertam sentidos sobre o fim da vida. Para tanto, apresento algumas discussões teóricas a respeito do conceito, de forma que elas nos auxiliem a ampliar nossas configurações sobre a infância.

3.1 MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA

As discussões sobre a infância são fundamentais para este trabalho, pois as crianças são os sujeitos principais desta pesquisa; seus dilemas, vozes, pensamentos e elaborações são questões centrais para este estudo. Para isso, já de início, é preciso olhá-las para além de amarras hegemônicas e dos estereótipos que, por vezes, ainda prevalecem nos discursos que envolvem essa etapa da vida. Exemplos desses estereótipos foram descritos na pesquisa de Dornelles e Marques (2015), que apresenta as visões e as falas que algumas estudantes de Pedagogia, alunas de um curso privado de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre, possuem sobre as infâncias. Na pesquisa das autoras, metodologicamente, foram utilizadas diferentes leituras, registros, anotações e memórias pessoais, assim como recursos audiovisuais para problematizar a infância durante uma das disciplinas do curso.

Nas palavras dessas futuras Pedagogas, foi recorrente a visão da infância como uma fase plena da felicidade e da inocência, como podemos perceber abaixo, em uma transcrição do diário de aula das autoras Dornelles e Marques (2015):

Brincar, correr descalça, andar de bicicleta, brincar com boneca, com Barbie, de cozinha! Passear com o cachorro e tomar banho junto com ele. Acordar de manhã e preocupar-se apenas em olhar desenhos e tomar um Nescau feito pela mãe (DORNELLES e MARQUES, 2015, p. 291).

Em outro excerto, observa-se a presença, na fala das alunas, de uma concepção da infância como um período de formação, no qual as crianças seriam apenas preparadas para a vida adulta. É o que evidenciam Dornelles e Marques (2015) quando transcrevem a fala de uma das alunas do curso de Pedagogia:

[...] a gente vai moldando a criança, vai transmitindo valores, ensinando o que é certo e o que é errado. É na infância que construímos o caráter das pessoas. Depende também do ambiente, do contexto em que a criança está inserida, se este for bom, ela será uma pessoa de bem com todos; caso contrário, entrará em conflito com todos (DORNELLES e MARQUES, 2015, p. 291).

O que estes ditos demonstram de modo muito mais sintomático do que pontual é que a infância é conceituada como uma fase natural em que imperam os

sentimentos de alegria e tranquilidade; uma fase em que, aparentemente, não existem preocupações, problemas, responsabilidades ou medos. Assim, os sujeitos infantis são vistos como seres indefesos e inocentes que necessitam de cuidados enquanto brincam, imaginam, divertem-se, e que prioritariamente se preparam para o futuro (DORNELLES e MARQUES, 2015).

Sob esta lógica, Custódio (2017), ao contextualizar a noção de infância idealizada, defende que há uma espécie de “fetiche” que paira sobre ela. Trata-se de uma fantasia que concebe a criança como indivíduo em construção, e que, por isso, requer cuidados e ensinamentos adequados, uma espécie de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, e na medida em que vistas como a promessa de futuro melhor, as crianças não podem ter a sua inocência afetada e corrompida pela perversidade do mundo adulto. A essa infância caberia um tipo de educação comprometida com a prevenção e com o zelo na formação desses sujeitos.

No entanto, alguns estudos relacionados às infâncias, mais precisamente aqueles ligados ao campo da Sociologia da Infância, apontam cada vez mais para o quanto as crianças são sujeitos socioculturais, protagonistas e construtores de cultura (SARMENTO, 2005). Tal concepção vai de encontro justamente com os estereótipos que sustentam uma visão aparentemente homogênea da infância, romanticamente vista como assexuada, frágil, sensível, indefesa e, sobretudo, “feliz” (BUJES, 2005). Nesse sentido, as crianças não seriam apenas receptoras passivas de ensinamentos por parte dos adultos, nem meras reprodutoras das culturas nas quais estão inseridas, mas sujeitos ativos e protagonistas de suas ações, atuantes na construção, inclusive de sua própria infância. Essa concepção dá lugar não mais a uma noção única de infância, mas, antes, a sua pluralidade como algo que lhe é constituinte – não mais uma infância, mas múltiplas: *infâncias*, portanto. Como defende Barbosa (2000, p. 84),

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*.

Na medida em que diferentes sociedades, espaços e tempos, vivem e entendem a infância de forma diferente, ela passa a ser tomada como uma

construção social que se determina no contexto em que está inserida, variando de acordo com a cultura, o local e os aspectos que a contextualizam. Dessa forma, a infância não pode ser considerada uma categoria única ou fixa, pois tais termos a caracterizariam de forma genérica e não compreenderiam o caráter multifacetado e dinâmico que a tece (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016).

No entanto, como vimos anteriormente na pesquisa de Dornelles e Marques (2015), em nossa sociedade, por vezes, as visões sobre a infância ainda são carregadas de estereótipos, sobretudo aqueles assentados não apenas numa divisão entre o mundo adulto e o infantil, mas que entende que o mundo adulto atua (ou pode atuar) como dimensão que perturba uma inocência “natural” e característica do mundo infantil. Exemplo atual do modo como essa divisão se efetiva foi a polêmica que envolveu a exposição do Museu de Arte Moderna – MAM⁶ de São Paulo, onde a Mostra Panorama da Arte Brasileira foi fortemente criticada pela performance *La Bête*, que trouxe interação de uma criança com a nudez do corpo de um artista durante uma performance⁷. Fotografias e vídeos da performance se espalharam pelas mídias e redes sociais junto de comentários violentos e agressivos, inclusive pautados na acusação de que o museu estaria incentivando a pedofilia. O que o caso evidencia, além da forte incitação ao ódio e a emergência da necessária discussão sobre a liberdade artística⁸, é toda uma lógica de olhar para a infância por meio de uma concepção idealizada da inocência, pureza e fragilidade. Se a cena causou tanto desconforto e polêmica é porque ver uma criança em contato com a nudez conflita com os padrões que estão naturalizados sobre a infância.

Tais relações não são neutras, mas, como nos mostra Clarice Cohn (2010) em seus estudos sobre *A antropologia da criança*, traduzem concepções históricas do lugar que foi destinado à infância historicamente. Segundo a autora, temos diversas visões circulantes na sociedade, desde a criança vista como uma tábula rasa, como um ser incompleto que necessita ser instruído e construído moralmente por meio de cuidados e do controle por parte dos adultos, até aquela de ela ser um

⁶ Site do museu - <http://mam.org.br/>

⁷ Nu sobre um tatame, o artista carioca Wagner Schwartz realizava a performance “La Bête” – uma releitura da obra *Bicho*, de Lygia Clark – , quando uma menina que estava acompanhada da sua mãe se aproxima para participar e toca os dedos dos pés, a mão e a canela do artista.

⁸ Nesta pesquisa, não tenho por objetivo discutir se a obra apresentada no museu seria ou não apropriada para crianças, mas sim problematizar algumas noções de infância que circulam na sociedade e que neste caso se evidenciam de forma explícita.

ser puro, inocente, doce e imaculado. O fato é que essas visões são resultado de uma concepção infantil que não reconhece nas crianças a posição de sujeitos sociais (COHN, 2010).

Neste mesmo sentido, Soares (2006, p. 29) nos fala sobre as relações de poder em relação à infância e as formas pelas quais ela é concebida:

[...] os adultos encaram a participação das crianças, [...] estritamente ligada a questões de poder, que tradicionalmente tem ficado retido nas mãos dos adultos, que desta forma inviabilizam uma maior visibilidade social e política das crianças na sociedade. As dificuldades na partilha deste poder, decorrem, em muito, do facto de a sociedade adulta considerar que participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do facto de essa mesma sociedade adulta continuar a defender uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades.

As afirmações da autora enfatizam o caráter adultocêntrico que categoriza as crianças como reprodutoras de papéis sociais; uma visão que se enraizou ao longo de anos e que ainda hoje deixa suas marcas nos pressupostos que temos em relação às infâncias e às crianças.

Segundo Kohan (2009), a própria etimologia da palavra já implica uma caracterização da criança como incompleta e incapaz. Como o autor aponta:

Um indivíduo de pouca idade é considerado *infans*. Este termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente (KOHAN, 2009, p. 40).

Podemos perceber através desta perspectiva que a própria palavra que categoriza a infância se mostra envolvida com sentidos de caráter negativos, associados à falta, à insuficiência e à incompletude do ser infantil (KOHAN, 2009).

Da mesma forma, podemos relacionar tais concepções ao fato de que as crianças, por muito tempo, não foram consideradas como atores sociais plenos, não tendo, pois, suas vozes ouvidas e suas perspectivas valorizadas.

No que diz respeito ao campo acadêmico, por exemplo, a partir de tal concepção, os sujeitos infantis não participavam diretamente de pesquisas e nem de estudos relacionados a eles mesmos. Acreditava-se prioritariamente que, para

investigar a infância, era necessário apenas o estudo das instituições responsáveis por sua socialização, ou seja, a escola e a família. No entanto, acabava-se a conhecendo apenas no âmbito da execução dos seus papéis sociais, não enquanto seres plenos e ativos. Também aqui trata-se de uma concepção diretamente ligada à crença da incompletude e dependência da criança ao outro. Desta forma, investigava-se as crianças pelo olhar desse outro, o adulto, na qualidade de responsável pela função social de guardá-la e instruí-la para a vida futura (SARMENTO, 2009).

No entanto, a Antropologia e a Sociologia, como campos que se ocupam de estudar os diferentes aspectos do ser humano em sociedade, passam a considerar novas formas de entendimento sobre as crianças. Nasce assim a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança, buscando entender a infância sob a perspectiva e ótica das crianças, considerando-as como seres capazes e atuantes, desconstruindo, paulatinamente, os padrões e pré-concepções relacionados à infância. Marcadas então pela mudança na concepção infantil, elas trazem novas formas de pensar e caracterizar a infância, concebendo-a como interativa nas suas relações.

Conforme os estudos de Simões, Fígole e Ferreira (2016), esse entendimento sobre a infância surgiu nos anos 80, quando o interesse pelo sujeito criança, visto como um ser capaz, criativo e protagonista, passou a ser gradativamente reconhecido e valorizado. No entanto, foi a partir dos anos 90 que essa percepção passou a se constituir como campo de estudos independentes do âmbito escolar e familiar, reconhecendo, na infância, um universo singular, vasto e riquíssimo. Trata-se de visão que entende as crianças como seres dotados de singularidades e de características próprias. Entende-se, assim, que “[...], o foco dos estudos passa a ser as ações realizadas pelas crianças, que interferem no mundo social e cultural em que estão inseridas e no qual também se constituem” (SIMÕES, FÍGOLE e FERREIRA, 2016, p. 03). Foi o reconhecimento do sujeito criança como indivíduo repleto de especificidades que trouxe à tona novos interesses de estudos sobre ela. Nesse sentido, tais estudos buscam e vêm buscando, até hoje, captar os sentidos que a própria experiência da infância estabelece com a cultura da qual faz parte e para a qual compõe significados. Assim, eles procuram e vêm procurando estabelecer uma interlocução com esses sujeitos produtores de cultura, objetivando

possibilitar um encontro no qual se produza o diálogo, a escuta e a interação e no qual as crianças ocupem centralidade. Falo, pois, de estudos que criam olhares sobre a infância e não verdades e visões absolutas sobre elas (BARBOSA, DELGADO e TÓMAS, 2016).

Quanto a isso, Carvalho e Ferreira (2004, p. 02) apontam que

Pensar em crianças é aventurar-se nas histórias de infâncias que nem sempre são contadas da mesma forma, que possuem diferentes narradores, mas que possibilitam às pessoas rumos e escolhas diferenciados a partir da perspectiva com a qual lançam seus olhares.

Ou seja, como já referido, a infância não pode ser considerada de forma homogênea, uma vez que as crianças vivem em diferentes contextos e condições sociais, que, por sua vez, resultam de experiências diversificadas implicadas com uma série de marcadores, tais como classe social, gênero, raça e etnia. Por essa razão, não podemos falar em cultura de forma única e estática, mas sim de um entrecruzar de circunstâncias relacionadas ao contexto de vida cotidiano das crianças e de uma composição dos diferentes cenários culturais. Em suas múltiplas formas de viver a infância, as crianças percorrem e se inscrevem diferentemente (bem como são inscritas) no social.

Carvalho e Fochi (2017) utilizam o termo “laboratórios” para caracterizar os diferentes espaços de interação e possibilidades de produção cultural infantil. É, pois, nesses “laboratórios” – como espaços cotidianos nos quais as crianças vivenciam e experienciam o mundo em suas múltiplas e complexas dimensões – que as crianças elaboram e resignificam diferentes situações de vida. Como afirmam os autores,

[...] com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas. (CARVALHO e FOCHI, 2017, p. 26).

Assim, é preciso entender que justamente por meio dos processos de socialização com adultos e as crianças, bem com, sobretudo, entre as próprias crianças, os sujeitos infantis negociam, compartilham e também produzem, criam culturas. Dizendo de outra forma, as chamadas “culturas infantis” são produzidas no

cotidiano, por meio de jogos, brincadeiras, nas relações que estabelecem com adultos e outras crianças, bem como no contato com os diversificados elementos aos quais as crianças têm acesso (SARMENTO, 2009).

Neste sentido, Carvalho e Fochi (2016) afirmam que essa forma de conceber as crianças e os modos pelos quais elas se inscrevem no mundo indica que os adultos não têm o poder de controle absoluto que acreditam ter sobre elas. De acordo com os pesquisadores, “as crianças aprendem em seus próprios percursos, com seus pares, nas interações com as coisas e, também, nas transmissões da cultura e dos adultos” (CARVALHO e FOCHI, 2016, p.158).

Nesta perspectiva, as crianças não são seres passivos, mas atores sociais atuantes na cultura na qual estão inseridas. Sobre esta concepção, Cohn (2010, p. 17), afirma que,

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Entende-se daí que as criações culturais infantis se constituem não em meio a um universo isolado, alheio àquilo que circundam as próprias crianças, mas sim no atravessamento entre distintas culturas, sejam elas familiares, escolares, midiáticas. Com efeito, as crianças passam a ter uma atribuição decisiva na constituição dos modos como atuam em sociedade, não como meros intérpretes e reprodutores daquilo que lhes é previsto, mas como legítimos criadores e operantes de situações que vivenciam na cultura que compartilham.

Mais precisamente, é por meio das vivências, experiências e relações com a cultura em que estão inseridas que as crianças elaboram sentidos particulares acerca do mundo, criando hipóteses, modificando e construindo novas percepções e conhecimentos. São justamente os elementos presentes na cultura mais ampla que oferecem repertórios para que as crianças produzam conhecimentos – daí o entendimento de que quanto maior for o contato com contextos e cenários variados, maiores são as possibilidades de diálogos e elaborações sobre o mundo em que estão inseridas. Assim, mesmo que se considere que as crianças tenham certa autonomia cultural frente aos adultos, elas aprendem também por intermédio das instituições que frequentam, como a família e a escola, produzindo seus conhecimentos e códigos culturais por meio da interação e socialização.

A partir disto, entende-se que é fundamental, como defende Sarmiento (2011, p. 28), “ouvir a voz das crianças” – não apenas no sentido estrito da linguagem verbal, ou seja, das palavras proferidas e enunciadas em um diálogo entre pessoas, mas a partir de uma compreensão mais alargada de suas formas de enunciação. Ou seja, mediante a consideração de que essa “voz” se manifesta e se expressa por meio de múltiplas linguagens

Ouvir a voz é, assim, mais do que uma expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).

Assumir as “diversificadas formas de expressão” sugeridas pelo autor implica a atenção aos gestos das crianças, suas posturas corporais, olhares, falas e também aos silêncios instauram (COUTINHO, 2003). Para tanto, é preciso priorizar o olhar, a escuta e a participação, privilegiando as percepções, perspectivas e sentimentos delas. Desta forma, segundo Carvalho e Ferreira (2004), é possível:

Observar as infâncias que emergem no cotidiano, ver os/as filhos/as, sobrinhos/as, netos/as, ou qualquer criança com a qual se tenha contato e redescobrir o “enigma” que está inscrito dentro de cada uma delas. Perceber as múltiplas linguagens com as quais estas crianças têm contato e que as estão constituindo também enquanto sujeitos das culturas, que constroem culturas assim como são construídos por elas. Olhar as infâncias como muitas, e não como “a infância”, aquela idealizada pelos “outros” que somos nós (CARVALHO e FERREIRA, 2004, p. 02).

Além disso, as “diversificadas formas de expressão” podem ser vistas também como aquilo que se caracteriza como particular à infância. O desenho, por exemplo, se insere nesse aspecto, pois é um importante modo de expressão, uma vez que ele diz também sobre as formas como pelas quais as crianças interpretam o mundo em que estão inseridas. A brincadeira também é imprescindível, uma vez que, também aqui, indica os estreitos laços sobre os modos de a criança de ver e interpretar as coisas ao seu redor, pois, brincando, ela reelabora os sentidos e as experiências vividas. As crianças transitam entre a fantasia e a realidade de forma lúdica e constituem seus sentidos próprios na medida em que exploram materiais e elementos que estão à sua disposição.

Em suma, com base nestas discussões, busquei apresentar como, a partir de múltiplas dimensões, a ideia de que crianças são protagonistas e criadoras de uma cultura que lhe é própria se materializa em diferentes práticas. Por isto, frente às perguntas anteriormente colocadas e relativas ao porque tentamos distanciar algumas experiências da infância; ao porque acreditarmos que as crianças não conseguem lidar com determinados assuntos; e, no caso específico desta pesquisa, ao porque consideramos que a temática da morte e as questões que a englobam não seriam “apropriadas” para a infância, acabam por não se sustentar. No lugar delas, emergem outras, problematizadoras: elas realmente não têm nada a nos dizer sobre isso ou nós é que não estamos preparados para ouvi-las? Percebe-se, ao final desta seção, que esses questionamentos se relacionam diretamente aos nossos modos de entender e caracterizar as crianças. No entanto, também é preciso compreender, ainda que brevemente, como a morte, a perda e as questões que envolvem a finitude, suas dimensões existenciais e emocionais, foram historicamente construídas, sobretudo no ocidente, como algo a ser senão negado, pelo menos temido – assunto a ser desenvolvido na próxima seção.

4 A MORTE E SEUS DILEMAS: um breve histórico

*A morte, surda, caminha ao meu lado
E eu não sei em que esquina ela vai me beijar
Com que rosto ela virá?
Será que ela vai deixar eu acabar o que eu
tenho que fazer?*

(Raul Seixas)

A temática da morte abrange um conjunto de incertezas, imprecisões e dilemas que podem atingir qualquer ser humano em um dado momento de sua trajetória de vida. O fato é que essa palavra, “morte”, carrega uma série de atributos e, em certas culturas, emerge como símbolo de um final, onde tudo cessa e se aniquila; ela diz de um desfecho, de um término indiscutível.

Justamente por ser um fato inevitável é que a morte carrega uma série de impasses – e talvez seja isso que o trecho da música acima nos indique: a morte e o ato de morrer em si geram uma série de sentimentos, alguns, inclusive, em relação a questões existenciais. Perguntas prosaicas como “conseguiremos terminar o que estamos fazendo no momento?”, “Chegaremos vivos em casa?”, “Será que viveremos o dia de amanhã?”, “Alcançaremos aquele objetivo?”, “Realizaremos nossos sonhos?”, “Aproveitamos o suficiente nosso tempo de vida?”, “Arrependeremo-nos de algo perto do nosso fim?” acompanham, vez ou outra, o cotidiano de muitos de nós.

O fato é que não sabemos as respostas, não as encontramos em um manual de informações e nem mesmo podemos decifrar com exatidão a morte e os seus mistérios. Sabemos que, apesar de ser um evento profetizado e previsto – visíveis nos ditados populares que indicam que “a única certeza que temos sobre a vida é a morte” –, nos sentimos frágeis diante do assunto, pois a ausência de controle sobre o seu acontecimento coloca em questão nossa vulnerabilidade. Afinal, o tema da morte, da finitude, do luto e dos rituais que a envolvem são processos complexos de compreender e de assimilar, uma vez que, apesar de fazerem parte de uma etapa do ciclo natural da vida, são incontrolláveis.

Tendo em vista os tantos movimentos que giram em torno da morte e suas questões, esta seção tem por objetivo entender, ainda que brevemente, como se

viveu os processos de finitude de vida em determinados momentos históricos. Da mesma forma, busca, ainda, fazer um apanhado sobre como nossa sociedade tem se relacionado com o final da vida na atualidade, na tentativa de indicar alguns de seus escapes e amarras.

4.1 A MORTE E SUAS MARCAS HISTÓRICAS

A morte, o morrer e a forma que nos relacionamos com a finitude da vida fazem parte de um longo processo histórico de modificações que foram se consolidando ao longo do tempo. Caracterizar, em alguma medida, esses processos nos auxiliam a compreender, de alguma forma, a relação que hoje temos com o fim da vida. Para construir esse percurso, marcando ali algumas continuidades e rupturas, valho-me principalmente dos estudos do historiador Philippe Ariès, debatidas em seu livro *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos tempos*.

Segundo o historiador, as relações que as sociedades ocidentais tiveram com a morte podem ser caracterizadas a partir de quatro maneiras diferentes. Apesar de apresentar aqui, de forma sucinta, cada um desses períodos possui características e marcas próprias, igualmente importantes ao seu tempo. Tais características e marcas foram modificando-se sutilmente ao longo dos séculos até resultarem nas aproximações que possuímos atualmente com o fim da vida (ARIÈS, 2017).

No entanto, como Weiss (2014, p. 37) aponta, “com todas as diversas transformações e mudanças históricas pelo qual a humanidade já passou, existem ao menos duas questões que permanecem constantes e inalteradas: os seres humanos nascem e morrem”. O que se alterou, portanto, foram as maneiras como cada período compreendeu os paradigmas da morte.

Na mesma medida, Cambinato e Queiroz (2006) igualmente apontam que, apesar do ato nascer e morrer serem processos puramente naturais e biológicos, a humanidade estabelece códigos e símbolos para significar os acontecimentos e se relacionar com eles.

Sobre estes significados, para Ariès (2017), uma das primeiras relações que a civilização ocidental estabeleceu com o final da vida, foi caracterizada como a “*morte domada*”. Naquele momento (Idade Média), a morte se constituía como um evento público, inclusive naquilo que diz respeito aos momentos que a antecediam, no qual se fazia importante a presença das pessoas da convivência do morto. Assim, parentes, vizinhos, amigos e inclusive as próprias crianças se faziam presentes. A posição de esperar pela própria morte fazia-se ali igualmente importante: era o momento de se ficar deitado de costas e com a cabeça levantada para cima, pois assim se estaria, de algum modo, já direcionado ao céu. Além disso, a pessoa que esperava pela sua hora se extasiava de nostalgia sobre sua vida, distribuía o perdão aos que ali estavam, intercedia a Deus para que bênçãos fossem depositadas sobre cada um deles e também pedia o perdão sobre suas próprias faltas, por último, recebia a unção do padre enquanto esperava sua partida.

Apesar desses rituais, o ato de morrer era um acontecimento simples, organizado e aguardado pela pessoa em seu próprio leito. Estava-se familiarizado com a ideia de morrer e se aceitava esse acontecimento com naturalidade. Para Guerreiro (2014), essa forma de lidar com a morte relacionava-se também ao fato de que as doenças que acometiam as pessoas naquela época eram praticamente fatais, deixando-as em um estado de saúde tão crítico que já anunciavam que a morte estava por vir logo.

Em relação à salvação, acreditava-se que ela estava garantida aos que eram cristãos e que à igreja tinham destinado seus corpos depois da morte. Aos não cristãos, restava apenas o sono perpétuo, do qual eles não voltariam a despertar e, portanto, seriam abandonados ao adormecimento eterno. Como se observa, esse fim destinado à presença ou não da fé cristã compunha dois tipos de direcionamento (salvação/abandono) – por sua vez vinculados às condições financeiras dos mortos (ARIÈS, 2017).

Nos sarcófagos em pedra eram depositados os corpos de pessoas abastadas ou de grande importância social. Podemos observar abaixo um deles, no qual é possível perceber que eles eram verdadeiros túmulos feitos de pedra em formato longo e estreito, que, por vezes, apresentavam algumas imagens decorativas relacionadas a mitos ou lendas.



Figura 2- Sarcófago em pedra exposto na Gallerie degli Uffizi, Florença – Itália.
Fonte: Arquivos da autora.

Já os menos favorecidos não tinham o mesmo tratamento e destino. Inicialmente, seus corpos eram depositados diretamente em fossas comuns, onde ali ficavam para se decompor até que fosse necessário abrir as fossas e desocupá-las para os próximos corpos. Os ossos que ali estavam eram retirados e levados para compor a igreja de alguma forma, inclusive de maneira decorativa, como podemos observar a seguir (ARIÈS, 2017).



Figura 3- Ossuário da igreja de Santa Maria della Concezione dei Cappuccini, Roma-Itália. Fonte: euroroma.net

Por mais estranho que nos pareça esta forma de enterrar os corpos, é preciso ter mente que naquela época não se tinha o cuidado e a preocupação de que os mortos tivessem seu lugar de descanso perpétuo do corpo físico, como pensamos hoje. Até a metade da Idade Média, a única preocupação era que os restos mortais estivessem perto dos santos de alguma forma – por essa razão eles eram destinados à igreja e cabia a ela a responsabilidade de decidir o seu lugar final. A morte não tinha todo o valor sentimental e perturbador que conhecemos hoje. Segundo Ariès (2017, p. 38):

Assim se morreu durante séculos ou milênios. Em um mundo sujeito à mudança, a atitude tradicional diante da morte aparece como uma massa de inércia e continuidade. A antiga atitude, segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, é atenuada e indiferente, por outro, opõem-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome. Por isto chamarei aqui esta morte familiar de “morte domada”. Não quero dizer com isto que anteriormente ela tenha sido selvagem, e que tenha deixado de sê-lo. Pelo contrário, quero dizer que hoje ela se tornou selvagem.

A partir da afirmação do autor, tão estranhas à nossa maneira atual de pensar a morte, pergunto-me sobre o que fez com que nossa atitude diante do fim da vida fosse tamanhamente modificada: de uma morte pública e aceita até chegarmos ao ponto em que nos encontramos hoje, em que a morte é um evento problemático e agonizante.

Primeiro, é possível afirmar, a partir dos estudos de Ariès (2017), que a relação de aceitabilidade diante da morte permaneceu por tempos e foi se alterando sutilmente por meio de rupturas que davam à morte um caráter mais dramático. O ponto de partida para essa dramaticidade é aquele no qual se passa a ter maior consciência sobre as particularidades dos seres humanos, no qual se começa a reconhecer a “*morte de si mesmo*” (para o historiador essa seria a segunda maneira de nos relacionarmos com o tema). Com ela, novas preocupações em relação à própria existência e finitude surgem. Sobre esse aspecto, Weiss (2014) aponta que, quando surge no homem a convicção de sua individualidade, ele passa a perceber a morte com uma nova perspectiva e passa a sentir-se diretamente afetado por ela. Há aqui uma relação íntima com o fato de que, segundo Ariès (2017), a partir dos séculos XI e XII uma nova crença se instaura: a de que existiria um juízo final. Inicialmente ele seria feito na porta da eternidade, em que as boas e más ações do morto seriam colocadas em questão e balanceadas. Já no século XV, passou-se a crer que o juízo final era feito no dia da morte, ainda no quarto do enfermo, momentos antes de ele partir. Tratava-se aí de um momento em que o morto revia toda sua existência e assistia, diante de si, a uma batalha entre o bem e o mal, a uma disputa sobre a sua alma. Tratava-se da provação final pela qual se deveria passar, em que se era colocado diante de suas faltas e frente ao qual se impunha duas forças: aquela que o conduziria a se deixar se abater pelos erros cometidos em vida ou que o conduziria a permanecer firme em sua fé durante a luta. O resultado desse embate era o que determinava (ou não) o perdão de seus pecados e a salvação de sua alma.

Outra marca importante deste período é a mudança na percepção da morte física, que passa a ligar-se diretamente ao sentimento de fracasso – concepção diretamente relacionada ao próprio sentimento de fracasso do homem pela

decomposição que a morte causa em seu corpo físico. Esse sentimento dá um novo significado de envolvimento com a morte, pois, como defende Ariès (2017).

O homem do fim da Idade Média, ao contrário, tinha uma consciência bastante acentuada de que era um morto em suspensão condicional, de que esta [a vida] era curta e de que a morte, sempre presente em seu âmago, despedaçava suas ambições e envenenava seus prazeres. Este homem tinha uma paixão pela vida que hoje nos custa compreender [...] (ARIÈS, 2017, p. 59)

A convicção sobre a morte e o sentimento mais dramático (como perda contínua da vida) que passa a se assumir, fez com que uma nova preocupação concreta surgisse: a da exigência de uma individualidade nas sepulturas. No século XVII, não se aceitava mais que os mortos fossem simples anônimos e que os corpos fossem simplesmente abandonados à igreja. Ao contrário, buscava-se agora conservar a identidade e a memória do morto por meio de diferentes mecanismos. Placas com inscrições que identificavam quem tinha sido aquela pessoa e sua importância, pinturas, máscaras fúnebres e esculturas que demonstravam com traços realistas as características físicas daquele que partiu começaram a se fazer importantes (ARIÈS, 2017). É justamente a necessidade de o homem materializar sua existência e, de alguma forma, sua singularidade enquanto sujeito – inclusive depois do óbito –, que faz com que as sepulturas também passem a ter a função de exteriorizar memórias (WEISS, 2014).

É possível observar algumas destas formas de representação nas imagens da sequência, nas quais percebemos o quanto a arte fúnebre se dedicava a retratar com detalhes a pessoa falecida.



Figura 4- Máscara Fúnebre de Dante Alighieri exposta no Museo di Dante, Florença- Itália. Fonte: museocasadidante.it



Figura 5- Escultura encomendada pelo Conde Vincenzo Corvino Krasinski retratando a ocasião de morte de sua esposa junto de seu filho, Florença- Itália. Fonte: Foto de arquivo pessoal.



Figura 6- Monumento encomendado pelo Conde Benedyct Tyszkiewicz em memória a sua esposa morta no parto, Florença- Itália. Fonte: Foto de arquivo pessoal.

Outra forma de manter uma lembrança viva também existia na preocupação de deixar testamentos com doações de bens e/ou serviços para as igrejas. Os herdeiros deveriam cumprir com essas obrigações a fim de que fosse garantida, assim, a salvação da alma daquele que partiu. Placas desse tipo de doação ou compromissos eram gravadas e expostas para demonstrar não apenas a importância da pessoa que partiu, mas sobretudo o legado desse prestígio (ARIÉS, 2017).

Novas mudanças ocorrem no século XVIII, em que a simples ideia da morte já assusta e sensibiliza não apenas o indivíduo, em si mesmo, mas aqueles que o cercam: para Ariès (2017) trata-se de um período tido como a “*morte do outro*” (terceiro período descrito por Ariès [2017]). Nele, aceitar que um ente querido vinha a morrer tornava-se difícil e doloroso e o luto, que antes respeitava a determinados costumes – vistos por meio do número de missas encomendadas e o tempo de vestir determinada cor de roupa –, deixa de ter uma regra rígida. Falamos aqui de algo que se complexifica no século XIX, quando o luto passa a ser vivido de forma intensa e individual, em que expressões e gestos agonizantes passam a materializar a comoção aguda diante da morte do outro. Há, portanto, uma profunda implicação

entre mudança e as transformações familiares e suas novas configurações de vínculos sentimentais que ganham emergência neste momento histórico.

Paralelamente, e com efeito, o ato funerário se altera e, com ele, o desejo agora evidente de querer os mortos perto de si – algo que se apresenta como uma nova aspiração, na qual o objetivo principal era ter a possibilidade de visitar os entes queridos a qualquer momento. Em função disso, passa-se a enterrar os corpos nos pátios de casas ou em cemitérios públicos, pois se queria que o defunto tivesse um lugar próprio e exclusivo para si (ARIÈS, 2017).

É, pois, no século seguinte que a familiaridade com a morte modifica-se drasticamente. Assim, chegamos ao ciclo da “morte Interdita”, em que “a morte, de tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de interdição” (ARIÈS, 2017, p. 82). Dois sentimentos novos da modernidade convergem para esta alteração, ambos surgidos em meados do século XIX: o de proteger aquele que está vindo ou que pode vir a óbito, buscando poupá-lo das complicações de seu estado de saúde pelo máximo de tempo possível e também o de poupar a sociedade em geral da tristeza causada pela morte (ARIÈS, 2017). Há aqui também um deslocamento do lugar da morte: seu lugar de assistência agora é no hospital e não em casa, pois lá são os médicos que se responsabilizam pelos cuidados do enfermo, tornando a morte um evento altamente vinculado à emergência e o fortalecimento das práticas médicas – o que permitia também com que o moribundo fica distante do convívio em sociedade, para que ela não seja afetada com o seu caráter dramático. Ao chegar a hora da partida, as formalidades fúnebres eram realizadas pela família de forma discreta, e ali devia-se encerrar o ciclo de forma comedida e sensata (ARIÈS, 2017).

Destaca-se, ainda, o quanto se modifica aqui e mais radicalmente a relação das crianças com o acontecimento da morte: se antes elas participavam do ritual de passagem, já ali começa a se verificar um afastamento visível até hoje, radicado na busca de protegê-las da situação, evitando-se, inclusive, demonstrar o sentimento de luto perto delas sob a justificativa de não “traumatizá-las” e assumindo-se que elas não sabem lidar com a situação (KOVÁCS, 2012).

Aos que na terra permaneceram, basicamente, cabe manter um sentido positivo sobre a vida, pois a nova forma de viver em sociedade prevê que estejamos,

frente aos outros, e pelo menos em aparência, felizes, quase que como um imperativo. Ainda sobre isso, Ariès (2017, p. 87) afirma que

Uma casualidade imediata aparece prontamente: a necessidade da felicidade, o dever moral e a obrigação social de contribuir para a felicidade coletiva, evitando toda a causa de tristeza ou de aborrecimento, mantendo um ar de estar sempre feliz, mesmo se estamos no fundo da depressão. Demonstrando algum sinal de tristeza, peca-se contra a felicidade, que é posta em questão, e a sociedade arrisca-se, então, a sua razão de ser.

Os paradigmas e a concepção de obrigatoriedade com a felicidade e a satisfação plena fazem com que, cada vez mais, nos afastemos daquilo que pode nos causar tristeza, deixando-se pouco espaço para a reflexão sobre a morte, sobre a dor, a solidão e os outros temas classificados como inapropriados à felicidade. Daí a importância de problematizar a temática da morte como algo relevante em nosso tempo, principalmente com as crianças, pois delas se cobra ainda mais uma expectativa de felicidade constante.

A partir das discussões apresentadas, busquei mostrar que a morte e os conceitos que envolvem o ato de morrer e seus rituais foram modificando-se historicamente e de forma gradativa.

Para Guerreiro (2014), se até hoje a morte se constitui como um mistério, isso se deve, em muito, pelo fato de não sabermos o que acontece exatamente conosco depois de morrermos (a não ser a certeza acerca da própria decomposição do corpo físico) – algo que faz com que tenhamos receio não apenas da morte, mas também do seu “depois”. Sentimo-nos desestabilizados em pensar que talvez depois da morte não haja nada; que, depois da morte, simplesmente deixamos totalmente de existir tanto no plano terreno quanto no espiritual. Só temos experiências de morte por meio do contato com a morte do outro. A experiência com rituais fúnebres de despedidas e a vivência do luto permite com que venhamos a pensar sobre morte e suas incógnitas.

A morte faz parte do desenvolvimento humano desde a sua mais tenra idade e acompanha o ser humano no seu ciclo vital, deixando suas marcas. Questões são constantemente formuladas: “De onde viemos e para onde vamos? Será a morte o final da existência, ou somente transição, o final do corpo físico, a libertação da alma? Haverá outras vidas? Será a alma imortal? O espírito se mantém tal como o conhecemos? Será a nossa um caminho para a evolução de cada ser? Chegaremos à perfeição divina? (KOVÁCS, 2005, p. 02).

As dúvidas que envolvem o final da vida geram a necessidade de um conforto sobre a morte, por isso a humanidade recorreu, por vezes, aos mitos, à crença e à religião como formas de consolo e mesmo de compreensão mais ampla deste processo. Trata-se, pois, de uma procura por amenizar essa etapa que envolve tantos dilemas; uma procura baseada na crença que pode haver uma conexão para além de tudo que vivenciamos em nossa existência terrena. Ou seja, trata-se de confiar que continuamos a existir não apenas nas lembranças dos que amamos ou nas marcas e ensinamentos que aqui deixamos, mas sim por meio de um laço existencial mais profundo e intenso, que traz ligações efetivas e eternas. Guerreiro (2014) mostra essa implicação inarredável entre morte e vida quando diz que

a morte não é um momento, mas um processo, uma fronteira em que duas linhas se tocam, a última em que a alma está unida ao corpo e a primeira em que pode atuar separadamente. A morte prolonga, de uma determinada forma, a vida individual, como transpondo-a para a eternidade. Nada cessa, tudo continua - a morte num nível é, talvez, a condição de uma “vida” num outro nível. Depois da morte, a alma transmigra para outro estado – não há morte. Assim, ela assume-se como um mito que é uma metáfora de vida; isto é a ilusão do homem em querer dominar o tempo, na imagem “da vida para além da morte” fá-lo dotar a própria alma de uma “corporalidade” (GUERREIRO, 2014, p. 03).

O apego à crença de que continuaremos a existir em outro plano, de modo que nossa alma permaneça viva, ainda que desprendida do corpo físico, pode até trazer alguma segurança e consolo, mas o fato é que não temos certeza disto e continuamos sentindo necessidade de controlarmos o tempo e o destino, na tentativa de assim nos afastarmos da morte. Atualmente, por exemplo, busca-se cada vez mais por alternativas para prolongar a vida, já que o processo de morrer é quase que cotidiano e acontece desde que nascemos, com o próprio envelhecimento gradativo do corpo e de suas funções vitais.

Conforme Kovács (2005) e Guerreiro (2014), tem se recorrido a diversas alternativas para prolongar a vida e tentar burlar a morte. Os autores colocam que os avanços da ciência e da tecnologia oportunizam com que se desenvolvam técnicas sofisticadas de tratamentos estéticos e de saúde. A estética facial, corporal, as intervenções cirúrgicas que se aliam à tentativa de apagar (ou, pelo menos, atenuar) o avanço da idade consistem em algumas alternativas de se lidar diferentemente com a noção de um tempo que avança.

Da mesma forma, com os avanços da medicina, na tentativa de prolongar ao máximo a vida de seus pacientes, utiliza-se de gama tão complexa quanto variada de técnicas e aparelhagens que, cada vez mais, se voltam para o prolongamento do estado em que os enfermos se encontram. Em concordância a isso, Ariès (2017, p. 84) coloca que

A morte é um fenômeno técnico causado pela parada dos cuidados, ou seja, de maneira mais ou menos declarada, por decisão do médico ou da equipe hospitalar. Inclusive, na maioria dos casos, há muito o moribundo perdeu a consciência. A morte foi dividida, parcelada numa série de pequenas etapas dentre as quais, definitivamente, não se sabe qual a verdadeira morte, aquela em que se perdeu a consciência ou aquela em que se perdeu a respiração (ARIÉS, 2017, p. 84).

Trata-se de práticas que, algumas vezes, acabam mais por consolar os familiares e os fazerem aceitar que a morte era algo inevitável – no sentido de que “tudo” o que podia ser feito pela pessoa adoentada foi tentado. Como é sabido, a utilização de procedimentos e técnicas avançadas não garante uma qualidade de vida para os pacientes e sim apenas a manutenção das suas funções vitais e de seu corpo físico pelo máximo de tempo.

Como referido anteriormente, se, de algum modo, o tema da morte foi afastado dos diálogos cotidianos, tornou-se “banido”, “interdito” e silenciado, principalmente a partir do século XX, também percebemos, hoje, o quanto ele se vê, em nós, em uma relação paradoxal: de algo a ser evitado, mas ao mesmo tempo consumido *ad nauseam*. O mundo globalizado permite a comunicação em alta velocidade e nos demonstra cotidianamente o quanto a morte é algo próximo. Sobre isso, Kovács (2005) também aponta em seus estudos que, por exemplo,

A TV introduz diariamente, em milhões de lares, cenas de morte, de violência, de acidentes, de doenças, sem as mínimas possibilidades de elaboração, dado o ritmo propositalmente acelerado desse veículo. Então, ao mesmo tempo em que é interdita, a morte torna-se companheira cotidiana, invasiva e sem limites, e, embora essas mortes estejam tão próximas (real ou simbolicamente), reina uma conspiração do silêncio (KOVÁCS, 2005, p. 02).

O silêncio mencionado por Kovács (2005) se dá justamente pelo receio de vivermos os “processos de terminalidade”, uma vez que a chegada da morte passou a carregar a expressão da debilidade e da decadência. Com o advento da

modernidade, o ser humano passou a ser visto como indivíduo produtivo e eficaz, fazendo com que o envelhecimento ou o adoecimento significasse uma espécie de declínio e de dependência dos outros, fase da degeneração do corpo físico e seu organismo (COMBINATO e QUEIROZ, 2006).

Em relação ao medo da impotência diante do final da vida, Kovács (2003) nos alerta que as formas de morrer na atualidade se fazem cada vez mais complexas – algo visto, por exemplo, pelo debate sobre o direito de decidir sobre seu próprio fim, como é o caso do planejamento da própria morte através da eutanásia ou suicídio assistido⁹, que já acontece em alguns países, mas ainda não permitido legalmente no Brasil¹⁰. Trata-se de mais uma forma de evitar o sofrimento diante de doenças severas e degenerativas, bem como de uma busca por morrer com dignidade.

Ao mesmo tempo, Bauman (1998), ao nos remeter à questão da morte, promove um debate no interior de um sentimento contemporâneo ligado ao um desejo de imortalidade. O autor defende que é justamente o conhecimento sobre a nossa condição humana de mortalidade que faz com que venhamos a atribuir sentido às nossas vidas.

[...] na vida humana, tudo conta porque os seres humanos são mortais e sabem disso. Tudo o que os mortais humanos fazem têm sentido devido a esse conhecimento. Se a morte fosse algum dia derrotada, não haveria mais sentido em todas aquelas coisas que eles laboriosamente juntam, a fim de injetar algum propósito em sua vida absurdamente breve (BAUMAN, 1998, p. 191).

Assim, é a mortalidade que faz com que a expectativa da imortalidade seja algo a ser conquistado. A imortalidade emerge, então, como uma espécie de glória, já que o fato de sabermos que morreremos um dia torna nossa existência mais preciosa e valiosa (BAUMAN, 1998).

Para encerrar esta discussão, e fazer uma ligação com os questionamentos postos no início desta seção, acredito ser válido trazer algumas reflexões propostas pelo escritor José Saramago (2005), em seu livro *As intermitências da morte*. Em sua obra, o autor narra um fato peculiar: aquele de um único país no mundo onde, após a passagem do novo ano, as pessoas simplesmente param de morrer – e isso

⁹ O que diferencia a eutanásia do suicídio assistido é quem realiza o ato; no caso da eutanásia, o pedido é feito para que alguém execute a ação que vai levar à morte; no suicídio assistido é o próprio paciente que realiza o ato, embora necessite de ajuda para realizá-lo (KOVÁCS, 2003, p. 149).

¹⁰ No Direito Brasileiro, a eutanásia é vista como homicídio, portanto, ilícita e imputável, mesmo que a pedido do paciente (Artigo 66/1988) (KOVÁCS, 2003, p. 144).

apesar dos acidentes graves, doenças fatais e das vítimas de violência continuarem existindo. O maior medo da humanidade deixa, portanto, de existir nos limites daquele país e, num primeiro momento, a população se regozija. No entanto, ao mesmo tempo, sem a morte, as pessoas ficam em estado de vida suspensa, sofrendo de suas enfermidades sem morrer. Na obra, a suspensão do ato de morrer traz implicações de ordem política, religiosa e populacional, pois não se sabe como lidar com esse fato. Os serviços que dependem da morte passam, pouco a pouco, a entrar em colapso: a estrutura hospitalar, por exemplo, se vê profundamente abalada porque, apesar de não haver morte, as pessoas ficam doentes, vegetando nos hospitais; os asilos ficam abarrotados de idosos e o governo não sabe como subsidiar a sobrevivência de tantas pessoas. A crise se instala.

No meio disto tudo, os personagens descobrem que, do outro lado da fronteira, a morte continua a existir, bastando cruzá-la para tal fato ocorrer. Surgem serviços clandestinos, especializados em levar as pessoas não apenas para o outro país, mas justamente para a morte, simplesmente as jogando do outro lado da fronteira, sem a mínima condolência. Aqui, o apoio do governo se efetiva, já que também ele quer se livrar das pessoas que insistem em não morrer.

Passado algum tempo, há uma reviravolta: a morte volta a ocorrer e se dá agora um novo tipo de enfrentamento com ela. No seu retorno, a morte, elevada à qualidade de um personagem, garante que irá enviar uma carta para as pessoas antes de levá-las, assim elas poderiam preparar-se para o seu fim, não se angustiando com o momento de partida. No entanto, o que acontece é justamente o contrário: um desespero total toma conta do país porque a sociedade sabe que muitas mortes ficaram suspensas ali devido à greve da morte. Mais uma crise – agora gerada pela perda de autocontrole da população.

Outras situações acontecem na narrativa, mas paremos por aqui, pois já é possível estabelecermos algumas conclusões importantes. A primeira é de que é feita uma crítica em relação ao quanto determinado grupo de pessoas e organizações se aproveitam das situações que os seres humanos vivem para poder tirar proveito delas. É possível percebermos também que a morte faz parte do sistema da nossa sociedade e que a falta dela afetaria fortemente determinadas esferas, o que resultaria em fortes dilemas também. Mas o que parece crucial é que, apesar das nossas angústias em relação a esse fato do destino, querer interferir na

ordem natural da vida também traria uma série de problemáticas. As consequências de não ter a morte ou uma morte avisada poderiam ser terríveis para as pessoas, pois nossa sociedade não está acostumada a viver e a se organizar de tal forma. Seria a morte, assim, um fato importante para manter o funcionamento da sociedade.

Feita tais discussões no intuito de estabelecer uma relação breve e descritiva de alguns marcos históricos sobre a morte e seus rituais, busquei compreender de que maneiras se operaram formas específicas de se relacionar com o fim da vida em determinados momentos históricos. Pode parecer ter sido um caminho rápido de modificações, mas a verdade é que elas se apresentaram de forma tênue e discreta no atravessamento dos séculos. Pode-se afirmar que algumas questões existenciais da sociedade moderna são definidoras para que possamos continuar a compreender algumas das nossas relações o fim da vida e com os sentimentos relacionados à perda e ao luto.

Assim, tendo já discutido algumas questões de ordem teórica sobre a infância e a morte de forma separada, passaremos para a seção que aproxima diretamente esses dois campos, de maneira a que possamos compreender algumas relações mais específicas entre eles.

5 AS CRIANÇAS E A MORTE: convívio, saberes e incertezas...

*Criança de 4 anos **presencia morte do pai** na capital; homem foi baleado na cabeça.*¹¹

*Adolescente **morre baleada dentro de escola** no Rio.*¹²

*Quico: **Que já descansa em pança.***

*Prof. Girafales: Não, Quico [...] **descansa em paz.***

*Quico: **Em pança, porque foi comido por um tubarão.***¹³

*Atirei o pau no gato-to,
Mas o gato-to
Não **morreu-reu-reu.***¹⁴

Viuvinha,
Por que choras?
Seu marido já morreu
Sente falta de um carinho,
Se alevante e abrace alguém.
Se quiser sou eu.¹⁵

A reunião de excertos acima expressa alguns exemplos do quanto ainda, na infância, as crianças têm acesso a situações que envolvem a temática da morte – seja pelos meios de comunicação, programas televisivos, cantigas, brincadeiras e, inclusive na escola, local aonde elas chegam a passar um terço do seu dia.

No entanto, como percebemos acima, a morte, as perdas e as questões que as englobam, para além de meros “fatos”, também atravessam o cotidiano infantil, deixando igualmente suas marcas e inquietudes. Por essa razão, inicio esta seção com a reunião de alguns ditos que abordam a temática da morte e que, de alguma forma, estreitam relações com a infância. Tais ditos, em sua aproximação tão íntima

¹¹ Notícia retirada do site de notícias BHAZ. Disponível em: <<https://bhaz.com.br/2017/12/29/crianca-presencia-morte-do-pai/>>. [grifos meus].

¹² Notícia retirada do site G1- RJ. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morre-baleado-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio.ghtml>>. [grifos meus].

¹³ Transcrição de trecho presente no episódio “Recordações” série infantil “Chaves”. [grifos meus].

¹⁴ Cantiga de roda de domínio popular. [grifos meus].

¹⁵ Cantiga de roda de domínio popular. [grifos meus].

com o cotidiano, nos tocam, pois nos convocam a desconstruir alguns padrões estabelecidos sobre a temática da morte e em sua relação com a infância, uma vez que nos levam a perceber o quão presente e próxima ela se efetiva.

Sendo assim, esta seção se propõe a discutir as formas pelas quais as crianças vivem experiências de perda e morte, bem como a importância da ampliação do espaço de discussão sobre o assunto com elas – sobretudo considerando-se, como já argumentado, que elas produzem sentidos particulares a partir dos elementos que o meio lhe oferece.

5.1 EXISTE ESPAÇO PARA O TEMA DA MORTE NA INFÂNCIA?

Como vimos nas discussões anteriores, a morte, o morrer e suas questões, se constituem como uma problemática, fazendo com que ambos sejam assuntos considerados como inapropriados e interditos, verdadeiros tabus da sociedade moderna – isso principalmente quando se menciona a possibilidade de falar sobre o assunto com as crianças, pois se acredita que as mesmas não são capazes de compreender este fato da vida ou não estão emocionalmente preparadas para seu enfrentamento. É como se a relação entre infância e morte fosse incompatível, conflitante e antagônica (LIMA e KOVÁCS, 2011).

No entanto, toda criança já vivenciou algum processo de perda. Cortar o cabelo, as unhas, ver que aquela roupa e aquele sapato não servem mais, tomar a flor do jardim que murchou são apenas algumas das perdas cotidianas por elas sentidas e vivenciadas. No entanto, outras perdas, como a do brinquedo quebrado, do animal de estimação perdido, do amigo que muda de escola, de cidade e, considerando outras situações incontroláveis da vida, até de um ente querido que parte e que deixa lembranças e saudades são percebidas e sentidas de múltiplas formas pelas crianças.

Podemos identificar algumas dessas perdas na transcrição das falas das crianças com as quais convivo e já convivi no meu cotidiano docente.¹⁶

Profª, profª, me deixa contar. Sabia que **o Sturt**, o meu ratinho, **morreu?** Meu irmão chorou, eu não.

Eu sei que é preciso morrer os velhos para nascerem os bebês. Os bebês nascem, crescem, viram crianças, aí depois ficam adultos, ficam velhos, morrem e nascem novos bebês.

Acho que **minha camisa morreu, ela rasgou**, não dá mais para usar.

Nós nos separamos de alguém quando agente morre ou outra pessoa morre.

Meu pai disse que não vai morrer nunca, mas **eu sei que todo mundo morre.**

Sabe Profª. Eu descobri que **um dia vou morrer.** Acho que quando eu ficar bem velho. Só que eu **to preocupado agora, to sentindo uma dor no dedão do pé.**

Sabe, **quando alguém morre pode ir para o cemitério ou para dentro de um pote bem grande.** As pessoas podem colocar o pote em cima de algum lugar para poder olhar e lembrar da pessoa que morreu. Eu já vi um desses. (Percebe-se aqui a relação com os recipientes em que colocam as cinzas das pessoas que foram cremadas).

O peixe aqui da sala morreu, colocaram ele em um caixão pequeno e depois levaram para o **cemitério de peixes.** Eu já sei que tem cemitério de cachorros. Deve ter de peixes também.

Adaptação de Notas Pessoais; [Grifos meus]
Setembro de 2016 à Dezembro de 2017.

Mesmo assim, segundo Yamaura e Veronez (2016), por vezes, ainda se prefere ignorar estas situações, não refletir sobre elas com as crianças e valer-se de metáforas e explicações fantasiosas para suas indagações sobre a morte. Trata-se de justificativas que parecem mais confundir as crianças do que facilitar para elas a construção de elaborações sobre o assunto. “Ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade” (KOVÁCS, 2002, p. 49).

¹⁶ O nome destas crianças não foi divulgado por questões éticas, já que elas não fazem parte desta pesquisa. O registro de suas falas foi feito ao longo do ano de 2017, em meu Caderno de Notas Pessoais.

Um exemplo da posição de querer interferir na realidade a fim de afastar qualquer contato da criança com a morte e a perda é a propaganda *O filme do Lilinho*¹⁷, da rede Panvel FÁrmacias, veiculada em outubro de 2011 em referência ao “Dia das Crianças”. A propaganda traz a narrativa do pai, que conta estar escrevendo uma carta para sua filha que ainda não sabe ler, para que, quando cresça, ela possa saber a verdade sobre o que aconteceu com seu peixinho chamado Lilinho. Ali ele narra como ele e a mãe decidiram trocar o peixinho morto da filha por outro igual, para que a filha não precisasse enfrentar a tristeza da perda de seu bichinho de estimação. O tema da campanha foi: “Por uma infância mais feliz, *sempre*.” Trata-se aqui de um material emblemático sobre as formas pelas quais se reforça uma concepção idealizada de infância que circula na nossa sociedade.

Da narrativa do vídeo publicitário, acredito que um trecho merece ser destacado:

Seus pais conseguiram adiar minimamente este sentimento terrível que a perda dá. Fatalidades não são algo que crianças têm que saber. Crianças, aliás, não deviam saber de nada ruim, somente que os peixes nadam, que os passarinhos voam, que os avôs os avoam. Por isso mesmo que eu estou aqui, contando essa história para que você um dia saiba que a sua mãe e seu pai interferiram no circuito e deixaram ele menos curto. Fica então uma dica pra você: sempre que possível, interfira. Nada precisa ser ruim.

Este argumento sustenta a ideia de que crianças têm que ser felizes e não devem lidar com os sentimentos tristes, como o provocado pelas perdas. Nesse sentido, o que se fortalece, portanto, é um ideal de infância feliz – por sua vez, envolvido por uma ideia de que se deve, tanto quanto possível, evitar se discutir com as crianças sentimentos como tristeza, sofrimento, perda, luto e morte se faz presente e atuante, e evitar, com efeito, que tais situações possam servir de mote para outras discussões com as crianças.

Yamaura e Veronez (2016, p. 90) argumentam, no entanto, que “[...] é válido que as crianças percebam que na vida há perda, querendo nós ou não e que, por mais doloroso que possa ser, elas existem, sendo, portanto, algo natural, mas nem por isso o que foi perdido precisa deixar de existir dentro de nós”. Daí a importância de colocar o assunto em pauta, deixar a criança expressar suas emoções,

¹⁷ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bhoif3lcRuo&t=27s>>.

entendimentos e anseios, desmistificar a morte, ser sincero e, é claro, ter em vista, o nível de entendimento de cada criança.

Para Paiva (2011), a tentativa de silenciar a temática da morte na infância também acontece pelo fato de os adultos sentirem-se despreparados diante do assunto. Assim, utilizam como argumento aquele de proteger as crianças, quando, muitas vezes, eles estão tentando proteger a si mesmos.

Zambeli (2014) apresenta em sua pesquisa uma situação pertinente à discussão que busco tecer.

[...] solicitei que as crianças escrevessem e desenhassem uma frase sobre a palavra “viúva” [...]. Quase todos os alunos escreveram a viúva é legal, é bonita e assim por diante. Mas uma aluna escreveu a seguinte frase: “Vovó é viúva do vovô”. E desenhou a avó ajoelhada ao lado do caixão rezando pela alma do vovô. No outro dia fui chamada na direção [...]. Na sala se encontrava o avô, que não havia morrido, a avó, já chorando pela morte do avô e a mãe da menina. [...] quase fui demitida [...] (ZAMBELI, 2014, p. 01).

A situação demonstra o despreparo e desespero que sentimos diante do tema. Entretanto, as perdas e as mortes são cotidianamente vivenciadas, expostas e relatadas na sociedade, como já referido, por meio de um mundo globalizado que traz informações em alta velocidade, nos apresentando a morte de forma banalizada. Neste sentido, Carvalho e Ferreira (2004) afirmam:

Em segundos sabemos o que está acontecendo do outro lado do globo através da Internet, dos jornais, de imagens via satélite que ultrapassam distâncias e chegam a nós através das telas de nossos televisores, convocando-nos a participar destes acontecimentos. Conflitos no Iraque, tortura de soldados norte-americanos, discursos de presidentes, a queda da bolsa de valores, a guerra do narcotráfico no Rio de Janeiro, crianças assassinadas por seus pais, aumento do dólar, são algumas notícias que se mesclam a nossas atividades diárias. Na vivência de grande parte das crianças, sejam elas pobres ou ricas [...] (CARVALHO e FERREIRA, 2004, p.01).

Somos levados a pensar sobre o cotidiano e seus acontecimentos, refletir sobre a vida e seu fluxo, seja ele contínuo ou interrompido. Mas, principalmente, que essa vida volúvel e instável, que nos toca, nos move e sensibiliza, também faz parte do cotidiano das crianças, que, de alguma forma, fazem elaborações sobre a vida e,

também para o seu fim, tendo igualmente seus questionamentos, anseios e fantasias em relação à morte.

Da mesma forma, as tragédias cotidianas sobre uma morte violenta e vulgarizada também são percebidas. Sobre esta percepção da violência no cotidiano infantil, o Centro de Análises Econômicas e Sociais (CAES)¹⁸ da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) vem realizando pesquisas com centenas de crianças na faixa etária entre 0 a 8 anos de idade de diferentes comunidades brasileiras¹⁹. A partir de uma ampla equipe de profissionais (sociologia, economia, psicologia, ciência política e urbanismo), busca-se entender as experiências de violência vivenciadas pelas crianças, seja em suas famílias, nos arredores de onde moram e nos espaços em que frequentam. Para tanto, foram propostos questionários a adultos, crianças e adolescentes e, com as crianças, também foram realizados desenhos e conversas.

Em seus relatórios de pesquisas, nas discussões com as crianças²⁰, as pesquisas do Centro, coordenado por Santos (2013; 2014), vêm observando fortes relações de carência, tanto afetiva quanto financeira, agressividade e insegurança, seja no espaço doméstico, seja fora dele. As crianças demonstraram perceber os aspectos negativos e perigosos da comunidade da qual fazem parte, sentindo-se impotentes quando presenciam situações de violência ao seu redor. Além disso, os resultados apontam que os tipos de violência testemunhados pelas crianças são descritos por meio de várias situações: discussões verbais, pessoas sendo presas pela polícia, adultos batendo em crianças e em outros adultos, venda de drogas e adultos atirando com arma de fogo em outras pessoas. Por outro lado, os tipos de violência presenciados no ambiente em que as crianças habitam são adultos gritando e batendo em outros adultos, assim como adultos batendo e gritando em crianças. Já aqueles sofridos pelas próprias crianças em suas casas foram: violência psicológica e física, incluindo o ato de colocar de castigo, bater e gritar com elas (SANTOS, 2013; 2014).

¹⁸ Para conhecer mais sobre o CAES-PUCRS acesse a página: < <http://www.pucrs.br/caes>>.

¹⁹ As pesquisas realizadas aconteceram nas comunidades de Recife (Chão de Estrelas, Canal do Arruda e Santo Amaro), Rio de Janeiro (Morro da Formiga, Morro dos Macacos, Parque Maré, Vila Cruzeiro, Minha Deusa e Mangueirinha e em favelas e cortiços de São Paulo (Santa Cecília, Bela Vista, Jardim Pantanal, Pedreira, Parelheiros- Nova América e Pimentas- Água-Chata.

²⁰ Aponto aqui, apenas as percepções das crianças, pois, neste trabalho são as suas relações que interessam. Para obter informações sobre os demais pesquisados, acessar a página do CAES-PUCRS.

O que se observa aqui é que as crianças, obviamente, percebem as diferentes situações que ocorrem ao seu redor, inclusive aquelas que envolvem a morte – algo que facilmente venho identificando em meu cotidiano como professora e cujos depoimentos trago para esta discussão:

Um amigo da minha mãe **foi para o cemitério, é ele morreu**. Ele tava atravessando a rua e dois assaltantes **atiraram nele e pegaram o tênis dele. Só porque era bonito**. Eu sei por que escutei minha mãe falando no celular.

Não deu pra vim na Festa Junina. **Tinha muito tiro e, eu não ia sair né, ia morrer**.

Sora, tu não passa perto da minha casa que **mataram um lá na rua**.

Mataram meu vizinho. Sabia que ele morreu? A mãe dele tava chorando lá na rua.

As pessoas não **morrem só quando ficam velhas**. Elas podem ser assaltadas, **levar um tiro dos bandidos e morrer**. Eu sei, pois, **já vi na televisão**.

Quando for atravessar a rua tem que cuidar, porque **pode morrer** se for atropelado.

Meu tio **morreu** em um **acidente de carro**. Faz muito tempo, eu nem tinha nascido. Ele está no álbum de casamento dos meus pais

Adaptação de Notas Pessoais; [Grifos meus]
Setembro de 2016 à Dezembro de 2017.

Trata-se de situações que, de certa forma, podem demonstrar também as incertezas da vida, a insegurança do dia-a-dia e as relações com o fim, seja da existência de um conhecido ou da sua própria vida. Como já referido, refiro-me a um paradoxo que vivenciamos na sociedade, em que, ao mesmo tempo em que a morte se apresenta como um assunto que tenta ser silenciado, quase que proibido, é também constantemente banalizado por parecer estar ali ao nosso lado, como que prestes a nos tocar.

Assim, Kovács (2005, p. 03-04) propõe:

[...] a ampliação do escopo da educação para a morte, fundamentada pela importância da discussão do tema numa sociedade na qual convivem com a morte interdita, a busca da rehumanização da morte e a morte escancarada no cotidiano das pessoas. Em tempos atuais, os acontecimentos trazem milhares de imagens sobre a morte de pessoas anônimas, por um lado, distantes geograficamente e, por outro, próximas quando da possibilidade

de uma certa identificação, pela idade, aparência, profissão, trazendo a impressão de ser gente como agente.

Como referido, é abundante o número de notícias que nos chegam pelo rádio, jornal, ambientes virtuais e televisão e que nos falam sobre morte, fins e perdas. Tragédias também são lembradas em datas importantes ou que também foram marcadas por grandes acontecimentos, tais como aquelas da morte de pessoas populares, feriados locais ou nacionais. O assunto também é retratado na dramaturgia, em novelas, séries, filmes, desenhos animados, letras de música, literatura, jogos eletrônicos e crenças religiosas. Cada um a seu modo, eles trazem diferentes cenas e perspectivas de morte, luto e perdas. O final da vida, portanto, está presente de diferentes formas e vem sendo constantemente vivenciado, seja perto ou longe de cada um de nós.

A morte invade nossos lares, e não há reflexão a respeito. Desse modo, corremos o risco de sermos impregnados pela dor e pelo sofrimento, dando a impressão de que isto é natural e faz parte da vida. Podemos encarar essa situação como uma banalização da morte. E, assim, continuamos a jornada, sem falar sobre a morte, sem elaborar o tema. Parece que somos obrigados a engolir a morte sem digeri-la (PAIVA, 2011, p. 22).

Reitero, assim, a partir de Kovács (2005), a necessidade de uma educação para a morte.

A educação é entendida como desenvolvimento pessoal, aperfeiçoamento e cultivo do ser, que também pressupõe uma preparação para a morte, envolvendo comunicação relacionamentos, perdas, situações-limite como por exemplo: fases do desenvolvimento, perda de pessoas significativas, doenças, acidentes, até o confronto com a própria morte.

O entendimento sobre a morte é adquirido gradativamente por meio do contato com o meio em que vivem e suas experiências, bem como de diferentes situações do cotidiano de vida. Essas vivências podem trazer oportunidade de aprendizado e é preciso que os adultos estejam disponíveis a vivenciar, também eles, esses aprendizados com as crianças, dialogando com sensibilidade e estando abertos para a construção de experiências. E, como percebemos aqui, as crianças têm algo a nos dizer sobre as perdas que vivenciam. No entanto, elas precisam de espaço para falar e, acima de tudo, precisam ser ouvidas. Suas indagações e elaborações precisam de um ambiente em que a abertura para o diálogo se

proponha a ser a atmosfera da situação para que, assim, elas possam se adaptar e elaborar a perda e o luto com apoio, sentindo-se protegidas, seguras e acalentadas. Sobre isso, Lima e Kovács (2011) propõem que

[...] as próprias palavras da criança permitem que se estabeleça um diálogo e que se formulem questões junto a ela. Deixar a criança dar o tom e estabelecer o ritmo da conversa parece a maneira mais apropriada de se abordar esse tema. Não esquecendo de respeitar seu nível de desenvolvimento, utilizar uma linguagem acessível e servir-se, sempre que necessário, de elementos facilitadores, como, por exemplo, a literatura infantil, os desenhos animados e os filmes (LIMA e KOVÁCS, 2011, p. 394).

É, pois, a partir de semelhantes pressupostos que este trabalho foi desenvolvido, na medida em que aqui são as crianças que interessam, elas são os sujeitos da pesquisa; suas vozes, seus dilemas, a composição de seus pensamentos, criações e recriações é que estão em destaque.

6 PESQUISAR COM CRIANÇAS: caminhos metodológicos

Pensar metodologicamente, ouvir atentamente, observar por vários ângulos, sentir e perceber as sutilezas, as belezas escondidas, estar disponível e disposto – nisso consiste uma importante tarefa ligada a algo fundamental aqui: a “arte de interrogar”. Esta seção tem por objetivo desenvolver os principais caminhos empreendidos na busca por desenvolver uma metodologia de pesquisa que pretendeu colocar as crianças como parceiras de investigação. Assim, busco debater o tema das metodologias de pesquisa dando ênfase àquelas que favoreçam o protagonismo infantil e a participação das crianças (DELGADO e MULLER, 2005).

Para tanto, esta seção se desdobra em três partes: na primeira, apresento algumas pesquisas que tomei como referência, no sentido terem me auxiliado a pensar nas relações que se estabelecem entre as crianças e o processo investigativo. Trata-se de perspectivas metodológicas que colocam as crianças e suas vozes em destaque, assim como, conseqüentemente, enfatizam os modos de olhar para esses sujeitos como seres potentes. Em seguida, na segunda parte, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Por último, apresento o desdobramento das dimensões metodológicas elencadas, considerando mais precisamente os interesses da pesquisa a respeito das relações que puderam ser tecidas com as crianças do Jardim de Infância em que leciono e alguns elementos visuais que aludem à morte, à perda, ao luto e à finitude da vida, na qualidade de estratégias que foram dinamizadas no debate com as crianças.

6.1 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS

Nas últimas décadas, temos assistido à ampliação do espaço destinado às crianças em pesquisas brasileiras, uma vez que, como se discutiu anteriormente, se deixou de concebê-las como meras reprodutoras de papéis sociais, resultando em uma nova ideia de concepção infantil. O que está envolvido nessa ampliação é a abertura de um espaço social para a infância, como forma de produzir um caminho para o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas de investigação com

crianças, assim como, conseqüentemente, para a construção de conhecimentos acerca das mesmas.

Para entendermos melhor como esse processo vem se consolidando no Brasil, Prado (2017) faz um levantamento do que foi produzido em relação à infância no transcorrer dos anos 2000 e 2012, justamente levando em consideração a emergência dos estudos sociais da infância no país. Para tanto, a pesquisadora analisou uma série de artigos acadêmicos nas áreas da antropologia, educação, psicologia e sociologia, publicados em revistas brasileiras classificadas como Qualis A1 e A2 (triênio 2010-2012). Como ponto central de análise, buscou-se compreender como vinham sendo incorporadas, nas pesquisas brasileiras, investigações que colocavam as crianças na posição de participantes ativas.

Com isso, a autora mostra que a produção acadêmica brasileira sobre o tema vem se concentrando relevantemente na área da psicologia e, em menor medida, na educação. Já nos campos da sociologia e antropologia, o número de pesquisas que envolve criança foi quase irrelevante – o que, segundo Prado (2017), se diferencia da produção acadêmica internacional.

No entanto, em seu conjunto, a autora indica que é perceptível um crescimento de investigações com crianças, o que inicialmente parece reforçar a ideia de que elas realmente estão sendo “mais ouvidas” nos mais diferentes campos. Ao mesmo tempo, um olhar mais apurado sobre os artigos que serviram de base para a investigação demonstra que essa “escuta” parece estar privilegiando determinados grupos sociais e, com isso, silenciando outros. Em geral, os textos contaram, em maior medida, com a participação de crianças que residem e estudam em centros urbanos do sudeste e do sul do país, com faixa etária entre 07 e 10 anos e concentrando-se nas instituições escolares. Enquanto isso, grupos infantis de outros contextos sociais não foram contemplados de forma tão expressiva. Prado (2017, p. 227) afirma que:

Há, no Brasil, muito ainda que se caminhar em direção a uma produção de conhecimento menos restrita a contextos socioculturais historicamente privilegiados, como os centros urbanos das regiões Sudeste e Sul do país. É lugar-comum dizer que o Brasil, por sua extensão, pelo tamanho de sua população, por suas diferentes heranças culturais e históricas, é um país de diversidade e de desigualdade. A produção acadêmica com o envolvimento de crianças aqui analisada parece virar as costas para isso: apenas grupos específicos de crianças vêm sendo escutados, enquanto boa parcela da

população infantil continua silenciada em nossas pesquisas, sem que tenhamos acesso às suas lógicas simbólicas próprias.

O que os dados apontam, então, é que a produção acadêmica com e sobre a infância ainda precisa incluir de forma mais expressiva o restante da população infantil nas pesquisas: crianças de todas as regiões, de idades e contextos sociais, considerando a ampla diversidade brasileira, bem como os modos de se viver as diferentes infâncias. Ainda sobre isso, Prado (2017, p. 228) coloca:

A produção acadêmica participa da constituição da agenda de políticas públicas e pode exercer papel significativo sobre modos de lidar com a infância e com as crianças. Reafirma-se, assim, [...] a responsabilidade que temos enquanto pesquisadores (e adultos), em uma sociedade que se quer mais plural e menos desigual, de abrir espaços para que crianças dos diferentes contextos socioculturais sejam mais e mais ouvidas e tenham suas perspectivas e seus interesses mais e mais considerados.

Claro que, como referido, o ato de “ouvir” os sujeitos infantis não abrange apenas a linguagem verbal, mas se estende aos gestos, posturas corporais, silêncios, brincadeiras, produções e, todas as dimensões pelas quais as crianças se expressam e interagem. É com base justamente nestes preceitos de estar com as crianças e “ouvir” o que elas têm a dizer sobre os variados âmbitos das suas compreensões de mundo que esta pesquisa buscou se estruturar.

No caso deste trabalho especificamente, apesar de ele ter sido realizado na região sul do país – como região apontada como prioritária nas pesquisas brasileiras –, ele voltou-se para o diálogo com crianças entre os 4 e 5 anos de idade, faixa etária que Prado (2017) evidenciou não ser contemplada significativamente nas produções.

Contudo, para pensar e propor os caminhos investigativos partindo dos pressupostos mais amplos até aqui enunciados, algumas questões se impuseram:

Como fazer pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos singulares que são, sem deixar, porém, de reconhecer nelas as contingências culturais da época atual? Como explicitar através da escrita, experiências tão singulares vividas entre o pesquisador e seu outro, especialmente quando este outro é a própria infância contemporânea, que se revela no encontro entre adulto e criança? (SOUZA, 2012, p. 10)

Por mais que se trate de questões profundas e complexas, para as quais não existem respostas concretas e fixas, foram essas interrogações que nos

acompanharam nesta trajetória desafiante que é fazer pesquisa com crianças, para que assim pudéssemos ponderar alternativas adequadas a diversas situações que, ao longo do percurso, se apresentaram.

Ao ter em mente tais inquietações, neste percurso de traçar meus caminhos metodológicos, busquei por trabalhos que me apresentam possibilidades potentes de pesquisar com crianças. Assim, as pesquisas que abordarei a seguir foram realizadas em conjunto com as crianças, por sua vez assumidas na posição de parceiras de investigação. Mais do que isto, essas pesquisas me auxiliaram a ampliar minhas visões sobre a infância, ajudaram a pensar em estratégias metodológicas que favoreciam o protagonismo infantil e também me proporcionaram reflexões sobre as relações que se estabelecem no ato de fazer pesquisa.

No sentido das relações entre pesquisador e parceiros investigativos, Macedo (2008) nos traz uma importante investigação pautada pela imersão em seu próprio cotidiano docente, atentando para as músicas que crianças de 6 e 7 anos de idade cantavam e dançavam na escola. A pesquisa emerge do fato de que, diariamente, a pesquisadora se deparava com situações em que os alunos demonstravam que seu repertório musical era repleto de letras com “duplo sentido” e palavrões, além de serem marcadas pela erotização e apologia à violência. Do mesmo modo, as coreografias das crianças apresentavam tais marcas em seus gestos e posturas, já que as letras de algumas canções faziam apelos também à maneira de se movimentar e posicionar diante da música.

Instigada por aquilo que atravessa seu cotidiano como educadora de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada numa região carente marcada por conflitos e invasões policiais, Macedo (2008) decidiu tomar a posição de pesquisadora que investiga seu próprio espaço de trabalho. A intenção era pesquisar com seus alunos, tendo em vista as informações privilegiadas que acreditava conter sobre o grupo.

Contudo, antes de o trabalho de campo iniciar oficialmente (pois já eram registrados acontecimentos relevantes sobre a pesquisa de forma informal), a pesquisadora deixou de ser docente da escola, o que fez com que seu planejamento se alterasse, e novas formas de realizar a pesquisa com aquele grupo fossem pensadas.

Em conjunto com a direção da escola, optou-se que a pesquisa de campo seria instituída por meio de oficinas previamente agendadas. Nelas, as crianças eram convidadas a trazerem suas músicas preferidas para serem ouvidas. Depois de ouvir as músicas, se desencadeavam diálogos, nos quais o principal objetivo era identificar as relações entre as crianças e as músicas que ouviam.

A partir da pesquisa de Macedo (2008), encontro considerações importantes sobre o ato de fazer pesquisa com sujeitos com os quais temos certa relação de intimidade – já que o fato dessa pesquisa ter nascido das experiências docentes da pesquisadora se aproxima do caminho que tenho escolhido seguir, no sentido de que também aqui se fez decisivo transformar em pesquisa o que me desafiava (e desafia ainda) na docência. Sob essa lógica, aproprio-me das palavras de Macedo (2008), quando a autora afirma que “o cotidiano da educação infantil sempre pareceu lançar mais desafios para mim do que para as crianças. A professora, que deveria representar o lugar das respostas, era quem sempre voltava para casa cheia de perguntas.” (MACEDO, 2008, p. 12). Exatamente nessa posição que me sentia e me sinto em relação aos atravessamentos da temática da morte em meu cotidiano como professora de Educação Infantil – e, assim como Macedo (2008), decidi transformar esses desafios em pesquisa.

O fato de conhecer o universo com o qual se pesquisa intimamente traz preocupações e cuidados, principalmente, de que a relação pesquisadora-professora não se sobreponha aos aspectos éticos a serem seguidos. O direito de escolha sobre a participação, a utilização da voz e da imagem, a preocupação e o cuidado de não agir ou concluir de maneira antecipada (dada a familiaridade com os sujeito), bem como a demanda em administrar os diversos assuntos que se atravessavam àqueles de professora e de pesquisadora exigem uma atenção e um cuidado especiais.

Outras pesquisas que, por diferentes razões, se aproximam das discussões que faço aqui, são aquelas desenvolvidas por Idzi (2016) e Queiroz (2016), nas quais, da mesma forma, houve a busca por criar estratégias metodológicas a partir da utilização de recursos visuais. Com base nesses recursos, se envolvia as crianças em situações nas quais sua participação era central. Cito essas pesquisas porque elas me auxiliaram a traçar possibilidades metodológicas próprias, uma vez que pretendi trazer elementos imagéticos como disparadores de diálogos com as

crianças tendo como central a construção de sentidos, por parte delas, acerca da temática da morte.

Nos encontros planejados por Idzi (2016) se buscou conectar as crianças e a arte contemporânea. A pesquisadora foi a mediadora de oficinas e encontros propostos no âmbito do espaço escolar do município de Porto Alegre. O grupo com o qual pesquisou era formado de crianças em idades de 5 e 6 anos, com o qual também ela já tinha vínculos estabelecidos, uma vez que a pesquisadora era, naquele momento, professora de artes da turma. Assim, nesta pesquisa, também se assumiu dois papéis simultâneos, o de pesquisadora e professora. No caso de Idzi (2016), e com base no arcabouço teórico foucaultiano, a busca foi no sentido de investigar junto a crianças de educação infantil as relações possíveis entre arte e infância para pensar a constituição de si mesmas partindo do contato com obras de artistas contemporâneos – os quais, em suas obras, punham em questão aspectos ligados a sua vida, sua história e sua memória.

Desta forma, estabeleceu-se ali, a partir da arte, uma ferramenta para o diálogo e para o debate, bem como buscou-se favorecer a ampliação dos repertórios visuais das crianças. Todo o caminho metodológico e a aposta na criação de estratégias para o diálogo com as crianças foi denominado pela pesquisadora como “conversadorias”. O termo é assim descrito por Idzi:

[...] trata-se de uma investigação que só pode ser feita na ordem do acontecimento, no espaço das relações entre professora-pesquisadora e alunos, algo que se constrói nas tessituras dessas relações, entre ouvir, perceber, sentir e pensar a partir das respostas de meus interlocutores. E, por acreditar na força desses diálogos, procurei chamá-los de conversadorias: a interseção entre aquilo que é pensado pela professora-pesquisadora, repensado a partir do campo e devolvido na forma de proposta (IDZI, 2016, p. 74).

Sobre as “conversadorias”, Idzi (2016, p. 76) ainda coloca:

A conversadoria está pautada, então, no pressuposto de que o professor-curador, enquanto também propositor de debates, conversas e diálogos formais, ou plásticos, convida os alunos a estabelecerem rupturas na autoria curatorial. É quando tudo o que foi pensado, no ato de pesquisar com crianças, escapa ao pesquisador, semelhante aos sentidos que escapam ao artista no momento em que esse coloca a sua obra no domínio do público.

Desta forma, as propostas não se assentaram em meras reproduções do que as obras escolhidas supunham, mas sim na criação de um espaço no qual se dessem o favorecimento e o deslocamento de sentidos – somente possível porque efetivado na relação entre as obras selecionadas e a composição de trabalhos, pelas crianças, a partir de objetos de seu cotidiano, como brinquedos, objetos de apego e de desapego, fotografias e materiais disponíveis no próprio cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, a pesquisa de Queiroz (2016) trouxe contribuições no sentido de que, também ali, foram propostas formas de se pesquisar com as crianças conceitos que, a uma primeira vista, nos parecem complexos de dialogar com elas. Naquele caso, os parceiros de investigação da autora foram algumas crianças entre 8 e 14 anos, do próprio condomínio onde ela residia, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Temos aqui outro espaço como campo de pesquisa, aparentemente inusitado: o de um condomínio residencial; e também a ocupação de outro lugar nas relações de pesquisa: aquele que se misturam o lugar de vizinha ao de pesquisadora.

Em Queiroz (2016), o objetivo era conversar com as crianças sobre o tempo e entender como se dá o processo de construção desse conceito para elas por meio de materiais visuais disparadores de diálogos. Os encontros se compuseram de forma individual, coletiva e virtual, todos eles tendo e comum problematização sobre o tempo, em suas múltiplas facetas e sentidos. Para tanto, utilizou-se dos interesses das crianças percebidos durante os encontros – por exemplo, relógios de diferentes épocas e tipos (de bolso, pulso, mesa, pêndulo, areia, sol, água e digital) foram usados para problematizar a pluralidade do objeto “relógio” e, com ele, também a pluralidade da ideia de tempo. Para expandir a relação com o tempo para além da ligação estabelecida com os relógios, também foram utilizadas imagens como a do sistema solar, de objetos cotidianos das crianças (televisão, celulares e videogames e as suas modificações históricas) e também encartes de propaganda antigos, com imagens de aparelhos eletrônicos obsoletos (cujas funcionalidades hoje, por exemplo, encontramos reunidas num simples aparelho de celular).

Tomo esta pesquisa como referência, pois entendo que, assim como conversar sobre a temática da morte, falar sobre o conceito de tempo também não é uma tarefa simples. Como afirma Queiroz (20016, p. 20),

Estudar o tema das concepções do tempo demanda um deslocamento que tem por característica o trânsito por trilhas de puro paradoxo. Se de um lado, devemos estranhar algo que nos é tão familiar, a ponto de ser naturalizado como dado, por outro, o tempo é um mistério que nos deixa ver apenas uma – ou umas – de suas faces, aquela que conseguimos apreender pelos rastros e indícios que atestam sua existência.

Ao tomar ainda como mote as atmosferas e nuances do tempo, porém agora no sentido das vivências do espaço escolar, Carvalho (2015) buscou investigar os sentidos que um determinado grupo de crianças estabelecia para o tempo vivenciado no cotidiano da escola. O grupo participante pertencia à faixa etária dos quatro anos de idade e frequentava uma escola de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul. O trabalho investigativo se deu em três etapas metodológicas: primeiro, foram realizadas observações do grupo e anotações no diário de campo. Em seguida, registraram-se, por meio de fotografias, alguns momentos da rotina das crianças. Por último, as crianças foram convidadas a quatro sessões de rodas de conversa, utilizando-se, para tanto, alguns como elementos disparadores de diálogos os próprios registros fotográficos realizados. Na pesquisa, a ideia era identificar os sentidos que as crianças atribuíam ao tempo que vivenciavam na escola, assim como “os modos como elas interagem, negociavam, compartilhavam e produziam sentidos sobre o tempo institucional estabelecido pela rotina” (CARVALHO, 2015, p. 126).

Também aqui, as próprias crianças foram interlocutoras do processo investigativo, tendo suas perspectivas destacadas e valorizadas. Suas falas tiveram prioridade e suas concepções e sentidos prevaleceram, pois eram as variadas facetas com que as crianças atribuíam ao tempo que permaneciam na escola que estavam em questão. Como parte das conclusões da pesquisa, o autor mostra uma pluralidade de sentidos sobre o tempo, produzidos pelas crianças:

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados (CARVALHO, 2015, p. 124).

O que está em questão para as crianças, então, é que o tempo individual de cada um é o tempo do encontro, do desencontro; o tempo interrompido, contínuo, das trocas, do compartilhamento, enfim, um conjunto repleto de possibilidades.

Outro ponto que destaco é que, tanto nos estudos de Carvalho (2015), quanto no de Queiroz (2016), é perceptível o cuidado sobre olhar atento perante as crianças, uma vez que se procurou dar visibilidade a elas durante toda a composição da própria escrita – algo que apenas se tornou possível por meio do registro atento dos encontros realizados, em que a participação, as percepções e os modos pelos quais as crianças se expressaram, foram percebidos e devidamente registrados.

Por fim, mas não menos importante, trago as reflexões de Menezes (2012) sobre sua pesquisa de mestrado com crianças de 3 anos de idade no espaço de uma creche. Nessa investigação, o objetivo era entender como acontecia o aceite e recepção, pelas crianças, de programas televisivos destinados para a sua faixa etária. No entanto, os desafios que a pesquisadora enfrentou no convívio com as crianças tornaram possível a escrita de um texto reflexivo que considero de extrema relevância – sobretudo considerando-se as dificuldades que pesquisadores podem enfrentar em seu relacionamento cotidiano com crianças que estão se apropriando da linguagem verbal. Perguntas fundamentais da pesquisadora foram aqui também colocadas:

Como entender as crianças pequenas e como fazer se entender por elas? Que caminho seguir para que, ao longo da pesquisa, sejam traduzidas as falas, olhares, gestos e vivências das crianças em uma dissertação? Como transformar em texto uma fala ainda em construção? (MENEZES, 2012, p. 183).

Ou seja, esses são alguns dilemas que também me convocaram, pois, apesar da idade das crianças com as quais pesquisei ser entre 4 e 5 anos, enquanto professora delas, percebo que algumas ainda estão construindo e ampliando seu vocabulário, tendo sido, por vezes, difícil a comunicação em algumas situações. Assim, Menezes (2012) ofereceu importantes contribuições sobre as formas de me relacionar com as crianças, atentando principalmente para o fato de que elas utilizam diversas linguagens para se expressar – algo que não se resume apenas à linguagem verbal, pois, como já referido, a comunicação das crianças é ampla, inclui os gestos e as expressões corporais e faciais que se manifestam nas brincadeiras, interações sociais e produções artísticas, nas elaborações individuais ou coletivas que fazem acerca do mundo em que estão inseridas.

Assim, as pesquisas que aqui citei buscaram criar estratégias metodológicas que colocassem em destaque as perspectivas das crianças. Para tanto, em cada uma delas, a tentativa foi a de exploração de recursos e de abordagens que ampliassem os modos de expressão dos sujeitos infantis sobre mundo, privilegiando suas preferências, falas, silêncios, gestos, escritas e outras formas de expressão. Mais precisamente, o ato de lançar-me sobre tais trabalhos advém principalmente de os mesmos terem em comum o fato de se sustentarem nos encontros entre as crianças e o pesquisador, tecendo relações de reciprocidade, respeito, interação e diálogo. Percebe-se neles também um convite à produção de outros olhares sobre os sujeitos infantis e as infâncias; olhares que convocam a reflexões que nos fazem repensar as múltiplas infâncias e os lugares inscritos para elas.

Por tanto, a partir destas pesquisas, encontrei alicerces que me auxiliaram a pensar na importância dos critérios de escolha dos materiais a serem utilizados, de modo a favorecerem, tanto quanto possível, as formas de interação das crianças não apenas com esses elementos, mas também com outras crianças e com a pesquisadora. Ao mesmo tempo, encontrei, nelas, modos de relacionar-me com os sujeitos da pesquisa, estabelecendo relações que se podem tecer a partir da escuta, da espera e da disponibilidade para a interação.

Após trazer estas pesquisas e suas contribuições, é chegado o momento de mostrar como foram estabelecidas minhas próprias proposições e escolhas metodológicas.

6.2 DIMENSÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Fazer pesquisa exige questões bem delineadas de ordem teórica, metodológica e ética, uma vez que as mesmas se entrecruzam. Sobretudo, fazer pesquisa com crianças implica, além disso, o reconhecimento da centralidade que esses sujeitos ocupam no processo, pois são as suas perspectivas que devem estar em relevância. Em consonância a isso, Fernandes (2016, p. 771) coloca que,

Se os pesquisadores fossem totalmente maduros, eles saberiam todas as respostas; se eles conhecessem todas as respostas, não necessitariam

fazer pesquisa. O nosso posicionamento enquanto investigadores adultos deverá considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer.

Posto isto, foi necessário que se pensasse nas relações estabelecidas durante o percurso metodológico, na busca por se desvincular exatamente da figura de poder que o adulto concentra, como o detentor das verdades absolutas. Dizendo de outra forma, é preciso que o pesquisador compartilhe a autoria da pesquisa com as crianças, assim como os caminhos a serem trilhados. Para tanto, é importante que se esteja aberto às argumentações e aos questionamentos que possam surgir, sendo dinâmico e entregando-se à troca, ao diálogo e à flexibilidade nas ações e decisões (FERNANDES, 2016).

Nesta condição, entrar em campo pressupõe uma aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para isso, a observação participante nos permitiu conhecer as características do grupo, interagir e estabelecer vínculos para ser aceito na condição de pesquisador. Também é necessário reconhecermos as crianças como cidadãs de direitos (CORSARO, 2005), sendo, pois, primordial que se forneça às crianças o entendimento sobre como acontecerá a pesquisa e como se dará a sua devida atuação. Nesse caso em especial, os participantes foram as crianças que são minhas alunas e percebi que o fato de já possuir vínculos construídos com elas e suas famílias, além de conhecer a rotina, o funcionamento e organização da escola, foram elementos profundamente facilitadores de todo o processo. No entanto, essa relação de proximidade não anulou de forma alguma as questões e os cuidados éticos²¹ que foram realizados.

Por isto, me reuni com o corpo docente da escola e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED/POA para apresentar o projeto e a intenção de pesquisa, obtendo autorização para realizar a pesquisa. Em seguida, as crianças e seus responsáveis foram consultados em relação ao consentimento de participação. Também solicitei a permissão para o registro de imagens e áudios, no

²¹ Um deles foi a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, pois, por se tratar de uma investigação com seres humanos, esse procedimento se fez essencial. Assim, a solicitação de aprovação da pesquisa foi encaminhada à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da Faculdade de Educação; em seguida, ao Comitê de Ética da Universidade (UFRGS) e, na sequência, foi feita a inserção da pesquisa na Plataforma Brasil, seguindo-se todos os encaminhamentos necessários para a aprovação.

sentido de construir um banco de dados de reflexão consistente. Foram fornecidas as devidas explicações sobre os modos, tempos, espaços e objetivos da investigação. Depois de solicitar a cada criança seu consentimento, me reuni com seus responsáveis para fazer o mesmo. Comecei com a solicitação das crianças, pois, entendo que, “[...] para além da autorização dos responsáveis, e mesmo antes dela, a decisão de participar ou não da pesquisa deve ser dada pelo sujeito pesquisado, pela pessoa que, com o pesquisador, conversará, seja ela criança ou não” (QUEIROZ, 2016, p. 122). Essa perspectiva demonstra, em alguma medida, a postura assumida frente aos sujeitos envolvidos, no sentido de que eles, como participantes diretos, devem ser os primeiros a serem a serem consultados, não tendo sido retirado, deles, o direito de decidir sem a interferência e/ou influência familiar.

Ao ter consciência também da posição que assumi nesta relação de pesquisadora-professora, foi preciso que, ao conversar com as crianças sobre a sua escolha de participação, eu deixasse claro a elas que a sua decisão não interferiria em nada na nossa relação e que a qualquer tempo elas poderiam desistir de participar da pesquisa sem qualquer tipo de prejuízo, pois nossa relação estava pautada na confiança e no respeito aos seus direitos.

Da mesma forma, tendo em vista que esta pesquisa foi realizada com as crianças e que elas não são simplesmente meros objetos de pesquisa, mas sim autoras do processo, entendi que era necessário que as mesmas se reconhecessem na escrita do trabalho. Nesse sentido, Kramer (2002), apesar de alertar para a importância de garantir a proteção das crianças, também defende a importância de posicioná-las como sujeitos participantes ativos da construção da pesquisa – o que também traz impactos para a composição da escrita do trabalho. Assim, inspirada por Kramer (2002), via como opções identificar as crianças pelo primeiro nome ou solicitar que elas escolhessem um nome fictício que as identificassem. Esse aspecto foi considerado junto às crianças, que, diante das alternativas propostas, escolheram ser identificadas pelo primeiro nome.

Como estratégia potente frente ao desafio de pesquisar no meu cotidiano docente, os registros do diário de campo foram uma forma de reflexão constante sobre o andamento da pesquisa. Neles, a documentação das conversas e situações marcantes, as inquietudes e a reflexão sobre novas possibilidades, puderam

oferecer elementos importantes de auxílio no planejamento das proposições, bem como em ajustes necessários. Sobre isso, Pecoits (2012, p. 87) escreve que

[...] a escrita diária (ou com periodicidade) sobre o que se vive, o que se escolhe, o que se tem dúvida, é uma ação que preserva o vivido, o escolhido, o acontecido, o pensado, o dito. O registro escrito pode – se assim resolvemos olhar para ele – preservar, dar visibilidade, guardar, iluminar nosso processo de formação.

Foi isto que busquei através do uso do diário de campo: que ele servisse como um instrumento de construção do próprio processo de pesquisa com as crianças, auxiliando-me a fazer o movimento de estranhar o cotidiano. Como defende Santos (2012, p. 147), “a familiaridade pode cegar o pesquisador em sua imersão em determinado cotidiano”. Da mesma forma, utilizando ainda as palavras de Santos (2012, p. 148) acredito que “esta busca de ir ao encontro deste outro criança, de falar dela a partir do que ele me diz, de escutá-lo, de traduzi-lo exige do pesquisador um estranhamento crítico diante de uma realidade que para ele parece familiar”.

Neste entendimento, pesquisar com crianças significou (e significa) recriar diante das improváveis situações, percorrer outros caminhos, adentrar-se em desafios desconhecidos, e buscar outras soluções possíveis – e isso tendo em vista as percepções e os interesses das crianças, na medida em que elas também foram interlocutoras e autoras do processo, no sentido de que negociavam comigo, entre elas mesmas os rumos e os destinos da pesquisa os reorganizando à medida que eles aconteciam.

6.3 CONTEXTOS E CENÁRIOS DA PESQUISA

A intenção de pesquisar com crianças que fazem parte do meu cotidiano docente, desde o início deste trabalho, pareceu-me ser a opção mais adequada. Isso porque esta pesquisa nasceu justamente da relação que vivencio cotidianamente como professora; ela está atravessada e entranhada por essas experiências e, devido a isso, acredito que a opção de pesquisar no meu espaço de trabalho e com a turma em que leciono foi uma decisão importante tanto em termos

investigativos, como em termos de formação docente.

Nesta perspectiva, inspirada por Pereira (2012), que evidencia o quanto protagonizamos diferentes papéis nas situações que a vida nos coloca, tomo como propósito, neste momento, concentrar dois papéis que, para mim, estiveram (e ainda estão) interligados: ser professora e, ao mesmo tempo, pesquisadora. Acredito, ainda, que no ato de pesquisar também está presente na arte da docência (BECKER, 2007), no sentido de que o professor, comprometido com a função que exerce, assume também como postura a figura de alguém observador, questionador e reflexivo sobre a sua própria prática. E foi desse exercício de constante reflexão sobre a minha prática como professora de Educação Infantil que passei a confrontar os padrões, estereótipos e pré-concepções que eu mesma tinha em relação às crianças e aos assuntos que geralmente consideramos inapropriados para as infâncias. De forma mais específica, tais assuntos giravam em torno da temática da morte que as crianças traziam para a sala de aula em determinadas situações e que me causava angústia – algo que veio a se tornar fundamental para a constituição da minha intenção de pesquisa. Neste sentido, Bujes (2002, p. 14) defende que pesquisar:

[...] provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

Da mesma forma, para Macedo, Santos, Flores e Pereira (2012), o ato de pesquisar também é gestado por um sentimento de inquietação que toca o pesquisador e que, em algum momento, emerge em forma de uma intenção de pesquisa. Trata-se de um ato complexo, no qual o pesquisador mergulha em uma viagem a outros lugares e tempos, permitindo-se ser tocado e transformado pela experiência que essa outra atmosfera proporciona.

Neste sentido, mergulhei com as crianças em uma pesquisa que buscou, fundamentalmente, a participação, a abertura para fruição de sentidos, narrativas, diálogos e trocas de experiências. Isso justamente por pensar as crianças como sujeitos ativos no contexto da pesquisa e dotados de capacidades para agir no meio social, bem como seres construtores de interpretações e intervenções singulares sobre o mundo. Trata-se de um processo que se liga a uma concepção de infância que não é neutra, mas que traduz os modos de olhar e pensar sobre ela. Sobretudo,

é uma investigação que teve como princípios o ato de interagir, compartilhar e dialogar sentidos e experiências com as crianças.

Dentro desta perspectiva, pesquisar com e sobre a infância pressupõe conhecer, interagir, e estabelecer parcerias colaborativas com as crianças, atuando, como Corsaro (2005) defende, como um “adulto atípico”, interessado em construir um espaço de convívio e troca. É nisso que se sustenta a relação de pesquisa que aqui busquei construir.

Ao tomar essas premissas como referência, inspiro-me no método etnográfico de pesquisa:

Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem. (DELGADO e MULLER, 2005, p. 169).

É justamente com esta perspectiva que percorri este trabalho, pois acredito que, por meio do contato com as crianças, podemos compreender como elas atribuem e constroem seus conhecimentos de mundo – sobretudo considerando-se que através do compartilhamento das suas vivências, experiências e relações com a cultura em que estão inseridas, elas elaboram seus sentidos próprios, criam hipóteses, modificam e constroem novas percepções. Também por acreditar, como referido, que as crianças produzem cultura própria a partir da relação que estabelecem com os elementos da cultura na qual estão inseridas, por meio de jogos, brincadeiras e materiais outros a que têm acesso, utilize-me de estratégias metodológicas que favorecessem os diferentes modos de expressão das crianças, para que neste estudo, em especial, eu pudesse compreender as significações que este grupo de crianças com as quais convivo atribuem à temática da morte e às questões que a envolvem. Por essas razões, nas próximas páginas, descreverei em detalhes minhas escolhas metodológicas, o local, os sujeitos escolhidos para a pesquisa.

6.3.1 A Praça Pinheiro Machado

A Praça Pinheiro Machado, localizada no quarteirão composto pelas avenidas Farrapos, Presidente Roosevelt, Brasil e Pátria, se encontra no bairro São Geraldo, na zona Norte da cidade de Porto Alegre. Como toda praça pública, ela tem a função de arborizar e proporcionar lazer para a comunidade. No entanto, ela também possui uma função educacional, visto que abriga a Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Patinho Feio²², local onde se deu a pesquisa e onde assumi dois papéis simultâneos: o de professora e pesquisadora. É justamente pelo fato de essa escola estar inserida dentro de uma praça que se faz necessário o movimento de contextualização do local, que, além de abrigar uma extensa área verde, também recebe diariamente crianças de 4 e 5 anos de idade para vivenciar experiências na/da Educação Infantil.

Abaixo, é possível observar, por meio de uma imagem de satélite, um panorama geral do espaço para que assim se possa entender como ele se configura:

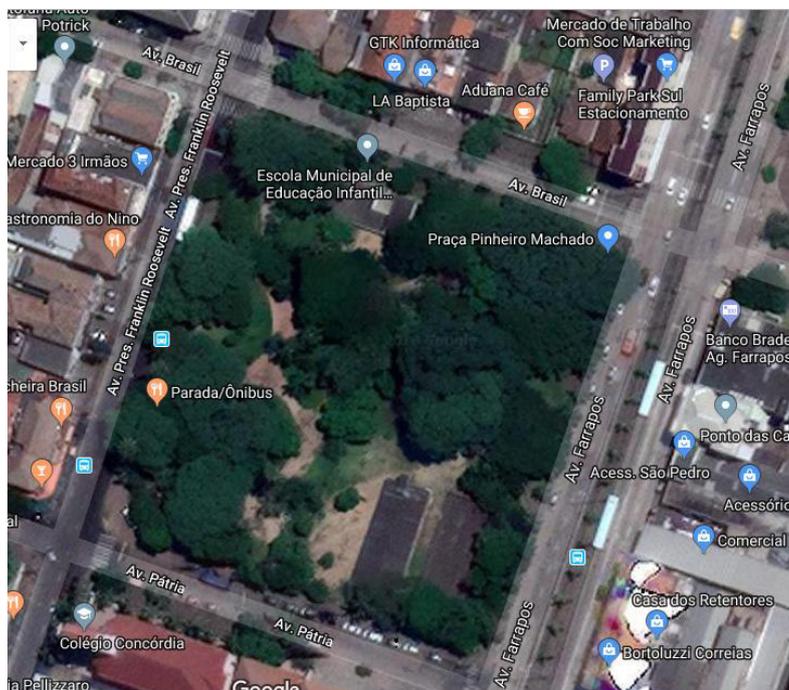


Figura 7- Imagem de Satélite da Praça Pinheiro Machado, Porto Alegre-RS. Fonte: Google Maps.

²² Esta é uma das sete escolas de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre que estão localizadas em praças da cidade. Elas são consideradas pioneiras na implementação desta etapa da Educação Básica de ensino na capital.

Nos 10.880 metros quadrados²³ de praça, se encontra, além da escola, um amplo gramado com diversas espécies de árvores que se intercalam com caminhos de terra, bancos de concreto, uma quadra de esportes, um prédio desativado da Secretária Municipal de Desenvolvimento Social e Esporte (SMDSE), banheiros públicos e uma pracinha com alguns brinquedos, como balanços, escorregador e gangorra. A área é dividida em dois espaços: de um lado da praça fica a escola e, do lado oposto, ficam os espaços de lazer, o prédio da SMDSE e os banheiros.

No entorno, encontram-se pequenos comércios, igrejas, casas, prédios residenciais e pontos de ônibus que levam a outras cidades e bairros, por isso, existe constante movimentação ao seu redor. Além de um contínuo fluxo de trânsito, existe intensa circulação de pessoas.

Há, na área, uma quadra pública destinada à prática de esportes (em sua maioria homens jogando futebol). A área é frequentada também por trabalhadores que vão descansar em seu intervalo de trabalho, pessoas que levam seus cachorros para passear ou pedestres que estão apenas de passagem pelo local para acessar seus compromissos. A praça também abriga alguns moradores de rua, que têm seus pertences expostos ao ar livre, vendedores ambulantes e guardadores de automóveis. É situação comum ter jovens sozinhos ou em grupo fazendo uso de álcool e drogas, chegando algumas vezes a passarem mal e serem socorridos pelos funcionários da escola.

Em relação à estrutura desse espaço público, acredito ser necessária uma revitalização, pois a mesma apresenta a necessidade de manutenção e reparos na grama, banheiros e nos brinquedos, assim como a ampliação da sua iluminação. Essas necessidades, somada à falta de policiamento, traz, por vezes, a sensação de insegurança, fazendo com que o corpo docente da escola evite realizar atividades noturnas pelo receio de sofrer danos a sua integridade física e/ou patrimonial. Também é cada vez menos frequente vermos as famílias reunidas com as crianças para momentos de lazer. Os horários de maior movimentação na praça geralmente são os de entrada e saída das crianças na escola, pois as famílias se reúnem perto

²³ Informação retirada da notícia publicada na página oficial da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Acesso disponível em: <
http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=169285&SMAM+MANEJA+ARBORIZACAO+DA+PRACA+PINHEIRO+MACHADO>.

do portão de acesso que fica dentro da praça para aguardar as crianças e as professoras.

Em 2018 houve uma obra de rebaixos de meio-fio nos arredores da praça – ação que teve como objetivo promover a acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou com mobilidades reduzidas. A modificação foi importante, pois, além de proporcionar a ampliação do acesso da comunidade ao espaço, também facilitou o ingresso na escola, tanto das crianças, quanto dos familiares que possuem dificuldades de locomoção.

Após esta breve descrição do espaço e do contexto onde escola está inserida, passaremos a adentrar os portões da instituição e descobrir o que há além das suas cercas.

6.3.2 A Escola



Figura 8- Fachada da EMEI JP Patinho Feio, Porto Alegre- RS. Fonte: Arquivos da autora.

A história da EMEI JP Patinho Feio se inicia em 1963, onde o antigo prédio de uma cooperativa de alimentos foi demolido para dar lugar à construção da escola que, naquela época, chamava-se Jardim de Infância Pinheiro Machado. A escola funcionou por sete anos consecutivos e depois foi desativada, retornando as suas atividades apenas em maio de 1982. Neste mesmo ano, uma determinação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre ordenou que os Jardins de Praça tivessem o nome de histórias infantis. Assim, seu nome mudou para Jardim de Infância Municipal Patinho Feio. Dez anos depois, com a existência de boatos de que a escola seria novamente fechada, houve uma mobilização da comunidade escolar e um abaixo-assinado na defesa de seu funcionamento, movimento que obteve sucesso e garantiu a continuidade do atendimento às crianças e suas famílias.

Nos anos seguintes, além de reparos e adaptações, houve duas importantes reestruturações para o atendimento das crianças. Em 2000, aconteceu uma drenagem no pátio da escola para solucionar os constantes alagamentos ocasionados pela chuva. Cinco anos depois, houve a ampliação do espaço com a construção da cozinha, e, assim, a escola passou a oferecer merenda para as crianças – uma conquista importante já que antes elas tinham que trazer seu lanche de casa. Essas duas mudanças se constituíram como avanços no funcionamento da escola e qualificaram o atendimento à comunidade escolar.

Em seus 43 anos de funcionamento, a escola já atendeu inúmeras crianças e constantemente recebe ex-alunos que retornam quando jovens ou adultos para visitar os funcionários e recordar seus tempos de educação infantil. Muitas famílias são trazidas por recomendação de parentes, vizinhos, familiares ou amigos que já tiveram seus filhos matriculados na instituição. É recorrente que irmãos mais novos de alunos dos anos anteriores também frequentem o Jardim de Praça, assim, a escola atende a outras gerações da mesma família.

A comunidade escolar se estrutura por diferentes composições familiares e, em sua maioria, elas são oriundas dos bairros São Geraldo, Humaitá, Navegantes, Anchieta e Farrapos, enfim, bairros próximos à escola. Apesar de morarem em regiões próximas, muitas famílias se deslocam até a escola utilizando carro próprio, transporte escolar particular ou coletivo público. Outra característica da comunidade é que algumas situações elevam o número de faltas em determinadas ocasiões. Isso porque algumas famílias que vivem nos bairros Navegantes e Humaitá são afetadas

pelas chuvas fortes, visto que a região sofre com problemas de drenagem. Tal fato faz com que as ruas fiquem intransitáveis e que algumas casas inclusive alaguem. Ainda, na mesma região, quando ocorrem eventos na Arena do Grêmio, o trânsito fica congestionado, fato que faz as famílias optarem por não levar suas crianças à escola.

Em relação à estrutura do espaço físico, a EMEI JP Patinho Feio tem por característica principal ser um ambiente pequeno, onde existem apenas duas salas de aula, cozinha, banheiros, pátio e uma área coberta, que é utilizada tanto para fazer as refeições, quanto para realizar atividades.

Devido ao espaço físico limitado são atendidas apenas as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade, distribuídas em duas turmas²⁴. Cada turma é atendida em turnos de quatro horas, sendo uma de Jardim A e outra de Jardim B em cada turno. Cada turma disponibiliza 25 vagas, totalizando uma capacidade para atender 100 crianças. No entanto, atualmente a escola atende 78 crianças no total: 37 no turno da manhã e 41 no turno da tarde.²⁵

O número de crianças que ingressam no Jardim de Praça Patinho Feio e estão tendo seu primeiro contato com um ambiente escolar é significativo e é justamente o fato de as aulas não serem em período integral que atrai as famílias. Elas comentam com o corpo docente que não gostariam de deixar as crianças por um período longo de tempo na escola, acham que se torna cansativo e buscam a escola com o objetivo de que as crianças tenham um espaço para socializar e se desenvolver. No entanto, tendo em vista que os turnos têm duração de apenas quatro horas diárias, há a exigência de certa organização familiar e a necessidade de que, no turno inverso, as crianças estejam acompanhadas por algum responsável, que geralmente é a mãe, os avós ou uma babá.

O quadro de funcionários é composto por 13 pessoas, entre efetivos, estagiários e terceirizados. Entre os efetivos, estão: a diretora, responsável tanto pela parte pedagógica, quanto administrativa da escola; três professoras referência, responsáveis pela atuação pedagógica e dois professores que ministram aulas especializadas de música e educação física uma vez por semana. Há duas

²⁴ O Jardim A, compreende as crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses e o Jardim B, as crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. As crianças devem ter completado tais idade até o dia 31 de março de cada ano.

²⁵ Este número varia ao longo do ano em função das mudanças na organização familiar das crianças, há algumas desistências e trocas de escola.

funcionárias terceirizadas: a auxiliar de cozinha que prepara e serve as refeições e a funcionária de serviços gerais, responsável pela limpeza da escola. Quanto às estagiárias, são duas de apoio coletivo para auxiliar as educadoras nas atividades educativas e pedagógicas cotidianas e duas de inclusão, responsáveis em auxiliar as crianças com necessidades especiais. Há também uma estagiária de nutrição, que vai até a escola duas vezes na semana fazer o controle do cardápio e estoque de alimentos.

6.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As crianças que foram convidadas para contribuir com este estudo, sendo parceiras desta pesquisa, foram as minhas alunas da turma do Jardim A do turno da tarde da EMEI JP Patinho Feio. O grupo é composto de 18 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, sendo 11 meninas e 7 meninos.

De modo geral, o grupo é comunicativo, dinâmico, afetuoso, curioso, carismático e cheio de disposição. As crianças costumam ser participativas, aproveitam as oportunidades que a escola oferece, realizam as propostas, exploram e circulam pelo espaço escolar com autonomia, sentindo-se confortáveis ali. Gostam de sentar em roda para conversar sobre coisas do dia-a-dia, contar sobre suas experiências, passeios e aventuras. Também apreciam ouvir histórias, ficam atentas ao enredo, contribuem com falas significativas e estabelecem associações com suas vivências.

Em relação às brincadeiras, o grupo brinca e explora quase todos os objetos e cantinhos de brincadeira do pátio e da sala de atividades. No geral, compartilham os brinquedos, conseguem dividir e dialogar para resolver pequenos conflitos e disputas entre si.

Uma característica marcante do grupo é que grande parte das crianças teve seu primeiro contato escolar neste ano. Até então, em sua maioria, elas ficavam aos cuidados da mãe ou avós e, segundo entrevista inicial com as famílias, alguns revelaram que apenas matricularam as crianças por conta lei da obrigatoriedade

escolar²⁶. Dessa forma, foram necessários maior atenção e acolhimento, tanto com as crianças, quanto com as suas famílias, pois existia certa insegurança e apreensão em relação a esse novo espaço e seus desafios, o que precisou ser trabalhado gradativamente na comunidade escolar.

Apesar de as crianças aceitarem participar do estudo quando consultadas, após as solicitações de permissão para as famílias, apenas 12 foram autorizadas pelos responsáveis. Para respeitar o desejo das crianças e dos seus respectivos responsáveis, combinamos que todas participariam das propostas de pesquisa (e que eram também atividades do nosso cotidiano), no entanto, suas falas e fotografias não serão utilizadas na escrita do trabalho. Da mesma forma, quando alguma criança não quis se pronunciar durante as proposições (sendo ela autorizada ou não), seu desejo foi respeitado.

Apresento a seguir, as crianças autorizadas a participar. São elas²⁷:



AMANDA



ALICE

²⁶ Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que prevê a entrada obrigatória das crianças na pré-escola a partir dos 4 anos de idade.

²⁷ Os registros fotográficos desta pesquisa sofreram interferência das crianças com o uso de canetas hidrocor para que suas identidades fossem preservadas e, ao mesmo tempo, elas pudessem se reconhecer na pesquisa. Esta medida teve em vista atender a uma das exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.



ARTHUR



BARBARA



DAVI



ERDİR



HENDRICK



IZABELA



LUCAS



MARIANA



MARTINA



MELISSA

6.5 AS PROPOSIÇÕES DE PESQUISA

Aqui busco narrar como se deu o caminho trilhado ao longo da pesquisa, em termos metodológicos. A intenção é justamente mostrar como os encontros com as crianças, na qualidade de espaços de interação e diálogo, ocorreram e se desdobraram. Assim, apresento como os elementos visuais selecionados e utilizados como disparadores de diálogos mobilizaram as proposições de pesquisa, as quais, de acordo com o objetivo da investigação, buscavam compreender as

hipóteses e os sentidos que as crianças atribuem e constroem sobre a temática da morte e a finitude da vida.

Assim, indico que, inicialmente, foram planejadas algumas propostas que se utilizavam de materiais diversos, como livros de literatura infantil, desenhos animados, curta-metragens e filmes de animação. Tais elementos visuais não se apresentaram como ferramentas prontas, mas, antes, serviram para lançar convites, deixar espaços abertos e fazem circular questões para serem pensadas e expandidas no grupo. Trata-se de materiais que se mostraram como oportunidades de criação, de composições e de construções de possibilidades para além das narrativas e discursos hegemônicos que circulam em torno da morte, como pretenderei mostrar.

No entanto, de modo muito especial, foi no ato de ir a campo e estar em parceria com as crianças, na busca por suas posturas, movimentos, sons e expressões sobre o tema, que algumas propostas se mostraram mais complexas do que eu havia inicialmente imaginado. Outras propostas, por sua vez, partiram do inusitado, emergiram do interesse das crianças e se desdobraram como novas possibilidades de trabalho.

Apresento, a seguir, uma contextualização dos momentos de pesquisa, detalhando, assim, os caminhos trilhados entre o planejado, o ampliado e o inesperado. São eles:

1. Convite e combinados: Primeira aproximação e conversa referente à pesquisa com o grupo. Expliquei às crianças que estava estudando, que precisava fazer uma atividade que se chamava “pesquisa”, que deveria ser realizada com crianças e que, por isso, queria convidá-las a participar. Expliquei também que esses momentos de conversa seriam na escola, durante nossos encontros diários e que envolveriam o registro das vozes e imagens (no caso, daqueles que se sentissem à vontade para tanto). Esclareci que aqueles que não desejassem não precisariam participar da pesquisa, que não haveria problema algum, mas apenas que deveriam permanecer na sala com o grupo, ainda que realizando outra atividade.

O grupo, como um todo, expressou interesse em participar e, por isso, mostrei para as crianças o termo de aceite, elaborado especificamente para elas. Fiz a leitura do mesmo e expliquei o significado do que era lido. Depois dessa conversa

inicial sobre a pesquisa, o grupo foi brincar na sala; enquanto isso, as crianças foram sendo chamadas em pequenos grupos para assinar o termo. Como estratégia, para aquelas que não eram alfabetizadas, propus que as crianças se olhassem no espelho e fizessem um autorretrato no termo de aceite da pesquisa como expressão de sua concordância. As crianças que sabiam escrever seu nome o fizeram diretamente.



Figura 9- Hendrick Kauan se olhando no espelho. Fonte: Arquivos da autora.



Figura 10 - Amanda assinando o termo de aceite. Fonte: Arquivos da autora.

2. Memórias e guardados: Reunimo-nos na sala para assistir ao curta-metragem japonês *A Casa de Pequenos Cubinhos*, de Kunio Katō (2008). Na animação, um velhinho solitário está sempre a empilhar tijolos para tornar sua casa mais alta e, assim, fugir das águas do mar que não param de subir. Ao se deparar com a queda na água (e, portanto, em andares abaixo daquele em que está) de um objeto afetivo passado (seu cachimbo), ele vai mergulhando à sua procura pelos andares submersos da sua casa. Ao mergulhar em cada andar de sua casa, uma nova lembrança é evocada e, com ela, sentimentos como afeto, saudade, solidão e também a perda.



Figura 11 e 12- Crianças assistindo ao curta-metragem. Fonte: Arquivos da autora.

Instigada pela animação, busquei discutir com as crianças “as lembranças que estão guardadas no fundo do coração delas” – isso para poder compreender quais relações se estabeleceriam entre as lembranças, sentimentos e afetos das crianças e aquelas suscitadas a partir do curta-metragem. Lancei as seguintes perguntas: pensando nas nossas lembranças, se mergulharmos no fundo do nosso coração, que memórias guardamos lá? Em quais momentos seria bom se pudssemos parar o tempo? E se fôssemos fazer com que ele passasse mais depressa? Quando seria? Imaginem que tenhamos o poder de apagar algo. O que apagaríamos? O que gostaríamos de reviver?

Durante essa conversa, surgiu o interesse das crianças em trazer álbuns de fotografias para partilhar com o grupo. Segundo elas, essa seria uma forma potente

de reviver momentos. Combinei que mandaria bilhetes para as famílias solicitando as fotografias e que teríamos um momento reservado para a partilha das mesmas.

3. Nosso coração: Retomando ao assunto do “coração”, como metáfora onde estariam depositados sentimentos dos mais diversos, contei a história *O coração e a garrafa*, de Oliver Jeffers, obra na qual é relatada a relação de uma menina com um homem. Essa menina possuía admiração e curiosidade sobre o mundo, encontrando, na companhia desse adulto, um parceiro para suas descobertas e aventuras. Um dia, esse adulto deixa de estar presente; o motivo não é mencionado de modo explícito na história, mas, sem essa figura, a menina passa a se sentir triste e insegura. Ela decide, então, guardar seu coração em uma garrafa para afastar os sentimentos ruins e parar de sofrer. No entanto, ao fazer isso, ela também acaba deixando de se interessar pelo mundo: tudo à sua volta fica monótono e sem graça. Até que, quando adulta, instigada por outra menininha, ela decide libertar seu coração e se abrir novamente aos sentimentos, encantamentos e descobertas.

Ao final da história, conversamos sobre as diferentes formas de lidarmos com os nossos sentimentos. Tal discussão foi feita a partir de perguntas como: quando a menina ficou triste e trancou seu coração numa garrafa, resolveu a situação? Ela parou de se sentir triste? O que guardamos no nosso coração? O que faz nossos corações ficarem felizes, tristes, com medo ou irritados? Nossos corações são iguais? Guardam sentimentos e momentos iguais? Quais foram felizes? Quais foram tristes como na história? Já passaram por uma situação igual ou parecida com a da menina? Como ficou o coração de vocês neste momento? O que fizeram?

Durante nossa conversa, Bárbara, me olhou e pediu que eu percebesse, por meio de seu semblante, como fica seu coração quando está triste e quando está bem. Dessa forma, Bárbara lembrou-me que nem todas as respostas necessitam de palavras e que eu deveria estar atenta não só à voz, mas também ao corpo, às posturas e às diferentes formas de expressão das crianças durante a pesquisa.



Figura 13 e 14- Série: Meu coração. Fonte: Arquivos da autora.

Passado algum tempo, percebi que, enquanto as crianças estavam realizando diferentes atividades na sala (modelar massinha, montar quebra-cabeças, conduzir carrinhos pelo chão e outras explorações), três crianças estavam desenhando corações. Chamou-me atenção que duas delas, Davi e Amanda, foram as crianças que, durante a roda de conversas, permaneceram mais quietas. No entanto, entendi que, depois de um tempo, elas ainda estavam produzindo sentidos sobre o assunto.

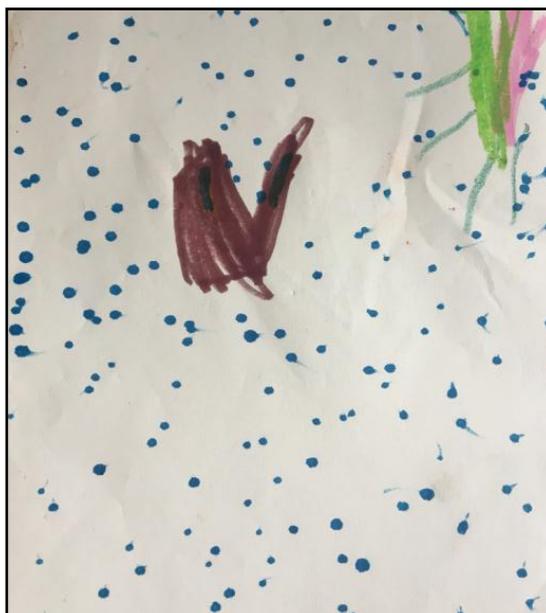


Figura 15- Coração guiado pelas estrelas quando sinto saudade de quem morreu (Lucas). Fonte: Arquivos da autora.

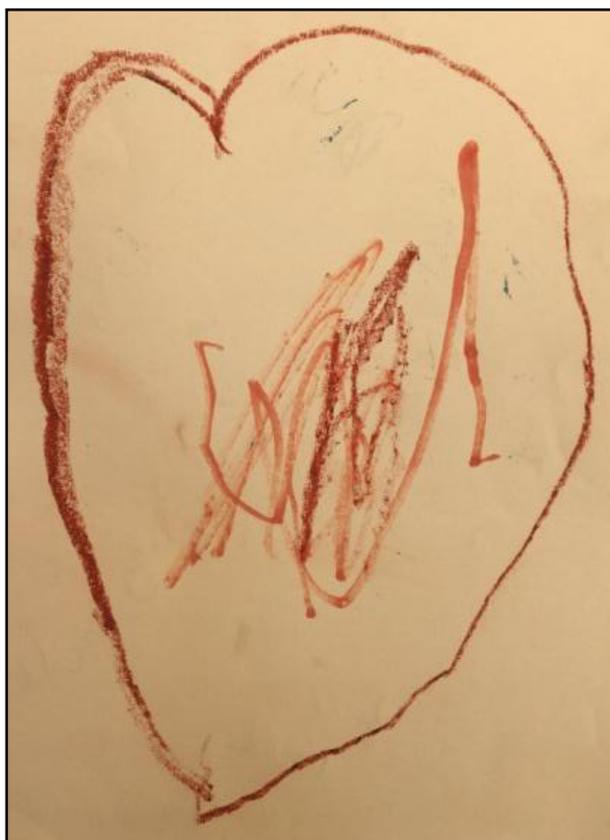


Figura 16- O vazio do meu coração quando alguém morre. (Davi). Fonte: Arquivos da autora.



Figura 17- Um coração arco-íris para ficar feliz quando estou triste (Amanda). Fonte: Arquivos da autora.

4. Distâncias... Ainda procurando tensionar a maneira como lidamos com os nossos sentimentos, mas agora com aqueles suscitados pela distância física, nessa proposta, utilizei duas estratégias valendo-me de materiais disparadores de diálogo. Foram eles o livro *Longe*, de Silvana Tavano, e as fotografias que as crianças trouxeram de casa (como referido, sugestão dada por elas mesmas em um dos nossos encontros).

No primeiro momento, fiz a contação da história. Ela é narrada por um menino que sente saudades do pai que está longe, tão longe, que o menino nem consegue mensurar o quanto. Ele busca por respostas, imagina como seu pai chegou lá e, na falta de explicações claras, utiliza seu pensamento para alcançá-lo. A história não indica o que aconteceu com o pai do menino, mas, antes, oferece elementos que permitem ao leitor fazer suas próprias reflexões e construções – geralmente ligadas aos modos de enfrentar a ausência de alguém querido.

Como na história contada o personagem conversava com a fotografia do pai quando sentia saudade, aproveitei para explorar junto às crianças os álbuns de fotografias trazidos por elas.



Figura 18- Série: Crianças explorando álbuns de fotografia. Fonte: Arquivos da autora.

Foi necessário investigar os sentidos que as crianças atribuíam às fotografias que trouxeram. Para tanto, pedi a cada uma que compartilhasse o motivo por ter trazido aquelas fotografias. Por meio de suas falas e depoimentos, pudemos reviver momentos e conversar sobre eles. Em suas respostas, as crianças foram trazendo debates sobre as imagens, sobre a imaginação e a memória como elementos importantes para elas e sobre como, em seu conjunto, imagens, imaginação e

memórias se mostram como oportunidades de nos aproximarmos das pessoas que estão longe e das quais sentimos saudades. As falas abrangeram o tema da morte, da distância física, geográfica, e até mesmo emocional. Para além do que abordaremos nas análises, posso dizer, de imediato, que pude perceber que cada criança trouxe para esse momento relações com as suas vivências mescladas a sentimentos que se fizeram ali presentes a partir da narrativa do enredo literário e das fotografias compartilhadas com o grupo.

5. Desaparecimentos... Propus que brincássemos de esconde-esconde, porém de um jeito diferente: nesta versão da brincadeira, as crianças se posicionaram uma ao lado da outra em uma fila. Paralelamente, uma criança foi escolhida para se afastar do grupo enquanto escondíamos outra criança embaixo de um lençol. De volta ao grupo, a criança que tinha se retirado deveria adivinhar quem desapareceu.



Figura 19- Isabela descobrindo quem estava escondida. Fonte: Arquivos da autora.



Figura 20- Melissa revelando que estava escondida. Fonte: Arquivos da autora.

Na sequência, embaixo de uma árvore contei a história *Para onde vamos quando desaparecemos?* da autora Isabel Martins Minhós. Como o próprio livro propõe, também eu tinha como propósito pensar com as crianças sobre as diferentes coisas do mundo e refletir sobre seus possíveis “desaparecimentos” (ausência, perda, morte e outros). Como a história traz elementos da natureza na narrativa, achei que a contação ao ar livre, além de aconchegante, traria uma atmosfera envolvente. Em seguida, propus uma roda de conversa motivada por questionamentos como: para onde vocês acham que vão as coisas que desaparecem? E nós, como ficamos e o quê sentimos depois que elas somem? Das coisas que conhecemos, quais são aquelas que já desapareceram ou vocês acham que ainda desaparecerão? Para onde será que foram ou irão? Lembram-se das nossas conversas sobre o coração? Como ele fica depois que algo ou alguém desaparece? De quais formas vocês acham que se pode desaparecer? E o que dizem as pessoas que nos rodeiam sobre esses desaparecimentos? Essas questões mobilizaram uma conversa que reverberou diversas reflexões, desde especulações sobre o mundo dos mortos, idas ao céu, até questões de ordem religiosa, como veremos a seguir.

6. O que as roupas podem nos dizer sobre os desaparecimentos? Nessa proposta, contei a história *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha. A obra é narrada

por uma menina que conta sobre sua relação com a tia, uma mulher que usa roupas divertidas e coloridas. Um dia, a tia passa a se vestir somente de preto e demonstra sentir-se permanentemente triste, o que faz com que a menina busque por uma solução para confortá-la.

Após a história, começamos a conversar e logo percebi que as crianças estavam dispersas, falando sobre suas cores de roupas favoritas, perguntando quando iríamos para o pátio e outros assuntos. Nesse dia, elas haviam tido aula de música; o grupo havia ensaiado para uma apresentação que ocorreria na semana seguinte. Notei que estavam com pressa de ir para o pátio, que estavam cansadas e que não queriam conversar. Diante dessa situação, decidi por não adentrar na questão que pretendia colocar em pauta, o luto. Percebi que, naquele momento, as crianças não estavam dispostas a se aprofundar na temática e na metáfora que sustentava a história, então, respeitei e busquei atender a necessidade delas naquele momento. Fomos para o pátio!

Acreditei que as crianças associariam a cor da roupa no tom preto à temática da morte, principalmente ao luto. Parecia tão óbvio para mim. No entanto, isto não aconteceu. Será que esta já não é uma característica tão marcante da morte nos dias atuais e eu não percebi?

Adaptação de Notas Pessoais;
Dezembro de 2019.

7. Encontros... Essa proposta visava pensar, junto às crianças, sobre os possíveis encontros que podem existir. Para tanto, assistimos ao curta-metragem *A pequena vendedora de fósforos*, de Roger Allers (2006). Nele, uma menina se encontra sozinha na rua, vendendo fósforos num dia frio de inverno. Ao anoitecer, ela acaba acendendo seus fósforos para se aquecer. E é por meio da chama do fogo dos fósforos que ela tem visões que a confortam e lhe dão esperança. Ela vê, por exemplo, uma senhora que não sabemos quem é, uma casa aconchegante e decorada para o Natal, além de um banquete na mesa. Ao final, os fósforos acabam e a cena se volta para uma imagem da menina, deitada no chão com os olhos fechados. Nesse momento, entra em cena a mesma senhora dos seus pensamentos; ela se aproxima, pega a menina no colo e sai andando – e é aí que a imagem do corpo da menina se duplica: uma permanece no chão e a outra no colo

da senhora. Não há falas na animação, nem um desfecho esclarecedor, mas sim elementos metafóricos e imagéticos que instigam o espectador a construir um final próprio.

Depois de assistirmos, lancei algumas perguntas para nortear a conversa. Foram elas: o que acontecia quando a menina acendia os fósforos? Quem ela encontrava? Que tipos de encontros vocês acham que existem? Eles só acontecem em vida? E se vocês pudessem encontrar algo ou alguém, o que ou, quem seria? Como seria esse encontro? Com essas perguntas, buscava perceber as relações que as crianças estabelecem sobre a vida, morte, ausência e perda.

A conversa posterior à história e às questões se concentrou na saudade de alguns familiares que moram longe e nos pais que estavam trabalhando ou realizando outras tarefas enquanto as crianças estavam na escola. Nessa proposta, apenas uma criança (Isabela) trouxe hipóteses sobre a temática da morte – e o fez a partir dos personagens do curta-metragem.

Minutos depois, observei que Isabela e Mariana brincavam em um cantinho da sala. Após observá-las por um tempo, percebi que a brincadeira envolvia o tema da morte.



Isabela: Ah meu Deus! (som de choro baixinho) Não pode ser! Que triste! Que triste! Vou sentir tanta saudade de você minha netinha (som de choro baixinho).

Adaptação de Notas Pessoais;
Dezembro de 2019.

Figura 21- Isabela e Mariana brincando. Fonte: Arquivos da autora.

Trago aqui essa situação de maneira especial na medida em que busco destacar que os sentidos e discussões reverberadas por nossas conversas específicas sobre o tema não apareciam apenas durante as propostas; eles se

expandiam e podiam ser vistos também nas brincadeiras das crianças, como podemos observar na imagem acima. Para fins de análise, destaco que, como referido, considero como *corpus* da pesquisa apenas as falas específicas realizadas durante as propostas – no entanto, também é válido mostrar, em algumas discussões, como as crianças elaboram e compõem sentidos sobre o tema em questão, em diversas situações que excediam nossas conversas mais diretas.

8. O dia em que o passarinho parou de voar... Durante a pesquisa, uma de nossas rodas de conversa foi suscitada por um acontecimento que marcou uma das tardes das crianças na escola. Elas estavam brincando no pátio, como de costume, e lá encontraram um passarinho morto sobre a areia. Eu não estava na escola nesse dia, mas, no dia seguinte, elas estavam me esperando ansiosas para relatar o ocorrido e para contar as hipóteses levantadas sobre a morte do animal e como haviam enterrado o pássaro e se despedido dele.



Figura 22- Crianças enterrando o passarinho morto. Fonte: Registro da estagiária curricular.

9- Morte nos desenhos: Assistimos a dois desenhos populares da televisão aberta, Papa-Léguas e Tom e Jerry, ambos com enredo semelhante. O primeiro é

centrado no personagem Coiote, que cria armadilhas para capturar Papa-Léguas, das quais sempre consegue escapar. O segundo trata das tentativas frustradas do gato Tom em capturar o rato Jerry, esperto e engenhoso. No entanto, o que interessa nesses desenhos, considerando o tema da pesquisa, é a forma como a finitude da vida e, conseqüentemente, a morte são exibidas. Neles, se mostra uma espécie de falso fim; não importam os acidentes e traumas pelos quais os personagens tenham passado: eles não morrem ou simplesmente ressuscitam no final.



Figura 23- Crianças assistindo aos desenhos. Fonte: Arquivos da autora.

Essa proposta foi pensada a partir de uma sugestão da banca de qualificação (mais precisamente da profa. Gládis Kaercher) e tinha como propósito ouvir como as crianças compreendiam esse tipo de situação. Como referido, as crianças tinham recentemente trazido o relato do passarinho morto e suposições sobre sua morte (queda, batida em árvore, entre outros motivos) e, por isso, achei que seria uma boa oportunidade para conversarmos sobre os desenhos.

10 - Outras possibilidades: Essa proposta foi realizada em dois encontros. Neles assistimos ao filme *Festa no céu*, de Jorge Gutierrez (2014) – fizemos duas sessões, metade do filme em uma, a outra metade na outra. A animação apresenta a história de amor e disputa de Manolo e Joaquim pelo amor de Maria. Os três jovens mexicanos são amigos desde a infância e, sem saber, fazem parte de uma aposta que envolve dois mundos, a Terra dos Esquecidos e a Terra dos Lembrados. La Muerte é a deusa que governa a Terra dos Lembrados. Ela é ex-mulher de Xibalba,

o governante da Terra dos Esquecidos. Em uma visita à Terra dos Vivos, eles fazem uma aposta: se a jovem e bela Maria escolher se casar com o emotivo violinista Manolo, Catrina ganha, e Xibalba não poderá mais interferir no Mundo dos Vivos, como gosta de fazer; se o preferido for o valente Joaquim, Xibalba passa a governar, também, o Mundo dos Lembrados. A partir desse filme, busquei tensionar o contato das crianças com outra cultura da morte. O objetivo aqui era problematizarmos a morte e o morrer da cultura mexicana exposta no filme a fim de podermos dialogar sobre os aspectos contrastantes daquela cultura em relação a nossa. Importou também apresentar um material que foge justamente dos estereótipos que envolvem e classificam a finitude da vida como algo triste e mórbido. Algumas questões foram levantadas: que dia está sendo comemorado no filme? Como eles comemoram? Nós fazemos assim? Como lidamos com a morte aqui? Vemos a morte deste jeito? Temos um dia de comemoração para ela com festa? Será que a Terra dos Lembrados e dos Esquecidos poderiam ser também possibilidades para os “desaparecimentos” sobre os quais conversamos antes? Tratava-se de perguntas norteadoras, já que *Festa no céu*, em meio a um enredo sobre a disputa de dois jovens pelo amor de uma moça, apresenta rituais referentes à celebração do dia dos mortos no México.

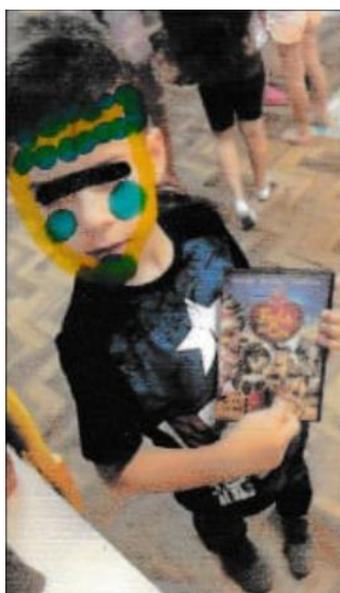


Figura 24: Gabriel com a capa do filme. Fonte: arquivos da autora.

11 - Ciclos: Como última proposição, contei a história *É assim*, de Paloma Valdivia, na qual se abordam os mistérios que envolvem as chegadas e partidas da vida. O objetivo era discorrer sobre questões em relação às quais, apesar de nos interpelarem, não sabemos as respostas corretas. A intenção era abrir espaço para formularmos hipóteses e possibilidades de pensamento, de criação (que são muitas) sobre o tema.



Figura 25 e 26- Lucas explorando o livro. Fonte: Arquivos da autora.

Foi dessa forma, então, que encerramos as proposições metodológicas da pesquisa – não com soluções fixas ou desfechos prontos, mas, antes, buscando abrir espaços, deixar brechas incompletas e arestas. A partir deles certamente circularam outros pensamentos, sentidos, sensações, sentimentos, dúvidas e anseios, possibilitando com que outras ideias sobre o assunto continuem sendo pensadas e problematizadas pelas crianças, para além da pesquisa.

7 PERCEPÇÕES SOBRE A MORTE

*A morte é se apagar.
(Hugo Andrés Grajales, 6 anos)*

*É uma coisa que não volta.
(Ancizar Arley López, 11 anos)*

*É algo que Deus fez por nós.
(Edison Hidalgo, 12 anos)*

*Forma de não existir e estar num lugar incerto.
(Melissa Palacio, 12 anos)*

*Vai alguém pra terra.
(John Fredy Aguelo, 6 anos)*

*É um ser vivo sem vida que ainda temos que amar.
(Roberto Uribe, 11 anos)*

*É quando alguém fica como um chiclete enrugadinho e enterram ele.
(Kateryne Villanueva, 5 anos)*

*É quando não aguentamos.
(Daniel Castro, 7 anos)*

(Naranjo, 2018)

As falas acima, extraídas do livro *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo, trazem perspectivas de algumas crianças colombianas para a palavra “morte”, evidenciando o quanto elas também elaboram significados sobre o tema. Foi, assim, nessa mesma direção que busquei, nesta pesquisa, entender as percepções que as crianças com as quais convivo no meu cotidiano docente produzem sobre o assunto; foi esse desejo que fez com que eu me sensibilizasse para a temática, percebendo-a como um tema possível, potente e fértil para ser discutido com as crianças.

Afinal, o que as crianças pensam sobre a morte? Como constroem sentidos sobre ela? Em quais contextos podem falar de suas hipóteses? São ouvidas? Como esse tema está presente em suas vidas e é tratado pelos adultos à sua volta? Para

me aproximar de tais questões – não no sentido de respondê-las, mas sim de deslocar-me para as possibilidades que elas abrangem –, precisei estar com as crianças de forma atenta e sensível, garantindo um espaço de fala sobre o tema, com momentos de reflexão e diálogo, pautados no respeito e na escuta. Assim, busquei compreender como as crianças, em suas experiências e relações com a cultura em que estão inseridas e que ajudam a produzir, elaboram sentidos singulares, hipóteses próprias e conhecimentos sobre a temática da morte. Como já referido, trata-se de discussões que apareceram ao longo do processo da pesquisa, ou seja, não apenas em situações planejadas e explícitas de pesquisa, mas também nas brincadeiras, em circunstâncias de quebra do cotidiano, nos momentos de roda de conversa, nos pequenos grupos de interação, nas produções das crianças. E é sobre as falas das crianças sobre o tema que discorro a seguir.

7.1 A morte e o morrer: o que as crianças têm a dizer?

Considerando as relações que as crianças estabeleceram a partir do tema da morte e do morrer durante a pesquisa, gostaria de destacar algumas situações que, por sua singularidade, permitem com que possamos compreender alguns dos sentidos, das criações e das hipóteses das crianças. Entendo que é justamente a análise desses momentos singulares que nos permitirão compreender, em alguma medida, alguns dos elementos que compõem as culturas infantis – conceito que posiciona as crianças como produtoras de cultura mediante um processo que acontece por meio da socialização e das relações que elas estabelecem com os diferentes elementos da cultura na qual estão inseridas (CORSARO, 2011). Saliento, de modo especial, que a busca pelos modos como as crianças atribuem sentidos ao fim da vida e suas questões permite, de alguma forma, configurar uma espécie de *cosmologia infantil sobre a morte*²⁸. Algo que seria produzido e manifestado a partir da busca constante, por parte das crianças, por desvendar e atribuir significados a demandas misteriosas e intrigantes que emergem da relação delas com o mundo.

²⁸ Agradeço a Rodrigo Saballa, leitor atento desta pesquisa, pela sugestão do termo que aqui tomo como central em termos analíticos.

Escolho tal termo pensando a partir da conceituação de Felipe (2013), que caracteriza cosmologia como:

[...] um conjunto de teorias a respeito do mundo, que compreende e explica o seu funcionamento físico, o lugar ocupado pelos seres e entidades que o habitam, as relações formais e simbólicas entre eles e, principalmente, a disposição de percepções sobre a realidade. (FELIPPE, 2013, p.21).

Neste sentido, quando as crianças falam do fim da vida e de seus mistérios, elas dão formas particulares de relacionar-se com a morte e com as inquietudes que ela provoca. E, a partir de uma certa descrição dessa cosmologia, produzida entre as relações das crianças com o mundo, pode-se melhor entender suas concepções sobre a morte, o morrer, seus processos, rituais, celebrações e seres míticos que compõem e se tramam em suas construções sobre o tema.

Para tratar de tais questões, trago aqui alguns relatos sobre criações culturais infantis – na medida em que cosmológicas sobre a morte –, justamente na tentativa de tecer uma discussão centrada na participação das crianças, colocando-as em destaque e valorizando-as como sujeitos ativos e protagonistas da pesquisa. O fato de ter como pressuposto que as crianças são seres críticos, reflexivos e comunicativos permite com que as consideremos como capazes de se posicionar e informar sobre diferentes aspectos e temas da vida, principalmente, daqueles que, de algum modo, as tocam e afetam (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014).

O material que trago como epígrafe desta seção é um exemplo disto: a obra *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo, é toda construída a partir de narrativas das crianças – e, portanto, destacando o olhar delas – sobre dimensões tão complexas, mas, por vezes, também tão prosaicas do mundo que nos cerca. Ao expor os sentidos que as crianças dão a palavras como a própria morte, além de outras tantas (amor, guerra, sexo, tempo, vazio, vida), o livro mostra, mesmo que indiretamente, que, na concepção dos adultos, elas podem eventualmente até parecer demasiadamente complexas e profundas para serem discutidas com crianças, mas isso, de modo algum, impede com que as crianças tenham, sobre elas, hipóteses e definições próprias.

Assim, e como referido, o trabalho de Naranjo vai ao encontro do que, em certa medida, pretendi fazer nesta pesquisa, que foi ouvir, destacar e evidenciar as lógicas infantis sobre o tema da morte. A partir das transcrições de algumas

situações que aconteceram ao longo da pesquisa, foi possível conhecer o ponto de vista das crianças deste estudo em particular, sobre a morte, o morrer e seus processos – sem esquecer que se trata de elaborações de um grupo específico de crianças que, apesar de conviverem em um determinado contexto escolar cotidiano, residem em determinado bairro, pertencem a certo tipo de rotina familiar, cultura étnica e religiosa. Ou seja, considera-se aqui que, em seu conjunto, essas são variantes que também impactam nas experiências e nos sentidos que cada uma delas produz sobre o tema – sobretudo porque os conceitos que elas desenvolvem sobre o mundo invariavelmente se ligam aos elementos da cultura mais ampla da qual elas participam e na qual elas interagem (CORSARO, 2011).

Esta ideia, de uma inseparabilidade entre culturas infantis e mundo adulto, merece ser destacada na medida em que visa ultrapassar entendimentos mais imediatos e lineares a partir dos quais parece ainda persistir o pressuposto de uma certa autonomia entre aquilo que as crianças produzem singularmente e a cultura mais ampla em que elas estão inseridas. Justamente quanto a isso, Barbosa (2007) salienta que:

Um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. (BARBOSA, 2007, p. 1067).

Ou seja, as culturas da infância não são produzidas de forma única, estática e isolada, mas se entrecruzam e desenvolvem no coletivo, ligando-se a todo um contexto amplo que as crianças integram e do qual participam.

Na mesma direção, e como afirmam Carvalho e Schwengner (2014),

Isso não quer dizer que as culturas infantis (o que as crianças fazem, sentem e pensam) tenham sentido independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e que tão pouco sejam mera reprodução. As crianças não apenas reproduzem, mas produzem significações a respeito de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência (CARVALHO e SCHWENGER, 2014, p. 179)

Pensando, portanto, nesta pesquisa, podemos dizer que, é a partir da pluralidade de relações e experiências que as crianças vivenciam que faz com que

elas se apropriem da cultura e de seus diferentes aspectos para reinventar, reestruturar e criar lógicas próprias, compondo, pois, em suas falas, e como já referido, uma cosmologia infantil sobre a morte. Nessa perspectiva, o imaginário se apresenta como uma condição fundamental, pois, por meio dele, as crianças experimentam outras possibilidades de significação do mundo, fazendo com seja possível uma articulação singular entre as culturas da infância e a dos adultos (SARMENTO, 2002). Como participantes sociais ativas, as crianças não se restringem apenas meramente a internalizar e reproduzir saberes, mas, ao contrário, se utilizam das ferramentas que dispõem para problematizar e produzir criativamente sentidos sobre aquilo que foi socialmente construído – inclusive, claro, no caso desta pesquisa, sobre as questões que envolvem a morte e o morrer.

No sentido, então, de exemplificar o aqui exposto, trago relatos que emergiram das situações de pesquisa: “Desaparecimentos” e “O dia em que o passarinho parou de voar”, pois acredito na sutileza e singularidade de tais momentos para esta discussão.

Na proposição “Desaparecimentos”, como já explicado, tinha como propósito, pensar com as crianças sobre as diferentes dimensões e aspectos do mundo e sobre seus possíveis desaparecimentos (ausência, perda, morte e outros). Para tanto, contei a história *Para onde vamos quando desaparecemos?*, de Isabel Martins Minhós. Ao propor a leitura da obra, creditava que, ao terminá-la, teríamos elementos para um debate promissor. No entanto, e diferente do planejado, o que sucedeu foi que, assim que apresentei o livro e seu título, Arthur, que estava sentado ao meu lado, prontamente disparou: “**pro mundo dos mortos!**”, como se respondesse, de imediato, à questão proposta. Após esse comentário, um silêncio foi instaurado na turma. Pelo semblante das crianças, sentia que ali se produziam distintos pensamentos sobre o assunto. Percebi, naquele momento, que elas estavam elaborando o que o colega falou e precisavam de um tempo para acomodar seus sentimentos e opiniões. Assim, decidi dar continuidade à leitura para depois, então, propor um diálogo. Alguns trechos desta conversa posterior à leitura estão transcritos a seguir:

Eu: O que acontece quando alguém desaparece? Para onde vamos quando desaparecemos?

Isabella: Quando morre vai lá pro céu e vira uma estrela amarela, ai olha pra lá quando ta com saudade.

Eu: Então quando olhamos para o céu e vemos as estrelas, é um monte de gente que já morreu?

Isabella: Sim.

Eu: E como tu sabe quem é?

Isabella: Não da pra saber quem é, mas dá pra olhar porque alguma é. Tem minha cachorra que morreu lá.

Lucas: Vão pro céu primeiro.

Gabriel: Eu acho que pro céu.

Bárbara: Prof.^a sabia que a minha vó, minha outra vizinha, ela morreu e ela virou uma estrelinha bem brilhante. E quando agente tá com muita saudade e triste, mas tem muito amor, tem que abraçar alguém e olhar para o céu.

Martina: Meu vô morreu de câncer, eu sinto saudade!

Eu: Que chato!

Lucas: E quando alguém desaparece e não está brincando de esconde-esconde, então eles tentam achar e dizem por que desapareceu a criança ou o adulto na televisão.

Eu: Na televisão?

Lucas: Eles dizem que procuraram, como acharam, se morreu e mostram a família que tá triste.

Martina: É! os bandidos matam. Meu Deus!

Fragmento de transcrição de áudio.
Dezembro de 2018.

Deste diálogo, gostaria de destacar duas questões: a crença de que após a morte se tem o céu como um possível destino final, e também que o seu acontecimento, em alguma medida, se faz presente na vida das crianças, sendo percebido por elas.

Na hipótese da transformação das pessoas e dos animais em estrelas, sendo o céu uma espécie de destino final definitivo para eles, sabemos, reside um certo tipo de final consolador (o chamado "final feliz"). A dor, o sofrimento e a perda, em si, poderiam ser suplantados, por exemplo, pelo olhar para uma noite estrelada, algo que poderia amenizar a saudade, que servisse como uma espécie de consolo e conforto para os que aqui ficam. Trata-se de falas que demonstram, a uma primeira vista, considerações "previsíveis", sobretudo, se levarmos em conta as formas mais comuns de se narrar a temática para crianças.

Frequentemente, “explicações” sobre a morte voltadas para o público infantil se utilizam do uso de metáforas confortadoras, na qualidade de tentativas de mascarar o acontecimento definitivo. Nesse rol de expressões encontram-se, assim, os conhecidos bordões: ir para o céu, virar anjinho ou estrelinha, viajar ou dormir um sono profundo – metáforas que, segundo Kirchof e Silveira (2018), não por acaso, percorrem, em grande medida, as abordagens do tema no âmbito da literatura infantil. Ou seja, existe todo um modo de se narrar e apresentar a morte para as crianças que, por vezes, se restringe a estereótipos e a fórmulas simplificadoras.

É importante destacar também que Carvalho e Ferreira (2004) apontam para o quão paradoxal é a produção cultural endereçada às crianças. Isto porque, apesar do mundo contemporâneo globalizado proporcionar uma relação intrínseca com todo tipo de informação, ao mesmo tempo, os produtos culturais infantis, em grande escala, ainda se destinam a uma infância repleta de ideais romantizados.

Devido a isto, tais argumentos, frequentemente fazem parte, em alguma medida, da composição das formulações das crianças sobre o tema. No entanto, se nos aprofundarmos em suas definições, podemos perceber o quanto as crianças se apropriam de forma criativa das diferentes informações a que têm acesso para a construção de suas hipóteses.

No entanto, ao trazerem seus encontros, vivências e experiências com a morte, as crianças desta pesquisa demonstram que não estão alheias aos acontecimentos à sua volta, contradizendo justamente um ideal infantil romantizado. Elas percebem, sentem, refletem e produzem sentidos sobre os diferentes contextos que vivem, inclusive sobre a morte, a perda e o luto que as acometem e acontecem ao seu redor – o que de certa forma transpareceu no diálogo acima, já que algumas crianças trouxeram o tema para a conversa, justamente mobilizadas pela perda, seja ela, de algum conhecido, do testemunho do processo de finitude através de doenças, violência e acidentes ou, ainda, por terem presenciado e sentido o luto de pessoas à sua volta. Ou seja, a morte é, sim, um tema presente e perceptível na vida das crianças e em relação ao qual elas produzem significados variados. Por meio da interação e participação infantil nos diversos contornos da vida em coletividade, as crianças delineiam, estruturam e dão formas particulares de conceber o final da vida, criando culturas e dando forma a uma cosmologia infantil da morte que lhes é própria.

Ainda dentro da proposta de produção de dados com as crianças, intitulada “Desaparecimentos”, há relatos que acredito que se destacam por sua singularidade. Eles trazem formulações que, ainda que agregadas a estas formas mais comuns de narrar à morte, se entrelaçam a outras hipóteses e criações sobre a temática – e isso justamente porque, na medida em que as crianças interagem com os diferentes elementos culturais dos quais elas têm acesso, elas formulam suposições e teorias diversificadas.

Início com o relato da conversa estabelecida com o Arthur, justamente porque acredito que o seu comentário inicial em relação “ao mundo dos mortos” foi disparador de sentidos e reflexões para o restante do grupo. Arthur introduziu o assunto que eu pretendia abordar com a história e, acredito, sua fala trouxe outra perspectiva e dimensão para a contação da história.

Eu: Arthur, para onde mesmo tu disseste que a gente vai quando desaparece?
Arthur: Pro mundo dos mortos, ué!
Eu: E onde tu acha que esse mundo fica?
Arthur: Lá no céu.
Eu: E como será que eles vivem lá?
Arthur: Eles são esqueletos, andam que nem esqueletos e tem uma ponte que é invisível.
Eu: Uma ponte invisível? E para que ela serve?
Arthur: Pra andar e chegar lá. É pros mortos atravessarem e chegarem lá nos mundo dos mortos.
Eu: E quem pode ir lá? Nós podemos ir lá?
Arthur: Não, só quando morre que ai pode...
Eu: E o que eles ficam fazendo lá?
Arthur: Hum... eles ficam andando... ah, conversam e dançam também, fazem todas as coisas. Eu vi nos filmes.
Eu: Hum, entendi.
Arthur: Sabe, é um mundo normal Prof.^a, só que feito de esqueletos de pessoas mortas que vivem lá. Não te contaram na tua casa?
Eu: Hum, não!
Arthur: Como não? Eu já sei faz tempo.

Fragmento de transcrição de áudio.
Dezembro de 2018.

Apesar de também ter o céu como um destino final, as falas de Arthur revelam que sua elaboração sobre a morte é agregada a outros elementos – e isso

justamente à medida que imagina um novo mundo para as pessoas que partiram; um lugar onde se pode continuar a viver em forma de esqueleto. Além disto, quando Arthur me pergunta: “**Não te contaram na tua casa?**”, e afirma: “**Eu já sei faz tempo**”, ele sinaliza que talvez este assunto não seja tão silenciado em sua família. Além disto, como Arthur mesmo mencionou, ele já assistiu a filmes sobre a temática e a dimensão da nossa convivência, não apenas na pesquisa, já que também sou professora do grupo, possibilitou que eu percebesse na observação de suas interações e brincadeiras, algumas destas referências fílmicas. Deste modo, é perceptível que as formulações de Arthur sobre a morte estão ligadas a suas interações familiares e aos artefatos midiáticos que ele tem a oportunidade de acessar – e que contradizem, de algum modo, alguns dos pressupostos frequentemente levantados na relação entre infância e morte (como referido, de que o assunto é silenciado; de que as crianças apenas recebem fórmulas prontas e explicativas dos adultos)

O segundo relato é a transcrição da conversa que tive com Alice, que, ouvindo o que Arthur falava, também quis se pronunciar.

Alice: Eu sei quando a gente desaparece, eu sei muito bem... Prof, eu sei muito bem, vou te dizer o que acontece quando alguém desaparece.

Eu: O que tu acha que acontece?

Alice: Eu sei, é assim... quando a gente morre, agente vira uma estrelinha e aí essa estrelinha é agente. E esse esqueleto, ele vive dentro de nós, mas quando agente morre ele se transforma em estrelinha. E essa estrelinha é uma pessoa.

Alice: Ela vive no céu, sabe por quê? Porque essa pessoa, esse céu, essa lua e a estrela são feitos de nós.

Eu: Como assim?

Alice: A lua é uma pessoa e as estrelas também. A lua aparece porque as pessoas que já morreram, que são estrelas, ajudam ela a aparecer.

Eu: Acho que estou entendendo.

Alice: É por isso que a lua aparece, porque as pessoas morrem.

Eu: Então a lua aparece porque as pessoas que morreram e viraram estrelas, ajudam ela a vir todos os dias?

Alice: Sim... e essa lua não é normal não. Essa lua pode mudar de cor e de tamanho. Essa lua também pode ser uma pessoa... ela é uma pessoa! É a pessoa que ta no céu porque já morreu. As estrelas ajudam ela a caminhar e aparecer.

Eu: Então tu acha que é isso que acontece?

Alice: Mas é isso, eu tô falando.

Fragmento de transcrição de áudio.
Dezembro de 2018.

Ao entrar em contato com a crença mítica de a morte ser a transformação em estrelas, Alice demonstra não se restringir apenas ao fato de as pessoas ficarem brilhando no céu, mas sim, amplia a possibilidade de permanecer tendo uma função e utilidade depois do fim da vida na terra. É o que fica exposto quando coloca: **“A lua aparece porque as pessoas que já morreram, que são estrelas, ajudam ela a aparecer.”** E, ainda, quando retoma: **“Essa lua também pode ser uma pessoa... ela é uma pessoa! É a pessoa que ta no céu porque já morreu. As estrelas ajudam ela a caminhar e aparecer.”** Neste conjunto de falas, é possível perceber que o fato de morrer e virar uma estrela se agrega a outra variante: a de auxiliar a lua a iluminar a terra durante a noite.

Outro ponto que destaco do nosso diálogo é quando Alice associa alguns conhecimentos sobre fenômenos e fases da lua ao sentidos que já têm sobre a morte e o morrer – o que se percebe quando aponta: **“[...] essa lua não é normal não. Essa lua pode mudar de cor e de tamanho.”** Aqui, trata-se de afirmações que demonstram, em alguma medida, que Alice se apropriou criativamente de outras referências que obteve – nesse caso, sobre a própria lua – para criar seus próprios conceitos e hipóteses sobre a morte.

A próxima transcrição que trago refere-se à minha conversa com Lucas:

Eu: Me conta o que tu acha que acontece?
Lucas: Vão lá pro céu onde Deus mora e lá o Deus vai dizer se tá morto ou não. Se ta morto ficam lá morrido.
Eu: Ficam lá morando com Deus?
Lucas: Aham, e depois... se ta morrido já era.
Eu: É?
Lucas: Mas vão lá pra baixo e vão pro fogo no inferno.
Eu: Como assim?
Lucas: Vai lá pro Satanás!
Eu: Porque que a pessoa vai pra lá?
Lucas: Porque ela tá morrida.
Eu: Então todo mundo que morre vai pra Satanás?
Lucas: Aham.
Eu: Mesmo quem é bom ou quem é mal? Grande ou pequeno?
Lucas: Aham. E Satanás leva pros zumbis que comem e depois Deus mata eles e vai buscar a pessoa.
Eu: Porque os zumbis comem?
Lucas: Porque eles adoram pessoas mortas, tu não viu na TV e no jogo? Mas o Deus mata eles e busca nós.
Eu: E porque tu acha isso?
Lucas: Porque me falaram lá na igreja que lá embaixo com Satanás tem fogo e Deus tá lá no céu.

Fragmento de transcrição de áudio.
Dezembro de 2018.

Em resposta à minha proposição, Lucas trouxe uma série de questões a ser aqui pensada, pois suas concepções relacionadas à morte estão associadas a uma série de fatores: questões religiosas, crenças e representações midiáticas estão entrelaçadas e expressas de forma significativa ao modo como Lucas concebe o fim da vida.

A questão religiosa é identificada em várias de suas falas, o que pode ser observado pelo predomínio das representações referentes a Deus, Satanás, céu e fogo (representações religiosas comuns do paraíso e inferno) e que foram trazidas para a nossa conversa. No entanto, a passagem “[...] **me falaram lá na igreja que lá embaixo com Satanás tem fogo e Deus tá lá no céu**” evidencia que os ensinamentos que ele obteve em relação à morte também partem do grupo religioso que sua família frequenta.

Entretanto, seus pensamentos sobre a morte também estão correlacionados com os outros acessos e experiências do seu cotidiano, como quando cita os zumbis que viu na televisão e nos jogos e acrescenta estas referências em suas

elaboraões: **“Se ta morrido já era.” “[...] vão lá pra baixo, pro fogo no inferno.” “[...] lá pro Satanás!” [...] Satanás leva pros zumbis que comem e depois Deus mata eles e vai buscar a pessoa.**” Aqui, se evidencia que suas representações sobre a morte também estão capturadas por reproduções midiáticas, além de conceitos que associam a morte com certo tipo de evento dramático e talvez até ameaçador, já que envolve o abismo do inferno, batalhas e zumbis que comem pessoas.

Nas falas de Arthur, Alice e Lucas, para além das diferenças de alguns pensamentos sobre a finitude da vida, creio haver algo que os identifica como pertencentes a uma cosmologia comum, que é o fato de a morte não ser a cessação de tudo, mas, antes, um tipo de continuação da vida em outro plano – o que, como anteriormente discutido, demonstra, num primeiro momento, uma previsibilidade do ponto de vista das formas mais comuns de narrar a morte para as crianças. No entanto, vale destacar que, quando este destino final passa a ser um mundo habitado por esqueletos, o lugar onde as estrelas trabalham para a lua aparecer na terra, o paraíso de Deus, ou ainda, o inferno de Satanás, ele se entrelaça a outras suposições que são nutridas por diferentes repertórios que as crianças acessam – algo que vai imediatamente ao encontro do pressuposto das crianças como produtoras de culturas. Acredita-se que elas não se limitam à simples reprodução de discursos culturais hegemônicos, mas, sim, a uma elaboração criativa e própria de vários elementos. Sobre isto, Vasconcelos (2017) afirma:

[...] as crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, desta forma, ainda que as ações infantis fossem motivadas pelas ações planejadas pelos adultos, tais ações não podem ser compreendidas como mera reprodução, uma vez que de modo distinto das culturas adultas, as crianças veiculam formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (VASCONCELOS, 2017, p. 185).

Assim, ao partilharem dos diferentes aspectos sociais que lhes são apresentados, as crianças conferem sentidos próprios, circunscritos nas suas particularidades e necessidades de simbolizar o mundo. E, no processo de simbolização, a interação entre os pares se apresenta como possibilidade de compartilhar experiências, interpretar, questionar e transformar a herança cultural existente.

É o que podemos perceber na descrição do acontecimento de quebra do cotidiano que narro a seguir: o encontro de um pássaro morto no pátio da escola; momento intitulado pelas crianças como “O dia em que o passarinho parou de voar” – algo que, apesar de não ter sido planejado na pesquisa, já que se deu no desenrolar da vida cotidiana na escola, foi justamente ao encontro da temática que vinha sendo abordada com o grupo e que abriu possibilidades para que as crianças compartilhassem seus conhecimentos e experiências sobre a morte. Esse fato, sobretudo, demonstrou também o quanto a morte e o morrer podem estar presentes nas mais variadas e inusitadas situações, inclusive em uma tarde rotineira na escola.



Figura 27 - Crianças enterrando o passarinho morto. Fonte: Registro da estagiária curricular.

Hendrick Kauan: Ontem tu não veio e aconteceu uma coisa aqui.
Eu: Eu não vim porque eu tinha aula, lembra?
Gabriel: Aconteceu que o passarinho parou.
Hendrick Kauan: Não! Foi o dia que o passarinho parou de voar.
Martina: É que tinha um passarinho morto no pátio. Primeiro o Davi achou ele e chamou a gente.
Davi: Eu que encontrei ele.
Hendrick Kauan: Ele tava deitado no chão mortinho.
Martina: Acho que ele tava treinando como voar, caiu lá de cima e morreu.
Gabriel: Acho que tava velho e não conseguia voar direito.
Bárbara: Ou não comeu e ficou fraco.
Arthur: A gente enterrou ele.
Isabela: Porque quando alguém morre tem que enterrar. Se cava um buraco e depois se joga terra em cima.
Hendrick Kauan: Nós ficamos ali, conversando com ele, esperando ele ir pro céu, dando tchau. Ah, e cantamos a música.
Eu: Qual?
Hendrick Kauan: “Brilha brilha estrelinha, quero ver você brilhar, brilha brilha lá no céu, nesta noite de luar, brilha brilha estrelinha”. (cantando)
Bárbara: Cantamos pra ele porque ele foi brilhar no céu.
Eu: E vocês podem me mostrar onde ele está?
Isabela: Não dá! A professora diretora desenterrou ele e jogou para o outro lado da cerca pra a mãe dele encontrar ele.
Eu: ah! E será que ela o encontrou?
Mariana: Não sei, mas se ele tivesse ficado aqui a gente podia ter feito uma placa pra ele, aí a mãe dele ia ter achado.
Martina: É! Que nem nos cemitérios.
Gabriel: Mas aqui não é cemitério.
Martina: Mas tem pessoas que enterram o cachorro no pátio de casa quando ele morre. O passarinho podia ficar aqui no pátio.
Eu: É mesmo? Como tu sabe?
Alice: Porque eu sei!

Diário de campo;
Dezembro de 2018.

Percebe-se que, perante a situação apresentada, houve organização e envolvimento das crianças, que, sensibilizadas pelo ocorrido, compartilharam suas inquietudes, suposições e conhecimentos prévios em relação ao fim da vida, evidenciando que, em alguma medida, elas conhecem seus processos e rituais.

Dentro deste viés, observa-se que as crianças, quando confrontadas pela situação, levantaram e exploraram significados variados para o fim da vida. E, neste

sentido, sobre o fato de a morte ser a consequência de algo acidental ou natural, as crianças levantaram hipóteses para a possível causa da morte do pássaro. Para Martina, ela se deu por meio de um acidente; para Gabriel foi uma consequência da velhice e, para Bárbara, a fraqueza causada pela falta de comida. Arthur e Isabela demonstraram conhecimento sobre o processo de sepultamento. Hendrick Kauan trouxe o afeto como característica importante de uma despedida. Ao mesmo tempo, Bárbara faz referência ao pássaro virar uma estrela que foi brilhar no céu, expondo o que acredita que acontece depois que se morre e, ao mesmo tempo, fazendo alusão à música cantada pelo colega. Mariana menciona o modo de identificar as pessoas nos cemitérios. Já Martina traz como exemplo o sepultamento de cães para justificar a ideia de que a ave não deveria ter sido desenterrada.

A partir da conjuntura apresentada, é possível perceber que, na interlocução e interação com o cotidiano, nesse evento e pela experiência inesperada de encontrar um pássaro morto, algumas interpretações foram desenvolvidas, negociadas e compartilhadas por meio de uma real ação coletiva entre as crianças – processo defendido por Corsaro (2002) como “reprodução interpretativa”, que se constitui do fato de as crianças compartilharem, na interação com as demais, tentativas de atribuir sentido ao mundo em que vivem. Nesta perspectiva, “[...] o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças” (CORSARO, 2011, p.128). Assim, ao apropriarem-se criativamente das informações que recebem, as crianças elaboram e imprimem suas próprias lógicas constituídas sobre diversos temas e aspectos sociais que as afetam, inclusive sobre a morte. Isto porque enquanto seres competentes, elas utilizam a cultura simbólica de forma dinâmica em suas vidas cotidianas, desenvolvendo estratégias para participar do mundo social e das questões que ele impõe.

Em suma, por meio do conjunto de situações e relatos aqui trazidos, bem como daquilo que as crianças manifestam, pode-se afirmar que as proposições se apresentaram como aporte para evidenciar que o modo de produção de conhecimentos das crianças sobre a morte é construído a partir de uma lógica em que o diálogo com o outro e com a cultura são fundamentais. Neste processo, a partir do compartilhamento de elementos culturais e experiências, bem como a partir das relações que se estabelecem entre ambos, residem lógicas de compreensão da

morte que abrangem subjetividades, possibilidades e pontos de vista de naturezas distintas (que não necessariamente se invalidam, mas, antes, agregam-se entre si).

Assim, aqui se evidenciou que os principais elementos da cosmologia infantil sobre a morte compartilham de um aspecto comum, que conjuga a morte como a continuação da vida em outro lugar, com outras características, funções e desafios. Portanto, ao buscar formas de conceituar a morte, as crianças, como seres que pensam de forma criativa e interativa, na busca por responder questões existenciais sobre o fim da vida, dão formas particulares a certo tipo de cosmologia infantil da morte. Tal cosmologia agrega múltiplos pontos de vista, não compreendendo, assim, uma representação única e verdadeira da morte, mas perspectivas que se ligam por meio estabelecimento de uma dimensão efetuada nas relações entre os sujeitos, entre os elementos culturais existentes e aqueles criados singular e particularmente pelas próprias crianças em suas interações, negociações e vivências.

8 CONCLUSÃO

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim, devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.

(Mia Couto)

Ao concluir esta pesquisa, as palavras de Mia Couto são as que mais ressoam em mim, pois neste trabalho busquei fazer justamente o movimento de estar disponível para o diálogo e reflexões com as crianças de modo a me fazer presente, acessível e disposta, no sentido de estabelecer uma relação pautada pela reciprocidade e pelo respeito. Assim, como fio condutor que perpassa e costura todas as etapas e movimentos realizados, penso no protagonismo infantil. Isso porque pretendi percorrer, na companhia das crianças, um caminho, tanto quanto possível, rico em experiências, marcado pela participação e envolvimento ativo das crianças durante o processo de investigação.

Ao compor esta pesquisa, um constante movimento de reflexão teórica e metodológica foi necessário. Busquei por autores e pesquisas que amparassem meu objetivo e sustentassem minhas escolhas. De forma inicial, trouxe os motivos que me movem a pesquisar a temática da morte com as crianças, no sentido de que o tema envolve uma série de elementos que me instigam e me constituem. Aproximei-me de discussões sobre a infância, tensionando mostrar o quanto ela é múltipla e ao mesmo tempo carregada de estereótipos.

Em seguida, busquei compreender algumas relações históricas da sociedade ocidental com a morte, assim como as formas com que as crianças se aproximam da temática na atualidade. Essas discussões foram fundamentais para que eu pudesse entender a maneira, inclusive histórica e cultural, como nossa sociedade se relaciona com a morte e suas questões.

Para compor o capítulo metodológico, apresentei algumas pesquisas realizadas com crianças e como elas me auxiliaram a pensar em meu próprio processo de pesquisa. Apresentei o local e os sujeitos com quem percorri esta

pesquisa (crianças que são minhas alunas na escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre em que leciono), bem como alguns aspectos éticos definidos e proposições metodológicas desenvolvidas.

Com efeito, na companhia dos sujeitos infantis e, a partir da interação e discussão dos livros de literatura infantil, filmes (curta e longa metragens), busquei estimular a discussão sobre a temática da morte, perda, luto e finitude de vida.

Por meio das interações e narrativas das crianças com esses materiais, procurei perceber como as mesmas expressam e criam sentidos para este assunto considerado tão “delicado” e “silenciado” na nossa sociedade. (PAIVA, 2008). Isso justamente porque acredito no quanto as crianças são seres capazes, sujeitos socioculturais, protagonistas e construtores de cultura e sentidos (SARMENTO, 2005).

Ao buscar compreender como, em suas experiências e relações com a cultura em que estão inseridas e que ajudam a produzir, as crianças elaboram sentidos próprios sobre a morte, foi possível depreender que elas vão criando hipóteses, modificando e construindo percepções e conhecimentos sobre a temática por meio de diferentes relações que estabelecem em seu cotidiano – seja através de uma dimensão efetuada nas relações entre os sujeitos, a partir de elementos culturais existentes ou por aqueles criados pelas próprias crianças em suas interações, negociações e vivências. Nesse processo, por meio do compartilhamento de elementos culturais e experiências, bem como a partir das relações que se estabelecem entre si, residem lógicas de compreensão da morte que configuram a existência de uma cosmologia infantil da morte – que, por sua vez, se delinea a partir da busca constante, por parte das crianças, por desvendar e atribuir significados a demandas misteriosas e intrigantes que emergem da relação delas com o mundo.

Assim, acredito que esta pesquisa se faz importante tanto no âmbito social, quanto no campo da educação, na formação docente e trabalho pedagógico. Sobretudo, porque tanto os adultos, familiares e comunidade escolar em geral, quanto os futuros educadores, podem se sentir despreparados para lidar com a temática da morte, perda, luto e outras questões relacionadas à finitude da vida. Situações que se caracterizam como tabus da nossa sociedade.

No entanto, é importante destacar que esta pesquisa não traz respostas fixas e concretas, pois cada criança tem uma maneira própria de conceituar a morte que esta ligada a uma série de fatores sociais, culturais, religiosos e familiares (CORSARO, 2011). Mas, busquei aqui demonstrar que a exploração deste tema pode proporcionar a possibilidade de construção de debate, ideias e elaboração de pensamento de modo compartilhado sobre o assunto. Algo somente possível porque há uma concepção de infância que norteia esta pesquisa, que posiciona as crianças como construtoras de sentidos. Desta forma, acredito que a pesquisa poderá interpelar, sensibilizar e auxiliar outras pessoas que se deparam com a temática, ou mesmo, que se interessam por ela. Isto, porque este trabalho se apresenta justamente como uma possibilidade de abertura para o diálogo, reflexão e construção de sentidos, além de proporcionar a oportunidade de ouvir e colocar em destaque as lógicas infantis, que por vezes ainda são desvalorizadas e silenciadas.

Por fim, acredito que debater as questões de finitude de vida com as crianças abre possibilidades potentes para um assunto que não tem sido suficientemente explorado a partir das lógicas construídas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Philippe Ariès; tradução: Priscila Viana de Siqueira. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. Editora: Ática, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: a socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil**. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Imortalidade na versão pós-moderna. In: BAUMAN, Zygmunt. **O MAL-ESTAR DA PÓS-MODERNIDADE**. Rio de Janeiro, 1998.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando ; MARQUES, Tania. **Ser Professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: editora Mediação, 2007.

BRANDMILLER, Julia Burger. **Geografias Poéticas: Infância e arte do encontro**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, p. 124-141, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FERREIRA, Taís. **Múltiplas Linguagens: As crianças do teatro à Internet. Dos artefatos, linguagens e modos de ser das crianças na contemporaneidade**. Revista Digital Art&, 2004. Disponível em: <www.revista.art.br > Acesso em: 15.jul.2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar o cotidiano de crianças na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, p. 153-170, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FERREIRA, Taís. **Múltiplas Linguagens: As crianças do teatro à Internet. Dos artefatos, linguagens e modos de ser das crianças na contemporaneidade**. Revista Digital Art&, 2004.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. SCHWENGER, Maria Simone Vione. Culturas Infantis. In: GONZÁLES, Paulo Evaldo Fensterseifer. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 178-181.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COMBINATO, Denise Stefanoni; QUEIROZ, Marcos de Souza. Morte: uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.11 n.2, Mai/Ago. 2006.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 91, p. 443-464, 2005.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. CULTURAS INFANTIS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA PESQUISA E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 05, n. 7. 2003.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos; mutações e temporalidades. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.1, pp.299-321 Jan.-Mar. 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. EM BUSCA DE METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS COM AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

FELIPPE, Guilherme Galhegos. **A cosmologia construída de fora: A relação com o outro como forma de produção social entre os grupos chaquenos no século 18**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

FERNANDES, Nátalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

GUERREIRO, Emanuel. **A Ideia de morte: do medo à libertação**. Diacrítica **vol.28 n.2**, Braga 2014.

IDZI, Taila Suian. **Imagem e criação de si a partir da arte: possibilidades ético-estéticas em educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto e SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *O pato, a morte e a tulipa - Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais*. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.72, pp.57-76.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para a morte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, vol.25 n.3, 2005.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educadores e a morte. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v.16, n.1, jan./jun. 2012.

KOVÁCS, Maria Júlia. Bioética nas questões de Vida e Morte. **Psicologia USP**, Instituto de Psicologia, v. 14, p. 95-167, 2003.

KRAEMER, Sonia. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LIMA, Vanessa Rodriguez de. ; KOVACS, Maria Julia. MORTE NA FAMÍLIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ACERCA DA COMUNICAÇÃO À CRIANÇA. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, p. 390-405, 2011.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre Infância, música e cultura de massa.** Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa de pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em Pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACEDO, Nélia Mara Rezende et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em Pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em Pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão: poemas em prosa e verso.** Rio de Janeiro: 7letras: 2000.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 3, 2015.

PAIVA, Aparecida. **A arte de falar da morte para crianças: A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores**. São Paulo: Ideias e Letras: 2011.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário? Um estudo sobre Registro e Formação de Professores**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2012.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PRADO, Renata Lopes Costa. O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 215-230, abr./jun. 2017.

QUEIROZ, Caroline Trapp. **O relógio e o vento: conversando com crianças sobre o tempo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SANTOS, Hermílio. (Org). **Infância e violência: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Rio de Janeiro**. Porto Alegre: CAES-PUCRS. 2013. Disponível em: <<https://bernardvanleer.org/pt-br/publications-reports/rio-de-janeiro-infancia-e-violencia-cotidiano-de-criancas-pequenas-em-favelas-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 15. jul.2018.

RODRIGUES, Adriana Silvia; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “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.

SANTOS, Hermílio. (Org). **Infância e violência: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Recife**. Porto Alegre: CAES-PUCRS. 2013. Disponível em: <<https://bernardvanleer.org/pt-br/publications-reports/recife-infancia-e-violencia-cotidiano-de-criancas-pequenas-em-favelas-recife/>>. Acesso em: 15. jul.2018.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das letras: 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas infantis nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs) **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa (9-34), 2002.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação** / Faculdade de Educação – UFPel. – Ano 14, n.21 (jan.-jun. 2005) – Ed. UFPel – Pelotas, RS.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; FÍGOLE, Maira Streithorst; FERREIRA, Milene Moraes Ferreira. **O CONCEITO DE CULTURAS INFANTIS NOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA**. Trabalho apresentado na 30. Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa/PB. 2016.

SOARES, Fernanda Natália. A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA NO GRUPO SOCIAL DA INFÂNCIA. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.25-40, Jan/Jun 2006.

THOMAZ, Tatiana Goldenberg Coelho. **“A MORTE VIVE NA TERRA DOS DINOSSAUROS”:** qual o lugar da infância nos livros de Literatura Infantil sobre a morte? Porto Alegre: UFRGS, 2016.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

WEISS, Inajara Kaona. As faces da morte: um estudo antropológico das variadas formas de inumação. **Revista Alamedas**, vol. 2, n.1, 2014.

YAMAURA, Luciana Parisi Martins; VERONEZ, Fulvia de Souza. Comunicação sobre a morte para crianças: estratégias de intervenção. **Psicologia Hospitalar**. São Paulo, v.14, n.1, p. 79-93, jan. 2016.

ZAMBELI, Sônia Maria Marmitt. **O que a Literatura Infantil nos revela sobre a Morte**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.