

## HISTÓRIAS DE VIDA NA INFÂNCIA: DESVELANDO CAMINHOS, DESCOBRINDO POSSIBILIDADES

*LIFE HISTORIES IN THE CHILDHOOD:  
REVEALING WAYS, FINDING OUT POSSIBILITIES*

CLÁUDIA TERRA DO NASCIMENTO\*  
VANTOIR ROBERTO BRANCHER\*\*  
VALESKA FORTES DE OLIVEIRA\*\*\*

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre a infância, cujo tema são as narrativas infantis e as histórias de vida. Nesse sentido, centramos nossa reflexão na importância e nas possibilidades de realização desse tipo de trabalho/pesquisa com crianças. Nosso trabalho tem como cerne a ideia de que a infância necessita ser levada a sério pelo adulto, enquanto construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos. Assim, no primeiro tópico, trazemos um breve resgate histórico dos estudos acerca da infância e as respectivas contribuições para o trabalho com a criança. No segundo tópico, construímos algumas reflexões acerca do método utilizado nas histórias de vida e nas narrativas. E, no terceiro tópico, apresentamos e discutimos as possibilidades de utilização desse método com crianças, trazendo de forma mais incisiva a afirmação da possibilidade de realização desse trabalho, deixando clara a necessidade de se dar voz e vez à infância, enquanto elemento ativo de uma socialização que, ainda, é regida por instituições e por adultos.

**Palavras-chave:** Infância; Histórias de vida; Narrativas infantis.

### ABSTRACT

*This paper intends to bring some reflections about the childhood focusing on childlike narrations and life histories, such reflections centered on both the importance and the possibilities of this kind of work / research realization with the children. It tries to focus the reflection on the childhood that should and deserve to be considered as important by adults, while specific social construction, with a culture and that, therefore, deserve to be considered in their specific features. In this way, in the first topic, the authors bring a brief historical background about studies in relation to childhood. In the second topic, reflections about the life histories and narration methods are highlighted. In the third topic, it is presented and discussed possibilities of using this method with children, bringing in a more incisive way the affirmation of this work realization possibility, affirming that there is a necessity of giving voice and chance to the childhood while active element of socialization that still is ruled by institutions and adults.*

**Keywords:** *Childhood; Life histories; Childlike narrations.*

---

\* Psicopedagoga, Mestre em Desenvolvimento Humano, UFSM.

\*\* Pedagogo, Mestre em Educação, Prof. Subst. Dept. Fundamentos da Educação-CE/UFSM.

\*\*\* Dr. em Educação, Prof<sup>ª</sup>. do Departamento de Fundamentos da Educação, UFSM.

## ESTUDANDO A INFÂNCIA

De certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas percebessem a infância e a considerassem objeto central de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que os pesquisadores entendessem a criança como sujeito histórico, tendo como eixo de suas investigações as “falas” das crianças para interpretar suas representações de mundo, entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel da sociedade diante dessa invenção da modernidade.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo. Mesmo assim, a infância, constituindo-se em problema social desde o século XIX, não foi suficiente para se tornar um problema de investigação científica. Estudos apontam que, até o início da década de 1960, a história da infância não existia enquanto campo distinto de pesquisa.

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são indícios da incapacidade, por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos, o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social. Narodowski (1993), após ter realizado um trabalho inédito, centrando suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, identifica um núcleo

de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural e, nas características no ocidente moderno, podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Aceitando-se a tese de Ariés (1973), é preciso concordar que a infância, tal como é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI.

A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, os estágios não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente, ficavam mais expostas à violência e tinham um *déficit* de poder sobre seus corpos. Inversamente, algumas pouquíssimas crianças podiam ter um poder imenso, como Luiz XVI, rei da França. Também havia o caso de pessoas que não conseguiam, durante a vida toda, sair da infância, como os escravos, que eram tratados como meninos, os *come here boy*, assim conhecidos, classificados como dependentes e inferiores.

Isso significa reconhecer que, antes do século XVI, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como categoria diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos.

Utilizando uma fonte tão heterodoxa como a arte da época, Ariés (1973) demonstra a existência da infância como categoria autônoma diferenciada somente depois dos séculos XVI e XVIII. O retrato

de família, predominante, na arte do século XVIII, mostra a criança, antes inexistente, formando parte do centro do mundo familiar. A história posterior permitirá afirmar que a infância pagará um preço muito alto por essa nova centralidade social: a incapacidade plena e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção/repressão.

Durante a Idade Média, as crianças, antes da escolarização, compartilhavam os mesmos lugares e situações dos adultos, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade, não havia o sentimento de infância ou qualquer representação a ela associada (ARIÉS, 1973).

Surge, no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção de infância a partir da observação dos movimentos das crianças muito pequenas. O adulto passou a preocupar-se com a criança enquanto ser dependente, fato que ligou essa etapa à ideia de proteção. Só ultrapassava essa fase da vida quem saísse da dependência, e a palavra infância passou a designar a idade da necessidade de proteção.

Pode-se perceber que, até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isso porque não havia lugar para as crianças nessa sociedade devido à inexistência de uma expressão particular. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e também de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Porém, com Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juizes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade e o interesse pela criança. Desse modo, conforme Levin (1997, p. 254), “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”.

Apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado. Podemos, então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância. Nesse sentido, Quinteiro explicita que “Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de moralizar e disciplinar a criança”. A construção social da infância se concretiza por meio estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta, junto à invenção da escola. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, quando há a fundação de um estatuto para essa faixa etária.

As crianças, escolarizadas desde cedo, passam todo o dia em instituições, porque pais e mães trabalham. Na falta destes ou por outros motivos, inúmeras vivem permanentemente internadas em estabelecimentos especializados. Embora nesses locais haja contato com adultos, esses são poucos e estão voltados principalmente para delas cuidar, fato que estabelece uma convivência restrita e restritiva, porque é marcada por papéis bem definidos. Menos que amigos, esses adultos são cuidadores.

Assim, a criança, no século XX, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento que a mostrou como ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. A questão primordial, diante dessa análise, ressalta o fato de que, em nenhum desses momentos, houve uma real preocupação em olhar e escutar a infância, fato que esvaziou seu sentido.

Especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos vivem, trabalham e recebem informações não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada:

Estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo aonde isto leva (ADATTO, 1998).

Ariés (1973) confirmou que a noção de infância se firmou sobre um ideal de inocência, que chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século XX. Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para todos e um sistema judicial para a criminalidade juvenil definiram o modo como as crianças eram diferentes dos adultos e como deviam ser tratadas de acordo com sua condição. Agora, grande parte disso parece desagregar. A epidemia de *crack*, de 1980, e os horrores cometidos por crianças, como os tiroteios em escolas, desmontam os sistemas de justiça para crianças num ritmo frenético (FASS, 1998).

Torna-se relevante observar que, se não existe opinião unânime sobre o que a

infância deve ser, todos concordam que mudanças importantes estão acontecendo. Perdendo a infância, a sociedade corre um enorme risco. De acordo com Fass (1998), “não conseguimos recolocar o gênio na garrafa ou recriar a infância como ela foi; o que podemos fazer é identificar as mudanças, explorar suas melhores facetas e controlar as piores”.

## AS HISTÓRIAS DE VIDA E SUAS NARRATIVAS

Trabalhar com narrativas e, a partir delas, chegar às histórias de vida, implica rememoração, identificação, ressignificação. Nesse sentido, Matera, citado por Tedesco (2004, p. 151), aponta que

[...] as condições contemporâneas parecem romper com os liames entre memória e identidade, nos coloca defronte ao espectro de uma humanidade sem memória e identidade.

Por isso, torna-se ainda mais fundamental oportunizar às pessoas o exercício do falar de si, do narrar-se, da redescoberta do prazer de brincar com as palavras, como nos afirma Agnolin (2005).

Falar no Método Biográfico Histórias de Vida, então, utilizado no intuito de conhecer os caminhos e as imagens construídas por diferentes indivíduos, obriga qualquer pesquisador a conhecer também outras histórias, outras vivências e outras construções. Acreditamos que, “através das histórias de vida individuais”, a “história do coletivo” começa a aparecer. Sobre essa questão, Narvaes (2000, p. 42) coloca que “relativiza-se o autor” e, por meio dele, “o grupo se expres-

sa, por meio dos relatos de vida individuais, descobrem-se facetas do social”.

Josso (2002), trabalhando com esse método, afirma que existem dificuldades em abordar a globalidade das Histórias de Vida e, em sua opinião, parece mais adequado em algumas pesquisas utilizar outras terminologias para designar esse fundamento metodológico.

Para o autor,

as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registros, todas as suas dimensões passadas, presente e futuras e na sua dinâmica própria (2002, p. 20).

Oliveira (2003, p. 253) explicita que “a história de vida dá visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos [...]” e, conceituando terminologia, afirma que essa é uma “construção de processos pessoais individuais e coletivos” (ibidem, p. 374). Nessa mesma perspectiva, Marre (1991, p. 89) aponta-a como

[...] parte essencial de um método biográfico cujo objetivo seja – a partir da totalidade sintética que é o discurso específico de um indivíduo – reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal.

O desafio está, assim, em realizar um trabalho que abarque a história de um “sujeito-fonte”, inserido em um contexto específico.

Por isso mesmo, trabalhar com Histórias de Vida implica na realização de uma pesquisa

de cunho qualitativo. Essa pesquisa qualitativa, no entendimento de Oliveira (2005, p. 95), é assim considerada:

o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas.

Utilizam-se vários instrumentos nos processos (re)construtivos das memórias dos colaboradores, como, por exemplo, as entrevistas, as análises fotográficas e outros documentos. Outro recurso metodológico que pode ser utilizado refere-se à História Oral. Esse recurso encontrou-se um tanto desacreditado, principalmente, em função dos pressupostos do Positivismo. Segundo Queiroz (1998, p. 19), a História Oral:

[...] é um termo amplo que recebe uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação precisa ser completada.

Sobre a história oral, Brancher (2007, p. 27) aponta que

[...] foi um movimento iniciado em torno do ano 1929. Tomou-se esse ano como o marco de utilização desta nova forma de se fazer história, entretanto sabem que a História Oral foi um longo movimento, que já vinha sendo gestado por autores como Marx, Durkheim, Michelet e outros. Todavia, no ano de 1929, um movimento coordenado por Lucien Febvre, Marc Bloch e outros intelectuais resolveram pôr em prática algumas de suas ideias, produzindo o que chamaram de *Annales*.

A Revista *Annales*, hoje com aproximadamente 75 anos, tinha por objetivo principal produzir um novo jeito de se fazer história. Segundo Boita (1990, p. 21),

as ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores na França e no exterior, podem ser resumidas brevemente como segue. Em primeiro lugar, a substituição de um problema – história analítica orientada ao invés de um tradicional narrativa de eventos. Em segundo lugar, a história de toda a gama de atividades humanas e não apenas a história política. Em terceiro lugar, visando a completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outra disciplina, como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social e outras.

Enfocando a importância da história oral, Oliveira (2001) relata: ela pode trazer histórias de pessoas “comuns”, permeadas de subjetividade, encontros, desencontros e saberes que, de um momento para outro, perdem o anonimato, tornando-se “autores” no seu coletivo.

Nesse sentido, é possível a utilização de entrevistas, utilizadas de forma estruturada e/ou semiestruturada, com perguntas abrangentes, por estar inserida num processo de valorização das falas do indivíduo que queremos escutar, dando voz a ele. Meihy (1996, p. 37-38) também aponta:

nas entrevistas de História Oral de Vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. [...] os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco. Quanto menos o entrevistador fala melhor.

Nesse tipo de estudo, também é possível e recomendável a utilização de pesquisa documental enquanto complementação da fala das pessoas. Nos arquivos documentais, resalta-se a utilização tanto de textos escritos, jornalísticos, atas, cadernos, quanto de fotografias, pois essas, como afirma Demartini (1997, p. 10), ativam a memória dos sujeitos:

a introdução das imagens durante o processo de entrevistas apresenta assim resultados em parte distintos, mas profundamente interligados: reaviva a memória dos entrevistados torna uma realidade mais próxima e, ao mesmo tempo, traz o pesquisador para a realidade. A coleta fotográfica não pode assim ser encarada com tarefa que se distinguiu da própria entrevista; ao contrário, ela foi, um elemento mesmo da própria entrevista, na medida em que se recorreu às fotografias encontradas pelos professores como forma de reavivar a memória e coletar novas informações.

Oliveira (2003) aponta para a importância desse instrumento, pois, segundo ele, com as fotografias, a memória recupera toda a situação vivida e os demais fatos ligados à imagem, que são subjetivos e significativos para a pesquisa. E, ainda, afirma:

esses detalhes ditos subjetivos, ativados pelo olhar posto em cima de uma imagem de família, de um acontecimento social, de um espaço geográfico modificado com o passar dos anos e tantas outras situações que são registrados por fotógrafos de todos os tempos, fazem parte de relatos orais e de entrevistas normalmente utilizadas com método qualitativo de coleta de dados em projetos e, dessa forma, tem-se nessa questão a maior prova da importância da fotografia como documento de pesquisa, análise, comprovação e comparação de fato relevante para os objetivos de um trabalho científico (OLIVEIRA, 2003).

Assim, trabalhar com histórias de vida e suas narrativas oportuniza a todos os atores sociais vazão à memória para construção dos momentos de amor-ódio vivenciados e/ou vividos. É um momento rico e único, que permite a reconstrução da própria história, senão a ressignificação dela.

### **O TRABALHO COM CRIANÇAS A PARTIR DAS NARRATIVAS: É POSSÍVEL?**

Os estudos sobre a infância, na atualidade, vêm se organizando em uma perspectiva de estudo, designada “Sociologia da infância”. A Sociologia da infância, embora muito recente em termos de produção e de constituição enquanto área de estudo e pesquisa, iniciou-se na França e na Inglaterra, por meio dos estudos de Sirota e Montandon, respectivamente.

Independentemente da corrente, Mauss (1996) afirma que a constituição de uma sociologia da infância se deve, principalmente, à oposição à concepção de infância enquanto simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e adultos. Esse movimento é geral da sociologia, seja ela de língua francesa, seja de língua inglesa, e se volta para o ator e para os processos de socialização; é a redescoberta de uma sociologia interacionista. A visão da infância, como construção social, foi iniciada pelo trabalho de Ariés, a partir do qual um grande número de trabalhos começou a surgir.

Na década de 80, para Sirota (2001), o que havia de mais urgente era a própria consolidação da sociologia da infância, debate que ela mesma iniciou naquela década, focalizando a produção em língua francesa.

A infância, enquanto objeto de pesquisa, resultou da constatação de carências e da fragmentação do objeto. Já, em relação à concepção de infância, a autora coloca que, tanto na sociologia geral quanto na sociologia da educação, o que se teve foi uma concepção durkheimiana de infância, considerando a criança um receptáculo da vida adulta, um vir a ser.

A referida autora considera, ainda, a necessidade de um afastamento da concepção de infância durkheimiana, pois “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Opondo-se a essa concepção de infância, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta, propõe a configuração de uma sociologia da infância. Nas palavras de Demartini (2001), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica” (p. 3).

A outra grande corrente fundadora dos estudos da sociologia da infância tem como grande representante: Montandon (2001), que propõe a emergência de uma sociologia da infância, porém, a partir da investigação do “ofício de criança”. “Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (DEMARTINI, 2001, p. 3). Montandon (2001) apresenta em seus estudos uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil e adota a concepção das crianças como atores.

A referida autora deteve-se com afinco, em sua obra, na verificação das instituições (escolas e instituições sociais em geral) e seu papel social, procurando conhecer a sua influência sobre as crianças. Parte da premissa de que é preciso uma tomada de consciência pelo interesse por uma sociologia da infância, através de pesquisas que deem voz às crianças.

Assim, num primeiro momento, a sociologia da infância se mostra caracterizada por seu paralelismo, entre a esfera de língua francesa e a de língua inglesa:

Sociologia da educação e sociologia da infância aparecem, na esfera de língua inglesa, como se constituídas de maneira autônoma, ao contrário da sociologia da educação de língua francesa, de onde, sobretudo, saíram os sociólogos que trabalham sobre a infância (SIROTA, 2001, p. 14).

A partir da década de 1990, os estudos sobre as crianças, segundo Pinto e Sarmiento (1997), passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas. Dessas novas pesquisas, surgem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001, p. 4).

O cuidado atual em estudos sobre a infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem. De acordo com Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Assim, é

preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui, segundo Delgado e Müller (2005, p. 352), “a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas”.

As tendências atuais de pesquisa, como a contribuição à emergência de uma sociologia da infância, trazem uma tentativa de desescolarização dessa sociologia, para abordar o conjunto dos processos de socialização, na perspectiva de Sirota (2001). Trata-se da tentativa de articulação das diferentes instâncias de socialização da infância, abordando as práticas do dia-a-dia das crianças, “sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário” (SIROTA, 2001, p. 22).

Dessa perspectiva interdisciplinar, um dos elementos comuns de estudo pode ser o imaginário social. Sobre essa questão, Sarmiento (2002) afirma que o imaginário social constitui uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo e, embora as pesquisas nesse campo tenham sido dominadas pela psicologia, até então, é possível que estudos interdisciplinares venham a investigar a construção imaginária na infância, diante dos mais variados contextos de vida:

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração des-

provida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 3).

Por esse motivo, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo em que realmente desejamos estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir tornam-se ainda mais pertinentes quando levamos em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

Nesses termos, podemos perceber que o ver e o ouvir a criança podem ser alcançados, então, pelo método da história de vida. Segundo Samuel (apud ZAMBIASI, 2000, p. 15), trabalhos como esses acabam propiciando voz a indivíduos normalmente afônicos na história oficial. E nós vamos mais além: podemos propiciar voz a pessoas normalmente afônicas na história oficial, ainda mais se estas forem crianças.

Por meio das falas das crianças, possibilitamos que outros sujeitos e outras histórias sejam compartilhadas, isso porque “as pessoas vivem a sua experiência no interior de uma cultura determinada” (ZAMBIASI, 2000, p. 22), sendo, portanto, representantes de um grupo social do qual fazem parte. E as crianças, enquanto membros desse grupo, também podem compartilhar suas experiências e histórias.

Bosi (1994, p. 55) assegura que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”. Pensar a História de Vida proporciona uma forma de reflexão sobre a vida infantil e seus significados na sociedade contemporânea. Embora essa atividade possa, aparentemente, ter um viés um tanto simplificado aos olhares ingênuos, esta não o é.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, devemos mudar a concepção tradicional de criança como aquela que não fala e que, por ser jovem, não tem nada a dizer. Ser criança em nosso tempo é ser muita coisa ao mesmo tempo. Deixou de ser simples e sem preocupações. Justamente, nesse sentido, o repensar reflexivo autobiográfico pode, inclusive, apresentar possibilidades de desenvolvimento infantil, enquanto processo de formação e autoformação.

Aqui, percebemos a importância das reflexões de Santos (2000), principalmente quando elucida que o conhecimento é necessariamente autoconhecimento, ou seja, pesquisamos e somos pesquisados, investigamos, somos investigados e nos autoinvestigamos. Sujeitos e objetos da formação se metamorfoseiam, produzindo um amálgama simultâneo e convergente. Acreditamos que esses processos também ocorrem com as crianças.

O trabalho com Histórias de Vida, buscando o conhecimento dos saberes infantis, pode trazer surpresas interessantes. Trabalhar com História de Vida é desenvolver um processo em que um narrador relata as experiências mais importantes em sua trajetória.

E não nos enganemos, as crianças têm muito a nos contar! Só precisamos ouvir suas histórias alegres e tristes, ora falantes e ora silenciosas. A criança pode ser, e de fato é, reconstrutora do seu mundo. Nós adultos é que precisamos entendê-las como tal. A criança é agente social de seu desenvolvimento. É sujeito que sente, pensa e fala. Nós adultos precisamos do olhar sensível das crianças para sentirmos melhor a plenitude da vida.

## REFERÊNCIAS

- ADATTO, Kiku. Conceito de infância passa por transformação. **O Estado de São Paulo**. Matéria de Peter Applebome. Disponível em : <www.anjodaguarda.com.br/clubedotexto/texto006.doc>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- AGNOLIN, S.L. **Brincadeira de amor**. Santa Maria: 2005. (Digitado).
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- BOITA, C. M. C. R. Peter Burke e as origens da “Nova História”. **Leia**: uma revista de livros, autores e ideias, n. 141, 1990.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representações**: história de vida de Helena Ferrari Teixeira. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- CORSARO, W. **We’re friends, right?: inside kid’s cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.
- DELGADO, Ana C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005.
- DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. SEMINÁRIO ESPECIAL DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Anais...** UFSC, Florianópolis, 2001.
- DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. (Org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália- Brasil)**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1997.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FASS, Paula. Conceito de infância passa por transformação. **O Estado de São Paulo**. Matéria de Peter Applebome. Disponível em: <www.anjodaguarda.com.br/clubedotexto/texto006.doc>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARRE, L. M. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de sociologia**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1991.
- MAUSS, M. **Trois observations sur la sociologie de l’enfance**. Gradhiva, 20, 1996. Disponível em: <www.revuesdumauss.com>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- MEIHY, J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- NARVAES, A. B. Significações da profissão Professor. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Imagens de professor: significação do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

- OLIVEIRA, G. P. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escola profissional: as lembranças da memória educativa**. Santa Maria: UFSM, 2001.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação, memória e história de vida: usos da história oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 8, n.1, jan./jun. 2005.
- OLIVEIRA, V. F. et al. O Oral e a Fotografia na Pesquisa com Professores. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: imagem e cidadania. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (CD-ROM).
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **AS CRIANÇAS: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>. Acesso em: 5 mar. 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTOS, A. P. D. Mulher bonita, inteligente e ousada. **A Razão**, Santa Maria, p. 3, 8 de mar. 2000.
- SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto "As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância", Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <[projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf](http://projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2006.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2007.
- TEDESCO, J. C. (Org.). **Usos de memória**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- ZAMBIASI, J. L. **Lembranças de velhos**. 2. ed. Chapecó: Universitária Grifos, 2000.

